

Universidad de Málaga  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

**EVALUACIÓN DE LAS POSIBILIDADES  
EDUCATIVAS DEL AULA ATAL**

en los centros escolares de Málaga

---

**ESTUDIO DE CASOS**

**José Luis del Río Fernández**

---

**Tesis Doctoral**

Málaga 2015



Publicaciones y  
Divulgación Científica

AUTOR: José Luis del Río Fernández

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización  
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer  
obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de  
Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)

**UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Tesis Doctoral

**EVALUACIÓN DE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS DEL  
AULA ATAL EN LOS CENTROS ESCOLARES DE MÁLAGA  
ESTUDIO DE CASOS**

**DOCTORANDO**

José Luís del Río Fernández

**DIRECTOR**

Dr. Miguel Ángel Santos Guerra

Málaga, 2015



MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA, con DNI 10514273-F, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga

### HACE CONSTAR

Que el trabajo realizado para la obtención del título de Doctor por JOSÉ LUÍS DEL RÍO FERNÁNDEZ, con DNI 74932019-C, titulado EVALUACIÓN DE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS DEL AULA ATAL EN LOS CENTROS ESCOLARES DE MÁLAGA. ESTUDIO DE CASOS, reúne los requisitos de interés y actualidad del tema elegido, rigor científico en la metodología utilizada, estructura formal en la redacción del escrito final y riqueza documental, que son necesarios para ser presentados ante el tribunal que sea nombrado para juzgarlo en la fecha y lugar que oportunamente se indiquen.

Lo cual certifico a los efectos oportunos.

Málaga, a 24 de Junio de 2015



*Miguel Ángel Santos Guerra*  
Fdo: Miguel Ángel Santos Guerra



*A mis padres, por su apoyo incondicional.*

*A Miguel Ángel Santos Guerra, por sus sabios consejos.*

*A Noelia Castro Rosillo, por su cariño  
(por todo, por tanto y tan bueno).*

*A Ana del Río Castro, porque sin ser una experta en educación,  
cada día me enseña algo nuevo.*



## ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	17
INTRODUCCIÓN .....	23

### **PARTE I:**

#### ESTADO DE LA CUESTIÓN

#### *CAPÍTULO I*

INMIGRACIÓN Y ESCUELA.....	31
1. Introducción .....	31
2. Cifras y datos.....	34
2.1. Evolución de la presencia de alumnado extranjero en el sistema educativo español.....	35
2.2. Alumnado extranjero escolarizado en el sistema educativo español en el curso 2010/2011 .....	39
2.3. Procedencia del alumnado extranjero escolarizado en el sistema educativo español.....	41
2.4. Alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias en Andalucía y provincias .....	42
2.5. Distribución según la nacionalidad del alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias.....	45
3. Sobre la distribución del alumnado extranjero en los centros escolares .....	49
4. Normativa reguladora de la atención a la diversidad en educación .....	51
4.1. Ley 9/1999 de Solidaridad en la Educación .....	52
4.2. Decreto 167/2003 de Compensación Educativa.....	55

5. Respuestas políticas a la gestión de la diversidad cultural en las escuelas.....	57
5.1. Programas para el aprendizaje de la lengua oficial .....	57
5.2. Recursos educativos específicos y formación del profesorado .....	58
5.3. La atención socioeducativa en el II PIIA <sup>1</sup> .....	60
6. Lo personal es político .....	63

## ***CAPÍTULO II***

CONTEXTOS ESCOLARES MULTICULTURALES.....	<b>67</b>
--	-----------

1. Introducción .....	67
2. Aproximación a los conceptos “multiculturalidad” e “interculturalidad” .....	68
3. Diversidad cultural en escuelas monoculturales .....	74
4. ¿Alumnado inmigrante o alumnado extranjero? .....	78
5. Alumnado de incorporación tardía.....	82
6. Sobre los proyectos lingüísticos en las escuelas multiculturales.....	86
7. Abordar la diversidad lingüística en los centros .....	90
8. Sobre lo que hacemos o dejamos de hacer como docentes .....	95

## ***CAPÍTULO III***

LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA (ATAL) .....	<b>99</b>
---	-----------

1. Introducción .....	99
2. Revisión de la literatura científica sobre el tema .....	100
3. ¿Qué son las ATAL? Definición y características .....	104
4. Origen de las ATAL.....	106
5. Legislación sobre las ATAL .....	107

---

<sup>1</sup> Plan Integral para la Inmigración en Andalucía

6. El profesorado de ATAL en la provincia de Málaga .....	117
7. Algunas apreciaciones sobre las ATAL .....	119
7.1. Respecto a los objetivos .....	119
7.2. Respecto a la temporalidad.....	120
7.3 Respecto a los criterios de selección del alumnado.....	122

## **PARTE II:**

### DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

#### ***CAPÍTULO IV***

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA .....	<b>127</b>
1. Introducción .....	127
2. La investigación desde el paradigma cualitativo.....	128
3. La etnografía como modelo de investigación.....	131
4. El estudio de casos como método de investigación .....	135
5. Instrumentos principales para la recogida de información.....	139
5.1. La observación .....	141
5.2. El diario de campo.....	143
5.3. El análisis de documentos .....	144
5.4. La entrevista .....	146

#### ***CAPÍTULO V***

PLANTEAMIENTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	<b>149</b>
1. Introducción .....	149
2. Propósito de la investigación.....	151

3. Justificación epistemológica y personal .....	153
3.1. Innovación en educación a través del programa de aulas ATAL .....	154
3.2. Construir <i>saberes</i> educativos.....	156
4. Diseño de la investigación.....	157
4.1. Objetivos .....	158
4.2. Metodología .....	159
4.3. Selección de la muestra .....	160
4.4. Planificación temporal.....	161
5. Sentido de la evaluación en la investigación.....	162
5.1. Abogar por una evaluación formativa .....	165
5.2. La necesidad de personalizar la evaluación.....	167

### **PARTE III:**

#### INFORME DE INVESTIGACIÓN

#### ***CAPÍTULO VI***

COMPRENDER LAS AULAS ATAL .....	<b>171</b>
1. Introducción .....	171
2. Estructura del informe.....	173
3. Agradecimientos .....	175
4. Conocer el contexto para poder comprender el texto.....	175
5. Sobre el proceso de negociación inicial .....	177
 1ª PARTE: <i>Interrogar la realidad</i>	
1) Sobre el acceso al puesto. Expectativas e intereses personales .....	181
2) Sobre la formación del profesorado de ATAL.....	186

3) Sobre el grado de satisfacción.....	190
4) Sobre las relaciones con el resto de miembros de la comunidad educativa.....	196
5) Sobre el papel de las familias inmigradas.....	200
6) Sobre la llegada del alumnado inmigrante y su proceso de integración.....	205
7) Sobre los planes de acogida, las incorporaciones tardías y las diferencias de nivel.....	208
8) Sobre el alumnado susceptible de atención lingüística.....	213
9) Sobre la metodología y el trabajo en clase.....	224
9.1) Sobre los contenidos.....	229
9.2) Sobre el material de trabajo.....	231
9.3) Sobre las relaciones afectivas.....	238
9.4) Sobre el uso de las TIC's.....	242
9.5) Sobre las estrategias docentes para entablar comunicación.....	243
9.6) Sobre la organización de los grupos de clase.....	248
9.7) Sobre las posibilidades de atención individualizada.....	251
9.8) Sobre los progresos del alumnado.....	252
9.9) Sobre la posibilidad de trabajar dentro del aula ordinaria.....	254
10) Sobre los espacios escolares y la ubicación de las aulas ATAL.....	257

2ª PARTE: *Evaluar para comprender*

1) Sobre el enfoque integrador o inclusivo de la medida.....	267
2) Sobre el carácter temporal de las aulas ATAL.....	269
3) Aulas ATAL como balsas en mitad del océano.....	270
4) Sobre la figura del profesorado de ATAL como “especialista”.....	271
5) Sobre la política desde la que se diseña y desarrolla la acción en las ATAL.....	272
6) Sobre la práctica profesional en las aulas ATAL.....	274

## PARTE IV:

### CONSIDERACIONES FINALES

#### *CAPÍTULO VII*

CONCLUSIONES .....	279
--------------------	-----

1. Introducción .....	279
-----------------------	-----

2. Algunas reflexiones sobre el trabajo realizado.....	280
--	-----

3. Puertas que se cierran y puertas que se abren .....	288
--	-----

4. A modo de epílogo .....	289
----------------------------	-----

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>297</b>
---	------------

<b>ANEXOS .....</b>	<b>313</b>
---------------------	------------

Documento de negociación .....	315
--------------------------------	-----

Guión de entrevista semiestructurada .....	321
--	-----

Países de procedencia del alumnado extranjero .....	323
---	-----

Baremo de méritos para puestos específicos.....	327
---	-----

Compromiso de disponibilidad para desplazamiento.....	329
---	-----

Proyecto de Interculturalidad .....	331
-------------------------------------	-----

Aulas ATAL en la provincia de Málaga, curso 2014/2015 (colegios).....	333
---	-----

Aulas ATAL en la provincia de Málaga, curso 2014/2015 (institutos) .....	335
--	-----

*Pobres los inmigrantes  
Los que vienen en patera  
Que por venir de otra parte  
Queriendo hacer vida nueva  
Los toman por ignorantes.<sup>2</sup>*

---

<sup>2</sup> Estrofa ganadora del concurso escolar de letras flamencas en el que han participado centros de distintos municipios de Cádiz. Autora: Naara Fernández Bernal. 3º IES Pablo Ruiz Picasso (Chiclana de la Frontera). Aparecida en Revista *Andalucía Educativa* nº 49-50. p.17.



## PRESENTACIÓN

---

En el campo de las Ciencias de la Educación, los estudios relacionados con la educación intercultural y la atención socioeducativa al alumnado de origen inmigrante han proliferado de manera significativa (sobre todo a lo largo de las dos últimas décadas), y han dado lugar a la constitución de una extensa, rica y variada producción académica. Sin embargo, a causa de la rapidez con la que se suceden los acontecimientos, aún hoy es posible identificar necesidades emergentes en el análisis de contenidos relacionados con esta temática. Y buena prueba de ello podría ser el presente trabajo de investigación.

Esta tesis doctoral trata directamente uno de los temas que más ocupa -y preocupa- a los profesionales de la educación ante la llegada de alumnado de origen inmigrante a los centros educativos de nuestro país (especialmente si se encuentra en situación de incorporación tardía y el idioma que habla es completamente diferente al nuestro): el desconocimiento que presentan del español -como lengua vehicular que se utiliza para la transmisión de contenidos en las escuelas- y las dificultades que ello supone para la comunicación y el aprendizaje. Un hecho que, a día de hoy, se ha convertido en algo “habitual” en colegios e institutos de toda España y que ha generado dudas sobre aspectos tales como la viabilidad de los currículos escolares homogéneos, las diferentes opciones a la hora de llevar a cabo la agrupación del alumnado y las posibilidades de desarrollo de una atención individualizada que permita la adquisición de la competencia lingüística por parte de estos estudiantes (lo que se traduce en medidas específicas como el programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, más conocidas como aulas ATAL).

Tomando esta realidad como punto de partida, el propósito principal de la investigación es llevar a cabo una evaluación de las posibilidades educativas que ofrecen las citadas aulas ATAL de los centros escolares de Málaga, a la hora de desarrollar la atención al alumnado de origen inmigrante. Las pretensiones del trabajo son varias: principalmente, quiero evaluar y descubrir cuáles son las actitudes que tienen los profesores y las profesoras que se encuentran al cargo de las mismas; cuáles son los medios de los que disponen y cuáles son los principales obstáculos que bloquean o dificultan su labor. Quiero aprender y dar a conocer las buenas prácticas que se estén llevando a cabo en estos peculiares contextos de actuación, y quiero

conversar con profesionales de la enseñanza que, día tras día, están en la brecha a pesar de las numerosas barreras individuales, institucionales y sociales que se alzan ante ellos y ellas. Quiero escucharles y llegar a comprender cómo y por qué lo hacen.

Queda patente, pues, que la intención a la hora de enfocar el trabajo ha sido partir de las informaciones y de los datos de carácter “oficial” para ir más allá. Creo que sirve de muy poco quedarse en el estudio del *qué* se hace, si todo ello no viene acompañado del *cómo* y del *por qué* se hace. Por esta razón, a lo largo de la investigación he incidido mucho en la importancia de todas aquellas cuestiones de índole personal y humana que, por lo general, no suelen quedar reflejadas en un escrito de este tipo: las ideas, los sentimientos, las emociones, las reflexiones, las opiniones, las inquietudes, las dudas, las incertidumbres, etc., de los participantes en el programa que se evalúa.

Desde esta perspectiva, los resultados del trabajo de investigación son susceptibles de ser valorados, tanto desde un enfoque diagnóstico, como prospectivo. No sólo sirven para detectar las posibles carencias y necesidades del programa de ATAL, sino también para permitir la transferencia de los conocimientos obtenidos y subrayar la potencial aplicabilidad de las prácticas educativas evaluadas y valoradas positivamente. Pienso que esta humilde contribución es una manera de hacer frente de forma franca, directa y valiente a esta nueva realidad. Con ello, no pretendo sino abrir un camino de oportunidades para todos aquellos y todas aquellas docentes que intentan educar a las futuras generaciones, que mantienen un compromiso con el tiempo y con las circunstancias que les ha tocado vivir; y que por encima de todo, abrazan la firme convicción de que su labor se dirige a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

El trabajo se divide en cuatro partes y consta de siete capítulos en total, ordenando el contenido de tal manera que se intenta ir siempre de lo *macro* a lo *micro*; de lo general, a lo particular.

La primera parte está dedicada al estado de la cuestión y la conforman los tres capítulos iniciales:

En el **capítulo 1**, “Inmigración y escuela”, se pone de manifiesto el incremento paulatino del alumnado extranjero en los centros educativos de nuestro país (y de nuestra provincia, en particular), traduciendo a cifras concretas un fenómeno social que va mucho más

allá de las meras impresiones vagas y generales sobre la enorme heterogeneidad de los estudiantes procedentes de otros países en las escuelas españolas. A su vez, se recogen las medidas legislativas destinadas a regular la atención prestada a este colectivo, así como las respuestas políticas desarrolladas para gestionar la diversidad cultural en las instituciones educativas. El epígrafe final lleva por título “Lo personal es político” y pretende cerrar el capítulo haciendo alusión a la importancia que tienen, dentro de este escenario general, las acciones individuales puestas en práctica por cada profesor, por cada profesora, en sus respectivos contextos de actuación. Y es que, con frecuencia (y a veces, con exclusividad) cuando se habla de políticas educativas, la referencia son los marcos legales y normativos, las regulaciones que se establecen desde las diferentes administraciones y las respuestas institucionales de carácter genérico, pasando por alto que, junto a esta concepción de política educativa, existe otra relacionada con las decisiones particulares sobre lo que se enseña y cómo se enseña en las escuelas.

El **capítulo 2** se titula “Contextos escolares multiculturales” y en él se recogen y analizan las ideas de autores y autoras de reconocido prestigio que reflexionan sobre las dificultades asociadas a los procesos de acogida y atención del llamado “alumnado inmigrante de incorporación tardía” (Castella, 2007; Essomba, 2008; Montón, 2003; Torre, 2008), profundizando en los conceptos educativos surgidos al amparo de esta realidad: multiculturalidad, interculturalidad, inclusión, integración, atención lingüística, ELE, etc.

El **capítulo 3** se centra, fundamentalmente, en la descripción y análisis de una de las medidas contempladas en nuestra Comunidad Autónoma para atender las necesidades del alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma: las aulas ATAL. ¿Cómo surgen? ¿En qué consisten? ¿Qué requisitos se establecen para el acceso y la permanencia de los estudiantes en ella? Considero, a su vez, que un análisis pormenorizado de la normativa reguladora nos permitirá comprender (sobre el papel) cuáles son las directrices que guían el funcionamiento de las mismas.

La segunda parte de la tesis está dedicada a la fundamentación metodológica de la investigación y el contenido se distribuye de la siguiente manera:

En el **capítulo 4** se presentan las bases epistemológicas en las que se apoya el estudio, definiendo las características principales del paradigma cualitativo, del modelo etnográfico de investigación y del método del estudio de casos.

En el **capítulo 5** se describe de manera pormenorizada el diseño y el planteamiento de la investigación desarrollada por el doctorando para evaluar las posibilidades educativas del aula ATAL en los centros escolares de Málaga, atendiendo a cuestiones tales como la selección de la muestra, la planificación temporal, o la metodología empleada.

La tercera parte de la tesis la constituye el informe de investigación, propiamente dicho, cuya redacción se extiende a lo largo de un único y extenso capítulo.

En el **capítulo 6**, se recogen todas las evidencias obtenidas a lo largo del periodo de exploración y se organizan los datos en categorías y subcategorías de análisis. El resultado es un informe que se estructura en dos partes:

La primera, lleva por título “*interrogar a la realidad*” y contiene toda la información relativa a los registros tomados durante mi estancia en los distintos centros educativos que componen la muestra (anotaciones extraídas del diario de campo, observaciones, fotografías, fragmentos de entrevistas o conversaciones informales, etc.), las cuales se completan y complementan con interpretaciones personales, alusiones a textos académicos o ideas de diferentes autores y autoras; la segunda se titula “*evaluar para comprender*” y en ella se incluyen algunas de las reflexiones más significativas en torno a las aulas ATAL que integran el estudio y que son susceptibles de ser valoradas de manera holística.

Las llamadas “Consideraciones finales” se plantean en la cuarta y última parte de la tesis que, de nuevo, consta de un solo capítulo.

En el **capítulo 7**, presento los aprendizajes personales más relevantes obtenidos gracias a la elaboración del trabajo, así como posibles líneas de continuidad de la labor investigadora en torno al foco de estudio.

El documento finaliza con la obligada relación alfabética de las referencias bibliográficas utilizadas, y con los anexos que complementan la lectura y la comprensión del trabajo desarrollado.

Cualquier investigador, cualquier investigadora, que haya elaborado una tesis doctoral sabrá, por experiencia propia, que no es fácil determinar cuándo llega el momento de poner

punto y final al escrito y llevar el original a la imprenta (*mejora* es una palabra de contenido infinito porque siempre se puede mejorar). En consecuencia, estas páginas constituyen el texto final de la tesis, pero no tiene por qué ser el texto “definitivo”. Con ello, no hago sino poner de manifiesto que todas y cada una de las ideas expuestas siguen abiertas al debate y a la deliberación.

Y es que, contrariamente a lo que aconsejan la prudencia y el buen juicio, no me he dedicado a tratar el tema que mejor conozco, sino que he ido a buscar directamente aquello que deseaba conocer. En mi favor sólo puedo aducir que sentía esa necesidad y que lo que quede incompleto o mal terminado se irá perfeccionando en otro momento, y espero que con el concurso de otros y de otras enseñantes. Miguel Ángel Santos Guerra (1995) afirma que la investigación educativa lo es, no sólo porque se refiere a cuestiones educativas, sino porque *educa a quienes la hacen y a aquellos sobre quienes se hace*. A sus palabras me remito.

Para terminar, quisiera que, en la medida de lo posible, la lectura de la tesis fuese objeto de complacencia y disfrute, tanto para los miembros del Tribunal encargado de su valoración, como para todas aquellas personas que tuvieran a bien acercarse a estas líneas. Por este motivo, he intentado, en todo momento, que el texto esté redactado de manera sencilla, clara y directa, empleando un vocabulario comprensible y un estilo propio (considero que, no por ello, el documento carece de seriedad y rigor científico). Si las ideas expuestas sirven para provocar la reflexión sobre cómo mejorar la atención educativa al alumnado inmigrante, todo el esfuerzo invertido en dar forma a la tesis habrá valido la pena.



## INTRODUCCIÓN

---

Es evidente que la inmigración se ha convertido en los últimos años en una de las notas más características de nuestra sociedad. De hecho, es difícil encontrar un país, región, comarca o pueblo en los que no se de este fenómeno. Además, factores tales como la globalización, las desigualdades entre norte-sur y las necesidades actuales del mercado, han dado lugar a que un porcentaje muy alto de esa migración no sea pasajera, sino que adquiera estabilidad y por tanto, carácter de ciudadanía. Las escuelas y centros educativos, como fieles reflejos de la sociedad de la que forman parte, no han podido permanecer al margen. Así pues, la presencia de alumnado de origen inmigrante en nuestras aulas ha pasado de ser considerado como *fenómeno significativo*, a constituirse como toda una realidad. Nuestra realidad.

En un principio, los centros dieron respuesta a este fenómeno imprevisto integrando a los alumnos y alumnas inmigrantes con desconocimiento del idioma en los programas de refuerzo lingüístico que ya existían para el conjunto del alumnado (educación compensatoria) o en los casos más graves, recurriendo a la buena voluntad de docentes, que daban clases altruistamente de un modo casi individualizado en sus horas libres (Goenechea, García y Jiménez, 2011: 263). Con el paso del tiempo y el aumento progresivo de la inmigración se ha hecho necesaria una respuesta estructural, más organizada, con recursos y personal específico<sup>3</sup>.

Para hacer frente a esta situación, las distintas administraciones públicas de España, en el ejercicio de sus competencias en materia educativa, han ido abordando paulatinamente la atención a este colectivo desde diferentes iniciativas, las cuales se sitúan en un continuo de actuaciones que abarcan desde la creación y puesta en marcha de Planes Generales en unos casos, hasta la implantación de medidas específicas en otros<sup>4</sup>. No todas las comunidades autónomas han conseguido el mismo grado de desarrollo al respecto, ni en todas ellas tiene el

---

<sup>3</sup> La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, consagra la responsabilidad de las Administraciones de favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos de incorporación tardía con "programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas" (art.78.2) cuyo desarrollo será "simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje" (art. 79.2).

<sup>4</sup> En Andalucía y Extremadura, a través de la creación de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística; en Castilla-La Mancha con los Equipos de Atención Lingüística; en Canarias con el Programa de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural; en Cataluña con los Talleres de Adaptación Escolar; en las Islas Baleares con los Talleres de Lengua y Cultura; en Murcia con las Aulas de Acogida; y en Madrid con las Aulas de Enlace.

mismo impacto la llegada de inmigrantes a las aulas. Pero lo que resulta innegable es que cada una de las administraciones se ha puesto “manos a la obra”.

En Andalucía, y concretamente en la provincia de Málaga, funcionan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (también conocidas como aulas ATAL). A través de las mismas, se pretende conseguir la interacción del alumnado extranjero en el aula ordinaria sin que por ello tenga que renunciar a la pérdida de su propia lengua e identidad cultural. Así lo establece la legislación pertinente:

Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular, según lo establecido en la normativa vigente (Artículo 5. Orden de 15 de enero de 2007).

Aunque las aulas ATAL supusieron en sus comienzos una experiencia piloto llevada a cabo en Almería hace más de diez años, a día de hoy se han hecho extensivas al resto de provincias andaluzas, y desde distintos ámbitos –institucionales, académicos, sociales y familiares- se considera uno de los proyectos con mayor impacto educativo. En nuestra provincia, llevan funcionando desde el año 2000 y la mayoría de ellas se ubican en colegios de la Costa del Sol Occidental, la Axarquía y la capital (con una gran concentración de estudiantes inmigrantes en el distrito Centro).

Dicho esto, ¿por qué centrar la presente tesis doctoral en la evaluación de un programa dirigido, fundamentalmente, al alumnado inmigrante?, ¿y por qué referirnos a las *posibilidades educativas* del Aula ATAL, dejando abierto un margen de incertidumbre y contingencia a las actividades que en ella se realizan?

La respuesta a la primera interrogante es sencilla: me interesa llevar a cabo un estudio sobre las medidas de atención al alumnado de origen inmigrante en los centros educativos por pura coherencia con los tiempos que corren. Superada ya la primera década del siglo XXI, la necesidad que empuja a millones de seres humanos a buscar fuera de su país natal un destino en el que mejorar su calidad de vida resulta ya imparable. Y va a seguir siendo así mientras este modelo social, económico y político no evolucione hacia otro de carácter más humano y solidario (un cambio que tristemente, nada hace prever que se produzca a corto plazo). Así pues,

la presencia cada vez mayor de alumnos y alumnas inmigrantes en la red de centros que componen el sistema educativo de nuestro país es una situación indefectible. Y como tal, reclama la atención y puesta en marcha de una serie de recursos específicos cuyo análisis y funcionamiento no se puede (ni se debe) dejar pasar por alto.

En cualquier caso, el enfoque desde el que parto no trata de percibir la situación educativa actual en términos de "problema", sino más bien como *hecho* que ha cambiado la dimensión social, económica y cultural de prácticamente todo el planeta; y como una *oportunidad* para intentar ofrecer respuestas educativas a esta nueva realidad. Defiendo que las escuelas no deben convertirse en espacios anacrónicos. La sociedad de hoy es multicultural y por lo tanto, una escuela dirigida a educar a su alumnado en consonancia con los cambios sociales actuales, requerirá de un posicionamiento por parte de los y las profesionales de la educación ante la existencia de este encuentro de culturas diferentes en unos espacios educativos comunes<sup>5</sup>. Un posicionamiento que, desde mi punto de vista, es preciso conocer, comprender, evaluar y valorar.

La segunda cuestión, referente a las *posibilidades educativas* del Aula ATAL, es un tema que se presta a la aparición de ambigüedades. Y por tanto, precisa de ciertas puntualizaciones.

En primer lugar, conviene aclarar mi postura. Y es que considero que la integración real y auténtica del alumnado (en general) únicamente será posible si se sustenta en el principio de la *normalización*. Desde esta perspectiva, la respuesta más adecuada a la llegada de alumnos y alumnas inmigrantes a los centros escolares no sería, pues, el establecimiento de dispositivos especiales para su atención, sino la utilización de los servicios ordinarios ya existentes (reforzándolos si es preciso), con el fin de favorecer la integración gradual desde el momento de la propia llegada. Sin embargo, la creación y puesta en marcha de las aulas ATAL se sustenta más en lo primero, que en lo segundo.

Dicho lo dicho, sería una falacia negar que el enfoque del tratamiento de la multiculturalidad en las instituciones educativas se orienta al desarrollo de acciones de carácter compensatorio, dirigidas específicamente a colectivos de inmigrantes y no a todo el alumnado en general (lo que verdaderamente supondría una transformación real de la perspectiva). De

---

<sup>5</sup> En la redacción de la presente tesis doctoral se evitará el uso de un lenguaje sexista, utilizando los sustantivos genéricos (profesorado, alumnado, familia, etc.) o el desdoblamiento en los casos que sea necesario.

hecho, al igual que sucede en la mayoría de las comunidades autónomas, en el contexto andaluz la atención educativa al alumnado inmigrante se realiza mediante programas de compensación, derivados de la Ley 9/1999 de Solidaridad en Educación (BOJA núm. 140, de 2 de diciembre). El programa de aulas ATAL, por extensión, se circunscribe igualmente a una política educativa más integradora que inclusiva, y –normativamente– se trata de una medida de tipo compensador en cuanto que se intenta dotar a los niños y niñas de herramientas comunicativas y culturales para adaptarse al currículo escolar.

Con todo lo expuesto, conviene tener presente incluso antes de empezar el trabajo, que la cuestión de fondo que subyace ante esta realidad es la reflexión profunda acerca del modelo de escuela y de sociedad al que pretendemos llegar, y la necesidad de una transformación social y educativa que, paulatinamente, deje de poner el foco en un perfil de alumnado determinado para ir dirigiéndolo hacia todo el colectivo. Sin embargo, no por ello, debemos caer en el error de denostar ninguna de las (buenas) prácticas educativas que a día de hoy se están llevando a cabo en estos peculiares contextos de actuación. Porque lo importante, ante todo, es la atención que se presta a los estudiantes. Y aunque las condiciones y los planteamientos no sean los más adecuados, no podemos obviar que *se hace camino al andar*.

Investigaciones previas como las llevadas a cabo por el Grupo de Investigación HUM-230 de la Universidad de Cádiz<sup>6</sup> o el “Estudio del sistema y funcionamiento de las Aulas de Enlace de la Comunidad Autónoma de Madrid”<sup>7</sup>, demuestran que, por lo general, la gran entrega, motivación e implicación por parte del profesorado de ATAL en su práctica cotidiana constituyen la mayor ventaja de esta medida de atención a la diversidad. Y gracias a ella, las ATAL se están convirtiendo en “burbujas”, “refugios” o “islas” de acogida, en las cuales, el alumnado de origen inmigrante encuentra un entorno psico-social menos competitivo y afectivamente seguro.

Soy de la creencia de que las aulas ATAL pueden constituirse como todo un motor de desarrollo para los centros educativos, siempre y cuando el profesorado que se adscriba al

---

<sup>6</sup> “Estudio de la Atención Educativa prestada al Alumnado Inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz”. Estudio desarrollado por el Grupo de Investigación Eduardo Benot (HUM 230), de la Universidad de Cádiz, dirigido por el Dr. D. Rafael Jiménez Gámez.

<sup>7</sup> Proyecto financiado por la Universidad Complutense y el Banco de Santander, Nº de Referencia PR41/06-14917. El equipo de investigadores está compuesto por: José Antonio García, Isidro Moreno, Primitivo Sánchez, Cristina Goenechea, Raúl García, Irma Plancarte, Peterson González, Carmelo Cluse y Natalia Coppola.

programa asuma la propuesta de la innovación y el cambio que pueden suponer sus actuaciones y quehaceres diarios en el marco de una escuela inclusiva. Desde esta perspectiva, se parte de la premisa de que, aún cuando el programa se reduzca a configurar un conjunto de aulas más o menos específicas –de atención educativa al alumnado inmigrante que no posee los recursos necesarios para acceder al currículo en términos de equidad- podría llegar a ser una herramienta para apoyar el desarrollo de un modelo escolar más inclusivo. De ahí su potencial *posibilidad educativa*.

Con el trabajo realizado pretendo evaluar el funcionamiento de dichas aulas, comprender las dinámicas que las regulan y dar a conocer las experiencias que desarrollan las profesoras y los profesores de ATAL. Especialmente, aquellos aspectos que hayan descubierto como innovadores en su práctica. Porque la innovación no puede reducirse a ámbitos particulares, sino que debe extenderse a toda la comunidad educativa. Soy de la opinión de que resulta necesario coordinar esfuerzos, compartir información, difundir buenas prácticas y generar redes de trabajo conjunto, porque la cuestión última no es qué son o cómo funcionan en la actualidad las aulas ATAL, sino qué queremos que sean. Esta evaluación puede servir de punto de partida para empezar a pensar en ello.



# **PARTE I**

## **ESTADO DE LA CUESTIÓN**



## INMIGRACIÓN Y ESCUELA

---

### 1. INTRODUCCIÓN

Que estamos viviendo tiempos nuevos empieza a ser un tópico. Es por ello que sobra incidir en la alusión al ritmo vertiginoso con el que se están produciendo los cambios sociales a día de hoy, así como señalar la enorme influencia que, en buena parte de ellos, están ejerciendo las potentes fluctuaciones migratorias. Somos testigos directos. La llegada a nuestro país de un número cada vez mayor de población procedente de otros lugares es una obviedad y de poco sirve considerarlo como un factor que modificará nuestro *statu quo* en un futuro, porque el cambio ya está aquí. Y las cifras así lo demuestran.

Según los datos hechos públicos por el INE el 22 de abril de 2014, el año pasado residían en nuestro país más de 5 millones de personas nacidas fuera de sus fronteras (de los cuales casi un millón habían adquirido ya la nacionalidad española), representando el 10,7% de una población total registrada de 46,7 millones de personas.<sup>8</sup> En nuestra comunidad autónoma la cifra se situaba en un total de 704.056 personas extranjeras empadronadas, lo que suponía el 8,41% de la población total residente en Andalucía.

Aunque en la actualidad el número ha descendido en un 3,9% (según datos extraídos de la Encuesta de Población Activa, hechos públicos por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social en abril de 2015), el número de personas inmigrantes en España todavía es lo suficientemente significativo como para no dejar pasar por alto el fenómeno<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Fuente: INE, 2014. La cifra corresponde con los datos obtenidos a fecha 1 de enero de 2014. El Instituto Nacional de Estadística (INE) basa sus datos en el Padrón Municipal donde se suman desde los inmigrantes nacionalizados hasta los extranjeros empadronados con o sin permiso de residencia.

<sup>9</sup> La prensa nacional se hizo eco de este descenso hace más de un año. El titular de una noticia publicada en el diario *El País*, con fecha 17/01/2014, afirma lo siguiente: "La población extranjera acentúa su caída con casi 200.000 inmigrantes menos".

Ahondar en las razones económicas, sociales y políticas que han dado lugar a esta situación bien podría constituirse como el objeto de estudio de una nueva tesis doctoral ya que, como bien afirma Essomba (2008), “*la configuración de una sociedad diversa culturalmente no es causa, sino consecuencia de otros fenómenos mucho más profundos, complejos y arraigados en la historia*” (p. 34). Sin embargo, no puedo continuar sin señalar una idea que resulta fundamental para poder llevar a cabo un análisis coherente de la realidad: los movimientos migratorios de estos inicios de siglo no vienen motivados por razones culturales, ni mucho menos, sino por pura y mera necesidad. Y debemos tomar conciencia de ello. Más del 90% de la población extranjera que emigra a España la conforman ciudadanos que vienen por motivos económicos. En algunos casos, las expectativas de trabajo en su lugar de origen son mínimas -a menudo por la desigualdad que alimentamos desde los países ricos de Europa o América-, y creen que en territorio español podrán desarrollar su proyecto de vida con mejores garantías de éxito. Vienen, pues, a trabajar y a acumular ganancias para ellos y para sus familias.

Así pues, no podemos obviar que factores tales como la liberalización de los mercados, la falta de equidad en la redistribución de los beneficios y la creciente tendencia a la acentuación de las desigualdades entre norte y sur, ha dado lugar a que buena parte de las migraciones procedentes de países pobres no sean pasajeras, sino que tengan intención de adquirir estabilidad, y por lo tanto, carácter de ciudadanía.

Las escuelas y centros educativos, como fiel reflejo de la sociedad de la que forman parte, no han podido permanecer al margen. De hecho, se constata que actualmente hay aulas en las que conviven más de 20 etnias diferentes. Es más, en algunos centros, el porcentaje de alumnado procedente de países extranjeros es incluso superior al autóctono<sup>10</sup>. Así pues, la presencia de alumnado de origen inmigrante en nuestras aulas ha pasado de ser considerado como *fenómeno significativo*, a constituirse como toda una realidad: la nuestra. Sin ir más lejos, en una ocasión, al pasar junto a una tienda de pinturas cercana a mi casa, puede escuchar por casualidad cómo el dueño de la misma intentaba convencer a uno de sus clientes de que echara un ojo al catálogo de sus productos argumentando que podía encontrar en él más colores *que a la salida de un colegio público*. Me abstendré de explicar la gracia del chiste porque creo que se entiende fácilmente.

---

<sup>10</sup> Dato extraído de la investigación “*Participación de las familias de alumnos y alumnas inmigrantes en las instituciones educativas*” (Proyecto I+D+I, referencia: SEJ2007-67556/EDUC), desarrollada por el Grupo de Investigación HUM-365 de la Universidad de Málaga, al cual pertenezco).

Efectivamente, la enorme diversidad y heterogeneidad del alumnado es incontestable (en realidad, siempre lo ha sido, aunque la presencia de inmigrantes en las escuelas haya contribuido, quizás, a hacerla aún más palpable). A día de hoy, causa poca sorpresa descubrir que un número considerable de niños y niñas procedentes de otros países figuran en los listados de aula, aportando a los centros escolares que los acogen, así como al profesorado que los atiende, nuevos retos educativos. Y aunque el fenómeno no haya ocurrido de repente, a veces, las evidencias cotidianas se nos escapan de tanto verlas sin mirarlas: cada vez resulta más complicado encontrar en los colegios públicos (no tanto en los privados ni en los concertados) aulas compuestas en su totalidad por un alumnado europeo, nacido en España -concretamente en la localidad en la que se ubique el centro-, de piel blanca, castellanohablante, católico -con mayor o menor índice de *practicancia*-, sano, *normal* y payo (Santos Guerra, 2002: 25).

Queda claro, pues, que la confluencia de distintas culturas, etnias, nacionalidades, lenguas, religiones, etc., en una misma escuela es algo cotidiano a día de hoy. Sin embargo, tanto el que da forma a estas líneas, como el resto de sus antiguos compañeros y compañeras de colegio (que superaron la barrera de la treintena no hace mucho) fueron educados en contextos educativos como el descrito anteriormente. ¿Hasta qué punto somos conscientes de la velocidad de vértigo a la que se han sucedido los cambios?

En la década de los cincuenta y sesenta, Andalucía, al igual que otras comunidades autónomas españolas, se caracterizaba por ser una fuente de emigrantes que optaban por desplazarse primeramente a otras regiones del país más industrializadas (Barcelona, Bilbao, Asturias), y posteriormente a países en los que resultaba fácil encontrar un empleo debido a la demanda de mano de obra (Francia, Alemania, Holanda). Mis propios abuelos fueron un ejemplo vivo de ello, y durante años experimentaron en primera persona la amarga sensación de tener que dejar atrás sus hogares y sus familias para intentar ganarse la vida más allá de nuestras fronteras. Y como ellos, muchos de sus vecinos y conocidos.

Pero los tiempos han cambiado y esta situación se ha invertido. Ahora somos nosotros, los andaluces descendientes de esa generación, quienes nos hemos convertido en receptores de inmigrantes procedentes de otros países que vienen a nuestras tierras en busca de oportunidades de mejora (porque sí, aunque resulte difícil de creer, hay países que están peores que el nuestro...). Y como ya se ha mencionado, muchos de ellos acuden con la intención de asentarse de forma más o menos permanente, por lo que deciden traer consigo a sus familias. Es así como un número cada vez más creciente de niñas y niños extranjeros han ido incorporándose paulatinamente al sistema educativo. Y como consecuencia de ello, cuando el profesorado llega

a su destino en colegios o institutos públicos, la probabilidad de encontrarse con aulas multiculturales en las que se aúnan la cultura de acogida con la de las personas que se han incorporado a ellas, es bastante alta<sup>11</sup>.

De hecho, según datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía<sup>12</sup>, encontramos exactamente 168 nacionalidades distintas en los diferentes centros educativos de la comunidad. Marruecos, seguido de Rumania y, a más distancia, Reino Unido, son los principales países de origen del alumnado extranjero escolarizado en Andalucía. No obstante, en menor medida, podemos encontrar niños y niñas de procedencias tan variadas como Azerbayán, Bangladesh, Tadjikistán, Nepal o Yemen<sup>13</sup>.

Así pues, la diversidad -en la acepción más amplia de la palabra- es incuestionable. Y aunque la definición de escuela como *crisol* o *encrucijada de culturas* no es nueva (Pérez Gómez, 1995; Giroux, 1992), el concepto adquiere todo su sentido en el vigente momento histórico. Y para situar el debate en términos “reales”, a lo largo de las próximas páginas voy a ofrecer una cuantificación del fenómeno en términos estadísticos, dejando constancia de la concentración del alumnado inmigrante en los centros educativos de nuestro país y, en concreto, de la provincia de Málaga.

## 2. CIFRAS Y DATOS

Como bien señalan García Castaño, Rubio Gómez y Bouchara (2011) “buena parte de las investigaciones y trabajos dedicados al ‘nuevo alumnado’ comienzan destacando la presencia de población inmigrante extranjera en las escuelas y manifestando su relativo crecimiento en los últimos años, para posteriormente argumentar la necesidad del estudio de este colectivo en esos contextos” (p. 145). Pues bien, la presente investigación no va a ser menos. Dedicaré parte del presente capítulo a poner de manifiesto, mediante cifras numéricas, que la presencia de alumnos y alumnas inmigrantes en las escuelas malagueñas no es un fenómeno esporádico ni pasajero (tendente a una hipotética desaparición paulatina), sino el

---

<sup>11</sup> No se trata de una mera apreciación personal. Los datos lo demuestran. Ver: “La inmigración se consolida en las aulas”. *El País* (03/10/2006)

<sup>12</sup> Informe “Datos Avance 2010/2011”. Consejería de Educación, Junta de Andalucía. Actualizado en abril 2011. Pp. 24-27.

<sup>13</sup> Ver anexo (alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz distribuido por nacionalidades de origen).

reflejo de una sociedad multicultural que, consecuentemente, ha de permear en la realidad de los centros educativos.

El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) viene publicando con una periodicidad anual un boletín dedicado monográficamente al análisis de los datos estadísticos de este colectivo en la escuela, bajo el título “Alumnado extranjero en el sistema educativo español”. Cualquier persona que acceda al documento podrá obtener información sobre la evolución del fenómeno, las procedencias geográficas de los estudiantes extranjeros y su distribución en los diversos niveles del sistema educativo. Así pues, no voy a exponer en los siguientes epígrafes algo que no se haya mostrado con anterioridad en otros soportes. Sin embargo, creo que es necesario dejar plasmadas estas cifras en el capítulo inicial del trabajo (aún a riesgo de que puedan resultar poco trascendentes en relación al foco de estudio), ya que facilitan una perspectiva general de la enorme diversidad cultural que encontramos en los centros escolares, a la vez que se constituyen como punto de partida en mi intención de ir de lo global a lo particular en la elaboración de la tesis.

## 2.1. Evolución de la presencia de alumnado extranjero en el sistema educativo español

Tomando como referencia los datos aparecidos en el informe *Evolución y situación actual de la presencia de alumnado extranjero en el sistema educativo español*, elaborado por el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa<sup>14</sup>, presentaré en las próximas páginas una visión panorámica del proceso de incorporación de alumnado extranjero -es decir, de aquel que no posee la nacionalidad española- al sistema educativo estatal en el periodo comprendido entre el año 2000 y el 2011. A partir de las series estadísticas resultantes puede extraerse un mapa diagnóstico, de carácter meramente cuantitativo, de cómo se ha ido materializando la diversidad cultural en las aulas a lo largo de la década<sup>15</sup>. Posteriormente, procederé a mostrar, de manera precisa y detallada, los datos concernientes al curso académico 2010/2011, acotando la información al cruce de las siguientes variables: región

---

<sup>14</sup> El IFIIE elabora este informe con los datos más significativos proporcionados por el Ministerio de Educación sobre la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español. La información procede de las “Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias”, realizadas por la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación.

<sup>15</sup> Aunque la lectura de Tesis se efectúe en 2015, cabe señalar que fue en el curso académico 2010/2011 donde se llevó a cabo la exploración en los distintos centros educativos participantes en la investigación. De ahí el motivo por el que no se haga alusión a las cifras estadísticas correspondientes a años posteriores.

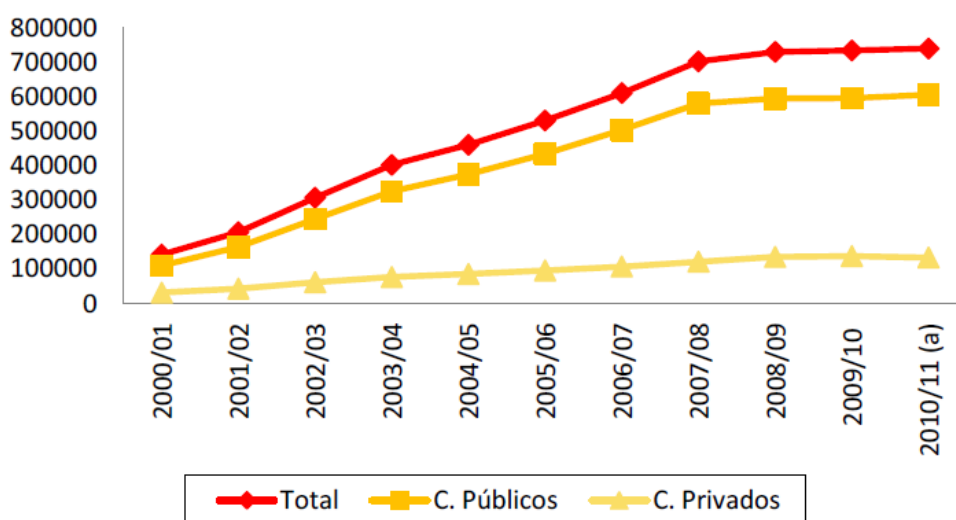
geográfica, de procedencia del alumnado, Comunidad Autónoma, nivel educativo y titularidad del centro.

Algunas de las conclusiones de carácter general que se pueden extraer son las siguientes:

- Durante el curso académico 2010/2011 el alumnado extranjero escolarizado en las enseñanzas de régimen general experimentó un aumento respecto al curso anterior de un 1%, pasando de 734.008 estudiantes en el curso 2009/10 a 739.520 en el curso 2010/11. El peso de este alumnado en las aulas supuso un 9,53%.
- El aumento de población extranjera en las aulas se acentuó notablemente en la etapa de Educación Infantil, donde hubo un 3,3% más de alumnado que el curso anterior.
- En la etapa de Educación Primaria es donde se concentraba el mayor porcentaje de alumnado extranjero. Durante el curso 2010/2011 supuso un 38,46%. Cabe destacar, así mismo, que este alumnado representó el 10,35% del total de alumnado escolarizado en este nivel educativo.
- La escolarización del alumnado extranjero continuó realizándose mayoritariamente en los centros públicos, donde representaba el 11,50% de la población escolarizada, mientras que el 5,37% se encontraba en la privada.
- La región de procedencia predominante fue América (41,21%), a pesar de la constante disminución de este porcentaje en los últimos años. Por el contrario, África, con un porcentaje de alumnado de 23,47%, aumentaba respecto a años anteriores. En general, destacaban Marruecos (18,52%), Ecuador (11,81%) y Rumanía (11,59%).
- Existen notables diferencias en la distribución del alumnado extranjero, tanto en número como en origen, según la Comunidad Autónoma.
- En el curso académico 2010/2011 se produce una estabilización de la cifra de alumnado extranjero, tras una década de incremento muy significativo.

La incorporación de alumnado extranjero se mantuvo prácticamente estable del curso 2009/2010 al 2010/2011, aumentando únicamente en 5.512 estudiantes (1,0%). Se mantuvo la tendencia mayoritaria a la escolarización en centros públicos, los cuales aglutinaban al 81,94% de la población extranjera.

***Evolución de la presencia del alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas no universitarias según titularidad del centro. Años 2000-2011***



Fuente: Elaboración IFIIE a partir de las Estadísticas de la Educación en España 2010/11. Datos Avance

En cuanto a la representación del alumnado extranjero en las diferentes etapas educativas, cabe señalar que en el curso 2010/2011 se produjo un aumento considerable en la etapa de Educación Infantil (3,31%). Por el contrario, en la etapa de Educación Primaria el porcentaje de alumnado extranjero descendió con respecto al curso anterior (3,87%). En lo relativo a la ESO, la presencia de alumnado extranjero aumentó levemente (0,52%) -como consecuencia de la disminución en la cantidad de estudiantes procedentes de Educación Primaria-, aunque el incremento más relevante se produjo en los niveles de educación secundaria postobligatoria. Así, en Bachillerato el porcentaje de alumnado extranjero aumentó un 10,79%, respecto al curso anterior, y en los ciclos formativos de Formación Profesional, un 13,24%.

En la siguiente tabla se ofrece, por cursos alternos, la distribución porcentual del alumnado extranjero escolarizado en el sistema educativo español en el periodo comprendido entre los años 2000 y 2011 desagregada por área geográfica de procedencia. Se puede apreciar que la población de origen americano continuaba siendo la de más peso, seguida de la procedente de la Unión Europea. Aún así, destacaba el aumento del porcentaje de alumnado procedente de África.

***Evolución de la distribución porcentual del alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas no universitarias por área geográfica de procedencia. Años 2000-2011***

	2000/01	2002/03	2004/05	2006/07	2008/09	2010/2011 (a)
<b>U. Europea</b>	23,62%	15,13%	13,56%	12,75%	25,29%	25,08%
<b>Resto de Europa</b>	6,83%	9,98%	12,47%	15,45%	3,65%	3,86%
<b>África</b>	27,39%	19,61%	19,17%	19,52%	20,19%	23,47%
<b>América (1)</b>	34,75%	49,62%	49,69%	47,17%	44,84%	41,21%
<b>Asia</b>	7,21%	4,82%	4,91%	4,82%	5,35%	6,24%
<b>Oceanía</b>	0,09%	0,06%	0,05%	0,05%	0,05%	0,05%
<b>No consta</b>	0,10%	0,17%	0,16%	0,24%	0,64%	0,08%
<b>TOTAL</b>	<b>141.916</b>	<b>309.052</b>	<b>460.518</b>	<b>609.611</b>	<b>755.587</b>	<b>770.384</b>

(1) El área de procedencia aquí denominada "América" engloba América del Sur, con 279.906 alumnos/as en el sistema educativo español durante el curso 2010/11, América Central (30.628) y América del Norte (6.953).

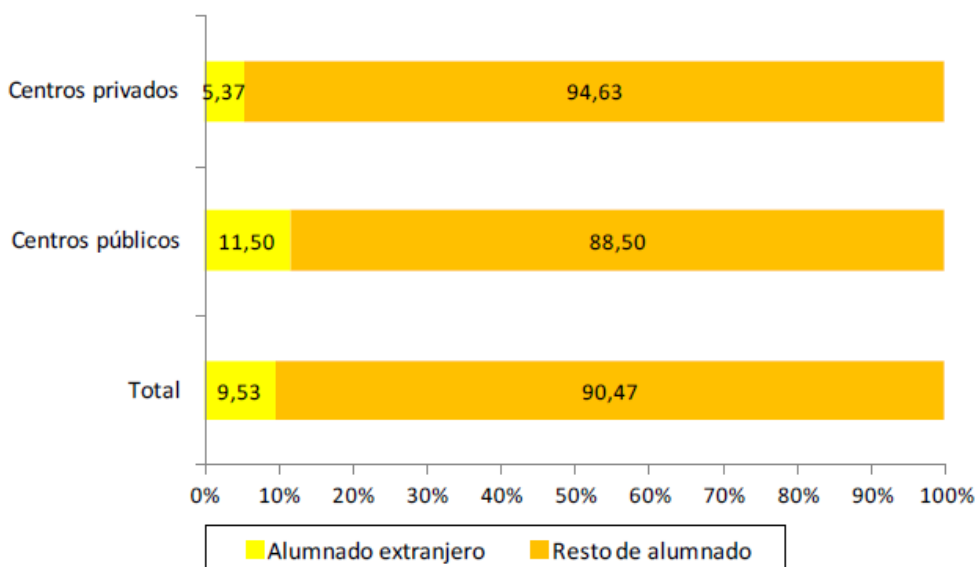
Fuente: Elaboración IFIIE a partir de las Estadísticas de la Educación en España 2010/11. Datos Avance

El alumnado procedente de América conforma el grupo más numeroso desde el curso 2000/01, siendo Ecuador (90.947 estudiantes) y Colombia (54.056 estudiantes) los países sudamericanos con mayor representación en el sistema educativo español. La Unión Europea continúa siendo la segunda área de procedencia más numerosa, destacando Rumania con 89.278 alumnos, seguida a gran distancia por Reino Unido, con 20.912, y Bulgaria, con 17.471. Le sigue el alumnado procedente de África, fundamentalmente de Marruecos (142.675 estudiantes). En conjunto, estas tres zonas (América, Unión Europea y África) aportan el 89,77% del alumnado extranjero. Así mismo, es relevante la presencia de alumnado asiático (siendo China el país de procedencia de 26.626 estudiantes) y de países europeos no comunitarios, como Ucrania (11.787).

## 2.2. Alumnado extranjero escolarizado en el sistema educativo español en el curso 2010/2011

En el cómputo global de todas las enseñanzas no universitarias de régimen general, el sistema educativo español acogió en el curso académico 2010/2011 a 739.520 estudiantes de origen extranjero (un 9,53% respecto a un total de 7.763.573 estudiantes). Respecto a la distribución de este alumnado según la titularidad de los centros, su presencia se situó mayoritariamente en los centros públicos, que agruparon al 11,50% de este alumnado, mientras que en los centros privados dicho alumnado representó sólo un 5,37%, manteniéndose estos porcentajes prácticamente iguales que el curso anterior.

**Porcentaje de alumnado extranjero respecto a la población escolarizada en las enseñanzas de régimen general no universitarias, según titularidad de centro. Curso 2010/11**

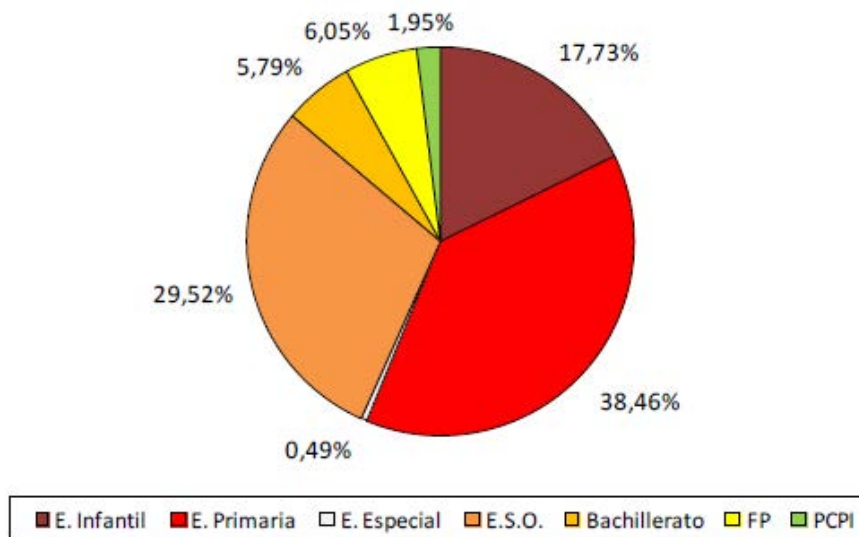


Fuente: Elaboración IFIIE a partir de las Estadísticas de la Educación en España 2010/11. Datos Avance

Considerando los datos globales, es preciso constatar que el alumnado extranjero matriculado en la etapa de Educación Primaria abarcaba el 38,46% de la distribución total de este alumnado, con 284.426 estudiantes. En Educación Secundaria Obligatoria su presencia numérica se cifró en 218.319 estudiantes (lo que supuso el 29,52%) y en Educación Infantil,

131.135 estudiantes (17,73%). Por último, en Educación Especial, en los PCPI, en los ciclos formativos de Formación Profesional y en Bachillerato su presencia fue mucho menor, oscilando los porcentajes entre el 0,49 y el 6,05%.

**Distribución porcentual de alumnado extranjero por nivel educativo. Curso 2010/11**



Fuente: Elaboración IFIIE a partir de las Estadísticas de la Educación en España 2010/11. Datos Avance

Si se analizan los datos anteriores en función de la titularidad de los centros, se observa que la proporción de alumnado extranjero fue superior en los centros públicos en todos los niveles educativos. Las diferencias en su distribución, según la titularidad del centro, fueron más pronunciadas en Educación Primaria y Educación Especial.

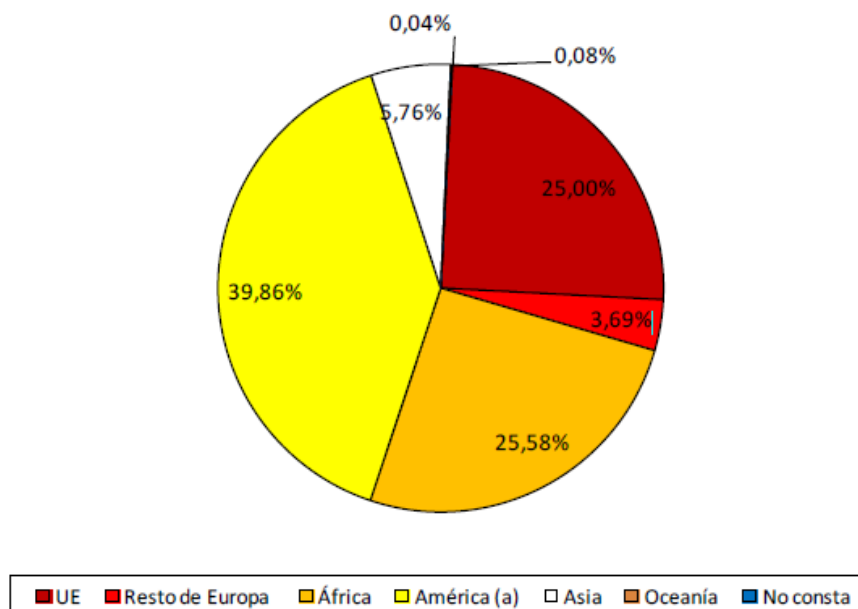
Por otra parte, en las enseñanzas de Formación Profesional se obtuvieron unos porcentajes de matriculación, en el sector público y en el privado, más tendentes al equilibrio. De la misma manera, los PCPI obtuvieron porcentajes de matriculación similares tanto en centros de titularidad pública como privada (a diferencia del curso 2009/2010 donde predominó la titularidad privada).

### 2.3. Procedencia del alumnado extranjero escolarizado en el sistema educativo público español

Durante el curso académico 2010/2011, el alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias procedía, como se ha citado en páginas anteriores, mayoritariamente de América, de los 27 países de la Unión Europea y de África (Oceanía, con 391 estudiantes, era el área de procedencia con menos alumnado en los centros españoles).

En los centros públicos, las áreas de procedencia del alumnado extranjero con mayor representación fueron América (39,86% de alumnado extranjero, 253.642 estudiantes), África (25,58%, con 162.762 estudiantes) y la Unión Europea (25,00% y 159.097 estudiantes). Entre estas tres zonas se cubrió el 90,44% de la totalidad del alumnado extranjero. La zona menos representada fue Oceanía, con tan sólo 225 alumnos (0,04%). En los centros privados, las categorías de mayor representación continuarían siendo América, con 63.845 estudiantes matriculados (47,65%), y la Unión Europea con 34.145 (25,48%).

**Distribución porcentual del alumnado extranjero por área geográfica de procedencia en los centros públicos. Curso 2010/11**



(a) El área de procedencia aquí denominada "América" engloba América del Sur, América Central y América del Norte.

Fuente: Elaboración IFIIE a partir de las Estadísticas de la Educación en España 2010/11. Datos Avance

## 2.4. Alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias en Andalucía y provincias

Tomando como referencia los datos aparecidos en el informe *Alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias (curso 2010-2011)*, elaborado por el Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones, presentaré en las próximas páginas una visión panorámica del proceso de incorporación del alumnado extranjero (es decir, de aquel que no posee la nacionalidad española) a los centros educativos de Andalucía durante el año académico en el que llevé a cabo la exploración etnográfica para la presente investigación. A partir de las series estadísticas resultantes se extrae un mapa diagnóstico, de carácter meramente cuantitativo, de cómo se materializó en dicho curso la diversidad cultural en las aulas.

En ese momento se contabilizaban un total de 89.149 estudiantes de nacionalidad extranjera matriculados en enseñanzas no universitarias (Enseñanzas de Régimen General, Enseñanzas de Régimen Específico y Enseñanzas de Adultos<sup>16</sup>), lo que suponía un 5,30% sobre el total de alumnado. La distribución por provincias se refleja a continuación:

**Alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía según nacionalidad (extranjera/española) y provincia. Variación respecto al curso anterior.**

PROVINCIAS	Alumnado Extranjero			Alumnado español			% alumnado extranjero sobre el total de alumnado
	Total	Variación respecto al curso anterior		Total	Variación respecto al curso anterior (1)		
		Absoluta	Relativa		Absoluta	Relativa	
Almería	20.935	543	2,66%	119.520	3.510	3,03%	14,91%
Cádiz	6.833	-8	-0,12%	244.465	5.950	2,49%	2,72%
Córdoba	3.786	44	1,18%	157.571	2.059	1,32%	2,35%
Granada	8.839	-106	-1,19%	178.415	4.078	2,34%	4,72%
Huelva	5.536	197	3,69%	99.043	2.699	2,80%	5,29%
Jaén	2.781	-19	-0,68%	130.359	1.017	0,79%	2,09%
Málaga	29.636	-1.048	-3,42%	282.623	9.496	3,48%	9,49%
Sevilla	10.803	366	3,51%	379.592	10.890	2,95%	2,77%
<b>ANDALUCÍA</b>	<b>89.149</b>	<b>-31</b>	<b>-0,03%</b>	<b>1.591.588</b>	<b>39.699</b>	<b>2,56%</b>	<b>5,30%</b>

Fuente: Elaboración OPAM a partir de las estadísticas de la enseñanza no universitaria, MEC.

<sup>16</sup> No obstante en esta tabla no se computa el Régimen de Adultos dado que en el avance de las Estadísticas de enseñanzas no universitarias no se ofrecen datos sobre los extranjeros matriculados en el mismo.

En la tabla se observa que en la provincia de Málaga se concentraba el mayor número de alumnado extranjero de toda la comunidad autónoma (29.636 estudiantes, un 9,49% sobre el total de alumnado), seguida de las provincias de Almería (20.935) y Sevilla (10.803).

La distribución de este alumnado extranjero según los grupos geopolíticos de nacionalidad quedaría reflejada de la manera siguiente:

**Alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía  
según grupos geopolíticos de nacionalidad y provincias**

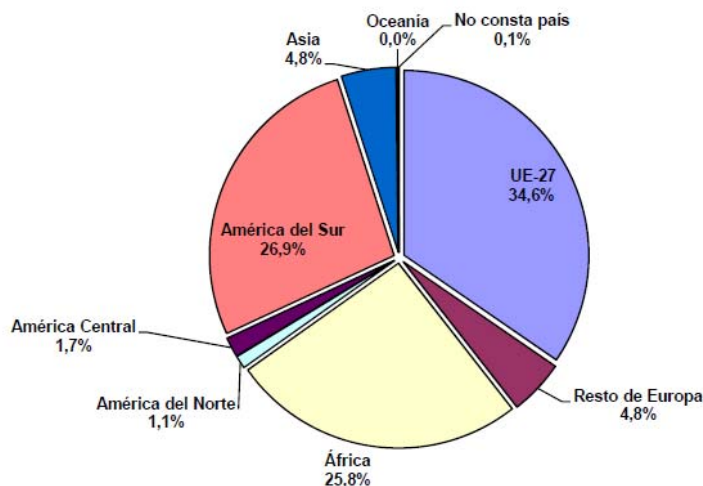
	UE-27	Resto de Europa	África	América del Norte	América Central	América del Sur	Asia	Oceanía	No consta país	Total Alumnado Extranjero
Almería	6.705	895	8.992	56	165	3.759	344	1	18	20.935
Cádiz	2.276	210	1.712	218	207	1.868	330	5	7	6.833
Córdoba	1.122	160	736	38	113	1.348	267	0	2	3.786
Granada	2.887	383	2.148	122	178	2.686	420	8	7	8.839
Huelva	2.601	162	1.469	33	48	1.053	158	9	3	5.536
Jaén	581	107	1.008	19	51	804	209	1	1	2.781
Málaga	12.045	1.977	4.891	349	418	8.244	1.621	14	77	29.636
Sevilla	2.609	424	2.031	162	378	4.262	920	5	12	10.803
<b>ANDALUCÍA</b>	<b>30.826</b>	<b>4.318</b>	<b>22.987</b>	<b>997</b>	<b>1.558</b>	<b>24.024</b>	<b>4.269</b>	<b>43</b>	<b>127</b>	<b>89.149</b>

	UE-27	Resto de Europa	África	América del Norte	América Central	América del Sur	Asia	Oceanía	No consta país	Total Alumnado Extranjero
Almería	32,0%	4,3%	43,0%	0,3%	0,8%	18,0%	1,6%	0,0%	0,1%	100%
Cádiz	33,3%	3,1%	25,1%	3,2%	3,0%	27,3%	4,8%	0,1%	0,1%	100%
Córdoba	29,6%	4,2%	19,4%	1,0%	3,0%	35,6%	7,1%	0,0%	0,1%	100%
Granada	32,7%	4,3%	24,3%	1,4%	2,0%	30,4%	4,8%	0,1%	0,1%	100%
Huelva	47,0%	2,9%	26,5%	0,6%	0,9%	19,0%	2,9%	0,2%	0,1%	100%
Jaén	20,9%	3,8%	36,2%	0,7%	1,8%	28,9%	7,5%	0,0%	0,0%	100%
Málaga	40,6%	6,7%	16,5%	1,2%	1,4%	27,8%	5,5%	0,0%	0,3%	100%
Sevilla	24,2%	3,9%	18,8%	1,5%	3,5%	39,5%	8,5%	0,0%	0,1%	100%
<b>ANDALUCÍA</b>	<b>34,6%</b>	<b>4,8%</b>	<b>25,8%</b>	<b>1,1%</b>	<b>1,7%</b>	<b>26,9%</b>	<b>4,8%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,1%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración OPAM a partir de las estadísticas de la enseñanza no universitaria, MEC.

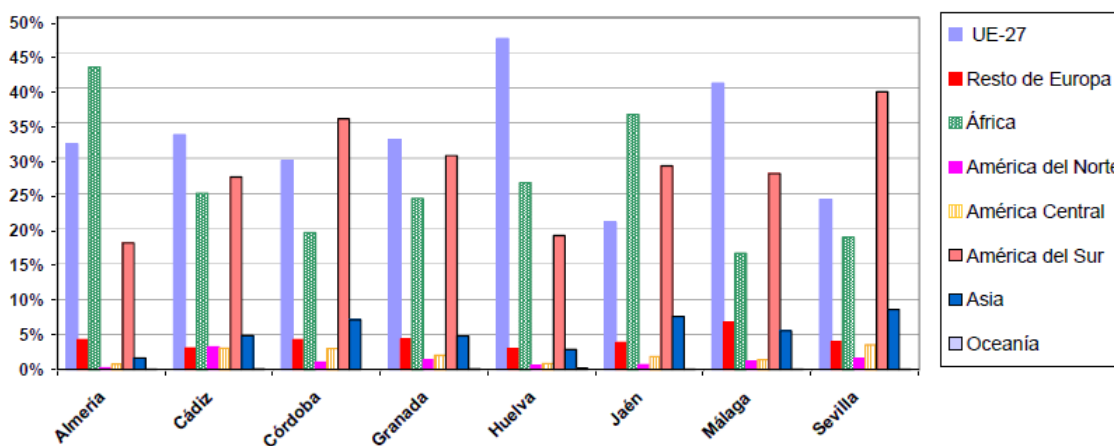
Como puede comprobarse, la mayor cantidad de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía pertenecía a los países de la Unión Europea (30.826, un 34,6%), seguido de América del Sur (24.024, un 26,9%) y África (22.987, un 25,8%).

**Distribución porcentual por grupos geopolíticos de nacionalidad del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía**



Fuente: Elaboración OPAM a partir de las estadísticas de la enseñanza no universitaria, MEC.

**Distribución porcentual por grupos geopolíticos de nacionalidad del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía, según provincias.**



Fuente: Elaboración OPAM a partir de las estadísticas de la enseñanza no universitaria, MEC.

Concretamente, en la provincia de Málaga, la proporción se mantendría con respecto al curso anterior y el alumnado de nacionalidad extranjera provendría principalmente de la UE-27

(12.045 estudiantes, un 40,6% del total), América del Sur (8.244, un 27,8%) y África (4.891, un 16,5%).

## 2.5. Distribución según la nacionalidad del alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias

Tal y como se señala en la tabla adjunta, el alumnado extranjero procedente de Marruecos suponía el mayor porcentaje respecto al total de nacionalidades extranjeras existentes en Andalucía (21,6%, 19.268 estudiantes), seguido de Rumania (12,8%, 11.427) y Reino Unido (8,7%, 7.751).

**Principales nacionalidades del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía.**

	Alumnado Extranjero	% principales nacionalidades sobre el total de alumnados extranjeros
Marruecos	19.268	21,6%
Rumanía	11.427	12,8%
Reino Unido	7.751	8,7%
Ecuador	5.306	6,0%
Argentina	4.825	5,4%
Colombia	4.220	4,7%
Bolivia	3.358	3,8%
China	2.712	3,0%
Rusia	1.875	2,1%
Alemania	1.870	2,1%
Italia	1.734	1,9%
Brasil	1.711	1,9%
Ucrania	1.680	1,9%
Francia	1.417	1,6%
Bulgaria	1.199	1,3%
Principales Nacionalidades	70.353	78,9%
Resto de nacionalidades	18.796	21,1%
<b>Total Nacionalidades</b>	<b>89.149</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración OPAM a partir de las estadísticas de la enseñanza no universitaria, MEC.

Atendiendo a la titularidad del centro, provincia y nacionalidad (extranjera/española), la distribución del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía según durante el curso académico 2010/2011 quedaba reflejada de la siguiente manera:

**Alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía según titularidad del centro, provincia y nacionalidad (extranjera/española)**

	Alumnado Extranjero		Alumnado Español	
	Centros públicos	Centros privados	Centros públicos	Centros privados
Almería	20.109	826	99.803	19.717
Cádiz	5.849	984	186.627	57.838
Córdoba	3.273	513	118.062	39.509
Granada	7.272	1.567	130.952	47.463
Huelva	5.201	335	80.957	18.086
Jaén	2.443	338	103.472	26.887
Málaga	24.060	5.576	207.592	75.031
Sevilla	9.490	1.313	283.585	96.007
<b>ANDALUCÍA</b>	<b>77.697</b>	<b>11.452</b>	<b>1.211.050</b>	<b>380.538</b>

Fuente: Elaboración OPAM a partir de las estadísticas de la enseñanza no universitaria, MEC.

**Distribución porcentual según provincia**

	Centros públicos	Centros Privados	Todos los Centros
Almería	96,05%	3,95%	100%
Cádiz	85,60%	14,40%	100%
Córdoba	86,45%	13,55%	100%
Granada	82,27%	17,73%	100%
Huelva	93,95%	6,05%	100%
Jaén	87,85%	12,15%	100%
Málaga	81,19%	18,81%	100%
Sevilla	87,85%	12,15%	100%
<b>ANDALUCÍA</b>	<b>87,15%</b>	<b>12,85%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración OPAM a partir de las estadísticas de la enseñanza no universitaria, MEC.

En síntesis, podemos comprobar cómo los centros públicos andaluces escolarizaban en el curso académico 2010/2011 a un total de 77.697 alumnos y alumnas de nacionalidad extranjera, frente a los 11.452 acogidos por los centros privados (esta diferencia se agudiza en el caso del alumnado español: 1.211.050 estudiantes son atendidos en los centros públicos, mientras que sólo 380.538 acuden a centros privados). Este dato se traduciría en términos de porcentaje de la siguiente manera: un 87,15% del alumnado extranjero en Andalucía estaría escolarizado en colegios públicos, frente al 12,85% que lo estaría en centros privados.

En la provincia de Málaga, las cifras se concretaron en 24.060 estudiantes extranjeros escolarizados en centros públicos (un 10,39% en proporción sobre el total de alumnado no universitario en Andalucía) y 5.576 en centros privados (lo que supuso un 6,92%).

***Proporción de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias sobre el total de alumnado no universitario en Andalucía, según titularidad del centro y provincia***

	Centros públicos	Centros Privados	Todos los Centros
Almería	16,77%	4,02%	14,91%
Cádiz	3,04%	1,67%	2,72%
Córdoba	2,70%	1,28%	2,35%
Granada	5,26%	3,20%	4,72%
Huelva	6,04%	1,82%	5,29%
Jaén	2,31%	1,24%	2,09%
Málaga	10,39%	6,92%	9,49%
Sevilla	3,24%	1,35%	2,77%
<b>ANDALUCÍA</b>	<b>6,03%</b>	<b>2,92%</b>	<b>5,30%</b>

Fuente: Elaboración OPAM a partir de las estadísticas de la enseñanza no universitaria, MEC.

Si finalmente cruzamos los datos del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias según la titularidad del centro, los grupos geopolíticos de nacionalidad y las ocho provincias andaluzas, obtenemos una tabla como la presentada a continuación, la cual nos

ofrece una información amplia y detallada sobre la diversidad cultural en las aulas de nuestra comunidad autónoma durante el curso académico 2010/2011:

**Alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía según titularidad del centro, grupos geopolíticos de nacionalidad y provincias.**

	UE-27	Resto de Europa	África	América del Norte	América Central	América del Sur	Asia	Oceanía	No consta país	Total Alumnado Extranjero	
<b>Centros Públicos</b>	Almería	6.437	849	8.719	52	157	3.557	319	1	18	20.109
	Cádiz	1.766	162	1.647	165	190	1.606	302	4	7	5.849
	Córdoba	1.011	122	667	25	91	1.130	226	0	1	3.273
	Granada	2.494	326	1.723	104	142	2.129	343	6	5	7.272
	Huelva	2.506	152	1.354	27	45	954	154	6	3	5.201
	Jaén	509	87	926	18	44	708	149	1	1	2.443
	Málaga	8.696	1.532	4.291	239	372	7.417	1.435	10	68	24.060
	Sevilla	2.288	362	1.818	131	340	3.717	819	5	10	9.490
	<b>ANDALUCÍA</b>	<b>25.707</b>	<b>3.592</b>	<b>21.145</b>	<b>761</b>	<b>1.381</b>	<b>21.218</b>	<b>3.747</b>	<b>33</b>	<b>113</b>	<b>77.697</b>
<b>Centros Privados</b>	Almería	268	46	273	4	8	202	25	0	0	826
	Cádiz	510	48	65	53	17	262	28	1	0	984
	Córdoba	111	38	69	13	22	218	41	0	1	513
	Granada	393	57	425	18	36	557	77	2	2	1.567
	Huelva	95	10	115	6	3	99	4	3	0	335
	Jaén	72	20	82	1	7	96	60	0	0	338
	Málaga	3.349	445	600	110	46	827	186	4	9	5.576
	Sevilla	321	62	213	31	38	545	101	0	2	1.313
	<b>ANDALUCÍA</b>	<b>5.119</b>	<b>726</b>	<b>1.842</b>	<b>236</b>	<b>177</b>	<b>2.806</b>	<b>522</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>11.452</b>

Fuente: Elaboración OPAM a partir de las estadísticas de la enseñanza no universitaria, MEC.

En la provincia de **Málaga**, los centros de titularidad pública acogieron en el curso académico 2010/2011 a **8.696** alumnos y alumnas de los diferentes países que integran la UE-27; **1.532** del resto de Europa; **4.291** procedentes de África; **7.417** de América del Sur (239 y 372 de América del Norte y Central, respectivamente); **1.435** provenientes de Asia; **10** de Oceanía y **68** de países que no constaban en las estadísticas. En total, **24.060** estudiantes extranjeros (frente a los **5.576** acogidos en los centros privados).

Una vez presentados los datos cuantitativos sobre la cifra de alumnado inmigrante en las escuelas andaluzas, no quisiera acabar el epígrafe sin dejar de mencionar un hecho significativo: y es que en Andalucía, la Consejería de Educación (siguiendo las pautas marcadas en el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía y en perfecta sintonía con lo que dice la legislación española), considera alumnos/as inmigrantes *a todas aquellas personas extranjeras que estén matriculadas en los centros educativos, independientemente de su situación administrativa.*

Esta circunstancia hace que, una vez que la persona adquiera la nacionalidad española, deje de ser considerado inmigrante (a efectos legales). De igual modo, estudiantes provenientes de otras culturas pero que cuenten con la nacionalidad española (por ejemplo, mediante adopción internacional) no figuren en el censo de alumnado extranjero, pese a que, a priori, sus circunstancias socioeducativas sigan afectadas por su adaptación a un nuevo país.

### 3. SOBRE LA DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LOS CENTROS ESCOLARES

A tenor de los datos presentados, no podemos dejar pasar por alto una de las cuestiones más “polémicas” en torno a la presencia de alumnado extranjero en el sistema educativo de nuestro país: la distribución de esta población en los centros escolares, o lo que es lo mismo, el proceso de matriculación de los hijos e hijas de familias extranjeras en determinados centros, en detrimento de otros. Las cifras expuestas hablan por sí solas y ponen de manifiesto un hecho que atenta contra la igualdad de oportunidades que podría lesionar las posibilidades de cohesión social: la existencia de un número significativamente más elevado de alumnado extranjero en las escuelas de titularidad pública, en detrimento de la escuela privada o concertada.

Los datos son esclarecedores. Como ya se ha apuntado, en el curso académico 2010/2011, un **87,15%** del alumnado extranjero en Andalucía estaba escolarizado en colegios públicos, frente al **12,85%** que lo estaba en centros privados, por lo que existe una evidente tendencia a la desigualdad. Mucho más, si nos centramos en la realidad de barrios concretos, en los que la escuela pública puede albergar a la inmensa mayoría del alumnado inmigrante residente en la zona. ¿Por qué? Essomba (2008) sugiere una explicación:

Este hecho es causado por las actitudes y comportamientos de las familias autóctonas, que desean que sus hijos asistan a un centro escolar donde puedan relacionarse con los que consideran sus semejantes -entre quienes no se encuentran precisamente los extranjeros provenientes de países pobres-, y por la complicidad que a veces encuentran en las direcciones de algunas escuelas para desarrollar una política subterránea conducente a la segregación y “guetización” de estos nuevos alumnos (p. 22).

Por otra parte, también hay que tener en cuenta que la facilidad para acceder a una vivienda se constituye como un factor de peso a la hora de analizar el fenómeno de la concentración escolar. Es un hecho que la población extranjera que llega a nuestro país lo hace,

en su mayoría, en condiciones económicas precarias, por lo que no tiene más remedio que aspirar a pisos de alquiler baratos que suelen encontrarse, por dinámicas propias del mercado inmobiliario, en zonas desfavorecidas.

No podemos olvidar que la escuela siempre está sujeta a la realidad demográfica del entorno en el cual está inscrita, y que los estudiantes deben ir a los centros que les corresponden por cercanía al domicilio (según las disposiciones legales). Por lo tanto, que los centros escolares ubicados en barrios en los que habitan un elevado número de personas inmigrantes, acojan a alumnos y alumnas procedentes de estas familias, debe considerarse como algo “normal”. Ahora bien, según señala el citado autor:

Una cosa es el porcentaje de alumnado de familia extranjera que se encuentra en un territorio con respecto al número global de alumnado de esa zona escolar, y otra muy distinta es el diferencial de porcentaje de familia extranjera que existe entre los centros de esa misma zona escolar. Cuando ese diferencial es elevado, significa que este segmento de la población escolar no se está matriculando de forma proporcional en las distintas escuelas. En ese caso debemos alertarnos ante una posible selección encubierta en función del origen étnico familiar (Essomba, 2008, p. 25).

Existen pruebas fehacientes que ponen al descubierto las prácticas selectivas de algunas escuelas que no desean matricular a alumnos y alumnas de familias extranjeras por miedo a perder matrícula de alumnado autóctono y quedar a medio plazo como un centro “guetizado” (Baráibar, 2005; Bonal, 2003; Calvo Buezas, 2003, Carrasco, 2003). Pero estos miedos de las escuelas surgen de la amenaza real que proviene de las familias españolas, que desean que sus hijos asistan a un centro escolar donde puedan relacionarse con los que consideran *sus semejantes* (entre quienes no se encuentran precisamente los extranjeros provenientes de países pobres). Así pues, crece en ellas un sentimiento injustificado de temor a escolarizar a sus hijos e hijas en clases con “demasiados inmigrantes”, alegando, por lo general, un riesgo de pérdida del nivel académico (Montón Sales, 2003).

Ciertamente, los centros escolares que reciben un número elevado de alumnos y alumnas de familias extranjeras, en ocasiones, se ven faltos de medios necesarios y formación para atender la nueva demanda, si bien con los recursos adecuados y con un profesorado motivado y bien formado, el factor *origen étnico familiar* no tendría por qué suponer un escollo para el éxito académico de la totalidad del alumnado. El problema surge cuando alguna de estas condiciones, recursos o formación, no se da.

#### 4. NORMATIVA REGULADORA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

Cuando contemplamos los datos reflejados en las estadísticas y observamos el elevado número de estudiantes extranjeros que pueblan nuestras aulas, así como los variados países de procedencia, es fácil darse cuenta de cómo ha cambiado el panorama educativo en nuestra localidad<sup>17</sup>. Pues precisamente por ahí debemos empezar en las escuelas: por cambiar. Y quien debe favorecer y fomentar ese cambio en las maneras de entender y desarrollar la educación somos los profesionales de la educación y también las familias. Es un imperativo que dejemos atrás falsas ideas estereotipadas y nos enfrentarnos a la realidad con amplitud de miras. Porque, tristemente, a día de hoy, todavía es frecuente escuchar expresiones del tipo: *¡si vienen a España, que hablen español!; la presencia de inmigrantes en el aula perjudica a nuestros hijos; ¿quién se hace cargo del alumnado extranjero?; ¿cómo voy a trabajar con ellos si ni siquiera hablan mi idioma?...*

Frases como estas se toleran porque parten del desconocimiento. Y cuando nos enfrentamos a lo desconocido, es inevitable que surjan miedos que se traducen en mecanismos de rechazo y de defensa (la mayoría de las veces, desproporcionados). Sin embargo, no podemos olvidar que el alumnado extranjero constituye un sector en nuestra sociedad que debe ser atendido con los mismos derechos y con el mismo respeto que merece cualquier otro sector de la población. Como afirma Blanco (2011) *“provenir de una país diferente al nuestro no constituye un defecto, ni un impedimento, ni debe considerarse una limitación para poder desarrollar una procedo educativo idéntico al del resto de alumnado”* (p. 49). Ahora bien, para que esto sea posible, es necesario conocer las dificultades que entraña la enseñanza a alumnos y alumnas que desconocen la lengua vehicular de la escuela, así como las distintas posibilidades (amparadas en marcos legislativos y políticos) con las que cuentan las instituciones educativas a día de hoy.

El Ministerio de Educación definió en 1989 la escuela comprensiva como *la forma de enseñanza que se ofrece a todos los escolares de un determinado intervalo de edad con un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y una misma aula, y que evita de esta forma la separación de los alumnos en vías de formación diferentes que puedan*

---

<sup>17</sup> Ver anexo (alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz distribuido por nacionalidades de origen).

*ser irreversibles*<sup>18</sup>. El concepto de escuela comprensiva aportaba como novedad (¡hace más de 25 años!) la posibilidad de que todos los estudiantes pudieran desarrollar juntos su proceso de enseñanza y aprendizaje, independientemente de las diferencias existentes entre ellos. En síntesis, se abogaba por *una escuela para todos*. Cada alumno y cada alumna, al margen de sus características, necesidades y singularidades propias (podríamos incluir aquí el país de procedencia y la lengua natal con la que se expresa), tendría cabida en el seno de un sistema educativo público y de calidad.

La filosofía de la escuela comprensiva inauguraba un periodo educativo en el que términos tales como diversidad, integración, adaptación, inclusión, etc., empezaron a tener un peso importante. Y, al menos sobre el papel, esa misma filosofía sigue vigente a día de hoy. Sin embargo, Martín Rodríguez (2005) señala que cuando dirigimos la atención educativa al alumnado inmigrante en el contexto andaluz (al igual que en la mayoría de las Comunidades Autónomas), lo hacemos a través de programas de compensación educativa<sup>19</sup>. ¿Cómo podemos encajar, entonces, el concepto de escuela comprensiva con la compensación educativa?

Con la finalidad de reflejar cuál es el marco legal por el que se regula la atención a la diversidad en las instituciones educativas, procederé exponer en los siguientes epígrafes los aspectos más significativos que se recogen en la normativa de referencia más reciente al respecto en nuestra Comunidad Autónoma: la Ley 9/1999, de Solidaridad, y el Decreto 167/2003, por el que se establece la ordenación educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociados a condiciones sociales desfavorecidas.

#### **4.1. Ley 9/1999 de Solidaridad en Educación**

La Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en Educación se desarrolla en el ámbito de la Comunidad Autónoma Andaluza y establece una serie de medidas encaminadas a mejorar las condiciones de escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales y a potenciar la asunción de valores inherentes a la interculturalidad que permitan

---

<sup>18</sup> Libro Blanco para la reforma del sistema educativo, M.E.C.

<sup>19</sup> De hecho, el programa de aulas ATAL supone una de las concreciones de la Ley 9/1999 de Solidaridad en Educación (BOJA, nº 140, de 2 de diciembre) y de su desarrollo a través del Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA núm. 118, de 23 de junio).

desarrollar en la comunidad educativa actitudes de respeto y tolerancia hacia los grupos minoritarios. Es una de las primeras regulaciones que desarrollan específicamente disposiciones de compensación educativa y social, entendiendo que la escuela es un importante motor para el cambio social. Además, por primera vez, aparece explícitamente el término “interculturalidad” en el argumento político de la compensación educativa.

Ya desde el mismo preámbulo, la interculturalidad se justifica por la presencia de una “nueva” diversidad cultural, o por la presencia de “otras culturas” distintas a la cultura de la comunidad gitana, ya existente en nuestra sociedad:

En Andalucía, además de la convivencia ancestral con la cultura de la comunidad gitana, cada vez, en mayor medida, se va haciendo patente la presencia de alumnado perteneciente a otras culturas (...) (Preámbulo de la Ley de Solidaridad).

A continuación, haré referencia a aquellos artículos que regulan las acciones educativas destinadas a favorecer la integración de un alumnado culturalmente minoritario, empezando por los objetivos que se persiguen (artículo 2º):

2. Potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura propia de los grupos minoritarios.
3. Desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural.

En este marco legal se disponen como destinatarios de las acciones de compensación educativa los alumnos con necesidades educativas especiales, diferenciando entre los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a capacidades personales (discapacitados o superdotados), los alumnados en situación de desventaja sociocultural en el medio urbano o en el medio rural, la población perteneciente a minorías étnicas y culturales, los alumnos procedentes de familias dedicadas a tareas agrícolas de temporadas y trabajadores itinerantes, y los alumnos que por razones jurídicas o razones de enfermedad no puedan asistir al centro educativo (artículo 3):

2. (Aquella) que se encuentre en situación de desventaja sociocultural.

3. (Aquella) que por pertenecer a minorías étnicas o culturales se encuentre en situación desfavorable.

En el mismo marco se plantea una serie de medidas de compensación educativa de carácter general, tales como: escolarización equilibrada de los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes; medidas organizativas flexibles (sin especificar de qué tipo) y disminución del número de alumnos y alumnas por aula; programas y acciones de compensación educativa en los proyectos de centro; medidas que faciliten los servicios complementarios de transporte, comedor y residencia; atención a los servicios de orientación y formación del profesorado, a los equipos directivos, y al profesorado que atiende al alumnado con necesidades educativas especiales.

En el artículo 17, relativo a la escolarización del alumnado perteneciente a la comunidad gitana, minorías étnicas o culturales, o inmigrantes, se insta a los centros a tomar las medidas oportunas (aunque sin especificar cuáles):

Los centros con alumnado perteneciente a la comunidad gitana andaluza, minorías étnicas o culturales o inmigrantes, incluirán en sus proyectos de centro medidas que favorezcan el desarrollo y respeto a la identidad cultural de este alumnado, que fomenten la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social.

Para terminar, en el artículo 18, referente a las “actitudes de compensación”, la Ley de Solidaridad recoge como punto primero el valor de la interculturalidad, instando a corregir, en el ámbito de sus competencias, las actitudes de discriminación o rechazo que pudieran producirse en el seno de la comunidad educativa; y en el punto segundo, la participación de todos los colectivos sensibilizados por la promoción escolar y social de este alumnado.

1. La Consejería de Educación y Ciencia favorecerá el valor de la interculturalidad, corrigiendo, en el ámbito de sus competencias, las actitudes de discriminación o rechazo que pudieran producirse en el seno de la comunidad educativa.
2. La Consejería de Educación y Ciencia fomentará la participación de asociaciones de padres y madres, organizaciones no gubernamentales, voluntariado, así como la de los otros colectivos sociales sensibilizados por la promoción escolar de este alumnado, en proyectos y experiencias de compensación educativa.

## 4.2. El Decreto 167/2003 de Compensación Educativa

El desarrollo de la Ley de Solidaridad y la concreción de las medidas de compensación educativa planteadas previamente se hacen efectivas (cuatro años más tarde) a través del Decreto 167/2003 de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. Este decreto, en la misma línea de la Ley de Solidaridad, señala una educación especial para el alumnado inmigrante, prestando especial atención al aprendizaje de la lengua española:

Más recientemente es la incorporación al sistema educativo de alumnos y alumnas de familias inmigrantes en situación de desventaja social y económica. La integración social de este alumnado exige la adopción de medidas tendentes a facilitar su escolarización, a promover el aprendizaje de la lengua española y a respetar la identidad cultural de estos alumnos y alumnas. Se pretende, en general, favorecer un clima social de convivencia en el respeto a los derechos y obligaciones ciudadanas (Decreto167/2003).

En el artículo 9 de este decreto se establece que los centros docentes que escolaricen alumnos con necesidades de compensación educativa podrán elaborar un Plan de Compensación Educativa en el que se concreten aspectos tales como: medidas para compensar el desfase curricular; para facilitar la integración escolar; actividades complementarias y extraescolares; actuaciones dirigidas a la prevención; control y seguimiento del absentismo escolar; actividades para facilitar la participación de los padres y madres; medidas para facilitar el aprendizaje del español; y medidas para facilitar la continuidad del proceso educativo del alumnado perteneciente a familias dedicadas a tareas laborales de temporada o de profesiones itinerantes.

Por otro lado, es en este decreto donde se recoge por primera vez en Andalucía una medida concreta para equilibrar, entre los centros sostenidos por fondos públicos, la distribución de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorables (ni en la normativa estatal ni en la legislación anterior de la Comunidad Autónoma Andaluza se contemplaba esta medida):

Con el objeto de lograr una distribución equilibrada entre los centros sostenidos por fondos públicos del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (...), la Consejería de Educación y Ciencia, del total de puestos escolares que se oferten, podrá reservar hasta tres de ellos por unidad para la escolarización de este alumnado (art. 14).

En cuanto a las medidas de carácter específico, cabe apuntar que en el decreto se mantiene la categorización establecida por la Ley de Solidaridad acerca del alumnado con necesidades educativas especiales debidas a su situación de desventaja social<sup>20</sup>. Sin embargo, al referirse al alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales, se diferencia entre “alumnado perteneciente a la comunidad gitana” y “alumnado inmigrante”, para los cuales se plantean y explicitan dos bloques diferenciados de actuaciones compensatorias.

Para la atención al alumnado inmigrante, se insta a que aquellos centros que escolaricen un número significativo de este alumnado, recojan en su Plan de Compensación Educativa o Plan Anual de Centro lo siguiente: Programas de acogida (art. 26.a), programas de enseñanza y aprendizaje del español, medidas curriculares y pedagógicas, dotación de recursos materiales y humanos, fomento de la elaboración y difusión de materiales curriculares interculturales. En este caso, al aludir a la enseñanza del español, se especifica que ésta se realizará en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).

Por otro lado, se plantean algunas actuaciones orientadas en diversas direcciones: a) actuaciones para desarrollar la identidad cultural de los niños y niñas pertenecientes a grupos culturalmente no mayoritarios, y b) actuaciones para favorecer el reconocimiento y respeto a las distintas identidades culturales presentes en el aula por parte de todo el alumnado. Ambas se plantean como medidas de reconocimiento de la singularidad cultural del alumnado inmigrante, (medidas escasamente concretadas desde la praxis). Sin embargo, se puede comprobar que, en el caso del alumnado gitano, con la misma finalidad, sí se explicitan los modos de hacer efectivo ese reconocimiento:

Los centros que escolaricen alumnado perteneciente a la comunidad gitana incorporarán a su Proyecto Curricular de Centro elementos de la historia, lengua, costumbres, expresión artística y demás manifestaciones de la cultura del pueblo gitano en las áreas del currículo, particularmente en las de contenido sociolingüístico (artículo 24.1).

Como puede comprobarse, la Comunidad Autónoma Andaluza posee un marco legal que explícitamente recoge una serie de medidas educativas que se han de adoptar para favorecer

---

<sup>20</sup> Es decir: alumnos en situación de desventaja en el medio urbano, en el medio rural, población perteneciente a minorías étnicas y culturales, alumnos procedentes de familias dedicadas a tareas agrícolas de temporadas y de trabajadores itinerantes, y alumnos que por razones jurídicas o razones de enfermedad no puedan asistir al centro educativo.

la educación intercultural, haciendo referencia directa aquellos grupos minoritarios con mayor presencia en nuestra comunidad como son la población gitana e inmigrante.

Con la inclusión de este apartado en la tesis, quiero dejar constancia de que, con el desarrollo de la educación intercultural en nuestros centros educativos, se está respondiendo a una serie de derechos fundamentales recogidos en cada una de las disposiciones legales presentadas.

## **5. RESPUESTAS POLÍTICAS A LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS ESCUELAS**

Las cifras reflejadas en el segundo epígrafe del capítulo dan una idea del esfuerzo que han debido realizar los centros escolares en los últimos quince años para abordar la incorporación de alumnado de tan diversa procedencia. Un esfuerzo que, en ocasiones, es aún más notable cuando se ha de hacer frente, no sólo a situaciones personales, lingüísticas, académicas y culturales tan heterogéneas por parte del alumnado, sino también a dificultades significativas en el desarrollo de competencias y conocimientos básicos. Habida cuenta de que, según la legislación vigente, las alumnas y los alumnos extranjeros deben incorporarse al curso que les corresponde por su edad, las administraciones educativas han procurado la organización y desarrollo de programas de apoyo educativo adicional, con la intención de compensar la desventaja inicial que comporta la incorporación tardía de este alumnado al sistema educativo.

Las medidas que se desarrollan a este respecto son diversas y flexibles. Entre otras, cabe destacar las siguientes: programas de reorganización de las enseñanzas y de adaptación del currículo; programas de atención a las familias; programas para el aprendizaje de la lengua oficial; y recursos educativos específicos, y formación del profesorado. Por el interés que suscita para la presente investigación, describiré únicamente las dos últimas medidas:

### **5.1. Programas para el aprendizaje de la lengua oficial**

Resulta incuestionable que el dominio de la lengua vehicular de uso en el aprendizaje escolar es un factor decisivo para asegurar el éxito académico. Buena parte del alumnado inmigrante que se incorpora tardíamente al sistema educativo, carece de la competencia

lingüística suficiente respecto al idioma (o a la lengua propia de determinadas comunidades autónomas). Esta circunstancia supone un hándicap que condiciona tanto la continuidad del aprendizaje, como la integración en el grupo, y que, unido al retraso académico que muchos estudiantes inmigrantes presentan, pueden abocarlos a un fracaso escolar y personal múltiple.

A este respecto, la mayor parte de las administraciones educativas autonómicas han establecido un periodo de adaptación para el alumnado inmigrante cuando inician su escolarización. Durante este periodo se desarrollan programas intensivos de aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza, así como programas para el aprendizaje de las pautas culturales y conductuales propias del centro y del país.

Aunque todos los programas persiguen los dos objetivos indicados, su perfil adopta formas variadas en cada comunidad autónoma. Así, algunas administraciones educativas autonómicas han desarrollado su propio Plan Autonómico de Atención Lingüística y Cultural al alumnado inmigrante, con medidas e iniciativas propias (Canarias, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, País Vasco, Andalucía, Melilla). Otras -la mayoría- han puesto en marcha Aulas de acogida, Aulas de apoyo lingüístico o Aulas de enlace. Por otra parte, algunas administraciones educativas procuran desarrollar programas para el aprendizaje o mantenimiento de la lengua y cultura maternas de los propios alumnos inmigrantes (Andalucía, Aragón, el Principado de Asturias, Extremadura, Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana), aunque está por ver el grado de implementación y el éxito de los mismos.

## **5.2. Recursos educativos específicos y formación del profesorado**

El amplio desarrollo de programas para la integración del alumnado inmigrante ha obligado a las administraciones educativas a aumentar, de manera continuada, la oferta de actividades de formación específica para los profesores que se integran en dichos programas, y para los equipos directivos de los centros que acogen a inmigrantes. El contenido de esta formación va dirigido a habilitar al profesorado en la utilización de metodologías de enseñanza del idioma español para extranjeros, así como para desarrollar las actividades específicas de las Aulas de Acogida, de las Aulas de Apoyo, y de los programas de atención a las familias inmigrantes.

Con esta finalidad, las administraciones educativas autonómicas han sacado a la luz una gran cantidad de recursos y materiales educativos, y han puesto en marcha servicios de atención y apoyo al profesorado, para acompañar al desarrollo de los programas de integración indicados. Estos materiales se dirigen tanto a alumnado y familias inmigrantes como al profesorado, y se dispensan utilizando, además del soporte físico, todos los medios que ofrecen las tecnologías de la comunicación para la entrega de materiales e información, y para facilitar ayuda concreta: plataformas colaborativas, aplicaciones didácticas, herramientas docentes, foros, espacios en redes sociales, repositorios de descargas de material didáctico (guías, diccionarios, cursos, materiales de autoaprendizaje, etc.)

He podido comprobar que las webs educativas de las administraciones autonómicas ofrecen una cantidad ingente de estos recursos. También brindan materiales educativos para la integración de los alumnos inmigrantes los sindicatos y las asociaciones de profesores, así como las organizaciones no gubernamentales, las organizaciones religiosas de ayuda a los inmigrantes, las plataformas colaborativas de profesores, y las áreas de atención a la inmigración de todas las administraciones públicas.

Por su parte, el Ministerio de Educación Cultura y Deporte ofrece un espacio web sobre *“Recursos web para la atención a alumnado inmigrante en centros de Educación Secundaria”* con más de un centenar de enlaces a materiales educativos, cursos, webs de recursos, herramientas docentes, etc. Además, ha puesto en marcha el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE)<sup>21</sup>, que es un proyecto del CNIIE (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa) para apoyar todas las actuaciones de integración del alumnado inmigrante. El portal de CREADE incluye publicaciones, materiales didácticos e informativos, normativas en vigor, información legislativa, programas y actuaciones de las administraciones educativas autonómicas, planes de acogida, experiencias educativas y estadísticas internacionales, nacionales y autonómicas; todo ello respecto a la educación intercultural y la integración del alumnado inmigrante.

Las administraciones educativas autonómicas desarrollan programas similares al CREADE, entre los que cabe destacar los siguientes: el Centro de Recursos de Educación Intercultural, de la Junta de Castilla y León (CREI)<sup>22</sup>; el Centro Aragonés de Recursos para la

---

<sup>21</sup> <https://www.educacion.gob.es/creade/index.do>.

<sup>22</sup> <http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

Educación Intercultural de la Comunidad Autónoma de Aragón (CAREI)<sup>23</sup>; el programa “Acogida: Diversidad Cultural” del Principado de Asturias<sup>24</sup>; y el Centro de Animación y Documentación Intercultural de la Región de Murcia (CADI)<sup>25</sup>.

### 5.3. La atención socieducativa en el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía

En nuestra comunidad autónoma, se aprobó el 9 de mayo de 2006 el II PIIA (Plan Integral para la Inmigración en Andalucía) 2006-2009<sup>26</sup>, que tenía como objetivos fundamentales “favorecer la integración social, laboral y personal de los inmigrantes, como sujetos de derechos y deberes en el seno de la sociedad andaluza, así como asegurar el acceso de este colectivo, en condiciones de igualdad, a los servicios básicos comunes al conjunto de la población, como la sanidad, la educación, el empleo, la vivienda, los servicios sociales o la atención jurídica”.

Las medidas previstas en el citado Plan se agrupaban en once áreas de intervención<sup>27</sup>. Por la relación y el interés que tiene para la presente investigación, haré mención exclusivamente al contenido del “área socioeducativa”, en la que se indican de manera específica las medidas destinadas al desarrollo de la atención del alumnado inmigrante<sup>28</sup>:

**Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).** Programas de enseñanza y aprendizaje del español, a cargo de un profesorado específico, para ayudar a la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades del aprendizaje propios del nivel en que se encuentre escolarizado, en los términos de la Orden de 15 de enero de 2007.<sup>29</sup>

---

<sup>23</sup> <http://www.carei.es/portada.php>

<sup>24</sup> <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/index.htm>

<sup>25</sup> <http://cadi.murciadiversidad.org/>

<sup>26</sup> Le precedió el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004, prorrogado en 2005), que tuvo continuidad en el citado II PIIA (2006-2009) y que se mantuvo vigente hasta la publicación del III PIIA (Horizonte 2016) el 2 de septiembre de 2014.

<sup>27</sup> Socioeducativa; sociolaboral; sociosanitaria; inclusión y bienestar social; equipamiento, vivienda y alojamiento; cultura, ocio y participación; atención jurídica; formación; investigación; sensibilización social, y cooperación al desarrollo.

<sup>28</sup> II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009), páginas 117-135.

**Programa de actividades extraescolares de apoyo lingüístico al alumnado inmigrante.** Se desarrollan como complemento a la atención impartida por el profesorado de ATAL<sup>30</sup>. Son programas que se imparten en horario extraescolar en los cuales se desarrollan tanto actividades específicas para el aprendizaje de la lengua, como para el desarrollo de hábitos de organización del tiempo y planificación del trabajo. Su finalidad es mejorar el rendimiento académico del alumnado de origen extranjero. Los participantes en el programa asisten al centro (en grupos de entre 5 y 12 alumnos y alumnas), en horario de tarde, durante dos o cuatro horas semanales, en las que reciben la atención directa de un profesor o profesora o, en su caso, de un monitor o monitora y que sirve como complemento a la atención impartida por el profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

**Medidas y actuaciones por parte de los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante para favorecer su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.** Estas actuaciones, de acuerdo con la Orden de 15 de enero de 2007 antes citada, se reflejan en el Proyecto de Centro y desarrollan, al menos, los siguientes aspectos: la acogida del alumnado inmigrante, el aprendizaje del español como lengua vehicular y el mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante.

Siguiendo las directrices y apreciaciones recogidas en el trabajo de Fernando Trujillo Sáez (2004), expondré a continuación una serie de cuestiones derivadas del análisis detallado de las medidas propuestas en el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009) relativas a la atención educativa al alumnado inmigrante.

- El objetivo específico 1.1., hace referencia a “la necesidad de facilitar la escolarización, en cualquier época del año, de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en las mismas condiciones que el alumnado andaluz”.

Las dos medidas para llevarlo a cabo son: “la presencia en el centro, durante todo el año, de mediadores interculturales e intérpretes que hagan que la familia perciba que el centro es

---

<sup>29</sup> Según los datos recogidos en el informe “La Educación en Andalucía”, elaborado por la Consejería de Educación, en el curso académico 2010/2011 se contaba con 267 profesores y profesoras que atendían a más de 4.000 alumnos.

<sup>30</sup> Esta medida lleva desarrollándose de manera consecutiva durante cuatro años. En el curso académico 2010/2011 estaba prevista la implantación de más de 500 grupos.

cercano a ellos”; y “la existencia de un Plan de Acogida en el centro activado durante todo el año”. Y las tres acciones propuestas son las siguientes:

- La divulgación de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo mediante la publicación de folletos explicativos.
- La sensibilización para la escolarización de niños y niñas en la etapa de Educación Infantil.
- El acceso a servicios complementarios de comedores, transporte y residencias escolares.

Según el autor, estas tres medidas reflejan una imagen irreal de los padres y madres inmigrantes como desinformados o no sensibilizados. Es la escuela la que tiene que buscar los medios para *facilitar la escolarización*. Los padres están deseando escolarizar a sus hijos e hijas (Trujillo, 2004: 30). En este punto, además, hay cierto desajuste entre las medidas, los recursos y los indicadores de evaluación, ya que no aparecen por ningún lado los indicadores "número de mediadores interculturales/número de profesores", por ejemplo, o "número de actuaciones del mediador intercultural en la fase de escolarización".

- El objetivo específico 1.2., es "favorecer la adaptación de la atención educativa a las características y necesidades de este alumnado". Para ello, se propone una "disminución de la ratio a tiempo parcial en función de la asistencia del grupo de alumnado inmigrante a organizaciones flexibles de grupos de refuerzo y de apoyo educativo". El significado de esta intrincada redacción no es otro que el de defender la opción de sacar del aula a los inmigrantes - disminuyendo así la ratio desde la perspectiva del profesor- para llevarlos a "grupos específicos de inmigrantes" y llevar a cabo con ellos un "refuerzo y apoyo educativo" cuya interpretación es ambigua y abstracta.

Estudios e investigaciones sobre la integración lingüística del alumnado inmigrante señalan que el modelo de enseñanza de la lengua en contextos migratorios y la atención a la diversidad cultural, no pasa por sacar a los niños y niñas del aula, sino por llevar a cabo cambios metodológicos en la práctica docente para que todos los estudiantes puedan participar en el mismo aula y beneficiarse de la diversidad existente en ella (Barrios Espinosa y Morales Orozco, 2014; Morales Orozco, 2006, 2007). Evidentemente, para lograrlo, es necesario echarle

imaginación a la escuela: comunidades de aprendizaje, grupos interactivos con voluntarios ayudando al profesor, aprendizaje cooperativo, nuevas tecnologías, escuelas abiertas por la tarde, etc.

- El mismo sentido tiene el objetivo específico 1.4: "potenciar programas de apoyo al aprendizaje de la lengua española para el alumnado inmigrante", que básicamente significa potenciar las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).

Coincido con el autor cuando afirma que el programa de aulas ATAL "*es un modelo que sólo debe ser utilizado en el momento de llegada de ciertos estudiantes (tras una evaluación seria e individualizada) y si en ella se incluyen gradualmente, además de la enseñanza de la lengua para la comunicación social, elementos de la lengua de la escuela y de las distintas áreas curriculares*" (Trujillo Sáez, 2004, p. 43). En otras palabras, las ATAL deben estar integradas en un modelo de atención educativa mucho más amplio y con un carácter institucional, no relegado a espacios y tiempos marginales (aspecto que no aparece reflejado por ningún lado en el citado Plan). El estudiante inmigrante que no conoce la lengua de la escuela debe aprenderla en el aula con sus compañeras y compañeros, y es el profesorado quien debe adaptar su forma de trabajar a la diversidad que tiene en el aula.

En la misma línea, sería interesante incluir, en relación con este objetivo, indicadores de evaluación del tipo "entrada y salida en el ATAL", "tiempo de estancia en el ATAL" y "éxito académico de estudiantes que han estado en un ATAL", para que no parezca que el ATAL es una especie de *limbo lingüístico* no conectado con la realidad del aula ordinaria.

## 6. LO PERSONAL ES POLÍTICO

No cabe duda de que el primer paso para la integración del alumnado inmigrante es la normalización de su presencia en los centros, lo que se conoce como *integración física*. Sin embargo, a tenor de los datos presentados en los epígrafes previos, parece que esta fase ya se ha superado (y a una velocidad de vértigo). Es más, tal y como ya he señalado en páginas anteriores, a día de hoy, lo extraño no es que las aulas españolas estén pobladas de alumnos y alumnas procedentes de otros países, sino encontrar colegios e institutos que sólo acojan alumnado autóctono. En consecuencia, sabemos a ciencia cierta que la ciudadanía del globalizado siglo XXI no será monocultural; por lo tanto, lo importante no es analizar el

fenómeno, sino decidir el modelo de gestión de diversidad cultural que deseamos ver hecho realidad.

¿Y por qué esta afirmación? Porque considero que hablar de sociedad intercultural (y por ende, de educación) supone realizar un posicionamiento personal ante cuál debería ser la forma más adecuada de organizar y orientar las acciones encaminadas a gestionar la existencia, en un mismo espacio y tiempo, de personas procedentes de otros países que traen consigo su propio bagaje cultural. Así pues, no importa tanto el fenómeno, como nuestra postura ante el fenómeno. En esta línea de pensamiento, es necesario señalar dos ideas fundamentales:

- En primer lugar, no me interesa llevar a cabo un análisis aséptico de la presencia de alumnado inmigrante en los centros escolares (traducido en fríos datos numéricos), sino centrar el foco de estudio en la manera de “gestionar” dicha diversidad<sup>31</sup>. En otras palabras, esta tesis no trata *de lo que hay*, sino de *qué se hace con lo que hay*.

- En segundo lugar, quisiera superar la barrera que separa de manera dicotómica los planteamientos políticos (enfoque global) de las actuaciones personales (enfoque particular), como si lo uno no tuviera influencia en lo otro, y viceversa.

Con frecuencia (y a veces, con exclusividad) cuando se habla de políticas educativas, la referencia son los marcos legales y normativos, las regulaciones que se establecen desde las diferentes administraciones y las respuestas institucionales de carácter genérico, pasando por alto que, junto a esta concepción de política educativa, existe otra relacionada con las decisiones particulares sobre lo que se enseña y cómo se enseña en las escuelas.

*Piensa globalmente, actúa localmente* es una máxima asumida por el movimiento ecologista que inspira la actividad cotidiana del militante que se precie. El lema resume bien el principio de que toda acción humana repercute sobre el contexto más próximo (ya sea, natural o social) y que nuestras actividades cotidianas pueden ir dirigidas a mejorar el medio ambiente, o por el contrario, a dañarlo. Me gusta mucho esta idea porque se aleja de la creencia popular de que las actuaciones individuales poco tienen que ver con los grandes fenómenos a escala global.

---

<sup>31</sup> En este punto, Essomba (2008: 12) señala que “Gestión de la diversidad” viene a ser la traducción del término *diversity management*, noción emergente en el ámbito anglosajón desde los años noventa, que refleja la asunción implícita de los diverso como determinante de lo organizativo y la necesidad de impulsar una serie de prácticas que sean capaces de aprovechar el potencial de la diversidad en beneficio de todos, en lugar de tender a su anulación al considerarla como algo anómalo.

Nada más lejos de la realidad: los actos sencillos son los que consiguen hacer de este mundo un lugar más habitable. Así pues, se parte de la creencia (firmemente asumida) de que, probablemente, un profesor, una profesora, con sus actuaciones docentes no podrá cambiar el mundo, pero quizás pueda cambiar el mundo de los alumnos y de las alumnas que atiende. Y precisamente de eso se trata, ni más ni menos. La educación no necesita superhéroes o superheroínas, sino gente comprometida que crea en lo que hace.

Así pues, partiendo de este principio, la investigación se enmarca en una línea de trabajo que pretende ofrecer al profesorado, y *por ende* al resto de profesionales de la comunidad educativa, experiencias concretas de actuación extraídas directamente de la praxis de compañeros y compañeras que afrontan diariamente el reto de la interculturalidad. No se trata de dar “recetas mágicas”, sino más bien, de reflexionar (partiendo de la práctica) sobre la realidad que tenemos en las aulas, de meditar sobre la eficacia de las medidas que se implementan atendiendo a los marcos legales reguladores, de evaluar las posibilidades que encontramos en la organización del centro así como en las metodologías de aula, y, en definitiva, de aportar ideas y de abrir caminos para el debate y la experimentación como vías para alcanzar la consecución de unos objetivos elevados, pero motivadores.

Como ocurre tantas veces en la vida, hay hechos que tienen pleno sentido cuando los miramos desde la distancia, pero que en realidad son solo el producto de un cúmulo de circunstancias y casualidades que muy bien pudieran haber acabado de forma diferente. Si hay una cosa que he podido sacar en claro en la redacción de este trabajo, es la importancia de la contingencia; es decir, la importancia de tomar conciencia del aquí y del ahora. Ser conscientes, como profesionales de la educación, de que somos dueños de nuestro presente, y de que aquello que hacemos o dejamos de hacer con nuestro alumnado, tiene consecuencias en el futuro.



## CONTEXTOS ESCOLARES MULTICULTURALES

---

### 1. INTRODUCCIÓN

Miguel Ángel Santos Guerra (2008: 27), siguiendo a Larena (1997), afirma que el lenguaje “*es una escalera por la que se sube a la concordia y al entendimiento, pero también por la que se baja a los malentendidos y a los equívocos*”. Efectivamente, el lenguaje sirve tanto para entendernos como para confundirnos. Esa es la grandeza y la miseria de la comunicación humana. Las palabras pueden mostrar la realidad tan magníficamente como pueden ocultarla o maquillarla. Y el problema de fondo, no es que *no nos entendamos* (porque en tal caso, bien podrían generarse plataformas de debate), sino que *creamos que nos estamos entendiendo* sin que realmente acontezca así. Por este motivo, creo que antes de dar paso a la presentación del informe de investigación sobre las posibilidades educativas del aula ATAL en los centros escolares de Málaga, resulta conveniente definir una serie de conceptos fundamentales que aparecen en repetidas ocasiones a lo largo de las siguientes páginas, y cuyo significado conviene dejar claro desde el primer momento para evitar la ambigüedad en las interpretaciones.

Aspectos tales como multiculturalidad, interculturalidad, inmigración, extranjería, inclusión, integración, diversidad cultural, etc., son elementos clave en esta investigación, y precisamente por ello, resulta necesario aunar criterios: porque no todo el mundo entiende las cosas de la misma manera. Y porque no siempre lo que pensamos, lo que decimos y lo que decimos sobre aquello que pensamos, vienen a ser la misma cosa. Así pues, sólo explicitando los contenidos, podremos alcanzar una visión que nos permita acercarnos realmente a la *comprensión* global de un fenómeno, evitando la emisión de juicios de valor amparados únicamente en apreciaciones parciales.

Por otra parte, con el desarrollo del presente capítulo se intenta dotar al trabajo de una base de conocimientos sólida y bien fundamentada, apoyada en las ideas de autores y autoras de

reconocido prestigio en la temática que, sin duda, contribuyen a dar forma a los pensamientos y a las reflexiones propias sobre la atención educativa al alumnado inmigrante.

Ahora bien, quiero dejar claro que el interés y la función del marco conceptual propuesto no es de sentar cátedra, ni tampoco el de dar por acabado un debate lleno de matices, de implicaciones y de supuestos, en el que la neutralidad axiológica es del todo imposible. Con los apartados recogidos tan sólo se procura llevar a cabo una revisión -somera- del enorme bagaje cultural y pedagógico disponible, dejando constancia de que, en la actualidad, se cuenta ya con una variada y extensa bibliografía al respecto.

## 2. APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS “MULTICULTURALIDAD” E “INTERCULTURALIDAD”

La primera cuestión a la que quiero hacer referencia es a la distinción entre los conceptos “multiculturalidad” e “interculturalidad”. Y es que, aunque a primera vista, puedan parecer sinónimos, un análisis profundo de las características que los definen pone de manifiesto que las diferencias existentes entre ambos términos van mucho más allá del prefijo empleado.

La preocupación por determinar modelos de gestión de la diversidad cultural nace a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Y desde las ciencias sociales (antropología, sociología, filosofía política, psicología social, etc.), se abre un debate inconcluso sobre cuál es el modelo más adecuado para gestionar la presencia de ciudadanos con distintos bagajes culturales que conviven en un mismo territorio. Los dos modelos que más literatura han producido y mayor arraigo tienen en nuestra realidad concreta son los de multiculturalismo e interculturalidad. A continuación, tomando como referencia a autores de reconocido prestigio (Besalú, 2006, 2007, 2011; Essomba, 2008; Torres Santomé, 2002) procederé a describir las características principales que los definen.

El **multiculturalismo** es un modelo específico de gestión de la diversidad cultural que debemos localizar geográficamente en un entorno de influencia anglosajona, y en el marco de unos países con una fuerte tradición liberal (Canadá, Estados Unidos, Australia, Reino Unido, Suecia), donde el respeto a la libertad individual supone uno de los ejes fundamentales no sólo a la hora de legislar, sino también de comprender las relaciones y las interacciones sociales en la vida cotidiana. Se correspondería con el famoso “vive y deja vivir”, una mentalidad que exige

unas normas básicas comunes y respetadas por todos en el espacio de la vida pública, pero que después deja el espacio de lo privado a los deseos y necesidades de cada uno. Desde esta perspectiva, el multiculturalismo significa que cada ciudadano es libre de desarrollar sus costumbres culturales como desee, de hablar la lengua que prefiera y de profesar la religión acorde con sus creencias, siempre y cuando el ejercicio de estas libertades no suponga una afrenta a las libertades de los demás ciudadanos.

En esta línea, Torres Santomé (2002) señala que la aparición del concepto *multiculturalismo* responde a las estrategias que las sociedades ponen en marcha para responder a la pluralidad y evitar la rivalidad entre comunidades culturales y políticas que comparten territorio:

El término *multiculturalismo* destapa la existencia de una sociedad en la que existe conflicto entre comunidades que poseen culturas específicas que rivalizan entre sí, que no se aceptan mutuamente, sino que mantienen grados importantes de conflicto y luchan por tratar de ser tenidas en consideración, por alcanzar un reconocimiento positivo (p. 71)

El multiculturalismo se desarrolla en una serie de entornos geográficos caracterizados por varios factores (Essomba, 2008: 45-46):

- La presencia de minorías culturales es elevada en número y proporción. Por lo tanto, no hablamos de una propuesta limitada a un ámbito concreto, como puede ser la educación, sino que se dirige a todos los elementos de la dinámica social.
- Los países comparten la realidad de la diversidad cultural desde sus inicios como estados modernos, ya que se han forjado precisamente sobre la inmigración. Son los denominados *países de inmigración de primera generación*. En este contexto, multiculturalismo significa “igualdad de oportunidades”. Surgen las llamadas “políticas de discriminación positiva” y suponen un primer intento de estas sociedades para equiparar en derechos y libertades a todos los ciudadanos, con independencia de su adscripción lingüística y cultural.
- Surge una cierta yuxtaposición de los distintos grupos según sea el origen cultural o etnia, dando lugar a territorios urbanos que disponen de un espacio central, *la city*, donde se producen los intercambios y el contacto entre individuos; y una serie de barrios periféricos residenciales, donde los ciudadanos se van asentando en función de

su pertenencia. Así pues, el principio fundamental que regula las relaciones sociales es la coexistencia, dejando la convivencia como principio propio de las pequeñas comunidades homogéneas

Besalú (2007: 49) añade que el *multiculturalismo* es un término que pertenece al ámbito político, y se trata de un proyecto adoptado, en la práctica, por determinadas instancias y países. Se prioriza, pues, el reconocimiento de la identidad propia y el derecho a la diferencia por delante de la cohesión social. Este modelo de gestión de la diversidad cultural considera que los seres humanos son “esencialmente culturales” y que no existe una naturaleza humana abstracta y universalmente compartida: pertenecer a una comunidad cultural concreta es una necesidad básica de los humanos, de la que dependería todo lo que son y lo que hacen. En palabras del autor:

La lógica multiculturalista tiende a ignorar la diversidad cultural interna, adopta una visión conservadora de la cultura y puede poner en cuestión la libertad individual o generar efectos claramente segregadores: desde la guetización del espacio urbano hasta el fundamentalismo diferencialista (p. 52).

Tres ideas fundamentales sustentan esta conceptualización: una es la naturalización de la vida social, es decir, la correlación unívoca entre cultura y comportamiento humano, lo que derivaría en la inevitabilidad de las formas de vida individual y colectiva. Otra es la delimitación territorial, el establecimiento de fronteras perfectamente reconocibles entre culturas, de forma que una persona podría considerarse más próxima a un antepasado remoto que hubiera habitado el mismo territorio, que a un contemporáneo que desarrolle su vida en otro entorno cultural. Y una tercera es la invisibilización del individuo ante la comunidad, el valor supremo que debe ser salvaguardado por encima de los intereses individuales concretos, reduciendo a las personas a meros portadores de los caracteres distintivos del grupo al que pertenece por el simple hecho de haber nacido en su seno.

Frente a esta concepción, o junto a ella, se sitúa la interculturalidad (aunque tal vez sería mejor utilizar el término *interculturalismo* para situar el término en el mismo plano que el anterior modelo).

La **interculturalidad** describe una situación real o deseada, en la que personas y grupos con prácticas culturales distintas conviven, es decir, dialogan, se relacionan en igualdad de condiciones, cooperan y colaboran, se mezclan y se respetan, en un mismo entorno físico. Como

modelo de gestión de la diversidad cultural, es contemporánea al surgimiento del multiculturalismo, pero difiere en esencia en cuanto a su localización geográfica y a su significado.

La interculturalidad nace en Francia, en los años setenta (en un contexto político marcado por el republicanismo) con la intención de dar una respuesta propia a la realidad que la inmigración, sobre todo proveniente de África, había ido conformando en el país. A través de la influencia en el ámbito francófono, el modelo se extiende a Canadá, Suiza y Bélgica, en un primer momento, y más tarde a países como España e Italia.

Uno de los valores fundamentales a través del cual se interpreta y se construye la realidad social es, más que la libertad, el principio de igualdad. Interculturalidad significa que todos los ciudadanos son y deben ser iguales ante la ley y en el marco de las relaciones cotidianas. Así pues, el modelo se construye bajo el prisma de que los contenidos propios de la diversidad cultural son elementos que no deben impedir la igualdad social, y ello es posible si se dispone de un marco compartido a la vez que se relega la diferencia cultural al ámbito de lo privado.

Este enfoque a la hora de abordar la diversidad cultural se instala en países relativamente monoculturales desde antaño que, de repente, deben asumir una realidad pluricultural que no encaja con su estructura social habitual. Teniendo en cuenta esta realidad contextual, la interculturalidad se convierte en un modelo que pretende reducir la complejidad de un marco pluricultural a un escenario estable en el que surja una fuerte definición cultural común y compartida por toda la ciudadanía (Essomba, 2008: 48).

Siguiendo a Besalú (2007: 55), el punto de partida para las políticas de orientación interculturalista debe ser la aceptación de la bondad del pluralismo social y cultural existente; el diálogo, es decir: libertad de expresión, consenso respecto a los procedimientos a seguir e igualdad de derechos; y un sentido compartido de pertenencia para coadyuvar al mantenimiento y al bienestar de la comunidad.

Y bien, ¿cómo se reflejan estas teorías socioculturales en la realidad de nuestro país?  
¿Participamos de un modelo multicultural o intercultural?

Según Essomba (2008: 48-49) en España no podemos hablar, por ahora, de un modelo propio de gestión de la diversidad cultural. En cualquier caso, queda patente que el multiculturalismo no es aplicable porque no participamos de una cultura profundamente liberal. En nuestro contexto todavía asusta la diversidad, y el proceso de reconocimiento y aceptación no está exento de dificultades. El diferente -es decir, aquel cuyas características no se ajustan a las de la mayoría- sólo tiene dos opciones: quedar marginado o adaptarse a la norma que dicta la mayoría dominante. Esto es algo que viene de lejos y que aún está arraigado en el inconsciente colectivo.

Por otra parte, los flujos demográficos de la inmigración reciente en nuestro país han dado lugar a unos entornos sociales mucho más heterogéneos y menos “guetizados” que los propios de contextos anglosajones. Al tener una economía con mayor peso en la agricultura, la población recién llegada no sólo se ha establecido en las grandes ciudades, sino también en pueblos y aldeas. Y si bien es destacable una fuerte presencia en territorio español de personas provenientes de determinados países de origen (Marruecos, Colombia, Ecuador, etc.), también es cierto que la gran diversidad de orígenes existente (de países de la Europa del Este, asiáticos, africanos, etc.) hace que tengamos que hablar de zonas con un número elevado de inmigrados, pero de origen muy diverso. Hoy por hoy, los grandes guetos de ciudadanos de un único origen quedan lejos todavía.

Así pues, no nos queda otra opción que apostar por un modelo de gestión de la diversidad más acorde con los principios de la interculturalidad, aunque no cabe duda de que las acciones se encuentran todavía en incipiente estado de construcción. Sin ir más lejos, y acotando el debate al ámbito educativo, Besalú (2007) señala:

En la práctica, la educación intercultural consiste en un repertorio más o menos amplio de métodos, estrategias y materiales para facilitar y promover el aprendizaje de la lengua oficial del país de recepción; en garantizar el acceso y la permanencia de los hijos de inmigrantes extranjeros en el sistema educativo durante toda su educación básica, a través de diversas medidas reglamentarias y ayudas; en estimular y acelerar, en la medida de lo posible, la adopción de pautas y códigos propios de las sociedades receptoras; en tratar de rebajar las tasas de fracaso escolar que se daban entre este alumnado; y, de acuerdo con los gobiernos de los países de procedencia, mantener y/o aprender, según los casos, las lenguas y culturas de origen (p. 61).

Sin duda, se trata de una identificación restrictiva y simplificadora de toda la ideología que subyace en el concepto de “interculturalidad”, aunque no por ello, se aleja de la realidad existente en los centros educativos.

La educación intercultural es, para un número importante de docentes, una forma eufemística y políticamente correcta de referirse al tratamiento educativo que debemos dar a los hijos de los inmigrantes extranjeros que pueblan nuestras aulas para que puedan seguir con provecho el currículo común y para que puedan *integrarse* sin problemas excesivos en las aulas ordinarias. Esta asociación entre inmigración e interculturalidad ha impregnado no sólo el discurso, sino también la formación, las investigaciones, los encuentros científicos y la producción bibliográfica, de forma que esta identificación sigue siendo hoy claramente hegemónica (Besalú, 2007: 63).

Sin embargo, más que establecer una definición única y exclusiva de aquello a lo que llamamos “educación intercultural”, conviene tener presente lo que NO es “educación intercultural”: la asimilación pura y simple del alumnado etiquetado como *perteneciente a una minoría cultural* en nombre de una pretendida igualdad de oportunidades; la presentación de las *otras* culturas (y, en paralelo, también de la *nuestra*) como algo acabado, estático, homogéneo, como un objeto independiente de los sujetos que la encarnan, e independiente también de los contextos en los que dichos sujetos desarrollan sus vidas; ni tampoco la introducción en los currículos (aunque sea con la mejor de las intenciones) de aspectos fragmentarios de estas *otras* culturas, ya que estas actuaciones derivan casi inevitablemente en la estereotipia, el exotismo y la *folklorización*<sup>32</sup>.

Desde mi punto de vista, “interculturalidad” significa proyecto de convivencia, ir más allá de lo que existe para construir y compartir un ámbito común caracterizado por la igualdad. Interculturalidad implica realizar un proceso de empatía, no para conocer al otro, sino para comprenderlo y desde ahí poder establecer canales reales de comunicación. Interculturalidad es contemplar el pasado como punto de origen, pero jamás como elemento estanco. En esta línea de pensamiento, surgiría la necesidad de posicionarse en uno de los dos siguientes enfoques: *la cultura hace al pueblo, o la cultura la hace el pueblo.*

---

<sup>32</sup> Ibid., p. 64

Y es que la metáfora más generalizada de cultura es la del objeto: un patrimonio, herencia del pasado, que hay que conservar y entregar a las generaciones posteriores para percibir e interpretar el mundo de una determinada manera. Una mochila con la que no tenemos más remedio que cargar, un bagaje que nos acompañará, independientemente de donde vivamos y de los cambios que se produzcan en las historias de sus portadores. Una cultura *que se recibe*, en lugar de una cultura *que se construye*. Pero no tiene por qué ser así.

Personalmente, relaciono el concepto de interculturalidad con las teorías filosóficas de Heráclito y los presocráticos: la vida fluye, las personas cambian y las situaciones varían. Nadie se hace de una vez y para siempre. El crecimiento personal y el desarrollo, tanto cultural, como intelectual y emocional, sólo podrá producirse en relación con los demás, y en la medida en la que cada cual esté dispuesto a adquirir, y a su vez compartir, nuevos valores.

En definitiva, la multiculturalidad (entendida como la presencia de personas de muchas y diferentes culturas compartiendo espacios y tiempos comunes) es un hecho, incontestable e innegable, que existe como tal. La interculturalidad, por el contrario, una postura. Un proceso que no termina, porque no tiene fin. Y más que una meta a alcanzar, es un ideal que perseguir. Las culturas no son inmutables y perennes. Todas tienen elementos positivos y negativos. Se trataría de desterrar todo aquello que no nos enriquece como persona y abrazar rasgos culturales propios o ajenos que, por desconocimiento o cerrazón, no nos atrevemos a aceptar. Sin duda, este pensamiento no es flor de un día. Esto no es un camino fácil. Llevará años, décadas o incluso siglos. Pero es ahora cuando nos toca aportar nuestro granito de arena, porque no se trata de desentrañar las bases de la sociedad que tenemos, sino de cavar los cimientos de aquella que queremos tener en un futuro. Sólo así se logra avanzar.

### 3. DIVERSIDAD CULTURAL EN ESCUELAS MONOCULTURALES

En una de las numerosas citas atribuibles a Einstein se enuncia que *es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio*. La verdad de esta frase no reside en la autoridad del científico, sino en lo fácil que es constatar su veracidad en el día a día. Las realidades cambian (quizás a un ritmo demasiado vertiginoso y difícil de asimilar), pero las costumbres, las actitudes, los juicios de valor y las ideologías prevalecen. Probablemente sean las escuelas y los centros educativos las instituciones en las que, quizás, resulte más fácil apreciar este fenómeno, ya que el modelo de organización escolar, las rutinas escolares y el *currículo* no se han

construido históricamente para tratar con colectivos diversos y superar, gracias a la interacción, el conocimiento y el respeto mutuo, los muchos prejuicios y temores infundados que surgen como reacción a lo desconocido, a lo ajeno, a lo diferente. Más bien, al contrario. Como bien afirma Besalú (2011):

Las instituciones educativas han servido, sobre todo, para crear o fortalecer la conciencia nacional, para preservar y reproducir la identidad lingüística y cultural, para transmitir y contagiar una determinada vivencia religiosa, para mantener un estatus social diferenciado, para cultivar y reforzar las identidades de género o las diferencias raciales/culturales, o para proteger y preservar las identidades sexuales (p. 45).

Sin embargo, parece claro que, a día de hoy, esta concepción de escuela no tiene sentido alguno. La diversidad social es un hecho inevitable que, de una manera u otra, tiene su reflejo en los centros educativos. Por tanto, la función tradicional de “preservar” determinados rasgos culturales se ha vuelto obsoleta. No se trata de salvaguardar la cultura<sup>33</sup>, sino de “crear” una nueva cultura como resultado de la necesidad de compartir un proyecto de futuro en el que todas las personas, independientemente de su procedencia, se sientan libres e iguales para poder vivir y convivir con los máximos márgenes de libertad individual y colectiva. En otras palabras, el reto de la escuela del siglo XXI no es otro que saber afrontar y gestionar la diversidad<sup>34</sup>.

Tal y como apunta Siguan (2000: 20), hace treinta años la crítica principal que se hacía a la institución escolar era su incapacidad para compensar las diferencias sociales entre el alumnado y ofrecer una auténtica igualdad de oportunidades. Desde hace un tiempo el discurso crítico ha cambiado y hoy se acusa, más bien, a la escuela de ser incapaz de asumir las diferencias culturales. Es fácil caer en la cuenta de que no se trata de una sustitución del problema, sino de una agravación del mismo. La cuestión de fondo sigue siendo la misma: ¿cómo responder a la diversidad?

Y es que, por mucho que nos empeñemos en intentar dividir al alumnado en grupos homogéneos, tal homogeneidad no existe más que en la teoría. Cada alumno, cada alumna, es

---

<sup>33</sup> Aunque pueda parecer obvio a estas alturas del trabajo, no está de más señalar explícitamente que con el término “cultura” no me estoy refiriendo a la Cultura (con mayúsculas), que se ocupa del arte, la literatura o el folclore; sino a la cultura (con minúsculas), entendida como los comportamientos cotidianos aprendidos socialmente y compartidos por una comunidad de hablantes.

<sup>34</sup> Besalú (2007) afirma que la diversidad cultural ya formaba parte de la escuela desde mucho antes de la llegada de alumnos y alumnas procedentes de otros países. El fenómeno migratorio ha venido, si acaso, a acentuar una realidad preexistente en nuestros centros educativos.

diferente, si bien es cierto que a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje se suma, en el caso del alumnado inmigrante, el desconocimiento del idioma, los choques culturales y la pertenencia a clases sociales desfavorecidas, lo cual determina que este alumnado no sea incluido con facilidad en la dinámica escolar. Ante esta situación, surge la tentación de seguir trabajando con el mismo modelo educativo y pedir al alumnado que se adapte, o bien ofrecer una educación diferente para cada colectivo, pero ambas soluciones son contraproducentes. En este sentido, la profesora Dolores Juliano (2007) apunta:

Hay que ir hacia una escuela intercultural; lo que significa hacer una educación respetuosa con las diferencias, que no se centre sólo en las personas inmigrantes sino en gran cantidad de particularidades que pueden y deben ser respetadas y que tienen poco que ver con la inmigración misma. La escuela debe integrar los distintos valores y experiencias culturales presentes en sus aulas (p. 38).

Asociar la cultura al origen nacional o al color de la piel (a la “raza”) sin más, es insostenible desde el punto de vista científico: lo cultural es, por principio, lo aprendido, no lo genético o hereditario. Por otra parte, como ya se ha apuntado, ni las culturas tienen límites claramente identificables, ni encadenan irreversiblemente a los individuos; más bien serían éstos los que usan, viven y recrean las creencias, las costumbres, las conductas, etc., que se le atribuyen a las distintas culturas. Desde esta perspectiva, si se trata de diversidad cultural, más que hablar de orígenes nacionales, deberíamos hacerlo de lenguas, religiones, hábitos alimenticios, formas de vida familiar, concepciones sobre la educación, relaciones con la naturaleza, etc., teniendo presente siempre que cada persona vivirá de forma diferenciada estas pertenencias.

Dicho esto, el camino parece ser respetar las diferencias existentes, tengan el origen que tengan, y aprovecharlas para enriquecer la experiencia cultural del centro. Sin embargo, el carácter homogeneizador y monocultural de las mismas afecta y choca con el intento de reconocer y valorar la diversidad del alumnado que puebla sus aulas. ¿Cómo se afronta entonces un reto de tal envergadura?

En educación podríamos hablar de dos grandes modelos para atender a la diversidad. Uno, tal vez el más común, es el que considera que atender a la diversidad significa ocuparse precisamente de los alumnos *diversos*, es decir, problemáticos, “extraños”, dando a entender que en las escuelas coexistirían algunos estudiantes *normales* junto a bastantes estudiantes *diversos*. Para atenderlos se han utilizado distintas estrategias (como la repetición de curso o la atención

individualizada), aunque la más aceptada y practicada es la que propugna atenderlos en grupos específicos. El otro modelo considera que *diversos* son todos los estudiantes y que, en consecuencia, la atención a la diversidad no es sino sinónimo de buena educación, porque todo el alumnado, sin excepción, debe poder desarrollar al máximo sus posibilidades y capacidades, recibiendo la atención y la ayuda que precise para ello. Los medios para conseguirlo pueden ser también muy variados, dependiendo de las necesidades y de los contextos, aunque se prioriza la atención en grupos heterogéneos<sup>35</sup>.

Para atender la diversidad cultural en la escuela también serían aplicables los dos modelos mencionados anteriormente (*multicultural - intercultural*): en el primer caso, la escuela sólo se consideraría diversa culturalmente si escolariza hijos de inmigrantes extranjeros (o gitanos), es decir, alumnado perfectamente identificable y etiquetable sobre todo por su pobreza, marginalidad, nacionalidad o *extrañeza*. En el segundo, no habría cuestión, pues se considera una obviedad que todas las sociedades complejas son heterogéneas culturalmente y que los procesos de cambio cultural afectan a todos, de forma que no hay escuela en España que no sea diversa desde la óptica cultural. Una u otra lectura de la diversidad cultural condicionará el tipo de organización, de ayudas y de prácticas que se implementen.

En definitiva, una cosa está clara: normalmente, cuando hablamos de diversidad cultural en la escuela nos estamos refiriendo (de manera casi exclusiva y única) a los hijos e hijas de inmigrantes que cada día tienen mayor presencia en las aulas. Generalmente, se comete el error de acotar el término “diversidad” a este colectivo determinado, y no ampliarlo al 100% del alumnado, en tanto que cada persona es única y diferente de todas las demás. Así pues, las estrategias que se desarrollan en la escuela con respecto a los escolares “diversos” tienen un marcado carácter homogeneizador y tendente a eliminar las diferencias con el objetivo de lograr una correcta inserción en el sistema de escolarización “normalizador”<sup>36</sup>.

Después de todo lo dicho, no cabe duda de que existe un desajuste crónico entre la teoría y la práctica a la hora de encontrar las respuestas adecuadas para hacer frente a la diversidad cultural. Las intenciones enunciadas y las políticas implementadas *a pie de aula* no

---

<sup>35</sup> Ibid., p. 33

<sup>36</sup> Desde este prisma, no es de extrañar que, al llegar a la escuela, al alumnado “diverso” se le aplique un tratamiento diferencial con objeto de conocer a qué distancia se encuentra en relación al patrón de “normalidad” erigido por el centro en términos de lengua, religión, costumbres, etc., y una vez hecha la “radiografía”, se proceda a la aplicación de una serie de medidas destinadas, en realidad, a lograr lo antes posible la asimilación y la homogeneidad del alumnado.

son del todo coincidentes, mediando un trecho entre la buena voluntad del profesorado y las prácticas institucionales e individuales que se dan en escuelas e institutos.

En cualquier caso, se impone una primera corrección significativa: ni el color de la piel, ni los rasgos fenotípicos, ni la nacionalidad, ni el origen geográfico, serían diversidades culturales. Dicho de otra manera: hablar de diversidad cultural no equivale a hablar de inmigrantes, ni de extranjeros, ni de *razas* (Pulido Moyano, 2003: 15). Y, sin embargo, en la cotidianidad de los centros escolares, esta vinculación parece indisociable. Atender a la diversidad se traduce en atender a un alumnado *más diverso* que el resto. Y el lugar de procedencia, así como el grado de competencia en el idioma del país de acogida, se constituyen como elementos que, en buena medida, marcan la diferencia.

#### 4. ¿ALUMNADO INMIGRANTE O ALUMNADO EXTRANJERO?

La expresión “si llega a España en yate es árabe y si llega en patera es moro” (extraída de una de las entrevistas realizadas a lo largo del periodo de exploración desarrollado para la presente investigación) es una sentencia que presenta de manera muy ilustrativa la impresión general sobre la diferencia entre “extranjero” e “inmigrante”. Y es que, como ya se ha apuntado en epígrafes anteriores, la terminología no es neutra ni gratuita; detrás de cada término existen unas connotaciones que conllevan una percepción de la persona, de sus circunstancias y, consecuentemente, del trato que merece<sup>37</sup>. En consecuencia, cuando nos planteamos qué término utilizar para referirnos al alumnado que accede a nuestras aulas y que no domina el idioma (en este caso, el español), es fácil descubrir que existen diferencias nominativas que implican tratos educativos diferentes.

La primera idea que resulta preciso aclarar es que los hijos, en principio, tienen la nacionalidad de sus padres; por tanto, alumnos extranjeros son los hijos de padres extranjeros. Ahora bien, la tipología de este alumnado puede ser muy diversa: la extranjería es una condición jurídica, no referida ni al lugar de nacimiento (buena parte de los estudiantes extranjeros han nacido en España; en cambio, los niños adoptados por padres españoles, aunque hayan nacido en el extranjero, son españoles a todos los efectos); ni a sus rasgos fenotípicos o culturales; ni al

---

<sup>37</sup> En relación a ello, resulta significativo que la denominación de alumno inmigrante pueda variar en las distintas comunidades: en Cataluña “alumno recién llegado”; en Galicia, “alumno gallego procedente del extranjero”, en Navarra, “alumnos”, a los que se atiende con las medidas ordinarias establecidas para todos.

grado de dominio de la lengua oficial o de las pautas culturales dominantes (no por el hecho de hablar perfectamente español se es nacional, ni por el hecho de vestir chilaba se es extranjero).

Tal y como señala Essomba (2008: 29) la categoría “extranjero” no pertenece al ámbito de lo cultural estrictamente hablando, sino que se trata de una categoría jurídica fundamentada en un régimen administrativo vinculado al estatuto de ciudadanía. En otras palabras, en el fondo y en la forma, ser extranjero depende únicamente de que se disponga o no de la nacionalidad del país en el que se habite. Nada más.

Por otra parte, la condición de inmigrante es efímera y se refiere a la persona en tránsito, pero de ninguna manera puede ser un atributo permanente, una especie de condena a perpetuidad. Esa sería la segunda idea destacable: los hijos y las hijas de inmigrantes extranjeros, las mal llamadas *segundas generaciones* (como si la emigración fuera un rasgo hereditario<sup>38</sup>), constituyen personas muy distintas a sus padres y su horizonte vital se circunscribe, casi en exclusiva, a la sociedad que les acoge (Besalú, 2007). Desde esta perspectiva sería un error adjudicarles de antemano una etiqueta atendiendo a *aquello que son* (tomando como base las condiciones socioculturales de sus progenitores), en lugar de a *aquello que pueden ser*.

Ahora bien, mas allá de las cuestiones terminológicas, el hecho verdaderamente significativo es que persiste de forma muy generalizada la idea de que las personas “extranjeras” tienen un nivel social más elevado, mientras que las personas “inmigrantes” son aquellas que accedieron a España por medios ilegales y sufren problemas de integración<sup>39</sup>. Es evidente que la cualidad de inmigrante está henchida de connotaciones negativas y esta percepción se traslada a la cotidianidad de las escuelas. ¿Se entiende lo mismo cuando hablamos de *alumnado extranjero* y de *alumnado inmigrante*?

Siguiendo a Blanco (2011: 19-20), llamamos “alumnos extranjeros” a aquellos estudiantes procedentes de países europeos (Inglaterra, Alemania, Suecia, Holanda, etc.) que

---

<sup>38</sup> La expresión es incorrecta porque los hijos y los nietos de inmigrantes, denominados “inmigrantes de segunda o tercera generación”, no han inmigrado desde ninguna parte. Buena parte de ellos, ya nacieron aquí o llegaron a España a edades muy tempranas, por lo que no tiene sentido atribuirles una condición que no detentan. El término implica, pues, un estigma porque supone definir la situación social de una persona a partir de una acción que pudo haber sucedido hace años.

<sup>39</sup> En muchos casos esta diferenciación se hace más sutil al hacerla por países de procedencia, más que por escalas sociales: de esta forma “extranjeros” son los provenientes de la Unión Europea (antes de su ampliación a los países del Este) y América del Norte, reservando el término “inmigrante” para las personas procedentes de países menos desarrollados.

vienen a España para asentarse y vivir definitivamente, bien porque sus padres o tutores se han jubilado y establecen su residencia definitiva en nuestro país, bien porque su trabajo les permite estar una larga temporada en cualquier ciudad española. Entre otras características, se crían en el seno de familias acomodadas (con viviendas en propiedad ubicadas, incluso, en urbanizaciones en las que viven más compatriotas) y disfrutan de la posibilidad de apreciar los rasgos distintivos de la cultura de procedencia: lengua, costumbres, servicios, instalaciones, etc.

Si bien este alumnado puede no hablar nuestro idioma (aunque existen muchos niños y niñas que acuden al colegio con un buen dominio del español, ya que sus familias se han preocupado de prepararlos debidamente para favorecer su integración en el país que los acoge), suele llegar predispuesto a aprenderlo. Además, proceden de familias cuyo nivel económico y cultural suele ser medio-alto, por lo que cuentan con recursos suficientes para desenvolverse con cierta facilidad en un nuevo contexto social.

Por otra parte, suelen incorporarse a los centros educativos a principios de curso y no presentan problemas significativos para alcanzar los objetivos mínimos del ciclo en el que se encuentren escolarizados, ya que la inmensa mayoría han asistido al colegio en sus respectivos países de origen (a no ser que empiecen a cursar Educación Infantil en España). Así pues, podríamos decir que alumnado extranjero es aquel cuyas necesidades básicas son meramente académicas o curriculares.

Por el contrario, llamamos “alumnos inmigrantes” a aquellos niños y niñas que proceden de familias con un nivel económico bajo, y que acuden a nuestro país en busca de mejores condiciones de vida, huyendo de la miseria, la pobreza, la guerra, el hambre o la falta de expectativas. En consecuencia, a la necesidad de aprender el idioma y los rasgos culturales de la sociedad de acogida, se suman otras necesidades más apremiantes para las familias: acceso al trabajo, la vivienda, la sanidad, los servicios públicos, etc. De hecho, muchos de los alumnos y alumnas inmigrantes que acuden a nuestros centros educativos no saben a ciencia cierta cuánto tiempo podrán permanecer en ellos, ya que sus padres necesitan regularizar su situación en un plazo legalmente estipulado para poder trabajar y residir en España<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Según se recoge en Essomba (2008: 31) el procedimiento de obtención de los permisos administrativos de residencia y/o trabajo es tan complejo que puede dar lugar a que un trabajador extranjero con los papeles en regla, por razones que no dependan exclusivamente de él –como por ejemplo, la pérdida de empleo por cierre inmediato de la empresa– pueda pasar de una situación regular a otra irregular de la noche a la mañana. De hecho, se calcula que sólo dos de cada diez extranjeros disfrutaban de una residencia permanente, y que nueve de cada diez con los papeles en regla han estado alguna vez en situación irregular.

Su incorporación suele producirse a lo largo de todo el curso escolar. Y, por lo general, la motivación que muestran por los estudios no suele ser muy alta. El desconocimiento, los temores infundados, los miedos, las incertidumbres y el desarraigo por haber abandonado todo lo que les era conocido, familiar y apreciado, son sentimientos patentes que dificultan los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje (que, ya de por sí, no son fáciles). A todo ello, habría que sumarle las barreras idiomáticas.

En cualquier caso, a pesar de las diferencias, ambos colectivos presentan dos demandas comunes:

1. La necesidad de adquirir un nivel suficiente en el dominio de la lengua española, que les permita poder interactuar con el grupo clase y construir sus propios conocimientos.
2. La necesidad de conocer y participar de la nueva cultura, aportando los rasgos de la cultura propia.

Una vez descritas las connotaciones asociadas a los términos “extranjero” e “inmigrante”, cabe señalar que las medidas destinadas a desarrollar la atención lingüística (como el programa de aulas ATAL) no surgen como respuesta a todo el colectivo de alumnado extranjero con poca o nula competencia en el idioma español, sino sólo para aquel que se encuentra en situación de desventaja social, económica y/o cultural. Así pues, conviene diferenciar entre la Atención Lingüística a través del ATAL y la enseñanza del ELE (*Español como Lengua Extranjera*), ya que, aunque comparten una finalidad común –la mejora de las competencias lingüísticas en el idioma español–, los procedimientos, destinatarios, contextos en los que se desarrolla la actuación, reconocimiento social, expectativas e intereses del alumnado, etc., resultan manifiestamente dispares.

En este sentido, resulta evidente que la atención que recibe un menor procedente de un país rico (Alemania, Holanda, Francia, Inglaterra, etc.) que tiene la posibilidad de aprender nuestra lengua en un centro educativo privado, no es la misma que la de un joven marroquí, rumano o senegalés que acaba de aterrizar en nuestro país –y *por ende*, en nuestro sistema educativo público– a causa de la precaria situación en la que se encuentran sus progenitores, los cuales se han visto obligados a emigrar, no por placer, sino por pura necesidad.

Es esta una realidad que hay que tener en cuenta para poder llevar a cabo un análisis con perspectiva. Aunque la docencia no es una labor sencilla en prácticamente ninguno de sus ámbitos, bien es cierto que el profesorado de ATAL debe hacer frente a unas dificultades añadidas en su práctica profesional. En la mayoría de los casos, no puede disponerse únicamente a impartir sus lecciones -en este caso, de español-, sino a ejercer otro tipo de labores que inciden más en el plano emocional que en el puramente intelectual. Y es que el alumnado inmigrante que accede al programa no sólo presenta necesidades comunicativas, sino también necesidades sociales, económicas, culturales, afectivas, etc., las cuales hay que detectar, analizar y (en la medida de lo posible) cubrir, si a lo que verdaderamente se aspira es a ofrecer unas posibilidades mínimas de “éxito” en su proceso de integración escolar y social.

## 5. ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA

Para intentar superar el debate sobre las connotaciones negativas asociadas a la etiqueta de “alumnado inmigrante”, y contribuir a que el foco de atención se centre, no en la condición de persona inmigrada, sino en las dificultades que conlleva su integración y adaptación al sistema educativo de nuestro país, hay autores y autoras que optan por emplear el término “alumnado de incorporación tardía”. Siguiendo a Castella (2007: 153) podríamos decir que un alumno, una alumna, de incorporación tardía *“es aquel que se escolariza en un centro educativo por primera vez y que lo hace en un curso más allá del primer ciclo de Educación Primaria”*<sup>41</sup>.

El uso de esta terminología pone de manifiesto que las dificultades no estriban en el alumno, en la alumna, en sí (independientemente del lugar de origen y de la cultura del país de procedencia), sino en el hecho de que haya accedido a la escolaridad con una edad avanzada y con el agravante de desconocer el idioma.

Evidentemente, hay múltiples aspectos que pueden influir en la escolaridad y que pueden ser, incluso, más importantes que el mismo hecho de la incorporación tardía. Por ejemplo, el haber pasado, o no, por la escuela en el ciclo de Educación Infantil, el haber estado escolarizado previamente en su país de origen, el dominio de una o varias lenguas, aunque sólo sea a nivel oral, etc. Pero, sin duda, los casos más complejos son los del alumnado que nunca ha sido escolarizado y que se incorpora a nuestro sistema educativo en los últimos cursos de

---

<sup>41</sup> Aunque puede resultar obvio, creo que es necesario recordar que, en nuestro país, la edad de inicio de la escolarización obligatoria es a los seis años.

Primaria, o en Secundaria Obligatoria, sin conocer el idioma y con la necesidad imperiosa de adquirir un conjunto de aprendizajes en un tiempo muy limitado en comparación con el resto de compañeros y compañeras del aula ordinaria.

Desde mi punto de vista, una situación como la aquí descrita desborda los discursos teóricos (de gran calidad y calidez) sobre la necesidad de atender la diversidad cultural para, directamente, constituirse como todo un reto educativo de enorme complejidad. Considero que las dificultades que entraña la atención educativa al alumnado inmigrante que se incorpora a los centros educativos de nuestro país sin conocer el idioma, no se resuelven únicamente con sentido común y buena voluntad. Es necesario hacer un diagnóstico adecuado de la situación y poner de manifiesto cuáles son los problemas más acuciantes al respecto, porque sólo así se evitará abordar el tema de manera simplista.

En primer lugar, hay que ser conscientes de la enorme variedad de “alumnado de incorporación tardía” que podemos encontrar en los centros. Según el citado autor, se podría establecer una relación de los colectivos más frecuentes<sup>42</sup>:

- Estudiantes no escolarizados en su país de origen, procedentes de zonas rurales o urbanas, en países donde la escolarización no es obligatoria, o donde faltan plazas escolares, o donde no existen los medios ni los recursos suficientes, etc. Pueden hablar lenguas diferentes, incluso a las oficiales del país.
- Estudiantes escolarizados en centros con curriculum y objetivos diferentes de los nuestros, por ejemplo, escuelas religiosas con metodologías que potencian aspectos puramente memorísticos (escuelas coránicas).
- Estudiantes escolarizados en centros educativos y que han seguido un curriculum parecido al nuestro. Se incorporan, por tanto, a nuestro sistema educativo tardíamente, pero antes estaba escolarizados en su país. Dentro de este grupo puede haber una gran diversidad:
  - Estudiantes que desconocen el español y que su lengua materna es muy diferente de la nuestra.

---

<sup>42</sup> Ibid., p.154

- Estudiantes que conocen nuestra lengua, como sucede con los hispanoamericanos
- Estudiantes que desconocen el español, pero se desenvuelven en inglés o manejan lenguas cercanas a la nuestras, por ejemplo el francés u otras lenguas románicas.

Por supuesto, cada caso es un supuesto específico y el ajuste del currículum, así como el diseño del itinerario educativo de cada estudiante, deberá contemplar las casuísticas personales y escolares propias. Además, no podemos obviar que el alumnado que ya haya sido escolarizado en centros educativos de su país natal encontrará, seguramente, diferencias significativas entre el funcionamiento de las instituciones educativas de procedencia y las españolas. Aspectos tales como la disciplina escolar, la convivencia, las normas de funcionamiento, la metodología, las relaciones con personas de otro sexo, la figura de autoridad del docente, etc., pueden suponer, de entrada, un choque cultural. Por tanto, será preciso el desarrollo de un proceso de adaptación escolar que puede verse favorecido si se adoptan actitudes de comprensión, paciencia y entendimiento por parte del profesorado (Castella, 2007: 155).

En cualquier caso, junto a la buena acogida, la adquisición de la lengua del país es uno de los aspectos más importantes. No manejar el idioma se traduce en unas limitadas posibilidades de comunicación, por ello su aprendizaje no puede desligarse de los aspectos efectivos y comunicativos. En este sentido, coincido con el autor cuando afirma que *“una lengua se aprende más fácilmente si se hace en un entorno motivador, afectivo y dándole un enfoque comunicativo y social”* (2007: 156).

Es innegable que el entorno más adecuado para el desarrollo de este proceso es la escuela. Los compañeros y las compañeras se constituyen como uno de los recursos más importantes para el aprendizaje de una nueva lengua, por ello es fundamental crear situaciones comunicativas en las que el alumno, la alumna, se vea en la obligación de interactuar con las personas que le rodean (Carrasco, 2003: 109). En la medida en que la lengua se utilice como herramienta para establecer relaciones con los demás, la producción-expresión de palabras y frases se irá ampliando por un proceso de ensayo-error más o menos consciente, hasta conseguir un nivel de comprensión y expresión que le permita entender y ser entendible por los demás. Ahora bien, resulta evidente que en este proceso de aprendizaje influirá mucho el propio

carácter del alumno/a, así como otros aspectos culturales y personales. Hay estudiantes muy expresivos que no dudan en producir frases mezclando diferentes lenguas, mientras que otros esperan más antes de lanzarse a hablar porque se sienten inseguros/as o tienen mayor sentido del ridículo. Los casos son múltiples y dependen de la personalidad de cada cual.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento, conviene rescatar las apreciaciones de Essomba (2008: 62) sobre dos de los principios básicos que crean el marco idóneo para el desarrollo de una adecuada atención lingüística:

1) En primer lugar, la *evaluación de la competencia lingüística del alumno o alumna de incorporación tardía*, atendiendo a cuestiones como:

- El número de lenguas que sabe hablar.
- En qué lengua o lenguas desarrolló el aprendizaje del habla.
- Cuál es la lengua de uso cotidiano en su familia.
- Con qué lengua o lenguas se dirige a sus distintos familiares.
- Qué lengua o lenguas aprendió durante la escolarización en el país de origen.
- Qué dominio posee de la lengua con la que piensa en el plano oral y escrito.
- En qué lengua aprendió a escribir.
- Qué conocimientos posee de la lengua de la escuela.
- Qué actitud muestra frente a la lengua escolar.
- Etc.

Disponer de toda esta información permite esbozar un mapa lingüístico de cada estudiante y, a partir de él, identificar fortalezas y debilidades: puntos que servirán de apoyo en la acción educativa para la adquisición del nuevo idioma y puntos sobre los cuales no existe conocimiento previo y en los que habrá que poner especial énfasis durante el proceso de aprendizaje.

2) En segundo lugar, el diseño de actividades que tengan en cuenta *un enfoque comunicativo del aprendizaje lingüístico*.

El alumnado de incorporación tardía no debe quedarse confinado en un aula de inmersión lingüística de modo permanente durante un tiempo indefinido. A medida que se puedan constatar los progresos, se pueden ir modificando las cargas horarias y la importancia de

una dimensión u otra (oral o escrita). Además, hay que procurar que se relacione lo máximo posible con el resto de niños y niñas de su edad, ya que esto le ofrece oportunidades para practicar la lengua de aprendizaje de forma activa y significativa.

Para concluir este epígrafe, no quisiera acabar sin mencionar un aspecto que me parece crucial: la escolarización de un alumno, de una alumna, de incorporación tardía no es un tema que atañe únicamente a un profesorado determinado o que se circunscriba a un aula, un ciclo o un nivel concreto. Se trata de un tema institucional que afecta a todo el centro, por tanto se hace necesario un enfoque global. En otras palabras, no bastan las acciones puntuales, sino el desarrollo de medidas integrales que se encuentren contempladas en un proyecto lingüístico de carácter holístico.

## 6. SOBRE LOS PROYECTOS LINGÜÍSTICOS EN LAS ESCUELAS MULTICULTURALES

Es indudable que el idioma, como sistema simbólico de comunicación y de interacción social, constituye uno de los pilares básicos de toda cultura. Así pues, no es de extrañar que una de las primeras tareas que se le impone a las personas inmigrantes recién llegadas a un país sea la pronta adquisición de la lengua de la sociedad de acogida. La mayoría de los adultos tendrán ocasión de realizar dicho aprendizaje a través de los procesos de interacción social que se producen en la vida laboral, mientras que los hijos de éstos encontrarán en la escuela un espacio óptimo para ello.

La profesora de la Universidad Autónoma de Madrid Luisa Martín Rojo declaró en el curso de verano de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), celebrado en Baeza (Jaén)<sup>43</sup>, “*que el aprendizaje de la lengua es imprescindible para la integración social de los inmigrantes*”. En esta misma línea de pensamiento, Concha Moreno (2004: 56-57) describe de forma exhaustiva los motivos por los cuales el alumnado inmigrante necesita aprender español:

*Dentro de la escuela:*

- Para comunicarse con el personal del centro.

---

<sup>43</sup> Puede consultarse el documento en el enlace: <http://integralocal.es/index.php?accion=detalleGeneral&seccion=25&tipo=2&id=6610>

- Para comprender al profesorado y comunicarse con él.
- Para comprender las reglas socio-pragmáticas: la cortesía, los gestos, etc.
- Para interactuar con sus compañeros y compañeras (en el aula, en el recreo, en los espacios comunes, en el comedor, etc.)
- Para poder realizar las tareas y deberes escolares.
- Para comprender dichas tareas y su finalidad.
- Para aprender los contenidos del currículo y lograr éxito escolar.
- Para desarrollar estrategias de aprendizaje.
- Para desarrollar estrategias socio-afectivas.

*Fuera de la escuela:*

- Para comunicarse con el entorno próximo (no familiar): en la calle, en el barrio, en las tiendas, etc.
- Para ayudar a la familia en su relación con dicho entorno.
- Para comprender y actuar correctamente en las convenciones sociales: puntualidad, civismo, normas de corrección en la mesa, comportamientos en público, etc.
- Para aprender a moverse por la ciudad: medios de transporte, horarios, billetes, etc.
- Para poder explicar a otras personas sus problemas o necesidades: por ejemplo, a la hora de ir al médico, solicitar ayudas sociales, intentar acceder a una vivienda, etc.

Coincido con la autora en señalar la necesidad del aprendizaje del idioma por parte de las personas recién llegadas a un país, y comparto la tipología de motivos descritos. Ahora bien, siguiendo a García Granados (2002: 23), es de justicia señalar que, cuando el “otro” que llega es el extranjero europeo, con una lengua “civilizada y occidental”, no se le somete a estas exigencias. Sin embargo, cuando el extranjero “otro” es el africano, “*el salvaje*”, se debe hacer lo necesario y cuanto antes, para lograr su adaptación al sistema simbólico de comunicación y de civilización. Parece como si su lengua no fuese compatible con el occidente civilizado y moderno, o al menos eso parece ser lo que se da a entender. En esta misma línea, Essomba (2008) señala:

En relación a las actitudes lingüísticas de la sociedad de acogida, debemos señalar que se produce una valoración distinta del conjunto de las lenguas extranjeras. Saber idiomas, ser sensibles al plurilingüismo, es algo que está muy reconocido por parte de la ciudadanía autóctona, pero siempre dependiendo de qué lengua extranjera se trate. Las lenguas europeas

(sobre todo, el inglés) están bien valoradas. Y a pesar de la baja competencia lingüística de la población española en ellas, existe un más que significativo interés por su aprendizaje. Por otro lado, el hecho de que el español sea también una lengua internacional con un elevado estatus, hace que ese interés se traduzca en un cierto deseo de reciprocidad, y se espera del extranjero que a su vez, aprenda también a hablarlo. No sucede lo mismo cuando se trata de lenguas minoritarias. Ese interés desaparece y el valor de reciprocidad se convierte en una exigencia (p. 58).

Es, precisamente, para el alumnado extranjero hablante de lenguas “minoritarias” a quien se dirigen las medidas de atención lingüística desarrolladas en los centros, como el programa de aulas ATAL. Como ya se ha apuntado, no resulta frecuente ver en ellas a estudiantes de Inglaterra, Francia, Alemania, Suecia, Holanda, etc., y sí a estudiantes africanos, o procedentes de países de Europa del Este, cuyas lenguas maternas no son tan “valoradas” aquí. La función de las mismas es, pues, compensadora. No se trata de aprovechar la riqueza idiomática que estos alumnos y alumnas traen consigo e incorporarlas a la dinámica de los centros educativos, sino de que aprendan cuanto antes a lengua vehicular de la escuela para poder tener cabida en ella.

Ciertamente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística justifican su utilidad en base a la importancia del idioma. Ahora bien, desde esta perspectiva, se trata de ayudar a superar un “déficit lingüístico” para favorecer la integración social y el progreso escolar. En otras palabras, lo que se propone es apartar a los escolares “diversos” hasta que adquieran unos primeros dominios lingüísticos, y luego, integrarlos en el aula “normal” para su progreso escolar<sup>44</sup>.

Esta manera de desarrollar la atención al alumnado culturalmente diferente ha provocado un intenso debate sobre la supuesta idoneidad de la medida y el enfoque -integrador o inclusivo- de la atención lingüística (pueden consultarse los trabajos de Arroyo González, 2011; Besalú Costa, 2011; García Castaño y Granados, 2000; García, Moreno y Sánchez, 2008; Jiménez Gámez, 2009; Martín Rojo, 2004; Ortiz Cobo, 2010). Las conclusiones son coincidentes: no cabe duda de que el programa de aulas ATAL podría ser manifiestamente mejorable; no obstante, cabría señalar, al menos, las siguientes consideraciones:

---

<sup>44</sup> No han faltado voces que ponen en cuestión la bondad de estos procedimientos para abordar situaciones de bilingüismo, y reprochan no haber tenido en cuenta que, en situaciones de bilingüismo, el éxito escolar se asegura escolarizando tempranamente en la lengua materna (ver *Morales Orozco, 2006*).

- Por una parte, es preciso reconocer el valor y la necesidad de las ATAL, como espacios temporales de apoyo en materias tales como la lengua, por ser indispensable para lograr una integración más plena.
- Por otra parte, si bien es cierto que prestar apoyo al alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma en un aula temporal puede resultar segregador y discriminatorio; no es menos cierto que mantener a los alumnos y alumnas culturalmente diversos en el mismo aula puede también generar discriminación. Pues, ¿cuántos alumnos/as por carecer de habilidad lingüística suficiente han estado la mayor parte del tiempo en el aula sin hacer nada? ¿No es esto también una forma de discriminación?
- No se debería olvidar que, aún no existiendo solución fácil, ni un sistema infalible, de lo que se trata, es de atender a estos alumnos culturalmente diversos con las exiguas herramientas que el sistema educativo pone a nuestro alcance.

No sólo Andalucía, sino también la mayoría de las comunidades autónomas, disponen de un recurso organizativo para llevar a cabo la inmersión lingüística en los centros educativos. Sin embargo, la construcción de un currículo intercultural depende del uso que se le otorgue a dicho aula en el conjunto del proceso de acogida y escolarización. Así pues, un debate planteado en los términos “Aula ATAL: sí o no” no conduce a ninguna parte, ya que lo realmente importante no es su existencia en los centros educativos, sino los criterios que se hayan adoptado para su implementación y desarrollo.

¿Qué factores han de tenerse en cuenta a la hora de plantear la adscripción al programa? Según Essomba (2008: 66) por un lado, aquellos centrados en la calidad de la oferta educativa del centro; y por otro, aquellos que atienden a las características del alumnado recién llegado. A la hora de tomar decisiones, dentro del primer grupo observaremos factores como:

- La formación y especialización del docente o docentes responsables de este tipo de aula.
- La existencia de materiales didácticos adecuados para el desarrollo de las actividades.
- El grado de corresponsabilización del conjunto del claustro a la hora de planificar y llevar a cabo dicho aprendizaje lingüístico.

En cuanto al segundo grupo de factores, los relacionados con el alumnado, destacan:

- El número de alumnado.
- La frecuencia de llegada.
- El origen sociocultural de la familia en el país de origen.
- La etapa educativa que debe cursar.
- El nivel de escolarización con el que llega.
- El contexto sociocultural y económico de la familia en la sociedad de acogida.
- Etc.

Todo este complejo mosaico de variables influye, sin duda alguna, en la toma de decisiones sobre la conveniencia o no, de disponer de este recurso en el centro. De todos modos, lo que sí parece clave es la existencia de un elevado grado de autonomía para tomar las decisiones más adecuadas en cada contexto específico, rehuyendo la fórmula fácil por parte de la correspondiente Administración Educativa de implantar un modelo único de apoyo para toda la comunidad autónoma de referencia, con independencia de la amplia gama de matices que ofrece el mismo territorio. En consecuencia, debe ser el propio centro educativo el que determine las necesidades de acuerdo con su realidad concreta, y la Administración la que ha de responder para atenderlas. Si se invierte el sentido (como acostumbra a suceder) se pierden oportunidades para llevar a cabo una atención eficaz que revierta positivamente no sólo en el alumnado de familia extranjera, sino en el conjunto de todos los miembros del centro<sup>45</sup>.

## 7. ABORDAR LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN LOS CENTROS

La experiencia demuestra con hechos que la práctica totalidad de niños y jóvenes cuyas familias deciden quedarse a vivir en España, más pronto que tarde, son capaces de comunicarse en castellano de una manera eficaz, al menos en lo que se refiere a cubrir sus necesidades básicas. Me posiciono a favor de esta idea y comparto las palabras de Ojeda Álvarez (2008) cuando afirma:

La llegada a un centro educativo —ya sea de Primaria o Secundaria— de un alumno, de una alumna, que no habla ni entiende el idioma es una de las situaciones que más confusión e impotencia produce entre el profesorado. Sin embargo, a poco que analicemos la situación con

---

<sup>45</sup> Ibid., p. 67

un cierto distanciamiento personal y, pensando a medio plazo, llegaremos a la conclusión de que el desconocimiento del idioma del país donde uno vive es solo una *enfermedad* pasajera que presenta un buen pronóstico (p. 80).

Ciertamente, la imposibilidad de establecer una comunicación oral, directa e inmediata, con determinados estudiantes supone una enorme barrera relacional y un impedimento a la hora de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje con relativa “comodidad”. Sin embargo, no por ello se debe abandonar la causa a la primera de cambio. El desconocimiento del idioma se constituye sólo como la punta del iceberg que esconde debajo toda una serie de potencialidades (y también de necesidades) que conforman a ese recién llegado como estudiante y como individuo.

Así pues, es preciso que el profesorado trate de establecer una comunicación, aun con mínimos elementos lingüísticos, que le permita descubrir, por ejemplo, que ese niño o esa niña que no habla ni entiende nuestra lengua, se le dan bien los deportes, le gusta bailar, dibuja perfectamente a mano alzada, o habla, lee y escribe un par de idiomas (aunque ninguno de ellos sea el español). Desde este prisma, la atención educativa no solo se centra sólo en las carencias del alumnado, en aquello que no sabe, sino también en sus capacidades y posibilidades.

Por otra parte, no podemos olvidar que el lenguaje es mucho más que palabras. Elementos como la inflexión de la voz, la entonación, el ritmo y los movimientos corporales que acompañan al habla tienen, en su conjunto, un valor comunicativo mucho mayor que el que podríamos conceder a una serie de palabras absolutamente planas que salieran de una máquina sin rostro, cuerpo ni, por supuesto, sentimientos<sup>46</sup>.

Ahora bien, una actitud como la descrita aquí por parte de los profesores, de las profesoras, encargadas de desarrollar la atención lingüística no se debe traducir en el mantenimiento de una precaria comunicación no verbal por tiempo indefinido, a la espera de que el aprendizaje del nuevo idioma se produzca de forma espontánea gracias a la situación de inmersión lingüística. Por supuesto que no. Es preciso facilitar, acelerar y garantizar el proceso de aprendizaje de la lengua de acogida (de hecho, para ello se crearon las aulas ATAL) y todo lo expuesto hasta el momento no sería más que una buena forma de comenzar este proceso.

---

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 81

Una vez sentadas las bases del mismo, resulta imprescindible diseñar un adecuado modelo de enseñanza que recoja, al menos, los siguientes aspectos: determinación del nivel de partida y de las necesidades de aprendizaje del estudiante, metodología, diseño curricular, materiales y actuaciones docentes.

### **- Determinación del nivel de partida y de las necesidades de aprendizaje del estudiante**

Como señala Ruiz de Lobera (2004: 26), a la hora de diagnosticar el grado de competencia lingüística de un estudiante que desconoce la lengua vehicular de la escuela, no basta con el típico test de nivel con el que comienzan la mayoría de los programas estandarizados de enseñanza de un nuevo idioma (en este caso, el español). Para poder trabajar con el alumnado inmigrante es imprescindible conocer, además, datos sobre el historial escolar de cada niño, de cada niña, así como tener idea de su competencia curricular o nivel escolar general. Y es que, tal y como bien apunta Ojeda Álvarez (2008):

Puede darse el caso de estudiantes con una buena capacidad de comunicación en castellano pero incapaces de seguir, por ejemplo, una clase de geografía de España porque desconocen palabras como “península”, “meseta” o “hemisferio”, y conceptos ligados a nuestro sustrato cultural como “la España húmeda” o el “parque de Doñana” (p. 82).

Por otra parte, es obvio que no se pueden plantear los mismos objetivos de aprendizaje para un alumno de nueve años cuya familia se ha establecido en un municipio con intención de quedarse, que para otro de catorce años, que vive con su padre, trabajador temporero, cuya intención a medio plazo es regresar a su país. Así pues, será necesario (también) conocer, en la medida de lo posible, cuáles son los proyectos vitales del alumnado para determinar si estos son compatibles con su realidad educativa<sup>47</sup>.

### **- Materiales didácticos**

Sin duda alguna, este es el aspecto que tiene más demanda entre el profesorado de ATAL que debe acometer la enseñanza del español como segunda lengua. Sin embargo, no

---

<sup>47</sup> La recogida de información puede llevarse a cabo en varias fases a lo largo del proceso de acogida del alumnado inmigrante, e incluir pruebas lingüísticas, entrevistas con los propios estudiantes y sus familias, acceso a los expedientes escolares, etc. La participación de un mediador, de una mediadora, intercultural podría ser de gran utilidad para llevar a cabo esta tarea.

tiene mucho sentido profundizar en la búsqueda y uso de dichos materiales si previamente no se dispone de un programa, un método y un conocimiento exhaustivo de los conocimientos de partida y de los objetivos o intenciones de aprendizaje de nuestros estudiantes. En otras palabras, si se tiene claro el *qué* y el *por qué*, el *cómo* suele surgir de manera natural.

Por otra parte, es preciso cuestionar el concepto de “materiales didácticos” en el ámbito de la enseñanza del español como segunda lengua. Y es que, generalmente, éste suele asociarse a libros de texto y a actividades o ejercicios específicos desarrollados para el aprendizaje del idioma. Sin embargo, viviendo en un país donde el español es la lengua oficial y se usa diariamente en cualquier contexto, la obtención de materiales para enseñar dicha lengua no debería aparecer como una preocupación de primer orden. Cualquier elemento, bien enfocado, puede constituirse como una material interesante para su uso en clase<sup>48</sup>.

En este sentido, podrían resultar de utilidad los murales sobre el clima, la ciudad, los medios de transporte, las estaciones del año, etc., que suelen adornar los muros de las aulas de Infantil; o los libros, revistas y cómics que pueblan los estantes de las bibliotecas escolares; las láminas sobre el cuerpo humano, los tipos de árboles o los accidentes geográficos que se usan en las clases de Conocimiento del Medio, etc.

Aunque pueden resultar útiles en su justa medida, los “libros de texto” o “manuales” no deben conducir en ningún momento la enseñanza del idioma. Y mucho menos en contextos tan imprevisibles como las aulas de atención lingüística.

### **- Diseño curricular**

Una vez que se ha determinado la situación de partida del alumnado con el que se va a trabajar y se tiene una idea clara de cómo enfocar la enseñanza del español como segunda lengua a un grupo de estudiantes inmigrantes, el siguiente paso corresponde al diseño de un currículo en el que se compaginen los objetivos, los contenidos, la metodología y el sistema de evaluación más adecuado para conseguir los resultados que se persiguen. Esta tarea es, sin duda, la más ardua y también, la más crucial de todo el proceso.

---

<sup>48</sup> Un buen ejemplo sería el de Gloria Lucía Sánchez Gómez (2005), profesora de ATAL en un centro de Málaga, que ha diseñado una actividad muy sugestiva partiendo de una canción del artista “El Arrebato”.

En otras áreas y materias de la enseñanza reglada los currículos vienen establecidos de forma oficial por las autoridades educativas y los equipos docentes solo tienen que implementarlos, adaptarlos a su situación de aula y diseñar las actividades didácticas más adecuadas para llevarlos a cabo. En el campo de la enseñanza del español a extranjeros no existen, hoy por hoy, esos currículos oficiales y es el propio profesorado de atención lingüística el encargado de decidir qué enseñar y atendiendo a qué criterios<sup>49</sup>.

Una cuestión fundamental a la hora de definir los contenidos a trabajar en el aula es la distinción entre los *contenidos socio-comunicativos* que tratarían de mejorar las destrezas básicas de comunicación interpersonal y los *contenidos académico-cognitivos* que permitirían al estudiante inmigrante acceder al aprendizaje académico y desde este a las titulaciones que le permitan incorporarse como miembro de pleno derecho a la sociedad de acogida (Ojeda Álvarez, 2008: 84)<sup>50</sup>.

Por último, es obvio señalar la necesidad de que todos los profesionales implicados en la atención al alumnado inmigrante (tutores, profesorado de apoyo, equipos directivos, servicios de orientación psicopedagógica, etc.) lleven a cabo un sistema de evaluación permanente de todas y cada una de las fases que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua en un centro educativo. Para ello, resulta imprescindible establecer sistemas eficaces de coordinación de modo que puedan optimizarse los canales de comunicación entre los distintos agentes educativos aludidos.

#### **- Actuaciones docentes**

Solo aludiré en este apartado a dos aspectos esenciales y dignos de tener en cuenta a lo largo de todas y cada una de las actuaciones docentes que se lleven a cabo durante el proceso de adquisición de una segunda lengua. En primer lugar, es fundamental prestar especial atención a

---

<sup>49</sup> En este punto, cabría señalar que, en la actualidad, se cuenta ya con diversas publicaciones al respecto, como Villalba, F. y Hernández, M. (2001): *Diseño Curricular de español como segunda lengua en contextos escolares*. Consejería de Educación y Universidades. Murcia; o García, V., Martínez, A., Matellanes C. (2003): *Español como segunda lengua para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, las cuales pueden servir como modelo a la hora de diseñar un currículo propio de español para cubrir las necesidades comunicativas de nuestros alumnos.

<sup>50</sup> Esta reflexión no supone una dicotomía irreconciliable, ni mucho menos. Se trata de dejar constancia de la importancia de ambos, así como de señalar el riesgo que supone ignorar cualquiera de ellas, en especial la segunda.

los factores afectivos que inciden en el aprendizaje de los estudiantes. Siguiendo a Ruiz de Lobera (2004):

En el caso de alumnado inmigrante recién llegado al país y/o con unas condiciones socioeconómicas y familiares desfavorables, una afectividad negativa hacia la lengua meta o hacia los referentes socioculturales que dicha lengua transmite o representa, puede llegar a bloquear todo un proceso de aprendizaje sin que, por otra parte, se observen a primera vista síntomas o datos que evidencien dicho bloqueo (p. 32).

Para evitar una situación como la descrita, hay que procurar abordar las actividades de enseñanza de la lengua de acogida siempre desde una perspectiva positiva de cariño y de respeto hacia la lengua y la cultura maternas. En este sentido, hay que presentar la nueva lengua, no como un cúmulo de normas y reglas gramaticales que hay que cumplir para integrarse lingüísticamente en el país, sino como un instrumento de gran utilidad cuyo manejo y posterior dominio le va a facilitar la consecución de muchos de sus objetivos personales<sup>51</sup>.

El segundo factor a tener en cuenta tiene más que ver con los aspectos organizativos del centro, que con los estrictamente lingüísticos. Se refiere a la necesaria coordinación entre todas las personas y los sectores implicados en la educación del alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma. Establecer cauces de comunicación sencillos y eficaces entre profesorado de ATAL, tutores/as, equipos directivos, equipos y departamentos de orientación educativa, familias, alumnado (y, en su caso, mediadores interculturales) debe ser una prioridad en los centros educativos que escolaricen a estudiantes procedente de otros países. Dar contenido a esas comunicaciones y conseguir actuaciones educativas unidireccionales y coordinadas será una garantía de éxito para esta empresa.

## 8. SOBRE LO QUE HACEMOS O DEJAMOS DE HACER COMO DOCENTES

Ha quedado de manifiesto en los epígrafes anteriores que la gestión de la multiculturalidad en las aulas se trata de un tema vigente y de gran calado en la literatura pedagógica. Se ha escrito mucho y muy bien al respecto. Y si algo queda claro, es que no se trata de actuar ante algo externo que se nos echa encima, sino de replantearnos nuestras posturas personales ante un hecho inherente en nuestra naturaleza humana, como es la diversidad; y de

---

<sup>51</sup> Ibid., p. 33

posicionarnos en la convicción de abrazar, o no, los postulados establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: *todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición*<sup>52</sup>. Sencillo, que no fácil.

Como ya he señalado en apartados previos, la multiculturalidad es un hecho, incontestable e innegable, que existe como tal. La interculturalidad, sin embargo, es una postura: un proceso que no termina, porque no tiene fin. Y más que una meta a alcanzar, es un ideal a perseguir. En este sentido, como profesionales de la educación, debemos reflexionar sobre el *por* y el *para* de nuestras actuaciones cotidianas, teniendo presente una de las máximas del movimiento feminista: “lo personal, es político”. Así pues, no se trata de divagar sobre el *para*, que siempre tiene una acepción extrínseca (para algo, que viene de fuera, por imposición o necesidad externa); sino centrarnos en el *por* de nuestras actuaciones, que son convicciones personales y que tienen una acepción intrínseca. Se trata de lo que *yo* pienso, de lo que *yo* hago, de lo que *yo* creo que es justo y bueno. El conocimiento no debe servir para eludir nuestras responsabilidades, sino precisamente para tomar conciencia de ellas. Para argumentar y justificar nuestras acciones docentes.

Concretando aún más, la reflexión inicial sobre el modo en el que afrontamos la diversidad en las aulas debería girar en torno al cuestionamiento de nuestro posicionamiento personal ante la educación obligatoria. ¿Obligatoria por qué y para quién? ¿Por pura prescripción legal, o por derecho universal de todos los niños, de todas las niñas, sin excepción (independientemente del país de procedencia), a recibir una educación digna y de calidad?

Y es que no cabe duda de que, por debajo de las creencias, teorías y opiniones expresadas por cada una de las personas participantes en esta investigación, hay unos valores que guían la conducta. Uno de ellos resulta fundamental: el valor y el sentido de la educación obligatoria. Si se entiende que la educación es un instrumento para compensar las desigualdades sociales, económicas y culturales -un medio para avanzar en una organización social más justa y para garantizar la cohesión y la integración social-, se considerarán las dificultades inherentes a la atención del alumnado extranjero desde la perspectiva de la inclusión, esforzándose en no dejar a nadie fuera del proceso, y planteando medidas que posibiliten el aprendizaje de la mejor

---

<sup>52</sup> Artículos 1 y 2.

manera posible. Si, por el contrario, el concepto profundo de educación dice que ésta tiene que ser un proceso fundamentalmente selectivo, que ha de constituirse como un mecanismo de promoción de *los mejores y las mejores*, entonces se establecerán vías diferenciadas de educación y no habrá inconveniente en demandar que el alumnado “problemático” (entendido como aquel que da problemas a la hora de organizar el trabajo cotidiano de aula) sea atendido “fuera” del sistema. Se trata de una reflexión básica y fundamental, presente en todas las actuaciones docentes, en el día a día de las clases.

Gracias a la elaboración de esta tesis doctoral he podido comprobar de primera mano cómo sigue presente entre cierto sector del profesorado una cierta “confusión” entre la enseñanza obligatoria y la no obligatoria, por lo que, sin quererlo de manera intencionada, se adoptan muchos de los planteamientos de la segunda para aplicarlos en la primera. Debido a ello, no es de extrañar que en determinados contextos educativos siga predominando el currículo sobre el alumnado, la necesidad de que sea éste quien se adapte a él y no al revés; la evaluación meritocrática sobre la evaluación formativa; los estudios dirigidos a obtener beneficios o un buen puesto de trabajo frente a la educación encaminada al desarrollo de todas las capacidades, etc. A mi parecer, será esta la cuestión fundamental sobre la que, posteriormente, girará todo el discurso de la atención a la diversidad en las aulas.

Por otra parte, no podemos olvidar que la inmigración no es causa, sino consecuencia. Consecuencia de una desigualdad entre los países del primer y el tercer mundo, de un reparto desequilibrado de la riqueza, de años de explotación, de una historia marcada por los colonialismos y la explotación, etc. A veces se nos olvida de dónde venimos. Y no es una postura adecuada culpar a los pobres de su pobreza, a los marginados de su marginación, a los desgraciados de su desgracia. Quienes ostentan el poder, son quienes deben tomar responsabilidades. Como profesionales de la educación, no podemos ponernos de parte del fuerte, sino del débil.

Me gustaría concluir el capítulo con un último apunte: los movimientos migratorios podrían considerarse una problemática social, no por el hecho en sí, sino por las situaciones en las que suele derivar (marginación, dificultades para encontrar empleo y hogar, situación de ilegalidad, falta de medios, etc.), pero es evidente que no está en nuestras manos “darle solución”, como si eso fuera posible, sino cuestionar la postura que tomamos frente a las personas inmigrantes que, por un motivo u otro, se cruzan en nuestras vidas. Porque un profesor, una profesora (ya esté al cargo de un aula ATAL o no), con su labor diaria, no va a

cambiar el mundo; pero sí tiene la posibilidad de cambiar el mundo del alumnado al que atiende.

## **LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA (ATAL)**

---

### **1. INTRODUCCIÓN**

La creciente incorporación al sistema educativo de alumnado de procedencia extranjera viene suponiendo desde hace años la aparición de nuevas necesidades educativas, motivadas fundamentalmente por la diversidad de origen y cultura del alumnado inmigrante, por los diferentes momentos de incorporación a los propios centros y, en muchos casos, por el desconocimiento total o parcial del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje (entendiendo como tal el conocimiento mínimo imprescindible para el seguimiento y la participación del alumnado en el aula ordinaria con garantía de progreso). Por todo ello ha sido preciso el desarrollo nuevas actuaciones dirigidas a apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, el mantenimiento de la cultura de origen y la integración del alumnado inmigrante en los respectivos entornos escolar y social.

En el marco de la política educativa andaluza, específicamente en el “Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante” (2001) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, se desarrolló un amplio compendio de las medidas destinadas a mejorar la situación escolar del alumnado de origen extranjero. Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística fueron una consecuencia de este Plan. Cumplida más de una década desde su aparición, se ha puesto de manifiesto que se trata de una de las medidas con mayor impacto en la práctica escolar.

En Andalucía, y concretamente en la provincia de Málaga, funcionan actualmente más de 150<sup>53</sup>. El objetivo principal que se persigue con esta medida es compensar la falta de competencia en el idioma español del alumnado inmigrante, con clases intensivas del mismo

---

<sup>53</sup> Según datos de la Delegación Territorial de Educación en Málaga hechos públicos en el año 2015.

dentro del horario escolar. Así viene establecido en la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Concretamente, en su artículo 5 reza lo siguiente:

Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular, según lo establecido en la normativa vigente.

Para lograr este fin, las Delegaciones Provinciales de Educación dotan a los centros de Primaria y Secundaria que así lo necesiten, de un profesorado cuya misión específica será prestar apoyo pedagógico y lingüístico a este alumnado, tratando de no desvincularlos de su cultura y lengua materna.

Aunque las aulas ATAL supusieron en sus comienzos una experiencia piloto llevada a cabo en Almería hace más de quince años, a día de hoy se han hecho extensivas al resto de provincias andaluzas, y desde distintos ámbitos –institucionales, académicos, sociales y familiares- se considera uno de los proyectos con mayor impacto educativo. En nuestra provincia, llevan funcionando desde el año 2000 y la mayoría de ellas se ubican en colegios de la Costa del Sol Occidental, la Axarquía y la capital (con una gran concentración de estudiantes inmigrantes en el distrito Centro).

## 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA CIENTÍFICA SOBRE EL TEMA

Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística han sido la medida que mayor difusión ha tenido en los últimos años. El debate sobre su viabilidad ha estado presente en distintos foros, debates, congresos, seminarios y encuentros celebrados, no sólo en Málaga, sino también en el resto de Andalucía. Algunas de las experiencias desarrolladas en estos peculiares contextos de enseñanza han sido recogidas en las páginas de las principales revistas educativas (Cuadernos de Pedagogía, Aula de Innovación Educativa, Andalucía Educativa, etc.<sup>54</sup>) y también en artículos aparecidos en la prensa diaria nacional.

---

<sup>54</sup> Todos los artículos revisados aparecen referenciados en la bibliografía.

Sobre las ATAL se ha escrito desde perspectivas generales (plasmadas en libros o en capítulos de libros sobre el tema) o particulares (en formato de “comunicación” y presentadas en eventos científicos). Así pues, hay visiones “institucionalistas”, propias de quienes implementan el recurso y, por lo tanto, lo consideran claramente un mecanismo de integración; y también visiones “academicistas”, que sitúan el foco en el análisis del recurso y cuyo objetivo no es otro que provocar la reflexión sobre la posibilidad de convertir una medida destinada a la integración en un mecanismo subrepticio de segregación, mostrando posturas más o menos radicales en sus críticas. Por citar algunos trabajos, destaco los de Aroca Siendones (2008), Arroyo González (2011), Cabrera López (2002), Cara Rodríguez (2003), Castilla Segura (2011), García Castaño y Granados (2000); Guerrero Valdebenito (2010), Hernández Montoya (2005), Jiménez Gámez (2009), Martín Rodríguez (2005), Morales Orozco y Barrios Espinosa (2006, 2007); Porras, García y Cotrina (2009); Relinque Mota (2010), Trujillo Sáez (2004) y Villalda Prieto (2010).

Al llevar a cabo una aproximación a la producción científica sobre los programas “especiales” para el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela por parte del alumnado inmigrante, se aprecia una variedad de posturas al respecto. Hay autores que justifican tales medidas, como Pérez Ramirez (2002) o Feria (2002), quien argumenta que *“las aulas ATAL son nexos entre un mundo de exclusión social y un entorno de integración escolar, fundamental para afrontar el futuro social de una realidad multicultural donde efectivamente nos encontramos”* (p. 56). Y, por el contrario, hay quienes muestran posiciones muy críticas al respecto, atendiendo a aspectos tales como su planificación, distribución y financiación (Terrén, 2008), los supuestos sociolingüísticos en los que basa su diseño (Martín Rojo, 2004; García Castaño, Rubio Gómez y Bouachra, 2008), la consideración de medida “asimilacionista” o “segregadora” que no favorece la integración de los “nuevos escolares” (Ortiz, 2008), o el cuestionamiento sobre el tiempo de permanencia y el grado de contacto del alumnado asistente a los programas de atención lingüística con el resto de compañeros y compañeras del aula de referencia (Quintana, 2003).

En alguna de las descripciones de estas aulas podemos encontrar su justificación. Pérez y Pomares (2002) explican las estrategias que se desarrollaron como respuesta a la principal dificultad con la que se encontraron los centros almerienses ante la llegada de alumnado inmigrante extranjero: el desconocimiento de la lengua de la escuela. Aunque reconocen abiertamente que las ATAL no pueden convertirse en el compendio de la educación intercultural:

Lo que no podemos esperar del ATAL es que por sí sola resuelva las cuestiones de la integración y de la convivencia entre el alumnado en el centro ordinario. Esta situación solo se puede abordar con garantía de éxito desde el proyecto curricular de centro y desde las programaciones del ciclo-aula (Pérez y Pomares, 2002: 27).

En términos generales, se podría decir que la aparición de estas aulas en los centros escolares ha marchado en paralelo a sus críticas, sustentadas en el argumento de que encierran una posible segregación escolar “más o menos encubierta”. En este sentido, Quintana (2003) explica que lo deseable desde el punto de vista escolar, *“es que el alumnado inmigrante salga lo menos posible del aula ordinaria, entendiendo el aula de acogida como un espacio dentro del centro educativo que reúna las características de intermedia, abierta, intensa y flexible”* (p. 55). De lo contrario, una medida destinada a la integración podría suponer todo lo contrario: una acción que provoca riesgo de aislamiento y discriminación, ya que dificulta la relación entre estudiantes autóctonos y “nuevos estudiantes”. En esta línea de pensamiento, Roca, Úcar y Massot (2002) critican fuertemente las aulas ATAL *“porque dificultan la socialización del alumnado inmigrante con sus compañeros de clase ordinaria”* y añaden:

Es el profesor quien debe adaptarse a las diferencias de sus alumnos en relación al nivel de aprendizaje de cada uno, y no que cada alumno deba poseer un determinado nivel de aprendizaje para poder encajar en las clases de su profesor. Las clases homogéneas de aprendizaje han de devenir solo un mito si no queremos enviar hacia una activa discriminación amplios contingentes de nuestros adolescentes, entre ellos naturalmente, a la mayoría de alumnos inmigrantes y a la casi totalidad de estudiantes de incorporación tardía al sistema educativo (p. 254-255).

Otro de los argumentos contrarios más frecuentes a la medida se centra en el tiempo de permanencia del alumnado inmigrante en las ATAL:

La atención compensatoria del aula debe de tener muy clara su misión temporal, ya que si no, es muy posible que se incremente la visión terapéutica y pueda derivar en un instrumento diferenciador y segregador muy peligroso, que puede estigmatizar a los alumnos inmigrantes (Jiménez Gámez, 2009: 200).

Este mismo autor insiste sobre el peligro de segregación que puede adquirir un “currículum intercultural compensatorio” si permanece en el tiempo:

La asistencia al aula de adaptación lingüística debería ser lo más corta posible y debería ocupar solo una parte de la jornada escolar, para que el alumno conviviera con sus compañeros y realizara el currículum normal. Precisamente los compañeros deben ser uno de los recursos más importantes para aprender la nueva lengua (Jiménez Gámez, 2004: 202).

Por su parte, García Castaño y Granados (2002) analizan cómo se ha abordado en los centros educativos el proceso de incorporación de los alumnos y las alumnas inmigrantes desde un enfoque compensatorio, que entiende las diferencias como “deficiencias” y cuya principal intención es *“nivelar los conocimientos de unos chicos a los que se considera poseedores de conocimientos insuficientes para cumplir con los requisitos mínimos que les son requeridos en las escuelas”* (p. 10). Los autores señalan que este alumnado se ha convertido *“en el paradigma de la diversidad cultural”*, y que las estrategias diseñadas y puestas en marcha por la escuela pueden definirse como *“estrategias de visibilización de la diversidad en términos de diferencia”*.

La creencia y la práctica de que, ante la diversidad, el tratamiento a seguir es el de la especificidad, no hace sino abonar los criterios de exclusión por guetización simbólica y alimentar cierta xenofobia institucional hacia los extranjeros. Es el caso de las aulas especiales que separan a este alumnado del resto (García Castaño y Granados, 2002: 14)

En definitiva, la llegada a las escuelas españolas de un alumnado inmigrante que desconoce el idioma ha planteado nuevos retos y ha obligado a cuestionar aspectos que aparentemente estaban “resueltos” en nuestro sistema educativo. En este marco multicultural y multilingüe, todavía se siguen apreciando resistencias a la aceptación de la heterogeneidad cultural y lingüística. Consecuentemente, cualquier medida o programa que se desarrolle con el objetivo de favorecer la integración de este colectivo tendrá que hacer frente a multitud de dificultades y obstáculos, fruto del intento por dar respuesta a situaciones imprevistas.

No es este el momento oportuno para cuestionar la conveniencia, o no, de las aulas ATAL (las reflexiones al respecto tendrán su espacio en la tercera parte de la tesis), pero he creído oportuno mostrar la disparidad de criterios existente a la hora de valorar las posibilidades del programa. En cualquier caso, considero que, antes de proceder a emitir juicios de opinión sobre un tema determinado, es necesario conocer con cierta profundidad dicho tema y tener bien claro de qué se está hablando. Así pues, para evitar confusiones, en los siguientes epígrafes me centraré en describir, de la manera más objetiva posible, las características principales del programa de aulas ATAL y los objetivos que se pretenden alcanzar con su implementación.

### 3. ¿QUÉ SON LAS ATAL? DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

Según lo establecido en la normativa vigente<sup>55</sup>, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (también conocidas como Aulas ATAL), consisten en *programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular*. Los objetivos fundamentales que persigue son los siguientes:

- a) Facilitar la atención específica del alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa singular que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas.
- b) Permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria.

Se plantean dos posibilidades de intervención: apoyarlo en un espacio específico diferente al del aula de referencia, o bien dentro de la misma sin separarlo del resto de sus compañeros y compañeras de origen autóctono. Predominantemente este apoyo se imparte según la primera modalidad, por lo que, en determinadas horas a la semana (y siempre dentro del horario escolar) los alumnos inmigrantes salen de las aulas donde están escolarizados y acuden a un aula diferente donde reciben apoyo para mejorar su competencia lingüística en español.

Conforme a lo señalado en la Orden, estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria. No obstante, se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera de la misma “*cuando circunstancias especiales en la comprensión y expresión de la lengua española así lo aconsejen*”. A su vez, señala que “*en ningún caso se autorizarán agrupamientos estables del alumnado a causa del desconocimiento de la lengua, el desfase curricular o cualesquiera otros motivos o características ligadas a la desventaja sociocultural del alumnado inmigrante*” (punto 7, art. 1).

---

<sup>55</sup> ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

En todo caso, la organización de la eventual asistencia del alumnado a estos grupos de apoyo se lleva a cabo de forma que permite la reincorporación al aula ordinaria cuando se impartan asignaturas en las que no resulte absolutamente determinante el dominio del idioma para su acceso al currículo ordinario.

Se establece que la asistencia a los grupos de apoyo organizados fuera del aula ordinaria ocupará un máximo de 10 horas en Educación Primaria y de 15 horas en Educación Secundaria Obligatoria<sup>56</sup>. Dependiendo de los progresos del alumnado, el número de horas de asistencia a los grupos de apoyo disminuirá a favor de una mayor presencia en el aula ordinaria.

Cabe señalar que, según la normativa, el número de alumnos y alumnas que compongan un grupo no podrá exceder de doce.

El período ordinario de permanencia en un grupo de apoyo será de un curso escolar, aunque excepcionalmente y previa autorización del Servicio de Inspección, se permite hasta un máximo de dos, siempre y cuando concurren las siguientes circunstancias:

- a) Enfermedad que haya dado lugar a faltas continuadas a clase.
- b) Absentismo escolar por distintos motivos.
- c) Escasa o nula escolarización en su país de origen.
- d) Inscripción en el centro a lo largo del segundo o tercer trimestre del curso anterior.

En función de los progresos del alumnado, los resultados de la evaluación continua podrán determinar en cualquier momento la finalización de su asistencia. La responsabilidad de esta decisión recaerá en la Jefatura de Estudios del centro, en coordinación con el profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, el profesorado encargado de las tutorías y el profesional de la Orientación.

Siguiendo a Aroca Siendones (2008: 6), se podría afirmar que la transitoriedad y la heterogeneidad son las dos características principales de esta medida.

---

<sup>56</sup> En este punto, quizás es necesario señalar que el acceso al programa sólo está permitido al alumnado escolarizado a partir del Segundo Ciclo de Educación Primaria, no antes

#### 4. ORIGEN DE LAS ATAL

En la actualidad, las ATAL son un recurso administrativo organizado y coordinado por las respectivas Delegaciones Provinciales de Educación de Andalucía. Sin embargo, llama la atención que su puesta en marcha se produjera por iniciativa de un grupo determinado de docentes, con anterioridad a que la medida hubiese sido reconocida oficialmente por parte de las instituciones legislativas. Esta situación viene a ser un claro ejemplo de cómo en momentos de cambio social, la norma suele venir detrás de la experiencia (Castilla Segura, 2011).

Tomando como referencia el trabajo llevado a cabo por Cobo Ortiz (2005: 258), procederé a describir el origen y desarrollo del programa de Aulas ATAL, desde sus inicios en Almería hasta su vigente situación en la provincia de Málaga.

La propuesta de creación de las aulas ATAL surgió durante el curso 1996/97 a partir de los procesos de formación conjunta iniciados por dos CEIPS ubicados en los municipios almerienses de El Ejido y Roquetas de Mar (los primeros en albergar la existencia de estas aulas) y el grupo de trabajo e investigación “*Escolarización del Alumnado Inmigrante*”, formado por profesionales de la educación provenientes de distintos ámbitos: PDI de la Universidad de Almería, profesores y profesoras de Primaria, personal de la Delegación de Educación y miembros de la asociación “Almería Acoge”<sup>57</sup>.

El citado grupo de Investigación se planteó llevar a cabo una acción formativa que ayudara, facilitara y mejorara la intervención en las aulas multiculturales partiendo de las necesidades manifestadas por el profesorado. Con esta finalidad surgieron las llamadas “Aulas Temporales de Adaptación Lingüística”, una experiencia piloto que se pondría en marcha durante el curso 1997/98 (concretamente entrado ya el año 1998) y que acabaría desarrollándose en el resto de provincias andaluzas.

La propuesta original consistía, básicamente, en llevar a cabo las mismas acciones que a día de hoy continúan funcionando en buena parte de los centros educativos que cuentan con esta medida: una atención lingüística individualizada, enmarcada dentro del horario escolar, y

---

<sup>57</sup> Es de justicia dejar constancia de que, previamente, durante el curso 1.995/96 se elaboró por el Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional (E.T.P.O.E.P.) una propuesta de Educación Intercultural que fue distribuida, tanto a los Equipos de Orientación Educativa de zona como a los Centros de Educación Obligatoria que escolarizaban alumnado inmigrante, y que ya contemplaba la atención lingüística.

específicamente dirigida al alumnado de origen inmigrante con dificultades en la comprensión del español. Desde un enfoque puramente compensatorio, se trataría de llevar a cabo una acción formativa destinada a cubrir o a reforzar (en el mejor de los casos) las carencias comunicativas de los alumnos y las alumnas de incorporación tardía que desconociesen el idioma.

Aunque en un principio las ATAL se concibieron como una medida transitoria tendente a su desaparición (en buena parte, debido a las múltiples insuficiencias encontradas en este modelo de intervención), año tras año no sólo continuaron ahí, sino que su número se multiplicó, incrementándose paulatinamente la cantidad de profesorado dedicado exclusivamente a la atención lingüística del alumnado inmigrante. Sin ir más lejos, en el año 2000, se elaboraron unas instrucciones de funcionamiento a nivel provincial y un año más tarde, en el 2001, se reconocieron por primera vez en el I Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante como una “medida específica” encaminada a cumplir el objetivo 3: “Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española”.

Finalmente, en el curso 2002/03 el programa se hizo extensivo al resto de provincias andaluzas, pudiendo encontrar aulas ATAL en centros escolares de todas y cada una de ellas.

## 5. LEGISLACIÓN SOBRE LAS ATAL

Las medidas y actuaciones a desarrollar en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, se regulan según lo dispuesto en la Orden de 15 de enero de 2007<sup>58</sup>. En este apartado voy a resumir los aspectos más importantes de la misma, con objeto de clarificar en qué consiste (desde un enfoque estrictamente legalista) el programa de ATAL aplicable en los centros docentes públicos andaluces que impartan enseñanzas tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria.

En primer lugar, cabe señalar que ya desde el mismo preámbulo de la Orden se justifica la atención al alumnado de origen inmigrante atendiendo a la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación<sup>59</sup>, y al Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece

---

<sup>58</sup> Ver *anexos*.

<sup>59</sup> En el artículo 2 se señala la necesidad de potenciar el valor de la interculturalidad, “integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y el respeto por la cultura propia de los grupos minoritarios y desarrollar actitudes de comunicación y respeto

la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA núm. 118, de 23 de junio)<sup>60</sup>.

Según lo expuesto en el **artículo 2**, los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante “deberán desarrollar medidas y actuaciones que favorezcan su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, a la vez que fomentarán el valor de la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural y la cooperación y el intercambio de experiencias entre diferentes culturas”. Queda reflejado, pues, que la atención educativa al alumnado inmigrante no es competencia única y exclusiva del profesorado de ATAL (considerado, en muchos casos, como “especialista” en interculturalidad), sino que se trata de una cuestión que atañe a todo el centro en general y que debe abordarse de manera holística. Así se especifica en la normativa, la cual señala que las actuaciones deberán reflejarse en todos y cada uno de los apartados en que se estructura el Proyecto de Centro e incluir acciones tendentes al desarrollo de, al menos, los siguientes aspectos (Art. 2. Punto 2):

- a) La acogida del alumnado inmigrante, de manera que se facilite el proceso de escolarización e integración de este alumnado.
- b) El aprendizaje del español como lengua vehicular, con todas las medidas que los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante consideren más oportunas, en el ámbito de sus competencias.
- c) El mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante, con el fin de promover el conocimiento y la valoración de las diferentes culturas.

La alusión a la citada “actuación holística” se contempla en la normativa de manera textual. Concretamente, el punto 3 del artículo 2: “cada una de las actuaciones a desarrollar con el alumnado inmigrante corresponde a la totalidad del profesorado del centro. Cada ciclo o Departamento, en su caso, deberá reflejar este hecho diferencial en la programación de las distintas áreas o materias, incluyendo, al menos, un análisis de la situación inicial y, en su caso,

---

entre los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural.” Asimismo, el Capítulo V describe las actuaciones a desarrollar con la población escolar perteneciente a minorías étnicas y culturales.

<sup>60</sup> Uno de los colectivos destinatarios de estas medidas es el del alumnado perteneciente a familias inmigrantes que, por pertenecer a minorías étnicas o culturales, encuentren un mayor número de dificultades para su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

una propuesta de adaptaciones curriculares en las que tenga especial relevancia la determinación de las medidas organizativas necesarias”.

Los puntos sucesivos, hacen hincapié en la obligación de dejar constancia por escrito de las actuaciones llevadas a cabo, del grado de cumplimiento de los objetivos previstos y de las necesidades formativas del profesorado en relación con la educación intercultural: “los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante deberán hacer constar en el Plan Anual de Centro las necesidades formativas del profesorado en relación con la educación intercultural” (Punto 4). “Al término de cada curso escolar, los centros docentes incluirán en su Memoria Final el grado de cumplimiento de los objetivos de cada una de las actuaciones realizadas. Asimismo, los centros que cuenten con profesorado específico de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística deberán realizar una Memoria Final específica de esta actuación que se incorporará también a la Memoria Final del Centro” (Punto 5). “Las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación, a través del Área de Compensación Educativa del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional, asesorarán a los centros docentes para la realización e implantación de estas medidas de educación intercultural” (punto 6).

Según lo dispuesto en el punto 7, “en ningún caso se autorizarán agrupamientos estables del alumnado a causa del desconocimiento de la lengua, el desfase curricular o cualesquiera otros motivos o características ligadas a la desventaja sociocultural del alumnado inmigrante”.

El **artículo 3** señala que los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante deberán facilitar el proceso de escolarización e integración de este alumnado (en los mismos términos que el alumnado andaluz), “favoreciendo un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, fomentando su participación, tanto en las actividades escolares como en las extraescolares; y potenciando la colaboración de las familias del alumnado inmigrante en la vida escolar”. Así mismo, “los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante deberán planificar actuaciones específicas de enseñanza del español como lengua vehicular para el alumnado inmigrante que lo precise”, tal y como se recoge en el **artículo 4**. Estas actuaciones podrán llevarse a cabo mediante las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, o bien mediante otras medidas que los centros docentes determinen, como la realización de actividades extraescolares o la utilización de las nuevas tecnologías de la información como recurso didáctico.

Según reza en el **artículo 5**, las ATAL están vinculadas a un profesorado específico que (cito textualmente) “permite la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentre escolarizado atendiendo a su edad y a su competencia curricular”. Será la Consejería de Educación pertinente quien, con anterioridad al inicio de cada curso escolar, establezca las asignaciones provinciales del profesorado necesario<sup>61</sup>.

El punto 2 de dicho artículo señala que estos programas “deberán realizarse en el aula ordinaria”. No obstante, se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria “cuando circunstancias especiales en la comprensión y expresión de la lengua española así lo aconsejen”. Ahora bien, se menciona también que la eventual asistencia del alumnado a estos grupos de apoyo “se organizará de forma que permita su reincorporación al aula ordinaria cuando se impartan asignaturas en las que no resulte absolutamente determinante el dominio del idioma para su acceso al currículo ordinario” (puntos 3 y 4).

La distribución de los centros y localidades atendidos por las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística será determinada, con anterioridad al 30 de septiembre de cada año, por las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación, que contarán con la información suministrada por los propios centros y con el estudio de las necesidades educativas de la zona por parte del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional y del Servicio de Inspección. No obstante, y con el fin de evitar el agrupamiento del alumnado inmigrante en un centro determinado, las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación procurarán prever y organizar la llegada de dicho alumnado en cualquier época del año. Para ello, excepcionalmente, podrán revisar la distribución inicial del profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, respetando en la medida de lo posible, la permanencia de este profesorado en la zona asignada a comienzos del curso (puntos 5 y 6).

Los centros que cuenten con Aulas Temporales de Adaptación Lingüística deberán incluir en sus respectivos Proyectos de Centro los aspectos relativos a su organización y funcionamiento. Así mismo, cada centro tomará las medidas oportunas para que el ATAL

---

<sup>61</sup> El proceso de selección del profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística se realizará según lo establecido por la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos para la selección de puestos docentes de carácter específico. Será competencia de las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación la convocatoria de los concursos de méritos preceptivos al objeto de cubrir los puestos vacantes que se determinen.

disponga de los recursos necesarios para su normal funcionamiento. Según se recoge en el punto 9, “en ningún caso, la autorización del funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística supondrá una modificación del número de unidades del centro”.

El **artículo 6** de la Orden señala los dos objetivos del programa de las ATAL que, según la legislación vigente, son los siguientes:

- a) Facilitar la atención específica del alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa singular que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas.
- b) Permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria.

El **artículo 7** establece que esta medida se dirigirá exclusivamente “*al alumnado inmigrante con desconocimiento del español como lengua vehicular escolarizado a partir del Segundo Ciclo de la Educación Primaria y hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria*”. ¿Y quién decide si el dominio de la lengua vehicular (en este caso, el español) es o no suficiente para poder acceder al programa? ¿A través de qué baremo se mide? La respuesta a estas cuestiones se recoge en los puntos 2 y 3 del citado artículo: será el profesorado encargado de la tutoría (con asistencia de los profesionales de la orientación) quienes deberán realizar una exploración inicial con el fin de conocer el nivel de competencia lingüística del alumnado inmigrante matriculado en el centro. Para ello, deberán tenerse en cuenta las equivalencias con los niveles fijados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, del Consejo de Europa<sup>62</sup>. Atendiendo a los niveles establecidos, tendrá preferencia para participar en el programa el alumnado de menor nivel de competencia lingüística.

La Jefatura de Estudios (que contará con el asesoramiento de los profesionales de la Orientación Educativa y, en su caso, del profesorado específico de las Aulas temporales de Adaptación Lingüística) será el órgano responsable de coordinar la labor de detección, acogida y evaluación psicopedagógica y curricular y, junto con el profesorado, de indicar la pertinencia de la asistencia de cada alumno o alumna al programa, así como de establecer las adaptaciones curriculares oportunas.

---

<sup>62</sup> El documento fue publicado por el Ministerio de Educación en el año 2002 y se recoge como anexo a la Orden.

En el **artículo 8** de la Orden se recogen los aspectos relativos a la organización de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Y entre otras cuestiones, se señala (punto 1) que la asistencia a los grupos de apoyo organizados fuera del aula ordinaria ocupará un máximo de 10 horas en Educación Primaria y de 15 horas en Educación Secundaria Obligatoria<sup>63</sup>. A su vez, se indica que el número de alumnos y alumnas que compongan un grupo no excederá de doce (punto 2), y que el período ordinario de permanencia en un grupo de apoyo será de un curso escolar (punto 3), aunque en función de los progresos del alumnado, la Jefatura de Estudios del centro (en coordinación con el profesorado de ATAL, el profesorado encargado de las tutorías y el profesional de la Orientación) podrá determinar en cualquier momento la finalización de su asistencia. Una vez tomada la decisión anterior, el profesorado específico de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística deberá hacerlo constar en el Expediente Académico del alumno o alumna que finaliza su asistencia. Asimismo, el responsable de la tutoría deberá comunicar a su familia los avances conseguidos y la decisión adoptada (comunicación que deberá constar también en el Expediente Académico).

En el punto número 5 se señala específicamente que, de manera excepcional (previa autorización del Servicio de Inspección), podrá recibirse atención en un grupo de apoyo hasta un máximo de dos cursos, cuando concurren las circunstancias siguientes:

- a) Enfermedad que haya dado lugar a faltas continuadas a clase.
- b) Absentismo escolar por distintos motivos.
- c) Escasa o nula escolarización en su país de origen.
- d) Inscripción en el centro a lo largo del segundo o tercer trimestre del curso anterior.

Las funciones del profesorado de ATAL quedan reguladas según lo dispuesto en el **artículo 9** y, con carácter general, se refieren a “todas aquellas relacionadas con la atención directa y el seguimiento del alumnado inmigrante con deficiencias en el conocimiento del español como lengua vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. De manera concreta se señalan las siguientes:

- a) Enseñar la lengua española con la suficiencia necesaria para la correcta integración del alumnado inmigrante en su entorno escolar y social.

---

<sup>63</sup> La progresión competencial del alumnado se corresponderá con una disminución del número de horas de asistencia a los grupos de apoyo y una mayor presencia en el aula ordinaria.

- b) Atender a las dificultades de aprendizaje del alumnado adscrito al Aula Temporal de Adaptación Lingüística motivadas por el desconocimiento del español como lengua vehicular.
  
- c) Facilitar la integración del alumnado en su entorno escolar y social, potenciando sus habilidades y fomentando su participación en las actividades organizadas por los propios centros y por la comunidad.
  
- d) Colaborar con las Jefaturas de Estudios de los centros atendidos en la necesaria coordinación con el resto del profesorado.
  
- e) Colaborar con el profesorado encargado de las tutorías en el mantenimiento de la comunicación con las familias del alumnado atendido en el Aula Temporal de Adaptación Lingüística.
  
- f) Facilitar al profesorado de los centros atendidos orientaciones metodológicas y materiales sobre la enseñanza del español como segunda lengua.
  
- g) Elaborar las respectivas Programaciones de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, adecuándolas a las características específicas del alumnado y a las necesidades de cada uno de los centros atendidos. Dicha programación deberá formar parte del Plan de Orientación y Acción Tutorial de los centros.
  
- h) Elaborar un Informe de cada uno de los alumnos y alumnas atendidos en el Aula Temporal de Adaptación Lingüística, así como cumplimentar una Carpeta de Seguimiento de cada uno de ellos con la documentación básica de su asistencia al Programa y su evaluación.
  
- i) Elaborar una Memoria al finalizar el curso, que será incluida en la Memoria Final del Centro, en la que se recogerá el alumnado atendido, la valoración del cumplimiento de los objetivos previstos y la evaluación de las actuaciones desarrolladas.

En el **artículo 10** se señala que será el Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional el órgano encargado de ejercer la coordinación del profesorado de las

Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en cada provincia. Así pues, corresponde a las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación determinar y comunicar a los respectivos centros el número de horas establecidas para la atención directa del alumnado por parte del profesorado de ATAL, así como las horas correspondientes a coordinación, asesoramiento y confección de documentos. En este aspecto, hay que tener en cuenta que en la jornada de este profesorado deberá computar el tiempo destinado a los desplazamientos necesarios para la atención a más de un centro<sup>64</sup>, que contará con una reducción de horario de docencia directa dependiendo del número de kilómetros de desplazamiento semanal que deba realizar para el desarrollo de su función docente:

- a) Hasta 30 km: 2,5 horas.
- b) De 31 a 70 km: 3 horas.
- c) De 71 a 100 km: 4 horas.
- d) De 101 a 130 km: 5 horas.
- e) De 131 a 160 km: 6 horas.
- f) De 161 a 190 km: 7 horas.
- g) De 191 a 210 km: 8 horas.
- h) De 211 a 240 km: 9 horas.
- i) De 241 a 270 km: 10 horas.
- j) De 271 o más km: 12 horas.

Según lo dispuesto en el **artículo 11**, durante el tiempo que el profesorado de ATAL permanezca en los centros educativos asignados, dependerá funcionalmente de la Dirección de los mismos. El horario de trabajo será elaborado por la correspondiente Jefatura de Estudios (atendiendo a la distribución horaria establecida por el Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional) y en él se harán constar las horas de dedicación directa al alumnado así como las dedicadas a la planificación y coordinación de la actuación.

Cabe indicar que, según se recoge en el punto 3, el profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística no podrá realizar sustituciones del profesorado de los centros donde desarrolle su trabajo ni cualesquiera otras funciones distintas de las derivadas de su puesto, salvo autorización expresa de la correspondiente Delegación Provincial.

---

<sup>64</sup> Se considerará itinerancia cuando el profesorado del programa imparta docencia en dos o más localidades. En la planificación de dicha itinerancia se procurará que la docencia en una localidad se realice en sesiones completas por día, así como el menor número de desplazamientos posible.

Por otra parte, el profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística asistirá, siempre que le sea posible en atención a su carácter de itinerante, a las reuniones que se estime conveniente, y, especialmente, a las reuniones de ciclo (en Primaria), de tutorías (en Secundaria) y a las sesiones de evaluación del alumnado atendido en el Programa (los desplazamientos para las reuniones de coordinación se contabilizarán dentro del horario no lectivo de cada profesional). Así se recoge en la legislación (punto 5).

El **artículo 12** se refiere al seguimiento del alumnado asistente al ATAL. Queda establecido que el profesorado del Aula Temporal de Adaptación Lingüística elaborará una Programación del Aula, que contendrá la actuación individualizada que llevará a cabo con cada uno de los estudiantes atendidos y de la que tendrán conocimiento el profesorado que ejerza las tutorías de los grupos, el profesional encargado de la orientación y la Jefatura de Estudios del centro, incluyéndose la misma en el Plan Anual del Centro (punto 1). Con el fin de facilitar el intercambio de información sobre el desarrollo de los aprendizajes del alumnado atendido en el Programa, una vez al trimestre, el profesorado del Aula elaborará un Informe Individualizado de cada uno de ellos, que entregará al profesorado encargado de las tutorías. En dicho Informe se incluirán los progresos del alumnado, orientaciones para las actividades a realizar en el aula ordinaria, y posibles materiales didácticos para las mismas (punto 2). Así mismo, el profesorado del Aula elaborará una Carpeta de Seguimiento Individual del alumnado con la documentación básica de su asistencia a la misma y su evaluación<sup>65</sup>.

Por último, el **artículo 13** recoge la posibilidad de desarrollar actuaciones específicas para el mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante, con objeto de “promover el conocimiento y la valoración de estas culturas por toda la comunidad educativa”. Los objetivos fundamentales de dichas actuaciones serán los siguientes:

- a) Potenciar el aprendizaje de la cultura de origen, con el fin de que el alumnado inmigrante no pierda la riqueza que esto supone.
- b) Difundir información de todas y cada una de las culturas presentes en el centro entre todos los componentes de la comunidad educativa.

---

<sup>65</sup> En el caso de un desplazamiento del alumno o alumna acogido al programa y con el fin de mantener la continuidad de la actuación, el centro de origen del desplazamiento remitirá al centro de destino el Informe Individualizado y la Carpeta de Seguimiento Individual de dicho alumnado, junto con el expediente académico.

- c) Aprovechar los aspectos de enriquecimiento que aporta el conocimiento de las diferentes culturas sobre la totalidad del alumnado del centro.
- d) Fomentar la participación del alumnado inmigrante y de sus familias en las actividades extraescolares del centro.
- e) Potenciar actitudes de solidaridad y tolerancia entre todo el alumnado del centro en particular y de la comunidad educativa en general.
- f) Favorecer la comunicación y el sentido de pertenencia a la comunidad educativa del alumnado, del profesorado y de las familias.

La Orden 15 de enero de 2007 se cierra con una serie de Disposiciones Adicionales y con un anexo en el que se explicitan las equivalencias entre los Niveles fijados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, del Consejo de Europa, y la simplificación establecida para su utilización por las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

## 6. EL PROFESORADO DE ATAL EN LA PROVINCIA DE MÁLAGA

Una vez descrita la legislación vigente sobre las ATAL, considero oportuno mostrar la evolución de la presencia del profesorado en ATAL en Málaga desde 1999/2000 (año en el que empezaron a implantarse en nuestra provincia) hasta 2010/2011 (curso en el que se llevó a cabo la exploración en los centros), con objeto de hacer patente la consolidación de este perfil profesional en los centros educativos.

CURSO ACADÉMICO	PROFESORADO DE ATAL EN MÁLAGA
1999/2000	3
2000/2001	8
2001/2002	15
2002/2003	17
2003/2004	39
2004/2005	44
2005/2006	70
2006/2007	78
2007/2008	82
2008/2009	85
2009/2010	80
2010/2011	72

Fuente: elaboración propia. Datos extraídos de la página web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

Durante el curso 2010/11 las aulas ATAL estuvieron presentes en un total de **165 centros** repartidos por toda la provincia de Málaga y llegaron a atender a un total de **1.561** alumnos y alumnas de primaria y secundaria.

¿Y cuál es la situación del programa en los tiempos presentes? En la actualidad (curso 2014/2015) el número total de profesores y profesoras de ATAL en la provincia de Málaga ha disminuido respecto a cursos anteriores (72 en el curso 2010/2011). A día de hoy, la plantilla la componen 61 docentes (38 en CEIPs y 23 en IES). Sin embargo, el número total de aulas ha

aumentado respecto a cursos anteriores: 176 en la actualidad (113 en CEIPS y 63 en IES), frente a las 165 del curso 2010/2011.

La tipología de las ATAL permanece invariable. La Consejería de Educación dispone dos tipos: las fijas y las itinerantes. Las primeras, se ubican en un centro a tiempo completo, y se localizan en zonas que registran un elevado índice de población inmigrante. Por el contrario, las segundas sólo funcionan un número determinado de días a la semana y son atendidas por un profesorado itinerante, que se desplaza para atender varios colegios de una misma zona, o bien varios centros de una misma localidad. Actualmente, en nuestra provincia, únicamente encontramos tres Aulas ATAL fijas, ubicadas en:

- CEIP Sohail (Fuengirola)
- CEIP El Chaparral (La Cala de Mijas)
- IES Al-Baytar (Arroyo de la Miel)

El profesorado al cargo de las mismas desempeña su puesto en estos centros los cinco días de la semana. Las 173 aulas restantes son consideradas itinerantes, y el profesorado de ATAL encargado de ellas suele visitar los centros una, dos, tres, o incluso cuatro veces por semana, dependiendo de la cantidad de alumnado inmigrante existente en cada uno de ellos.

A pesar de las dificultades que pueda entrañar el puesto, actualmente hay 50 solicitudes para la especialidad de Maestro/a de ATAL (40 solicitudes para el tipo 1. Funcionario/a; 9 solicitudes para el tipo 3. Interino/a; y 1 para el tipo 4. Bolsas)<sup>66</sup> y 33 solicitudes para la especialidad de Profesor/a de Enseñanza Secundaria en ATAL (21 solicitudes para el tipo 1. Funcionario/a; y 12 solicitudes para el tipo 3. Interino/a)<sup>67</sup>. La resolución definitiva de vacantes se hizo pública el día 08 de julio de 2014 a las 09:00 horas (PES de ATAL) y a las 10:00 horas (Maestros/as de ATAL) en un Acto Público que tuvo lugar en el Salón de Actos de la Delegación Territorial de Málaga (Planta 0).

---

<sup>66</sup> Según Resolución publicada el 05/06/2014

<sup>67</sup> Según Resolución publicada el 30/06/2014

## 7. ALGUNAS APRECIACIONES SOBRE LA REALIDAD DE LAS ATAL

En la praxis, la actuación llevada a cabo desde las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística no se ciñe a menudo a la normativa establecida desde la respectiva Delegación Provincial de Educación. Con frecuencia las excepciones, entendidas como tales en *pro* de una mejor integración del alumnado, se convierten en la norma. ¿Cuáles son las contradicciones existentes entre la norma y la interpretación de la misma, es decir, entre el uso que se le quiere dar a las ATAL y el que realmente se está haciendo en la práctica escolar por el profesorado de estas aulas, casi siempre inducidos por los centros escolares a los que atienden?

### 7.1. Respecto a los objetivos

El hecho de que estas instrucciones hayan recogido la figura del profesor o profesora de ATAL, inicialmente como responsable y posteriormente como participante de las actividades de “interculturalidad” de los centros, ha reducido el fenómeno de la interculturalidad a una “cuestión” que debe ser abordada por la persona “especialista en inmigrantes”. Esta realidad se ha puesto de manifiesto ante las convocatorias anuales de ayudas o subvenciones a los centros que presenten un proyecto de trabajo “Intercultural”. El profesorado de ATAL, con frecuencia, se ha encontrado con una situación en la que el equipo directivo le delega la elaboración de dicho proyecto (Ortiz Cobo, 2006a: 283).

Con la creación de un equipo específico externo se ha gestado la idea de que la dedicación al colectivo de alumnos y alumnas inmigrantes es una tarea de “expertos”, y que la solución a los problemas que se deriven debe proceder de “fuera”.

Por otro lado, también es frecuente encontrar enfrentamientos entre aquello que el profesorado ordinario reclama de estos profesionales, y lo que los profesores y profesoras de ATAL entienden como objetivo de estas aulas. Si bien el profesorado de ATAL tiene claro que su función es enseñar sólo la lengua vehicular de la escuela -y además exclusivamente desde un punto de vista oral-, por su parte, el tutor o tutora del aula ordinaria suele reclamar la inclusión de otros contenidos curriculares (relacionados con materias como Conocimiento del Medio, Matemáticas, etc.) en las enseñanzas que dichas aulas debieran impartir. En estas circunstancias, con el fin de crear un clima de aceptación del profesorado de ATAL, y para no ser visto como

un agente externo e inútil, se accede a incluir otros contenidos curriculares en sus programaciones.

## 7.2. Respecto a la temporalidad

La normativa reguladora de las Aulas ATAL, con objeto de dotar la medida de un semblante integrador, señala el carácter temporal o transitorio de este recurso. Sin embargo, en la realidad escolar, la intervención puntual suele alargarse en el tiempo. En el caso de las ATAL fijas de Primaria, el límite de tres meses de atención a estos alumnos y alumnas se suele extender, por lo general, a los seis meses. La frecuencia con la que se prolonga esta medida hace que, lo que en un principio se había planteado como una excepción, se convierta con posterioridad en la norma. La prolongación en el tiempo de permanencia ocurre de igual forma en el resto de ATAL, ya sean fijas o itinerantes, de Educación Primaria o Secundaria.

Por otro lado, existen situaciones en las que algunos alumnos y alumnas, tras haber pasado por el ATAL el máximo tiempo permitido por las instrucciones (incluyendo el periodo de supuesta excepcionalidad) han seguido asistiendo a dicha aula. Aunque no se puede generalizar esta afirmación (al no contar con los datos que así lo demuestren) este tipo de situaciones, aunque sean puntuales, contradicen la idea original que se defiende desde el primer momento en el que se puso en práctica esta medida: la necesidad de que el alumnado inmigrante pase el mayor tiempo posible en sus aulas ordinarias para favorecer la integración con su grupo de referencia.

¿Cuáles son los motivos por los que el profesorado de ATAL sigue atendiendo a un alumnado que, quizás, está en disposición de prescindir de sus servicios? Es probable que esta situación responda al hecho de que, en algunos centros, el número de alumnado inmigrante extranjero con necesidad de atención lingüística haya descendido paulatinamente año tras año (o bien, de manera drástica y significativa en un mismo curso), por lo que para rentabilizar el recurso -o para mantenerlo- vuelven a incorporar a antiguos alumnos y alumnas de ATAL<sup>68</sup>.

Otra posibilidad es que se defienda la necesidad de alargar el tiempo de estancia en el aula de atención lingüística, alegando que el periodo de permanencia estipulado (un curso

---

<sup>68</sup> En este punto, cabría recordar que las ATAL, tanto fijas como itinerantes, no se crean con carácter definitivo, sino que pueden cambiar de ubicación en función de las necesidades de los centros de la provincia.

académico, con posibilidad de ampliar a dos cursos excepcionalmente “*si las circunstancias lo recomiendan*”) es insuficiente para el aprendizaje del idioma. Una razón de peso que coincide con las ideas expresadas por diversos autores, entre ellos Vila (2006), que acusa este tipo de medidas “*de una falta de realismo sorprendente*”. Según el autor:

En un año, el alumnado inmigrante mejor preparado para adquirir la lengua de la escuela sólo es capaz de desarrollar algunas habilidades conversacionales relacionadas con el uso contextualizado de la lengua escolar, pero continúa teniendo grandes problemas para utilizar las habilidades lingüístico-cognitivas implicadas en el uso de la lengua escolar (p. 39).

No cabe duda de que uno de los aspectos más controvertidos del programa de aulas ATAL es el número de horas que el alumnado asiste a la misma. ¿Cuánto tiempo necesita el alumnado inmigrante salir del aula ordinaria para aprender el idioma en un contexto específico para ello? No tengo la respuesta, pero las investigaciones demuestran que el aprendizaje de una nueva lengua (L2) para acceder a los contenidos curriculares requiere una larga exposición efectiva a la enseñanza de la misma (Carrasco, 2003; Maruny y Molina, 2001; Vila, 2002, 2006; Martín Rojo, 2004; García Castaño y Granados, 2000). ¿Hasta qué punto la asistencia semanal al aula ATAL resulta *una exposición larga y efectiva* al nuevo idioma? ¿Resulta suficiente?

Lo habitual es que los alumnos y las alumnas de ATAL reciban 4 horas de clase semanales, muy por debajo de las 10 horas que establece la normativa (artículo 8.1.) como máximo para Primaria y las 15 fijadas para Secundaria. En este sentido el profesorado de ATAL entrevistado (todos y todas, itinerantes) reconocen que el tiempo de asistencia del alumnado a estas aulas es insuficiente. De hecho, este es uno de los argumentos que se utiliza para fundamentar su permanencia en el programa durante un segundo curso académico (algo que sucede con relativa frecuencia).

Como afirman Goenechea *et al.* (2011) el número de horas que los estudiantes asisten al aula lingüística no supone una mera cuestión organizativa, “*sino que plantea una cuestión de fondo básica: la apuesta por la integración de los alumnos extranjeros paralela al proceso de adquisición de la L2 o la priorización del dominio de la lengua mayoritaria, como requisito previo*” (p.269). Conlleva además una manera concreta de concebir el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas, que puede entenderse como paso previo a la integración o como consecuencia de ésta.

En este aspecto cobra vital importancia la diferenciación entre el *dominio conversacional* (destrezas comunicativas interpersonales básicas) y el *dominio académico* (dominio cognitivo del lenguaje académico). Maruny y Molina (2001) señalan que para el acceso a los contenidos curriculares, *“el aprendizaje de la L2 requiere más de tres años de exposición efectiva a la misma. Obviar esta cuestión en la política y la práctica de la enseñanza de otro idioma, contribuye al aumentar las posibilidades de fracaso escolar de los estudiantes extranjeros alófonos”* (p. 57).

Considero que la mejor manera de integrar al alumnado extranjero no es separarlos en un aula específica; pero tampoco parece ser el mejor camino para aprender la lengua española asistir a un aula en la que, a menudo, el profesor es el único que la domina. ¿Cuál es, entonces, la mejor opción? Sinceramente, no lo sé (de ahí, parte del interés por llevar a cabo una investigación como la presente). Ahora bien, si algo está claro es que las ATAL son aulas que se podrían considerar de apoyo o refuerzo. No separan al alumno, a la alumna, del grupo salvo cuando es imprescindible (al menos, en teoría) y se procura la asistencia al aula de referencia durante la mayor parte de la jornada lectiva (al menos, en teoría también).

Así planteada, no cabe duda de que, a través de este modelo de actuación, se prioriza la socialización del alumnado, en detrimento de la adquisición de la lengua del país de acogida. La eficacia de la medida en cuanto al aprendizaje del idioma puede quedar en entredicho teniendo en cuenta que, en la mayoría de los centros educativos, la dedicación semanal es muy reducida. En cualquier caso, defiendo que el modelo es positivo y coincido con Vila (2006) en la idea de que *“no se aprende la lengua para integrarse, sino que el aprendizaje de la nueva lengua es el resultado de la propia integración”* (p. 27).

### **7.3. Respecto a los criterios de selección del alumnado**

Otra de las cuestiones más controvertidas a la que suele hacer frente el profesorado de ATAL es la dificultad para el establecimiento concreto del nivel de competencia lingüística que debería presentar el alumnado inmigrante para recibir atención específica fuera del aula ordinaria, y el nivel de español adquirido como para dar por finalizada la misma.

Con objeto de facilitar la toma de decisiones, la Delegación Provincial de Educación maneja un baremo para clasificar las competencias lingüísticas del alumnado. En esta clasificación se diferencian cuatro niveles:

Nivel 0: Ausencia de conocimiento del castellano (normalmente los recién llegados a España).

Nivel 1: Ciertas nociones de castellano oral, pero claramente insuficientes para seguir el currículo.

Nivel 2: Dificultades en el castellano, especialmente en lecto-escritura.

Nivel 3: Conocimiento suficiente para seguir el currículo.

Aunque sobre el papel, la distinción de las competencias asignadas a cada uno de los niveles resulta evidente, cuando llega la hora de su concreción en la práctica escolar, las evidencias demuestran que no resulta tan fácil establecer con claridad estas diferencias entre el alumnado. Sobre todo, entre los niveles inferiores. ¿Qué prueba determina, sin margen de error, que las nociones del idioma son “claramente insuficientes” para seguir el currículo?

Además, tampoco parecen aplicarse del mismo modo las orientaciones propuestas desde la Delegación, ya que hay profesores y profesoras de ATAL que reconocen haber atendido a estudiantes de nivel 2 (aunque, según lo dispuesto en la Orden, sólo podrían atender a alumnado de nivel 0 o 1), argumentando que las dificultades en el dominio del idioma son todavía lo suficientemente significativas como para continuar con el apoyo.

Por otro lado, se ha puesto de manifiesto que existe profesorado de ATAL que atiende fuera del aula ordinaria a alumnos y alumnas de Primer Ciclo de Educación Primaria, cuando las instrucciones establecen que esta medida va dirigida específicamente a estudiantes de ESO o de Tercer y Segundo Ciclo de Primaria. Se produce, pues, una contradicción. Y el motivo es fácilmente entendible: un niño, una niña, a esas edades, está aprendiendo a desarrollar el lenguaje (independientemente del idioma que hable), por lo que no conviene apartarlo de su grupo de iguales, ni atenderlo fuera del aula ordinaria, sino precisamente todo lo contrario: aprovechar las situaciones cotidianas para fomentar las relaciones interpersonales. Cuantas más posibilidades tenga una persona de utilizar el idioma como herramienta de comunicación, mayores oportunidades de aprenderlo. ¿Por qué razón se derivan, entonces, estos niños y niñas al ATAL? Es probable que decisiones de este tipo se tomen en cada centro atendiendo a factores que no sean estrictamente “lingüísticos”.

En esta línea, cabe señalar que la normativa excluye, a su vez, la atención lingüística al alumnado de Bachillerato. Sin embargo, de nuevo, he podido encontrar a profesores y profesoras de ATAL que reconocen haber atendido a estudiantes de estos niveles (siempre y cuando, así se haya acordado por parte de los órganos competentes en cada centro), aunque, evidentemente, esto no significa que la situación sea extrapolable a todos los casos.

En definitiva, las interpretaciones que se hacen de la normativa y de la práctica de ATAL son particulares según el contexto. Una misma situación puede resolverse de forma distinta según las circunstancias (que haya más o menos alumnado inmigrante extranjero en un centro) y la actitud del profesorado.

## **PARTE II**

# **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**



## FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

---

### 1. INTRODUCCIÓN

Cualquier investigador, cualquier investigadora, tiene una perspectiva paradigmática en la que se ubica a la hora de realizar su trabajo. Siguiendo a Heras Montoya (1997: 109), las dos grandes opciones paradigmáticas en apoyo de la investigación disciplinada son el paradigma cuantitativo (también denominado “racionalista”, “experimental”, “positivista”, “empírico”, etc.) y el paradigma cualitativo (“naturalista”, “fenomenológico”, “interpretativo”, “hermenéutico”, “antropológico”, etc.). El primero busca la realidad propugnando leyes generalizables. El segundo, por el contrario, interpela hipótesis relativas en las que no existe una realidad única, sino múltiples verdades sujetas al caso particular que se quiera describir<sup>69</sup>. En palabras de Losada González, García Rodríguez y Pozo Muñoz (2013):

Los expertos que defienden el uso de la metodología cuantitativa se basan en el supremo principio de que la realidad es absoluta y objetiva, y que para alcanzarla hay que aplicar instrumentos matemáticos donde los principios estadísticos son la base de la consecución de los conocimientos. En contraposición, los métodos cualitativos procuran captar y entender en su totalidad los actos, procesos, estructuras, contextos, etc. Para conseguirlo, es preciso que se parta de los conocimientos, de los sentimientos, de las opiniones y, en definitiva, de las expresiones de los propios implicados (p. 50).

Según los citados autores, cuando la investigación científica se centra en la descripción y explicación de los fenómenos para proceder a una posterior generalización de los resultados (lo cual permitirá predecir con un cierto grado de certeza cuándo se volverán a producir en un futuro), estaremos situados en una perspectiva cuantitativa o positivista. Si, por el contrario, ponemos el énfasis en la comprensión para la transformación y mejora, evitando las

---

<sup>69</sup> Asimismo, la relación causal dirigida a explicar la acción es diferente dependiendo del enfoque: desde una óptica positivista, una acción es el efecto resultante de una causa empíricamente constatada y es contingente en el tiempo a esta última; desde la óptica naturalista, la acción se explica desde múltiples condiciones y sucesos que interactúan entre sí, llegando a formar parte integrante de ella.

generalizaciones (ya que éstas no son aplicables a los comportamientos humanos, donde lo realmente característico es la singularidad), entonces estaremos situados en una perspectiva cualitativa de la investigación<sup>70</sup>.

Un estudio evaluativo sobre las posibilidades educativas del aula ATAL puede desarrollarse amparándose en uno de los dos paradigmas, o incluso en ambos, ya que no existe un patrón universal, ni un único modelo de investigación al que acogerse. Todas las fuentes de acercamiento a la comprensión de la realidad son útiles en momentos determinados, y cualquiera de los dos enfoques es perfectamente válido si se ajusta a la intencionalidad de la persona que investiga y de los propósitos del trabajo. Así pues, queda claro que no se trata de dilucidar que método es “mejor” o “peor”, sino de definir de forma rigurosa el enfoque metodológico seleccionado, de modo que se constituya como eje epistemológico de la investigación (esto se traduce en un compromiso con la calidad del tipo de conocimiento que se elabora).

Partiendo de este principio, voy a exponer, en los siguientes epígrafes, los fundamentos de la investigación cualitativa, posicionándome claramente a favor de este enfoque de comprensión de la realidad, por considerarlo idóneo respecto al foco de estudio. Una vez descritas las bases epistemológicas que constituyen dicho enfoque, procederé a detallar las principales características del modelo elegido para la realización de la investigación: la etnografía, que permite realizar una recogida de información en el propio campo, observando las interacciones de los sujetos en su contexto. Para terminar, me centraré en la descripción del método de investigación seleccionado, el estudio de casos, que permite profundizar en un tema a partir de la selección de un caso relevante para los objetivos propuestos.

## 2. LA INVESTIGACIÓN DESDE EL PARADIGMA CUALITATIVO

Algunas de las lecturas realizadas durante los cursos de doctorado (Stake, 2006, 2007; House, 1992, 1997; Pérez Gómez, 1989; Santos Guerra, 1990, 1995, 2008) han sido de vital importancia a la hora de optar por un diseño de investigación de corte cualitativo y por una concepción “comprensiva” de la evaluación.

---

<sup>70</sup> Ibid., p. 51

Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, intentando sacar sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Ello implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales (entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos, etc.) que describen la rutina, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Simons, 2011: 32).

En nuestro país, la tradición cualitativa o interpretativa en educación se difundió a partir de las publicaciones del grupo de trabajo liderado por el Catedrático Ángel I. Pérez Gómez, de la Universidad de Málaga, quien, además de introducir por primera vez una visión panorámica de las perspectivas de investigación en 1983 con su capítulo “Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica”, hace lo correspondiente con los “Modelos contemporáneos de evaluación” (Pérez Gómez, 1989), en el que se alude sintéticamente a la obra de Stake.

Taylor & Bogdan (1987: 20) consideran la investigación cualitativa como aquella que produce “*datos descriptivos*”. Y hacen referencia a “*las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable*”. Los autores citados señalan las siguientes características de la investigación cualitativa:

1. **La investigación cualitativa es inductiva.** El investigador desarrolla conceptos y comprensiones partiendo de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. Sus estudios comienzan con interrogantes sólo vagamente formulados.
2. **El investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística.** Los escenarios, las personas o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.
3. **Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.** Éstos son naturalistas, es decir, que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo. Aunque no pueden eliminar sus efectos sobre las personas que estudian, intentan controlarlos o reducirlos a un mínimo, o por lo menos entenderlos cuando interpretan sus datos.

4. **Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.** Para ello, es fundamental experimentar la realidad tal como otros la experimentan.

5. **El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.** Nada se da por sobrentendido, todo es un tema de investigación.

6. **Todas las perspectivas son valiosas.** El investigador no busca “la verdad”, sino la comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.

7. **Los métodos cualitativos son humanistas.** Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas y a experimentar lo que ellas sienten.

8. **Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.** Los métodos cualitativos están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar y viendo los documentos que producen, el investigador obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.

9. **Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado.** Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos, puesto que en cualquier escenario o en cualquier grupo de personas se pueden hallar unos procesos sociales de tipo general y, a su vez, en cada uno de ellos se puede estudiar algún aspecto concreto de la vida social, porque allí es donde aparece más destacado.

10. **La investigación cualitativa es un arte.** Los métodos cualitativos son tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos, por lo que el propio investigador modela su propio método. Se siguen ciertas orientaciones, pero no reglas. Podemos decir que los métodos sirven al investigador, nunca es el investigador el esclavo de un método.

Cuando se aboga por la investigación cualitativa en el ámbito educativo, la preocupación central se centra en describir e interpretar los procesos y las relaciones sociales, culturales y educativas que se gestan durante la aplicación de un determinado proyecto, y que se

encuentran matizadas por el conjunto de creencias, intereses, aspiraciones, prácticas de estudiantes, profesores y administradores de la escuela. A diferencia de los métodos cuantitativos, cuyo principal propósito es el de responder a preguntas como del tipo: *¿se lograron o no, los efectos deseados y formulados con anterioridad?*; la investigación cualitativa se interesa básicamente por contestar lo siguiente: *¿qué sucede durante la operación del programa?*<sup>71</sup>

Siguiendo a Stufflebeam y Shinkfield (1987: 323) en la investigación cualitativa no se intenta manipular, controlar o eliminar las variables que se dan en la situación. Más bien, al contrario: *“importa cubrir toda la complejidad de la propia situación y desenmarañarla, abstraer sus características más significativas”*. Desde este enfoque de investigación, los ámbitos de observación lo constituyen los escenarios naturales en los cuales se realiza la acción. En consecuencia, el acceso a la información sobre los sucesos y situaciones se hace a través del empleo de métodos “naturalistas”, tales como: la observación participativa, la observación de campo, las entrevistas abiertas, la revisión de documentos de circulación interna, archivos, folletos, declaraciones, etc., en general, de todo aquello que provea de información útil

En definitiva, desde un enfoque cualitativo de investigación, “evaluar” no es otra cosa que analizar sistemáticamente los eventos más importantes que ocurren como parte y consecuencia del “programa” objeto de estudio (en este caso, el programa de aulas temporales de atención lingüística). ¿Con qué finalidad? Mejorar dichas acciones; es decir, aspirar a que el informe resultante fomente una mejor intervención de las personas participantes en la investigación.

### 3. LA ETNOGRAFÍA COMO MODELO DE INVESTIGACIÓN

Un modelo, en evaluación, no es otra cosa que *“la manera de afrontar la tarea valorativa; los pasos a dar y/o los factores del objeto a considerar en la evaluación”* (Losada et al., 2013: 11). En otras palabras, podríamos decir que el modelo es una estrategia a seguir, pues se sustenta en una teoría o enfoque particular de la evaluación, si bien la adopción de uno u otro no implica rigidez ni estrechez de miras. Siguiendo a los autores citados, podríamos afirmar que el evaluador, la evaluadora, elije uno, lo pone en marcha y lo va “matizando” a lo largo de todo

---

<sup>71</sup> Ibid., p. 125

el proceso, con lo que el modelo se convierte en algo distinto de lo que fue, fruto de todas las circunstancias que rodearon su aplicación<sup>72</sup>. He aquí el verdadero valor de los modelos: no se trata de aplicarlos miméticamente, sino de adaptarlos a las situaciones y contextos específicos de cada evaluación, y por ello no pierden ni rigurosidad, ni valor ni eficacia.

House (1992: 46) establece una taxonomía de modelos de evaluación en función de los supuestos teóricos subyacentes a cada uno de ellos, distinguiendo dos grandes bloques: los enfoques desarrollados desde la epistemología objetivista, y los que se ubican en la epistemología subjetivista. Para el autor, la posibilidad de comparar los elementos característicos de unos modelos frente a otros en cuanto a sus propósitos, audiencias implicadas, metodología preferente, potenciales juicios valorativos que de ellos se derivan, etc., es un factor clave para entender la evaluación.

En cualquier caso, ¿cuál es la mejor manera de llevar a cabo la evaluación de un programa educativo? No hay una forma mejor que otra. Todo dependerá de los propósitos que se persigan, de la formación previa, las habilidades y las competencias del investigador/a, de los recursos con que se cuente, de los usuarios del programa, de las necesidades de información de quienes demandan la evaluación, etc. (Losada *et al.*, 2013: 60).

Me he decantado por la etnografía como modelo para el desarrollo de este estudio, por su idoneidad a la hora de investigar las interacciones que se producen en el seno de las aulas ATAL. Frente a los enfoques de investigación de índole positivista (en los que la dimensión cuantitativa tiene más peso que la cualitativa), considero que el modelo etnográfico permite atender, no tanto al resultado, como al proceso, a la hora de analizar los fenómenos educativos. En palabras de Woods, (1998):

La etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo lo hace, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo, o de una situación a otra. Trata de hacer esto dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones (p.18).

En síntesis, la investigación etnográfica consiste en la descripción de los sucesos que ocurren dentro de la vida de un grupo, con especial atención a las estructuras sociales y a la

---

<sup>72</sup> *Ibid.*, p.12

conducta de los individuos respecto a su pertenencia al grupo, además de la interpretación del significado de los mismos en relación a la cultura del grupo.

A través del trabajo etnográfico se pretende descubrir y describir las acciones de los participantes dentro de su interacción social contextualizada, en el sentido y significado que dan los mismos participantes a sus acciones (Woods, 1987). Es preciso tener presente, tanto la realidad cultural como las acciones concretas de los individuos, con miras a articular los significados culturales con la visión del grupo observado y con la perspectiva del etnógrafo. Esto lleva a considerar el trabajo etnográfico como una forma particular de construir el objeto de la investigación ("lo que se investiga"), a plena conciencia de que en esta forma particular de construir la realidad subyacen supuestos teóricos relacionados con una concepción general de la cultura como totalidad<sup>73</sup>.

Así pues, no se trata sólo de describir, sino de reflexionar constante y profundamente sobre la realidad objeto de estudio, asignando significaciones a lo que se ve, se oye y se hace, desarrollando aproximaciones hipotéticas, redefiniendo continuamente, hasta llegar a construir e interpretar esa realidad sin anteponer el sistema de valores del investigador, lo cual conduce a la reconstrucción teórica.

El objeto de la etnografía educativa es aportar importantes datos descriptivos de los contextos, así como las actividades que realizamos en los distintos escenarios en los que se desarrolla la investigación. Interesa no sólo por lo que aparece, sino también por lo que hay detrás (el punto de vista de las personas participantes y la perspectiva con la que afrontan las situaciones). Desde una dimensión práctica, Rodríguez, Gil y García (1996), conceptualizan la etnografía como una forma de investigación social que se caracteriza por:

- Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes que ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo.
- Una tendencia a trabajar con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados hasta el punto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas.

---

<sup>73</sup> Ibid., p. 23

- Se investiga un pequeño número de casos, quizás uno sólo (estudio de caso), pero en profundidad.
- El análisis de datos implica la interpretación de los significados y las funciones de las actuaciones humanas, expresándolas a través de descripciones y explicaciones verbales, adquiriendo el análisis estadístico un plano secundario.

No cabe duda de que, para mejorar la práctica, es preciso conocerla en profundidad. Reconstruir la realidad desde una perspectiva crítica no sólo supone su contemplación aséptica y su descripción rigurosa. Es necesario interpretarla, saber dónde están las raíces de los comportamientos y las causas de las actuaciones. Para ello necesitamos tener en cuenta la importancia del contexto, tanto diacrónico como sincrónico (Santos Guerra, 1990: 45). El contexto diacrónico determina que se pueden entender las cosas que suceden si se tienen en cuenta los antecedentes inmediatos (una situación tensa o un conflicto no pueden comprenderse sin acudir a las causas que lo han provocado, por ejemplo). El contexto sincrónico hace referencia a los códigos lingüísticos, comportamentales, ideológicos, etc., imperantes en un centro, y que son particulares e idiosincráticos (en otras palabras, el influjo del ambiente en el funcionamiento y la dinámica del centro: emplazamiento, clase social de las familias del alumnado al que atiende, configuración de los equipos docentes, grado de libertad y autonomía del profesorado, etc.). En esta línea de pensamiento, Leiva (2007) señala lo siguiente:

Los significados se construyen porque las personas interactúan en la realidad estudiada, y resulta fundamental la contextualización de estos significados, atendiéndolos en los mismos escenarios donde se producen y se interpretan de manera interactiva (p.108).

En la investigación etnográfica se enfatiza el valor de las relaciones e intercambios de carácter psicosocial, ya que en ellos se cimenta toda la acción educativa. Hay que tener en cuenta que estas relaciones se establecen en el marco del aula, pero también fuera de ella. No se puede circunscribir toda la comunicación a la esfera del aula, ya que en el centro se establecen muchas relaciones que condicionan, en buena medida, los fenómenos que se producen en clase (vínculos con las familias del alumnado, o relación de un/a docente en concreto, con el equipo directivo o con el resto del profesorado, por ejemplo). Además, es preciso advertir que no todas las transacciones o intercambios comunicativos se desarrollan dentro de un marco “formal” ni, desde luego, referidos a contenidos de aprendizaje reglado. Todo el entramado de relaciones conforma el clima institucional en el cual se desarrolla la acción (Santos Guerra, 1990: 46).

Después de lo dicho, resulta evidente que no basta, pues, con la descripción minuciosa de los hechos ni con el análisis operacional. El factor clave dentro de la investigación etnográfica es la interpretación representativa de las situaciones observadas, una labor que trasciende y supera la simple enumeración de los fenómenos presenciados. Así pues, no importa tanto cuántas cosas se hacen, cuántos alumnos y alumnas la hacen, cuántas decisiones se toman, etc., sino cómo se hacen las cosas, cómo se desarrolla la actividad, cómo se sienten las personas que las llevan a cabo, etc. No es que los resultados conseguidos carezcan de importancia, ni mucho menos, pero quizás, la mejor forma de valorarlos debidamente sea conocer cómo se producen. Y para conocer (y comprender) cómo se producen, es preciso contar con la opinión de los/las participantes.

#### **4. EL ESTUDIO DE CASOS COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

El término metodología designa la manera en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas (Taylor & Bogdan, 1987: 15). En este sentido, el estudio de caso es una metodología de investigación, enmarcada dentro del paradigma cualitativo, que me permite cubrir dos propósitos: por un lado, evaluar el programa de aulas ATAL; y por otro, hacerlo tomando como referencia un contexto particular (o varios), siempre con el objetivo principal de mejorar la comprensión del fenómeno por parte de las personas involucradas en dicho programa.

La investigación con estudio de caso en el ámbito de la evaluación educativa tiene una larga historia y sus antecedentes se encuentran en disciplinas tales como la sociología, la antropología, la historia, la psicología, la abogacía, la medicina, la gestión de empresas, etc. En todas ellas sea han desarrollado procedimientos para determinar la validez de esta metodología, caracterizada por la concentración en el estudio exhaustivo de un caso singular interpretado en un escenario sociocultural y político concreto (Simons, 2011: 19).

El estudio de caso implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés. El caso puede ser una persona, un aula, una institución, un programa, una política, un sistema<sup>74</sup>. Más

---

<sup>74</sup> Ibid, p. 21

que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas, lo que caracteriza al estudio de caso es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos.

Como ya se ha señalado, un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. Las generalizaciones, conceptos o hipótesis surgen a partir del examen minucioso de los datos<sup>75</sup>.

Otros autores afirman que las evaluaciones basadas en el estudio de casos son aproximaciones centradas en la descripción y análisis en profundidad de un programa, o algún componente específico del mismo, en su propio contexto geográfico, cultural, organizacional o histórico (Losada *et al.*, 2013: 66). Evidentemente, cuando se estudia un caso, lo importante no es que dicho caso sea representativo (estadísticamente hablando) de un grupo de población, sino que su análisis permita comprenderlo con la mayor exhaustividad posible. En palabras de Stake (2007: 16) “*el caso es algo específico, algo complejo, algo en funcionamiento*”. Y no hay nada más “específico, complejo y en funcionamiento” que un programa educativo como puede ser el de aulas ATAL.

Los programas de intervención educativa son únicos. Un mismo programa aplicado en contextos distintos adquiere unas características propias e idiosincráticas derivadas del momento de la implantación, de los usuarios que participan, de las personas responsables de desarrollarlo, de los diferentes recursos y las condiciones ambientales en las que se lleve a cabo, etc. En estos contextos únicos, la investigación basada en el modelo de estudio de caso es (a mi parecer) la más adecuada. Así entendida, la evaluación de un caso consiste en:

- a) Observar cómo se desarrollan las acciones del programa y cómo los procesos dan lugar a determinados resultados.
- b) Describir lo más detalladamente posible las características de los participantes en el mismo, valorando sus necesidades y determinando en qué medida las actuaciones desarrolladas logran cubrirlas.
- c) Examinar y valorar los efectos, tanto esperados como inesperados, de las intervenciones.

---

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 42

- d) Analizar el programa, de manera global, como atendiendo a cada uno de sus niveles y componentes por separado.

Para ello, se recurre a múltiples fuentes y métodos de recogida de información, con el fin de lograr una descripción lo más completa posible del programa a evaluar en sus diversas dimensiones. Para llevar a cabo un eficaz estudio de caso, Stake (2007: 114) recomienda que se haga uso de una amplia variedad de estrategias para la recogida de información: el análisis documental, la observación (tanto estructurada como participante), las entrevistas en profundidad o los grupos focales, por citar algunas de las más relevantes. Desde la perspectiva del citado autor, cualquiera de estas técnicas puede ser útil para comprender en profundidad un programa, siempre que se utilicen de forma empática y no intervencionista; es decir, para analizar la realidad compleja de un programa es necesario que la persona que investiga, o evalúa, no estorbe en la actividad cotidiana del caso, consiguiendo la información necesaria por las vías menos intrusivas posibles, tratando de entender cómo ven las cosas los propios actores (participantes en el programa) y recabando las múltiples perspectivas y opiniones, aunque a veces sean, incluso, contradictorias.

El estudio cualitativo de casos es una investigación de carácter muy personal, ya que se fomenta que el investigador aporte sus valores a la interpretación. Se supone que el caso y el investigador interactúan de un modo único y no reproducible en otros casos y con otros investigadores. En cualquier caso, la calidad y la utilidad de la investigación no dependen de su capacidad de ser reproducida, sino del valor de los significados que han generado el investigador o los lectores del informe. Debido a que se trata de un ejercicio de tal profundidad, el estudio de casos es una oportunidad única de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas (Stake, 2007: 115-116).

En el modelo de Stake, evaluar un programa supone describirlo y juzgarlo por completo, considerando para ello las distintas fuentes de información, el análisis de las congruencias y las contingencias, la identificación de las normas y los diferentes usos que se harán de la evaluación. En su propuesta, prefiere que sean los problemas los que guíen la evaluación, en lugar de las hipótesis o los objetivos establecidos previamente. El autor defiende que el plan de evaluación no está totalmente definido, ya que la observación del programa y el *feedback* son constantes a lo largo de todo el proceso evaluativo. En cuanto a la aplicación de este método de investigación, Cohen y Manion (1990) manifiestan que:

Al contrario del experimentador que maneja variables para determinar su significación causal o del encuestador que hace preguntas normalizadas a grandes y representativas muestras de individuos, el investigador de estudio de casos observa las características de una unidad individual, un niño, una pandilla, una clase, una escuela o una comunidad (p. 97).

En síntesis, el estudio de casos es un método o una estrategia de investigación cualitativa que focaliza el estudio de una situación real (grupo de personas, institución, programa educativo, actividad, etc.), cuyo fin principal es analizar y describir intensamente los diversos aspectos de un mismo fenómeno, en vista a la mejora o toma de decisiones (Heras Montoya, 1997:119). La estrategia define la actividad propia de investigación y el comportamiento de los diversos componentes implicados en ella, así como el marco físico y temporal de la misma. Tiene un doble propósito: por un lado, intenta el entendimiento global del grupo que se estudia; y por otro, trata de desarrollar teorías generales sobre la estructura y los procesos sociales. Siguiendo al autor, las principales características del método podrían resumirse en las siguientes:

- Su objetivo es identificar y comunicar el carácter distintivo de los fenómenos educativos y sociales, a través de la descripción.
- No hay acuerdo sobre el grado en el que se debe teorizar o generalizar después de la descripción.
- Se basa en la recogida de datos de la vida cotidiana, bajo la forma de descripción de situaciones y actividades de los sujetos implicados y sus perspectivas.
- Los datos son, paradójicamente, cercanos a la realidad pero difíciles de organizar. Su fuerza y realismo provienen de su concordancia y armonía con la propia experiencias de las personas participantes.
- Al poner cuidados atención a las situaciones sociales, debe presentar las discrepancias o conflictos que aparecen entre los puntos de vista que adoptan las personas participantes.
- Considerado como producto, el estudio de casos puede formar un archivo de material descriptivo lo suficientemente rico para admitir subsiguientes reinterpretaciones.

- Es una plataforma para la acción, pues se orienta sobre una acción que pretende controlar y perfeccionar.
- Presenta los datos de la investigación de forma accesible y pública. Puede servir a múltiples audiencias, contribuir a la democratización del conocimiento y de los procesos de adopción de decisiones.

La ventaja principal del estudio de casos radica en que, al sumergirse en la dinámica de una entidad social, el investigador/a puede descubrir hechos o procesos que, posiblemente, pasaría por alto si utilizara otros métodos más superficiales (la encuesta, por ejemplo). Por otra parte, el estudio de casos posee la calidad de lo innegable: se está trabajando, observando, sacando conclusiones e informando. No es hipotético.

En este sentido, es importante señalar que el informe resultante es valioso para reflexionar sobre la propia enseñanza y posibilitar la mejora de la práctica, a través de una doble vía: primero (y muy especialmente), ampliando el conocimiento de los participantes al ofrecerles perspectivas complementarias a las suyas, y favoreciendo la toma de conciencia sobre la coherencia y las contradicciones que existen en sus planteamientos y realizaciones; en segundo lugar, a través de la divulgación del informe, se ofrece a otros miembros de la comunidad educativa un “espejo” en que mirarse. Al tratarse de una situación en la que pueden verse reflejados, las resistencias derivadas de la personalización disminuyen y permiten analizar su propia realidad con mayor capacidad reflexiva. Citando a Stake (2007):

Un caso no puede representar el mundo, pero sí puede representar un mundo en el cual muchos casos se sientan reflejados (p. 107).

## **5. INSTRUMENTOS PRINCIPALES PARA LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN**

La recogida de información es un paso imprescindible en cualquier proceso de evaluación como paso previo a la emisión de juicios. Pero para poder enjuiciar, es necesario ir más allá de la mera recolección de información. Como ya se ha expuesto en epígrafes

anteriores, no basta con la descripción. Es necesario acompañar este proceso con la interpretación de los hechos por parte de la persona que investiga.

Ahora bien, coincido con Santos Guerra (1990: 75), cuando afirma que no existe un sólo camino para llegar a la reconstrucción de la realidad, para poder conocerla, para explorarla e interpretarla. Por tanto, en la puesta en práctica de esta investigación, se han utilizado diferentes recursos para captar con rigor la realidad de nuestro caso de estudio. En palabras del autor:

Si sólo se observa lo que sucede sin disponer de las opiniones de los observados, si sólo se sondea la opinión a través de un cuestionario sin comprobar a través de la observación cómo se producen los hechos, si sólo se analizan los documentos que recogen el proyecto de intervención o las memorias de la actividad sin descifrar a través de la presencia en el Centro si los proyectos tienen consistencia real..., será difícil emitir un juicio fundamentado sobre el valor de la actividad (p.81).

En consonancia con lo señalado, resulta necesario contar con diferentes recursos para explorar e interrogar las cualidades de la realidad estudiada, así como disponer de medios de representación que permitan su descripción. Con respecto al uso que hacemos de los distintos instrumentos, el autor plantea algunos criterios para su utilización (1990: 75-77):

- a. **Adaptabilidad** de los métodos e instrumentos al conocimiento de los sujetos y a los momentos, siendo el diseño flexible; no sólo importa la naturaleza de los fenómenos que se exploren, sino el conocimiento y el lugar en que se utilizan.
- b. **Variabilidad**, una de las maneras de conseguir datos fiables es utilizar instrumentos de distinta índole (video, fotografía, entrevista, observaciones, análisis de documentos, etc.). La variabilidad de instrumentos a la hora de llevar a cabo la de recogida de datos permitirá el contraste y la compensación de información.
- c. **Gradualidad**. Las técnicas que se utilizan están adaptadas a la intensidad y características del momento. *“Una exploración inicial puede abrir el paso a otras posteriores de mayor profundidad”* (Santos Guerra, 1995: 76).

d. **Pertinencia.** El conocimiento que tenemos en la utilización de las técnicas puede aconsejarnos la utilización de algunas de ellas en momentos determinados, dependiendo del carácter de los datos que pretendamos obtener.

e. **Dominio.** En algunas ocasiones hay investigadores que tienen un dominio especial sobre la aplicación de determinadas técnicas. Por esto, serán éstas las que utilizará preferentemente.

### 5.1. La observación

La observación es quizás la principal técnica etnográfica de recogida de la información. Woods (1987) mantiene que se trata del método más importante de la etnografía, aunque, a menudo, este método tiende a convertirse *en una combinación de métodos*. Siguiendo a este autor, hay que tener en cuenta que la investigación etnográfica ha de tener un enfoque abierto cuando expone:

Es un enfoque abierto, no predeterminado, inductivo con más frecuencia que deductivo, con teorías generadas por y basadas en los datos. Los etnógrafos no saben qué descubrirán. La labor inicial suele ser típicamente complicada y caótica, hasta que empiezan a surgir los temas centrales (p. 22).

La participación del investigador contribuye a la realización de una valoración de los hechos. Éste se convierte en un miembro interviniente, pudiendo operar y reflexionar, analizando sus propias reacciones. Al tomar parte, se actúa sobre el medio y el entorno, y al mismo tiempo se recibe la acción del medio. Pero, como indica el autor, “*debemos tratar de combinar la implicación personal en el campo, con cierto alejamiento en determinados momentos*” (Woods: 1987: 23).

Santos Guerra (1990: 89), en referencia a la observación, sugiere que *no se trata sólo de mirar, sino de buscar*. Es preciso conocer lo que sucede en el escenario de los hechos. Este proceso de conocimiento no exige un registro fiel de los sucesos, sino que, hay que explorar de una manera intencionada para que podamos interpretar lo que sucede. Así pues, se requiere una preocupación por el contexto y una focalización para centrar selectivamente la atención. De poco sirve recoger una frase, un hecho o un gesto, si no tenemos en cuenta las circunstancias en las que se han dado.

En relación a la investigación desarrollada para la presente tesis doctoral, cabe señalar que las observaciones directas sobre los procesos de atención al alumnado inmigrante en las aulas ATAL se realizaron con la pretensión de comprender el contexto donde se desarrolla el programa (lo cual es básico desde una perspectiva holística o integral). Quería observar y captar situaciones que, por lo general, escapan de la conciencia de los sujetos involucrados; tener información de primera mano y, finalmente, hacer de esta experiencia directa una base de conocimiento personal para entender o interpretar el programa a evaluar.

Ahora bien, es de justicia mencionar que la interpretación de los hechos recogidos plantea el problema de la objetividad/subjetividad (Santos Guerra, 1990: 99). La interpretación tiene por misión permitir la comprensión de lo que sucede, siguiendo un modelo teórico y sintetizando los conocimientos existentes al respecto. Al construir de manera consciente (y, por tanto, subjetiva, puesto que cada investigador, cada investigadora, dará forma a su estudio de manera personal) un marco teórico que permita descifrar los acontecimientos observados, la investigación toma forma, significado y coherencia. ¿Dónde está la línea que separa lo objetivo, de lo subjetivo? ¿Se trata, únicamente, de *describir lo que pasa* (objetividad), ó de *describir e interpretar lo que pasa* (subjetividad)?

Dice Simons (2001: 21) que los datos subjetivos son una parte integral de este método de investigación, ya que la mayoría de lo que se llega a saber y comprender de un caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas participantes. Y a su vez, tanto el análisis como la interpretación de dichos pensamientos, sentimientos y actuaciones, dependen de aquel, de aquella, que los analiza e interpreta. Esta dialéctica permanente entre los datos recogidos y la interpretación y lectura de los mismos es la característica fundamental de este tipo de estudios.

El estudio de caso cualitativo valora las múltiples perspectivas, la observación en circunstancias que se producen de forma natural, y la interpretación en contexto. Siguiendo a House (1980: 104), llegamos a entender el caso mediante la determinación de su estructura y significado subyacentes. Para el autor, “*existe un orden y una interpretación de los sucesos que cuentan una historia coherente, no en sentido cronológico sino a través de una integración de las inferencias e interpretaciones de los sucesos, organizadas para contar una historia de todo el conjunto*”.

Para la presente investigación, opté por una indagación abierta al suponer una diversidad de situaciones difíciles de anticipar, con categorías que representaran los sucesos. Consciente de que así podría ignorar algunas acciones con significado importante para el estudio, me reconfortó la idea de que en el transcurso ganaría un mejor conocimiento para focalizar mi interés en algunos aspectos relativos al programa. Así, mi papel como observador consistió en presenciar las situaciones y, más tarde, registrar —en el diario de investigación—, descripciones y reflexiones sobre estos segmentos de la realidad. En otras palabras, la idea fue mantenerme vigilante a los acontecimientos y cubrir aquellos de mayor interés, con la claridad de que no poseía la facultad de la omnipresencia para abarcar todo el contexto.

## 5.2. El diario de campo

Para cuidar el problema de la autenticidad de los resultados, he procurado dejar registros de mis impresiones y juicios sobre la atención educativa prestada en las aulas ATAL, en el “Diario de Investigación”, así como abordar la negociación con los participantes sobre su intervención y la información proporcionada. Estas notas compilan descripciones y reflexiones —elaboradas desde mi papel de observador no participante—, ante diversas experiencias con relación a ejercicios, participaciones y documentación derivada del programa de ATAL a lo largo de la investigación. Siguiendo a Taylor y Bogdan (1987):

Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto de las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registran con la mayor precisión posible. La estructura del escenario se describe detalladamente. En resumen, las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación. Una buena regla establece que si no está escrito, no sucedió nunca (p. 75).

La última sentencia de la cita puede parecer demasiado tajante. Evidentemente, no es posible recogerlo “todo”. He realizado necesariamente un *zoom observacional* sobre aquellas situaciones que he creído susceptibles de proporcionar información relevante sobre el programa de aulas ATAL. Y soy consciente de que los hechos, las frases literales, las descripciones de ambientes o las acciones observadas a lo largo del periodo de exploración en los centros pasan por el prisma de la mirada y son, posteriormente, elaboradas bajo el tamiz de la persona que investiga. Puede que sucedieran cosas que no están escritas, lo asumo.

En este punto, conviene señalar que la subjetividad es una característica reconocida y asumida por este paradigma. El riesgo de que la persona que investiga y/o evalúa se deje llevar por sus intereses y visiones personales a la hora de configurar su diario, se examina como parte del estudio en sí, con dispositivos que permitan apreciar cómo su “propia cultura” está presente en lo que está observando o infiriendo (Stake, 2006, 2007; Simons, 2011). En cualquier caso, siguiendo a Santos Guerra (1990: 110) un diario no sólo debe recoger aquello que, por su naturaleza, repetición o intensidad resulta relevante en el acontecer de la experiencia, o en el marco referencial en el que se desarrolla, sino también anotaciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones (todas ellas, por supuesto, de carácter subjetivo).

En el desarrollo de la investigación he procurado, en todo momento, que mis notas de campo fueran descripciones detalladas y coherentes, que reconstruyeran la actividad observada. De hecho, busqué realizarlas inmediatamente después de la observación o, en los casos donde era posible, durante el propio evento en observación. Sin embargo, estos apuntes muchas veces estuvieron sujetos al tiempo disponible y, por tanto, al apremio por no dejar de registrar lo sucedido, al menos, con una nota mínima. Cuando fue posible, traté de reelaborar estas notas para detallar aspectos de los acontecimientos y las posturas de las personas involucradas, pero, muchas veces, sólo pude mejorar los planteamientos y conformarme con dejar una redacción comprensible. De esta manera, el diario de investigación no fue un texto “unitario”, sino una serie de escritos elaborados durante el proceso de investigación y para este propósito. He intentado, en la medida de lo posible, seguir las indicaciones expuestas por Santos Guerra (1990):

El diario debe redactarse con fidelidad temporal. Dejar la tarea de escribir para tiempos mejores desvirtúa la naturaleza de este instrumento de trabajo y le hace perder sus mayores potencialidades. No se debe posponer el registro, tanto en los que se refiere a las notas de campo como al diario del evaluador, teniendo en cuenta que es necesario mucho tiempo para realizar estas tareas (p. 112).

### 5.3. El análisis de documentos

Los materiales escritos pueden considerarse *instrumentos cuasiobservacionales* (Santos Guerra, 1990: 104). Sin duda alguna, se constituyen como elementos muy valiosos a la hora de

extraer información relativa al desarrollo de programas educativos en el seno de un centro escolar. En palabras del autor:

Para todos los fines prácticos, hay un número ilimitado de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuentes de datos. Entre ellos se cuentan los documentos organizacionales, los artículos de los periódicos, los registros de los organismos, los informes gubernamentales, las transcripciones judiciales y una multitud de otros materiales (p. 104).

En el contenido de los documentos relativos al programa de aulas ATAL se pueden rastrear, no sólo las categorías sociales, culturales, educativas y metodológicas implícitas, sino también descubrir la filosofía que sostiene e inspira la actividad docente. Importa descubrir qué contradicciones o coincidencias existen entre las diversas partes de los documentos o entre los diversos tipos de materiales escritos.

Los documentos son *letra muerta* si no nacen del sentir y el pensar de los protagonistas de la comunidad. Es más, podrían ser una burda forma de disculpar una acción contradictoria. Cuando sólo importa que los documentos sean interesantes, se está alimentando una forma de proceder hipócrita que cultiva las formas, las apariencias y, en definitiva, la falsedad.

Los textos y escritos oficiales pueden ser una mera declaración de intenciones, e incluso una forma de abandonar la práctica coherente, ya que los principios declarados suplirían a la práctica. Si lo decimos es como si lo estuviéramos haciendo (Santos Guerra, 1990: 106). Por este motivo, es importante observar el grado de correspondencia de los enunciados con la práctica diaria.

Ahora bien, resulta evidente que los documentos de los centros han de ser analizados a la luz de las políticas curriculares, ya que los marcos normativos sientan las bases para el diseño de los proyectos o programas. En este sentido, no se puede obviar que algunos condicionantes del programa de aulas ATAL (en el caso que nos ocupa) se encuentran en los reglamentos de orden superior que determina los límites de los contenidos documentales. No obstante, las programaciones de las aulas ATAL de los diferentes centros participantes en la investigación, por ejemplo, se constituyen como un material interesante para analizar en sí mismo y para contrastar con la realidad.

#### 5.4. La entrevista

Una de las formas de conocer qué es lo que sucede y por qué sucede lo que sucede es preguntar a los sujetos que están inmersos en su actividad (Santos Guerra, 1990: 77). No cabe duda de que la entrevista es el medio más adecuado para realizar un análisis constructivo de la situación. Además, democratiza la investigación, ya que permite participar a las personas sobre las que se investiga y explicar los motivos, las razones y las justificaciones de las acciones llevadas a cabo en los distintos contextos susceptibles de observación.

Siguiendo a Taylor y Bodgan (1987: 128), la entrevista cualitativa permite obtener información importante para el desarrollo del estudio naturalista: conocer las experiencias destacadas de una persona, así como las percepciones y significados de las mismas; aprender sobre acontecimientos y actividades, que no pueden observarse directamente; y, abarcar escenarios, situaciones o personas, en un tiempo relativamente corto, en comparación con la observación participativa. Los autores conciben a lo que llaman “entrevistas cualitativas” como:

Encuentros reiterados cara a cara, entre el investigador (evaluador) y los informantes. Encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de su vida, experiencias, situaciones, tal como lo expresan, con sus propias palabras y entonación (p. 130).

Este tipo de entrevistas, son de hecho una conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas. En este caso, el investigador es el propio instrumento de la investigación, en lugar de un protocolo o cuestionario. Esto significa que el investigador no solo busca obtener respuestas, sino también determinar qué preguntas hacer y cómo hacerlas. Los mismos autores enfatizan que al investigador cualitativo no le interesa *la verdad*, sino las perspectivas y percepciones del entrevistado. Lo que se busca es que el interlocutor exponga sus actitudes e interpretaciones, que denoten formas de racionalización, prejuicios, exageraciones, etc., ya que esta información es tan valiosa como las descripciones objetivas.

La entrevista cualitativa puede llevarse a cabo de dos formas: la primera complementa a la observación participativa y las preguntas se plantean de modo muy espontáneo, como parte natural del curso de una interacción (de hecho, es posible que las personas con las que se habla no se den cuenta pueden no darse de que están siendo entrevistadas); la segunda modalidad, es aquella basada en una guía general, esto es, un conjunto de puntos o temas que deben ser

explorados durante la entrevista. Los puntos a tratar no deben seguirse en un orden determinado, y la forma en que se deben formular las preguntas para evocar respuestas sobre el tema en particular, no se establece de antemano. Básicamente la guía permite asegurar que todos los puntos relevantes se cubran durante la entrevista.

Con estos referentes, para llevar a cabo las entrevistas durante el periodo de exploración en los centros, redacté preguntas eje, como pautas para abordar algunas de las cuestiones que creía interesantes a la hora de analizar y evaluar el programa de aulas ATAL, teniendo en cuenta que no pretendía recabar un sí o un no por parte de las personas participantes a una serie de preguntas predeterminadas, sino conocer su reacción ante las mismas y, posteriormente, profundizar en sus descripciones, creencias, juicios, decisiones y acciones<sup>76</sup>.

---

<sup>76</sup> Ver anexo (guión de entrevista semiestructurada)



## PLANTEAMIENTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

### 1. INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral surge a raíz de mi colaboración como investigador en el Proyecto “La participación de las familias de alumnos y alumnas inmigrantes en las instituciones educativas”<sup>77</sup>, desarrollado por el Grupo Consolidado de Investigación HUM-365 de la Universidad de Málaga, bajo la dirección del Dr. Miguel Ángel Santos Guerra, Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de dicha universidad.

La investigación -aprobada y financiada por el MEC (Proyecto I+D+I. Referencia: SEJ2007-67556/EDUC), así como por la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía a través de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias (Proyecto 2008/97)-, se planteó como un estudio multicasos fundamentado en las exploraciones etnográficas llevadas a cabo en siete instituciones educativas de Málaga y la provincia, las cuáles fueron seleccionadas por la alta tasa de alumnado inmigrante que suelen acoger en sus aulas y por la presunción de la existencia en ellos de una actitud sensible e inquieta a la hora de intentar ofrecer respuestas a esta nueva situación social.

Las actividades realizadas (con matices particulares en función de cada centro) fueron las siguientes:

- Entrevistas a diferentes miembros de la comunidad educativa: profesorado, equipo directivo, personal de administración y servicios, personal colaborador o de apoyo

---

<sup>77</sup> Los resultados de dicha investigación se encuentran recogidos en: Santos Guerra, M.A. y de la Rosa Moreno, L. (Coords.) (2013): *La escuela sin muros. Las familias del alumnado inmigrante y su participación en la escuela*. Ed. Aljibe. Archidona (Málaga)

(monitores/as, profesorado de ATAL, mediadores y mediadoras socioculturales, etc.), alumnado y familias.

- Observaciones en los distintos centros de situaciones susceptibles de proporcionar información relevante para la investigación (entradas y salidas de los estudiantes al centro, clases, reuniones de tutorías y de Consejo Escolar, reuniones de AMPAS, comedores escolares, recreos, actividades extraescolares, fiestas y celebraciones, entrega de notas, etc.).

- Análisis de documentos oficiales y no oficiales procedentes de las diversas instituciones (ROF, Proyecto Curricular, Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Acogida, Proyectos de Interculturalidad, materiales didácticos elaborados por el alumnado, etc.).

- Valoración crítica de la principal Legislación Educativa que atañe a la realidad objeto de estudio (Ley 17/2007 de 10 de Diciembre de Educación de Andalucía, II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, Orden del 15 de enero de 2007 por la que se regula las medidas y actuaciones para la atención del alumnado inmigrante en las ATAL, Ley 9/1999 de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación, etc.).

Entre otras cuestiones, el estudio puso de manifiesto “las vicisitudes reales por las que atraviesan las nuevas figuras que, por imperativo legal, han de atender a la diversidad del alumnado” (en una clara referencia al profesorado de ATAL, así como a los mediadores y mediadoras culturales). Con las siguientes palabras, se describía la situación en los centros<sup>78</sup>:

En particular, al profesorado de ATAL se le valora como la bisagra que conecta de la manera más eficaz las familias inmigrantes con el sistema educativo. Sin embargo, debido a su itinerancia en varios centros, o bien a la falta de continuidad en su plaza a lo largo de los años, se observa una cierta inhibición, explicada por la sensación de indefensión para dar respuestas a la complejidad del fenómeno en estas condiciones (reduciendo su labor casi exclusivamente a las clases de español en el aula destinada al efecto). Por otro lado, se aprecia también que, a veces, no logran integrarse en la dinámica institucional y que el resto del profesorado no sabe muy bien lo que hace y, sobre todo, con qué finalidad (p. 26).

---

<sup>78</sup> Información extraída del “Informe de Conclusiones Generales”, elaborado por el Grupo de Investigación HUM-365 de la Universidad de Málaga para su envío a los centros participantes en el estudio, así como a las entidades patrocinadoras.

La figura del profesor o profesora de ATAL, aunque bien concebida, no está teniendo la suficiente incidencia, ya que, entre otros motivos, comparte actividad en varios Centros, cuenta con un escaso horario y no dispone de una buena estructura organizativa para establecer relaciones con el equipo directivo, con el profesorado, con las familias, ni con el alumnado de forma individual. Por lo general, el profesorado de ATAL no logra integrarse en la dinámica institucional de los colegios. La mayoría de los profesores y profesoras de los mismos reconocen no saber muy bien lo que hace, ni cómo lo hace (p.27).

Sin preverlo, estas ideas fueron el germen que dio fruto a un interés personal por profundizar en el análisis de este peculiar perfil profesional, surgido al amparo de la necesidad de dar respuesta a una situación que difícilmente podríamos augurar décadas atrás. Aunque en el citado Proyecto se había tenido en cuenta las informaciones aportadas por el profesorado de ATAL a la hora de indagar sobre la participación de las familias inmigrantes en los centros educativos, bien es cierto que no se prestó la suficiente atención (por cuestiones de tiempo) al estudio detallado de los modos de proceder en dichas aulas. Ante esta situación, el foco de investigación sobre el que versaría mi tesis doctoral acababa de definirse. Así pues, decidí continuar el trabajo por iniciativa propia y ampliar el número de centros a explorar, posibilitando de este modo, nuevos encuentros con profesores y profesoras de ATAL.

## 2. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

He de mencionar que la intención del trabajo no es la de desarrollar una investigación de corte positivista o experimental, ni tampoco la de querer comprobar ninguna hipótesis concreta. El acercamiento las diferentes realidades y el contraste que ofrece la comparación entre centros permitirá la extracción de ideas sobre la filosofía, la estructura, el enfoque y las dinámicas de intervención que actualmente se ponen en práctica en estos peculiares contextos de acción educativa que son las aulas ATAL. Ahora bien, no podemos establecer *a priori* cuáles serán esos factores, porque no podemos definirlos hasta que no emerjan por sí solos en el desarrollo de la propia investigación. En este sentido, difiero bastante de la línea de trabajo que tradicionalmente se ha venido utilizando en otros campos de la ciencia y que pretende “objetivar” la realidad a través de la estadística, los datos cuantitativos y la generalización de los resultados. No me identifico con ella. Por el contrario, comparto las palabras de Santos Guerra (1995: 36) al afirmar que *“la investigación educativa ha de serlo no sólo porque se centra en cuestiones sobre educación, sino porque educa cuando se hace. Educa a quienes la hacen y a aquellos con quienes y sobre quienes se hace”*.

Partiendo de este enfoque, pretendo que el trabajo realizado se ponga al servicio del profesorado de ATAL y no a la inversa. Me gustaría que la investigación contribuyese a la concreción de su perfil profesional y se constituyera como un instrumento para la formación permanente del mismo, ya que la presentación de las diferentes estrategias y propuestas de actuación desarrolladas en el marco de las aulas ATAL de Málaga demuestra cómo el hecho de optar por unas fórmulas u otras influye en el aprendizaje.

La investigación que propongo pretende ir más allá de la mera presentación o enumeración de una serie de actividades para trabajar con el alumnado en el aula. Pienso que no sería suficiente quedarse en la esfera de la simple descripción. Cualquier actividad, estrategia pedagógica o recurso didáctico que se presente con el objetivo de atender la diversidad en las aulas, debe tener en cuenta el contexto único y determinante en el que se lleva a cabo, de manera que no podemos implementar las acciones educativas “en serie” y de manera automática. En otras palabras, comparto la aseveración fundamental de que “la suma de las partes no es el todo”. Cada centro educativo es completamente diferente y posee una identidad propia que dará lugar a situaciones únicas y peculiares. No obstante, la aplicación y utilidad del trabajo residirá principalmente en la transferibilidad de los conocimientos obtenidos. Tomando como punto de referencia las anotaciones recogidas durante el periodo de exploración y presentada a lo largo de las siguientes páginas, cada centro tendrá la oportunidad de llevar a cabo las modificaciones que considere convenientes y adaptarlas a su particular realidad.

En definitiva, el objetivo de este trabajo no es el de ofrecer “soluciones”, sino tan sólo el de contribuir a la comprensión del tema, de modo que todas las generalidades que aquí puedan aparecer no pretenden convertirse en ningún momento en pautas únicas de interpretación, sino tan sólo en una serie de ideas susceptibles de enraizarse en cada contexto educativo.

Ya he mencionado en las páginas introductorias de la tesis que, contrariamente a lo que aconsejan la prudencia y el buen juicio, no me he dedicado a tratar el tema que mejor conozco, sino que he ido a buscar directamente aquello que deseaba conocer. Debido a que mi actividad laboral cotidiana discurre por otro campo bastante alejado del ámbito de actuación de las aulas ATAL (y por lo tanto, no disfruto de las ventajas que podría suponer la posibilidad de la Investigación-Acción), no me queda más opción que la de analizar casos o situaciones concretas desde una posición externa, siempre con la esperanza de poder crear referentes de actuación que puedan resultar útiles tanto para mí (como investigador), como para el resto de profesionales de la educación.

Soy consciente de que tan sólo una vida vivida puede enseñarnos, en la experiencia real, a resolver las situaciones particulares surgidas en un contexto tan singular como puede ser un aula ATAL; ahora bien, eso no es óbice para que entre todos y todas (desde las escuelas y desde las universidades) pongamos nuestro granito de arena para intentar comprender lo que sucede y procurar pautas para la mejora.

### 3. JUSTIFICACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y PERSONAL

Esta investigación sienta sus bases sobre dos pilares fundamentales, que son el pragmatismo y el optimismo. No me identifico con las personas que consideran que las dificultades superan su capacidad de comprensión e intervención y, de este modo, terminan sucumbiendo al pesimismo. Por el contrario, abogo por hacer. Plantearse los retos como una llamada de atención que nos permite intervenir para conseguir procesos de mejora, es un enfoque que no ha de quedar únicamente en las buenas intenciones, sino reflejarse en las actuaciones concretas que se propongan.

La educación, por definición, es una actividad utópica e ilimitada. En consecuencia, siempre quedarán nuevas metas por alcanzar y nuevos retos que conseguir. Siempre se podrán poner en práctica mejores alternativas para el fomento de la interculturalidad, el alumnado podrá obtener mejores resultados con las medidas acordadas y el profesorado alcanzar mayores niveles en la mejora de su trabajo. Ahora bien, eso no ha de significar necesariamente que todo lo que se esté haciendo actualmente en nuestros centros educativos, se esté haciendo mal, ni mucho menos (y con ello, no quiero que se me acuse de buscar refugio en la autocomplacencia).

Dice Fernando Savater en *El Valor de Educar* (1997: 22), que “denunciar la presencia siempre abrumadora de los males que amenazan este mundo puede resultar intelectualmente prestigioso. Sin embargo, yo prefiero elucidar los bienes difíciles como si pronto fueran a ser menos escasos: es una forma de empezar a merecerlos y quizá a conseguirlos”. Si partimos del pensamiento filosófico del autor para aplicarlo al terreno de la investigación en educación, descubriremos que quizás, sea preferible que centremos nuestra atención en la valoración y el reconocimiento de aquello que, dentro de un sistema educativo que para algunos sectores de opinión no hace sino *perder agua*, se lleva a cabo de manera encomiable. Porque, como futuros

educadores y educadoras, no nos queda más remedio que tender siempre a ver el vaso medio lleno.

Aunque sólo sea porque las personas optimistas tienen proyectos y una mayor satisfacción con su trabajo (mientras que las pesimistas sólo suelen tener excusas), abogo por llevar a cabo una investigación “en positivo” y romper una lanza a favor de la llamada *pedagogía del optimismo*. El discurso de la queja y del victimismo no sólo no conduce a ningún avance, sino que, por lo general, acaba formando parte del problema. Quizás por ello, resulte mucho más conveniente dirigir nuestras actuaciones hacia su abandono paulatino. Desde esta visión, llevar a cabo un trabajo de investigación sobre la labor educativa desarrollada en las aulas ATAL no sólo se me presenta como una tarea sumamente interesante, sino que además, supone una oportunidad única para cumplir con dos propósitos fundamentales que, en el plano personal, quería alcanzar independientemente de la tesis que fuese a realizar: por un lado, defender los proyectos que suponen una *innovación* en educación; y por otro, contribuir a la construcción de *saberes* educativos.

### 3.1. Innovación en educación a través del programa de aulas ATAL

Existe una corriente de pensamiento que defiende una concepción de la llamada “innovación en educación” con la cual me identifico, y que difiere bastante de la que tradicionalmente se ha venido asociando a las acciones puntuales directamente relacionadas con los mandatos políticos o con las prescripciones administrativas. Y es que, como bien afirma Martínez Bonafé (2008):

En los últimos tiempos, a la innovación le ha crecido una considerable polisemia. Innovación, cambio, Reforma -con mayúscula y en singular-, reformas –con minúscula y en plural- y renovación, aunque no signifiquen lo mismo ni sirvan para nombrar las mismas prácticas pedagógicas, se mueven, sin embargo, en campos semánticos muy próximos. Es por ello, que cuando se habla de innovación educativa conviene que exista un mínimo acuerdo sobre los significados que se le van a atribuir al término (p. 79).

Para el citado autor la innovación educativa tiene que tener su punto de partida en el *deseo*, que es la motivación que mueve al profesorado a caminar hacia nuevas y mejores prácticas con fuerzas renovadas. Coincidiendo con su pensamiento, la innovación a la que aquí se hace referencia, se entiende pues como el deseo y la acción que mueven a un profesor, a una

profesora o a un colectivo de profesores y profesoras, a intentar realizar mejoras en su práctica profesional con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos y alumnas.

Soy de la opinión de que ya no es posible proporcionar fórmulas universales, recetas que puedan ser aplicadas por los educadores y las educadoras en cualesquiera circunstancias, ni siquiera en una mayoría de ellas. La universalización de la institución educativa y la diversificación de los contextos o entornos en los que ésta ha de desempeñar su labor, ha dado lugar a que los problemas que se planteen ya no sean simplemente técnicos, sino adaptativos. Para encontrarles solución se requerirá, por tanto, un *conocimiento sobre el terreno* que va más allá de las conclusiones que se puedan extraer de cualquier trabajo de investigación (incluido el presente). Únicamente desde lo particular, lo concreto y situado, y de la reflexión compartida de las experiencias, es como podrá nacer la posibilidad de despertar la conciencia latente entre el profesorado sobre la necesidad de construir un saber profesional propio (individual y socialmente útil) y sobre la necesidad de mejorar y cambiar la escuela (Martínez Bonafé, 2008: 80).

Partiendo de todo lo expuesto, la novedad de las prácticas de *innovación educativa* desarrolladas por el profesorado de ATAL en sus respectivas aulas, no reside en la primicia de tal o cual elemento, ni en un presunto avance en tal o cual dirección. La novedad está en el alejamiento de la respuesta establecida, en no dejar sin respuesta el nuevo problema, en la novedad de la configuración global. Las experiencias en este campo reflejan que la *innovación* no es sinónimo de imposición administrativa, de descubrimiento, ni de invento. Haciendo uso de las palabras de Fernández Enguita (2007):

La innovación designa simplemente una respuesta de adaptación y adecuación (por oposición a una respuesta inercial, o a la falta de respuesta) a un problema nuevo (nuevo en su realidad o nuevo en su percepción), aunque dicha respuesta bien pueda comportar una simple recombinación de técnicas viejas o la vuelta a prácticas abandonadas (p.26).

En cualquier caso, me corresponde a mí, como investigador, la responsabilidad de sumergirme en dicha respuesta, de estudiarla, analizarla y difundirla a través de mecanismos de circulación horizontal y diagonal de la información. Porque en este entorno de diversidad y cambio, la innovación se convierte en la forma dominante de conocimiento. Y como bien señala el citado autor: “*Experimentar no está prohibido. Se asume el riesgo del error. Se pueden hacer*

*las cosas mejor o peor, pero para lo que no hay excusa posible es para no hacerlas.”* (2007: 27).

### 3.2. Construir *saberes educativos*

Con esta investigación quiero contribuir a la construcción de un *saber educativo* que parta de la comprensión, análisis y estudio de lo que pasa y de lo que se hace diariamente en las escuelas. De este modo, al colocar como centro de la investigación la narración de las experiencias de los profesores y las profesoras de ATAL, pretendo que la teoría educativa vaya surgiendo de manera ascendente.

Afirma Nieves Blanco (2006: 158) que *conocimiento* y *saber* tienen raíces y sentidos diferentes, aunque en el lenguaje común se usen sin distinción. El origen del conocimiento está el pensamiento. El origen del saber, en la experiencia. El conocimiento habitualmente se adquiere con esfuerzo, tiene un carácter más intelectual y busca la universalidad. El saber, por el contrario, está ligado a la experiencia, a lo vivido, a lo contingente. Se adquiere sin esfuerzo y a veces sin consciencia.

Partiendo del pensamiento de la autora, cuando en los propósitos de la investigación hago referencia a la construcción de *saberes educativos* (en este caso, relativos a las prácticas educativas desarrolladas en las aulas ATAL), lo que trato de explicar es que intentaré evitar, en la medida de lo posible, el hacer mención a ideales utópicos y abstractos -que están bien que se tengan, porque orientan las finalidades de la acción educativa-, pero que no suelen plasmar la realidad actual. Lo que yo quiero es pisar el campo de lo palpable, tomar como punto de referencia un marco espacial y temporal concreto en el cual, los y las profesionales de la educación realicen a diario su labor y tratar de sacar conclusiones de la *sabiduría* que, para ello, ponen en juego.

Las dificultades en educación existen y no basta con señalarlas con el dedo. Hay que actuar, hacerles frente, aún a sabiendas de que la solución dista mucho de ser la incógnita en una ecuación matemática. Soy de la opinión de que los planteamientos sociológicos, psicológicos, didácticos e incluso ideológicos de la necesidad de fomentar la educación intercultural suelen tener poca discusión y son fácilmente asumibles por todo aquel, toda aquella, que sienta un mínimo de interés por la enseñanza y la educación. Sin embargo, otra cosa muy distinta es el

estudio, la reflexión, el análisis y el debate sobre las condiciones “reales” en las que se desarrolla el proyecto, los medios disponibles y las dificultades que han de superarse para poder llevarlo a cabo.

En este sentido, tengo la firme convicción de que el *saber educativo* puede enseñarse y aprenderse, aunque para ello, primero será necesario que aquel o aquella que lo transmita lo haya vivido, sentido, analizado y reflexionado previamente en primera persona. Porque, como ya se ha dicho, el *saber* no se construye sino es a partir de evidencias personales. Y para ello, no basta con repetir lo que otros u otras dicen, o profundizar en cientos o miles de obras sobre la materia, sino experimentar por una misma o uno mismo experiencias que se conviertan en únicas e irrepetibles para, después, poder darlas a conocer en profundidad.

No podemos olvidar que los educadores y las educadoras que se enfrentan día tras día a los problemas educativos que surgen en sus aulas, con sus actuaciones y con sus “innovaciones” también se equivocan. Pero a veces, aciertan. Y es de esos aciertos de los que podemos aprender los demás, las personas aspirantes a recoger su testigo y convertirnos, a su vez, en mejores profesionales de la educación. De esta manera, a través de un proceso de retroalimentación constante, podremos “beneficiarnos” de las innovaciones que otros y otras han llevado a cabo, e impedir que el ingenio y la sabiduría que han dirigido tales prácticas perezcan para siempre.

#### 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Coincido con Simons (2011: 55) cuando afirma que una forma de empezar a diseñar el caso es determinar o pulir los objetivos de la investigación. Sin duda, se trata de una fase a la que conviene dedicar tiempo. Hay que considerar los supuestos teóricos que se ocultan tras las pretensiones del trabajo, y pensar detenidamente si van a servir de guía para organizar el estudio de caso que se emprenda.

Aunque no se persigue verificar hipótesis previas ni teorías específicas concretas, se trata de reconocer que (aún con un diseño emergente), las preguntas iniciales que darán origen al estudio estarán orientadas hacia la consecución de unos objetivos de los que es importante ser consciente, ya que van a afectar a los datos que se recojan y a lo que signifiquen.

#### 4.1. Objetivos

Definir los objetivos de la investigación ayuda a enfocar el estudio y a facilitar la elección de los métodos de análisis de la información. Además, una vez concluido el trabajo, podremos volver a ellos para comprobar en qué grado se han cumplido<sup>79</sup>.

##### Objetivos generales:

1. Generar saber pedagógico a partir de la reflexión y el análisis de las prácticas concretas que se estén llevando a cabo en las Aulas ATAL de distintos centros de Málaga. Esto supone considerar que las experiencias educativas que los y las docentes promueven en sus aulas son fuente y referencia de conocimiento pedagógico, y que no sólo pueden alimentar a quienes participan de ella, sino a todos los miembros de la comunidad educativa que sigan una modalidad de actuación distinta, a través de la difusión y la puesta en conocimiento de tales prácticas.
2. Plantear u ofrecer las experiencias analizadas como un referente o apoyo a la hora de conseguir una mayor implicación de todos y todas las profesionales de la educación en la mejora de la atención al alumnado de origen inmigrante.
3. Evaluar, valorar, comprender y compartir las actuaciones que se estén llevando a cabo actualmente en las Aulas ATAL de los centros educativos malagueños, así como realizar propuestas para mejorar la situación.

##### Objetivos específicos:

1. Estudiar la organización y el funcionamiento de las aulas ATAL existentes en Málaga, así como su grado de inserción en los diferentes centros educativos.
2. Analizar las estrategias didácticas, los contenidos y los materiales curriculares de uso frecuente, destinados a mejorar el rendimiento académico del alumnado inmigrante y su cohesión social.

---

<sup>79</sup> Ibid., p. 56

3. Valorar las ventajas y sopesar los inconvenientes que, tanto para el alumnado de origen inmigrante como para el propio profesorado, tiene la asistencia a las aulas ATAL.
4. Contribuir a la construcción y definición del perfil profesional del profesorado de ATAL.
5. Señalar posibles modos de mejorar la practica educativa que se lleva a cabo en estas aulas.

## 4.2. Metodología

Partiendo de la premisa de que es imposible conocer profundamente fenómenos tan complejos como los educativos a través de métodos que no hacían sino ofrecer una visión parcial de la realidad, la metodología empleada en el desarrollo de esta investigación ha sido esencialmente cualitativa. Abordé el trabajo desde un enfoque fundamentalmente etnográfico y las pautas de actuación giraron en torno a las siguientes actividades:

- Entrevistas a profesores y profesoras de ATAL que estuvieran desempeñando su labor en los correspondientes centros.
- Entrevistas (cuantas fueran posibles) a diferentes miembros de la comunidad educativa: profesorado, miembros del equipo directivo, alumnado, familias, personal de administración y servicios...
- Análisis de documentos (oficiales o no) que tuviesen relación con las peculiaridades de las intervenciones desarrolladas en las aulas ATAL.
- Visitas a los centros durante una serie de jornadas escolares acordadas previamente.
- Observaciones y anotaciones de todas aquellas actividades y experiencias que se estuvieran llevando a cabo en las aulas ATAL y que fuesen susceptibles de proporcionar información relevante para el estudio.

Los datos recabados durante la etapa de exploración fueron sometidos a un riguroso estudio que pasó por diversos niveles (*análisis especulativo, clasificación, categorización y formación de conceptos*), con objeto de estructurar la información resultante en categorías y subcategorías relevantes<sup>80</sup>. Como señala Woods (1987):

Llega un momento en el que la masa de datos incorporada a las notas de campo, transcripciones, documentos, ha de ser ordenada con una cierta sistematicidad, en general mediante la clasificación y la categorización (p. 139).

El proceso de categorización se podría ilustrar con la metáfora de la espiral, una dinámica que comprende emergencia de información, descripción e interpretación de fenómenos, reducción y síntesis, atribución de etiquetas y/o sentencias, búsqueda de nueva información condicionada por la anterior. En esta dinámica de análisis la descripción e interpretación completa del fenómeno no se acota.

Como garantía de depuración y confiabilidad de los datos obtenidos, quisiera explicitar que contrasté y sometí los mismos a un proceso de triangulación, entendiéndose como tal la combinación de los instrumentos utilizados (entrevistas, observaciones, análisis de documentos) y de las opiniones de los diversos informantes (profesorado de ATAL, profesorado ordinario, tutores, alumnado, equipo directivo), en el análisis, estudio y evaluación de un mismo fenómeno.

### 4.3. Selección de la muestra

Las observaciones realizadas se han llevado a cabo en diversas instituciones educativas malagueñas que participan en el programa de aulas ATAL. La muestra concreta está compuesta por 5 Centros de Educación Primaria y 1 Instituto de Educación Secundaria, todos ellos ubicados en Málaga capital. La selección de los mismos no ha sido deliberada, sino aleatoria, y el principal criterio para su inclusión en la investigación ha consistido en la disponibilidad del profesorado de ATAL que desempeña su labor en los mismos para participar en el estudio, así como las facilidades de acceso dadas por los respectivos equipos directivos.

---

<sup>80</sup> En este punto, cabe señalar que todas las evidencias señaladas y recogidas en el informe vendrán acompañadas de las correspondientes claves que identifiquen la fuente de procedencia.

En este punto, conviene dejar claro que no me preocupa tanto la representación estadística o numérica de la muestra (ya que en ningún momento me he planteado realizar un estudio experimental), como la representación significativa de la misma.

#### **4.4. Planificación temporal**

Una vez definidos los objetivos de la investigación y la metodología a utilizar para extraer la información, procederé a detallar la planificación temporal del trabajo, que se ha distribuido de la siguiente manera:

##### **1º. Análisis del estado de la cuestión y fundamentación teórica del estudio**

El primer paso de la investigación ha sido desarrollar un marco teórico sólido que sirva como fundamentación teórica del estudio. Para ello, he procedido a ampliar mis conocimientos previos a través de la lectura del material bibliográfico disponible y de la asistencia a Jornadas, Seminarios, Cursos y/o Congresos cuya temática resultara de interés y guardase relación con la atención al alumnado de origen inmigrante.

##### **2º. Proceso de negociación con los centros educativos**

Antes de proceder a la incursión en los centros, elaboré un Documento de Negociación Inicial (idéntico para todos los centros) que describía de forma clara y concisa las pretensiones del estudio<sup>81</sup>. Posteriormente, hice entrega del mismo a los equipos directivos de cada uno de los centros educativos que componen la muestra, así como al profesorado de ATAL participante en la investigación.

Quisiera señalar que existió la posibilidad previa de negociar cualquier aspecto referente a la metodología de trabajo. Una vez acordado, conté con los permisos oportunos para acceder a las instalaciones y poder desarrollar la investigación con total libertad y autonomía.

---

<sup>81</sup> Ver anexo (Documento de Negociación para la Investigación).

### **3º. Desarrollo del periodo de exploración y recogida de información**

Una vez solicitados y concedidos los permisos oportunos, llevé a cabo un análisis pormenorizado de la atención al alumnado inmigrante que se realiza en las aulas ATAL de los centros educativos participantes en la investigación a través de entrevistas y observaciones. A su vez, de manera permanente a lo largo de todo el proceso, desarrollé un estudio de los principales documentos (oficiales y no oficiales) relacionados con el programa de ATAL: legislación, proyectos pedagógicos, programaciones, memorias, artículos aparecidos en revistas especializadas, etc.

### **4º. Elaboración de informes y devolución a los centros**

Al finalizar el periodo de exploración, se hizo entrega a cada profesor/a de ATAL de un informe en el que quedaron plasmadas todas las evidencias, anotaciones, impresiones, cuestiones, etc., que surgieron a lo largo de mis observaciones y que, consecuentemente, fueron objeto de evaluación y valoración.

El documento fue elaborado, entregado al profesorado correspondiente y reelaborado con posterioridad, tras otorgar a las personas participantes en la investigación la posibilidad de acceder a ellos, y de que las eventuales discrepancias en relación a su contenido quedasen incluidas en la redacción final del texto. Para finalizar la investigación, se hizo entrega a cada uno de los centros participantes de un Informe Final que resumía los resultados más relevantes obtenidos tras la investigación y extensibles a todas las instituciones educativas que compusieron la muestra.

## **5. SENTIDO DE LA EVALUACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN**

La evaluación es considerada en la actualidad como uno de los principales instrumentos de que dispone cualquier organismo para mejorar. Así lo reconoce el preámbulo del Real Decreto por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación<sup>82</sup>:

---

<sup>82</sup> Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (BOE n.160, de 6 de julio de 1993).

La mejora cualitativa de la enseñanza exige, en primer lugar, que las administraciones educativas dispongan de mecanismos adecuados de obtención y análisis de datos, con vistas a apoyar su toma de decisiones y a rendir cuentas de su actuación.

En esta línea, Losada *et al.* (2013: 11) afirma que la evaluación es un instrumento imprescindible, útil y eficaz, que nos permite reflexionar acerca de lo que hacemos o hemos hecho, valorándolo en su justa medida. El autor señala que mediante un acercamiento “razonable” a la realidad, la evaluación hace posible su comprensión y entendimiento, a la vez que permite tomar medidas de cara a solventar -o en el peor de los casos, mitigar- los problemas detectados en dicha realidad.

Así pues, en consonancia con lo dicho hasta el momento, la importancia de llevar a cabo una evaluación de las actuaciones educativas desarrolladas en las llamadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística se sustenta en los siguientes argumentos:

- Poner en práctica una actividad evaluadora contribuye a superar el estigma de la investigación con fines únicamente intelectuales y ajenos a toda praxis. En este sentido, el trabajo realizado debe destinarse a ofrecer una información útil para la comunidad educativa. Y en el caso que nos ocupa, la evaluación de la atención al alumnado de origen inmigrante a través de las actuaciones desarrolladas en las aulas ATAL de Málaga, resultará útil en tanto en cuanto proporcionará la información necesaria para considerar su pertinencia y el grado de adecuación a los contextos en los que se ponen en marcha dichas aulas; y a su vez, se ofrecerá como apoyo e instrumento de referencia para la toma de decisiones.

- También hay que tener en cuenta que las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística no son una iniciativa aislada<sup>83</sup>. Por tanto, hay que valorar la posibilidad de aplicación de este estudio a otras realidades y la consecuente construcción o reformulación de las teorías al respecto. En cualquier caso, no cabe la menor duda de que la transferibilidad de la evaluación multiplicará su eficacia y utilidad.

- Por último, soy de la opinión de que una evaluación de carácter formativo puede detectar carencias en el desarrollo de las actuaciones que, a día de hoy, se están llevando a cabo en las aulas ATAL. Gracias a ello, éstas pueden mejorarse durante su implantación, evitando así la inversión de recursos y esfuerzos en la dirección equivocada.

---

<sup>83</sup> Aunque en el resto de Comunidades Autónomas reciban otro nombre.

En síntesis, puedo aducir que la evaluación es indispensable para comprender las dimensiones del programa de ATAL, y en base a ello, mejorar su calidad. Sin la puesta en práctica de este proceso, no será posible alcanzar una interpretación rigurosa de los hechos de manera que nos permitan transformar la realidad y adecuarla a las demandas que vayan surgiendo.

Con todo lo dicho, la evaluación que pretendo llevar a cabo contará con las siguientes características (Santos Guerra, 1995: 31):

**a)** Tiene en cuenta el contexto. No es posible entender una situación sin tener en cuenta sus dimensiones espacio-temporales.

**b)** Está atenta a procesos, y no sólo a resultados. La evaluación de procesos y de resultados es complementaria, por lo que no debemos olvidarnos de ninguna de las dos. Por otra parte, evaluar el proceso nos permite detectar carencias mientras se está desarrollando el programa, con lo que ofrece la posibilidad de introducir mejoras antes de que éste finalice.

**c)** Está encaminada a la mejora. Su objetivo es facilitar la comprensión de la realidad y acercarnos a explicaciones más rigurosas de la misma, de modo que nos permitan fundamentar la toma de decisiones y mejorar, en consecuencia.

**d)** Da voz a las personas participantes en la evaluación en condiciones de libertad. Todas han de poder dar su opinión, sin coacción, pues ellas, mejor que nadie, son las que pueden ofrecer las claves interpretativas de aquello cuanto suceda.

**e)** Usa una variedad de instrumentos de evaluación. Es importante utilizar métodos diversos para recoger la información, porque cada uno ofrece unas posibilidades distintas de captación de la realidad que estemos explorando.

**f)** Está atenta a los valores. No podemos limitar nuestra preocupación a la búsqueda de indicadores de carácter técnico. Los valores deben impregnar no sólo el contenido de la evaluación, sino también su mismo proceso.

g) No convierte la complejidad en simplificaciones abusivas, a través de números y estadísticas. No porque éstos no puedan ser utilizados, sino porque no deben ser el único referente que exprese una realidad tan compleja y dinámica como la educativa.

h) Se realiza a partir de una negociación, de forma que esté garantizada la defensa de los intereses de toda la comunidad, y no los de grupos determinados. Hay que insistir en la necesidad de mantener la independencia de la evaluación frente a los intereses particulares.

i) Tiene un carácter estructural. Los sistemas nunca pueden entenderse como la suma de todas las partes que lo componen. Así pues, aunque se esté evaluando algún aspecto concreto, solamente se podrá comprender plenamente ese fenómeno desde las influencias de todos los demás factores.

j) Se expresa con un lenguaje accesible a los destinatarios. Los destinatarios de los informes de conclusiones no serán exclusivamente expertos en evaluación, sino que irán destinados a las propias personas participantes, así como al resto de la comunidad educativa. Precisamente, por este motivo, se hace necesario conjugar la confidencialidad de los informes con el derecho de acceso al conocimiento.

k) Es educativa en sí misma, porque no sólo repercute sobre la actividad o el programa a evaluar, sino también en la propia persona que evalúa, ya que un proceso de estas dimensiones favorece el diálogo, la participación y la reflexión compartida sobre la mejora.

l) Es de naturaleza emergente. Esto no quiere decir que no haya de planificarse previamente, sino que debe estar atenta a las peculiaridades que vayan surgiendo en el proceso.

### 5.1. Abogar por una evaluación formativa

Tal y como señala Bustelo (1999: 10) *“toda evaluación es, en cierta medida, investigación; pero no se puede decir lo mismo de la investigación con respecto a la evaluación”*. La investigación evaluativa es un tipo especial de investigación aplicada cuya meta, a diferencia de la investigación básica, no es el descubrimiento del conocimiento, sino la utilidad del mismo para la mejora de aquello que se evalúa.

Hoy en día se está generalizando cada vez más lo que se ha dado en denominar la “evaluación con consecuencias” (Losada González, *et al.*, 2013). Desde este prisma, se entiende que la única evaluación válida es aquella en la que, según los resultados obtenidos, los sujetos pueden ser recompensados (premio) o perder ciertos privilegios (castigo). Algunos sistemas de garantía de la calidad sientan sus bases en estos modelos. Se piensa que, con ello, la mejora se produce inevitablemente. Sin embargo, cuando se evalúa a determinados profesionales de acuerdo a estos parámetros, siempre se desvirtúa el verdadero valor de la evaluación. Los elementos subjetivos comienzan a prevalecer sobre los objetivos, y los sujetos evaluados tienden a utilizar cuantas artimañas sean necesarias para poder conseguir el premio, independientemente de que eso implique o no un proceso de mejora<sup>84</sup>. Evidentemente, no es este el modelo de evaluación en el que se ubica la presente investigación. El objetivo del trabajo no es premiar o castigar a nadie, sino procurar la mejora de los procesos desarrollados en las aulas ATAL. En síntesis: evaluar para comprender, y comprender, para mejorar.

En esta línea de pensamiento, podríamos hablar de *evaluación formativa*, ya que el proceso desarrollado tiene como objetivo fundamental la mejora continua. Además, se realiza durante la implantación del programa (no al término del mismo), por lo que gracias a la investigación, es posible extraer información periódica que ayude a modificar la planificación y ejecución de las actividades que el profesorado de ATAL pone en práctica en sus respectivos contextos de intervención. ¿Qué diferencia a esta evaluación de otros modelos evaluativos en los que prima la rendición de cuentas, el producto resultante y el grado de consecución de unos objetivos estipulados previamente (lo que se conoce como *evaluación sumativa*)? Stake (2006) responde a esta cuestión con una metáfora culinaria que resulta muy clarificadora:

Tal y como yo interpreto la dicotomía, cuando el cocinero prueba la sopa, está haciendo evaluación formativa; pero cuando es el cliente quien la prueba, la suya es una evaluación sumativa (p.62).

Por otra parte, evaluar también implica saber comunicar y consensuar con los múltiples agentes implicados los propósitos perseguidos, la metodología a seguir e incluso los usos que se harán de los resultados de la evaluación. Siguiendo a McDonald (1989: 475) el modelo de evaluación democrática se concibe como un servicio que se presta a los participantes en la misma con el objetivo inequívoco de la mejora. Mediante la investigación se busca facilitar información útil que ayude a la toma de decisiones, quedando reflejadas en los informes

---

<sup>84</sup> *Ibid.*, p. 4

pertinentes, las opiniones, necesidades e intereses del investigador sin comprometer su independencia con respecto a cualquiera de ellas. La palabra clave del proceso sería “negociación”. Negociación entre la persona que investiga (que evalúa), y quienes son investigados (evaluados).

## 5.2 La necesidad de personalizar la evaluación

He decidido titular este epígrafe de la manera en que lo he hecho en una clara alusión a la obra de Saville Kushner (2002), ya que me identifico plenamente con la concepción de evaluación que defiende a lo largo de sus páginas. El autor propone que, en lugar de documentar los programas educativos e interpretar la vida de los individuos en ese contexto, documentemos la vida y el trabajo de las personas, de modo que nos permitan conocer el significado que tienen para ellas los programas<sup>85</sup>. Desde este prisma, la evaluación se entiende como una actividad ética y política, pues las opciones metodológicas están impregnadas de decisiones políticas (a quién se le da voz en los informes, qué estrategias de negociación se emplean para el acceso y para la difusión de la información, qué tipo de información se recaba y a través de qué medios, cómo se documenta la complejidad del programa a evaluar, etc.). En definitiva, personalizar la evaluación implica preocuparse -más de lo que habitualmente se suele hacer- por las personas. Una idea sencilla, que no simple.

Evaluar o medir un programa educativo (como puede ser el ATAL) en relación a un conjunto de indicadores impuestos externamente es, a mi parecer, un ejercicio carente en sí mismo de significado, pues dichos indicadores se relacionan de manera muy diferente con la vida de quienes implementan, participan y se benefician (o no) de dicho programa. Como ya he dicho anteriormente, no me interesa la representación estadística, sino la representación significativa. Para ello, es fundamental escuchar a las personas y conocer sus opiniones sobre aquello que, precisamente, se quiere evaluar.

Así pues, lo que encontraremos en el capítulo siguiente de esta tesis doctoral no será más que un retrato idiosincrático de determinados acontecimientos vinculados a determinadas personas. Se indagará sobre lo que se hace y sobre el porqué de lo que se hace, dejando al descubierto las confusiones, las complejidades y las contradicciones (inevitables, casi siempre,

---

<sup>85</sup> En este sentido, su propuesta entra dentro de la evaluación mediante “estudio de caso”, siguiendo los principios del modelo de evaluación democrática descrito en los trabajos de Barry MacDonald (1989): negociación, confidencialidad y accesibilidad.

en la tarea educativa). Los hechos se presentarán de modo que cada cual pueda extraer sus propias conclusiones, ya que entre la descripción y el juicio, se abre un espacio crítico destinado al debate y a la reflexión sobre las situaciones expuestas.

**PARTE III**  
**INFORME DE INVESTIGACIÓN**



## **COMPRENDER LAS AULAS ATAL**

---

### **1. INTRODUCCIÓN**

Las páginas que presento a continuación constituyen una invitación a la reflexión y a la acción en las escuelas interculturales. Como tal, y ya desde las primeras líneas, manifiesto claramente mi posición a favor de una educación por y para la convivencia entre personas de diferentes culturas y etnias; a la vez abogo por la necesidad de instaurar en los actuales centros educativos espacios comunes de encuentro, intercambio y crecimiento humano. Queda patente, pues, el planteamiento desde el que parte la investigación, y la importancia concedida a las escuelas como instituciones socializadoras fundamentales en la realización del desarrollo integral y autónomo de cada niño y de cada niña.

En este sentido, y precisamente por dicha función de socialización inherente a la práctica educativa, interesa (y mucho) analizar la atención que reciben los alumnos y las alumnas de origen inmigrante que se incorporan a las aulas sin dominar el idioma, por tratarse de un colectivo emergente que poco a poco está adquiriendo una mayor presencia en buena parte de nuestras escuelas públicas.

Aunque soy consciente de que ya existen numerosos estudios sobre escolarización de alumnado inmigrante en aquellas zonas en las que su presencia tiene una dimensión muy superior a la media (Martín Rodríguez, 2005; Ortiz Cobo, 2005; Fernández Castaño, 2009; Barrios Espinosa y Morales Orozco, 2014), no es menos cierto que los resultados de estos estudios no son completamente extrapolables a las múltiples realidades. Cada contexto es único y particular. Así pues, no pretendo descubrir la pólvora con este trabajo ni tampoco hacer algo que no se haya hecho antes, pero sí arrojar un poco más de luz sobre el tema. Sobre todo, en un momento sociohistórico como el actual, en el que la crisis económica en la que estamos inmersos parece ocultarlo todo y servir como pretexto para evitar inversiones (de recursos materiales y humanos) en aquellos sectores de la sociedad que resultan menos “rentables”.

En cualquier caso, la presencia de alumnado inmigrante en los centros educativos de Málaga ya no es algo esporádico o anecdótico, sino que se ha convertido en un asunto de primer orden<sup>86</sup>. El número de alumnos y alumnas provenientes de otros países ha sufrido un espectacular aumento debido a que son muchos los inmigrantes que, después de haber pasado algunos años trabajando en nuestro país (en concreto, en nuestra ciudad), han alcanzado una estabilidad laboral que les permite llevar a cabo la reagrupación familiar. Este fenómeno ha originado la puesta en marcha de una serie de medidas educativas, las cuales -según la normativa vigente- “se sitúan en el marco de la inclusión”: la acogida del alumnado de origen inmigrante, el mantenimiento de la cultura de origen y el aprendizaje del español como lengua vehicular. Esta tesis se centra, fundamentalmente, en el análisis de la tercera medida: el apoyo lingüístico, por ser fundamental para la competencia comunicativa y, en consecuencia, para la integración social del individuo. Un apoyo que se presta de manera exclusiva (al menos, en nuestra Comunidad Autónoma) en las denominadas “Aulas Temporales de Adaptación Lingüística” (ATAL), en cuyo funcionamiento subyacen los principios de la enseñanza de segundas lenguas.

La inexistencia de estudios evaluativos sobre el funcionamiento de las aulas ATAL en la ciudad de Málaga y el hecho de que el fenómeno de la atención al alumnado inmigrante aún siga teniendo una dimensión que permita establecer estrategias de intervención consecuentes con las demandas que van surgiendo, constituyen pues, la principal razón de ser del presente trabajo. Y es que las ATAL son como las cajas negras de un avión: la información está dentro, pero es imposible acceder a ella desde fuera. En otras palabras, podemos saber *qué* son, pero no *cómo* son. La cuestión, pues, emerge por sí sola: ¿cómo funciona un aula ATAL?

Para encontrar respuestas a este interrogante, nada mejor que acudir a los centros educativos en los que se pone en práctica el programa de atención lingüística al alumnado inmigrante y acompañar al profesorado responsable en el habitual devenir de su jornada de trabajo. El resultado de dicho seguimiento lo tiene el lector, la lectora, en sus manos. A través de mi presencia como observador en seis centros educativos de la ciudad de Málaga (5 CEIPS y 1 IES) -sumando un total de 40 sesiones de trabajo en el aula ATAL- y del relato de los acontecimientos más significativos surgidos en el seno de las mismas, el trabajo pretende sacar a la luz lo que se hace (o se deja de hacer) en estos peculiares contextos de aprendizaje<sup>87</sup>.

---

<sup>86</sup> Los datos estadísticos que avalan el fenómeno aparecen en el primer capítulo de la tesis.

Soy de la opinión de que la cantidad de aulas no suma, ni resta veracidad a la evaluación, siempre y cuando, ésta se lleve a cabo con la pretensión de aprender, y no de juzgar. Como ya he señalado en capítulos anteriores, no es mi intención comprobar ninguna hipótesis previa, ni tampoco validar o invalidar argumentos. No busco la confrontación, sino la reflexión. No pretendo convencer, sino “comprender” (etimológicamente, *agarrar varias cosas a la vez*). Desde este punto de vista, cantidad no significa calidad, y viceversa.

## 2. ESTRUCTURA DEL INFORME

A lo largo de las siguientes páginas se llevará a cabo un análisis de la realidad de las aulas ATAL, teniendo en cuenta los factores que pueden influir en su dinámica diaria. La redacción se ha llevado a cabo, fundamentalmente, partiendo de los datos recogidos durante el periodo de exploración, pero también de la realización de entrevistas al profesorado de ATAL, a diferentes miembros de la comunidad educativa (alumnado, personal docente, equipo directivo, etc.<sup>88</sup>) y del análisis de documentos, oficiales o no, sobre la atención educativa al alumnado inmigrante. Presento en el informe aquellos aspectos que considero esenciales en la comprensión del fenómeno, aunque asumo que pueden quedar por analizar otros múltiples factores.

La suma total de entrevistas realizadas a lo largo de la investigación asciende a **13**, (**8** a profesorado de ATAL, **2** a directores de los centros educativos, **1** a jefa de estudios, **2** a profesorado ordinario), aunque no todas tuvieron la misma duración ni la misma estructura. Hay entrevistas en profundidad y también fragmentos surgidos a partir de diálogos espontáneos sucedidos a lo largo del periodo de exploración.

La práctica totalidad de las entrevistas, tanto al profesorado de ATAL como a otros miembros de la comunidad educativa, fueron grabadas en audio. No obstante, en el informe se incluyen también declaraciones surgidas en conversaciones informales, de las cuales se tomó nota posteriormente. Para facilitar la lectura, dichas entrevistas no han sido transcritas de

---

<sup>87</sup> El periodo de exploración en los centros se lleva a cabo en el mes de mayo del curso académico 2010/2011.

<sup>88</sup> Para garantizar el anonimato de las personas informantes, se ha procedido a asignar un número al profesorado de ATAL entrevistado y a utilizar iniciales cuando me veo en la necesidad de nombrar a los alumnos y alumnas con los que he tenido el placer de compartir tiempos y espacios durante mi periodo de exploración en los centros.

manera literal. He preferido omitir los silencios, las repeticiones, los titubeos, las frases sin terminar o los elementos propios de la función fática del lenguaje, para dar mayor claridad al texto. Esto no ha supuesto, en ningún caso, una modificación en la intencionalidad de los mensajes, ni tampoco la aparición de errores de interpretación en las ideas expuestas. Prueba de ello es que todas las afirmaciones han sido contrastadas con el profesorado entrevistado, antes de su publicación, y tienen el visto bueno.

Las observaciones se han producido en distintos contextos. No sólo hacen referencia a las aulas ATAL, sino también a otras situaciones susceptibles de proporcionar información de interés para la investigación: entrada y salida del alumnado a los centros, horarios de recreo, conversaciones de pasillo, encuentros con el profesorado ordinario, etc. De todas ellas, se ha tomado nota y se han incluido las evidencias en el documento final.

El informe se estructura en categorías y subcategorías de análisis, las cuales han ido surgiendo de manera emergente a partir de la revisión del contenido de las entrevistas, las observaciones y los documentos recogidos. Unas han condicionado a las otras. Es decir, que sobre algún fenómeno observado he podido preguntar (y a la inversa). En cada categoría se ha procurado que aparezcan informaciones procedentes de sujetos, de métodos o de tiempos distintos, con la finalidad de triangular los datos. Las claves utilizadas para identificar la fuente de origen son las siguientes:

**(EA):** Entrevista al profesorado de ATAL.

**(EED):** Entrevista a miembro del Equipo Directivo.

**(EPR):** Entrevista al profesorado ordinario de los centros.

**(OB):** Observación

**(DI):** Diario del Investigador (notas de campo)

**(S.X):** Sesión de ATAL (siendo “X” el número asignado para diferenciar cada sesión)

**(C.X):** Centro educativo (siendo “X” el número asignado para diferenciar cada centro)

Aunque los informantes son distintos en cada centro y las situaciones descritas no son extrapolables necesariamente a todos los ámbitos, considero valioso dar una visión de conjunto al contenido del estudio, así como una perspectiva holística de las cuestiones a tratar. El contraste de informaciones permite abordar algunas discrepancias significativas y permite comprender la complejidad de fenómenos que han sido percibidos, entendidos e interpretados desde posiciones diferentes y desde concepciones, a veces, opuestas (Santos Guerra, 1990: 115).

### 3. AGRADECIMIENTOS

Antes de dar paso al informe, me veo en la obligación de agradecer la pronta disposición a la colaboración por parte del profesorado de ATAL de los centros “Miguel de Cervantes”, “Ntra. Sra. de Gracia”, “José María Hinojosa”, “Ntra. Sra. de la Luz”, “Miraflores de los Ángeles” e “IES Huelin”, así como destacar también la facilidad de acceso a las instalaciones que me han mostrado los respectivos equipos directivos. Este tipo de gestos demuestran una enorme transparencia en las actividades escolares y el deseo explícito de querer mejorar la práctica docente.

No sería la primera vez que, ante un estudio de este tipo (de corte cualitativo y con la necesidad inherente de tener que extraer información mediante la realización de entrevistas, el intercambio de impresiones y la observación externa), las personas informantes en cuestión se negaran a colaborar. Y en cierto modo, tampoco es de extrañar. A nadie le gusta sentirse analizado, observado e interrogado por un agente externo. No es una situación cómoda. Y muchos profesores y profesoras rechazan participar en la investigación porque consideran este tipo de actividades como una intromisión en su trabajo. Afortunadamente, no ha sido este el caso y todas las personas participantes lo han hecho de buen grado.

Así pues, agradezco enormemente la colaboración prestada y la predisposición a la reflexión sobre el tema que nos atañe. Sin su paciencia y generosidad no habría sido posible desarrollar este trabajo. Sirvan estas líneas como reconocimiento público.

### 4. CONOCER EL CONTEXTO PARA PODER COMPRENDER EL TEXTO

Cuando hablamos de contexto, nos referimos al espacio/tiempo. Pero ¿qué es el espacio? ¿Qué es el tiempo? Cuesta definir ambos conceptos porque, realmente, tanto el espacio como el tiempo no existen (o existen de manera distinta para cada persona), son meras convenciones para intentar concretar algo que es abstracto por naturaleza. Hablamos, pues, de conceptos relativos, no absolutos: la definición de espacio y de tiempo no puede ser estática, sino dinámica, ya que depende constantemente de las acciones que se desarrollen en dicho marco espacio/temporal. En otras palabras, lo fundamental a la hora de llevar a cabo la conceptualización del “contexto” es la interacción; es decir, las relaciones que establecemos, en

un espacio determinado y en un tiempo determinado, con los elementos contextuales (que, a su vez, son condicionantes de nuestras actuaciones). Conclusión: un espacio no se define, lo define cada persona cuando decide qué hacer en él. El tiempo no se define, lo define cada persona cuando decide qué hacer con él.

¿A qué vienen estas disquisiciones? Porque uno de los interrogantes surgidos en la elaboración de esta tesis es la dificultad a la hora de concretar el foco de estudio en un contexto específico y de hacer extensibles los resultados de la investigación a todas las situaciones en general. ¿Dónde centrar, pues, la mirada a la hora de evaluar el funcionamiento de las aulas ATAL? ¿En una única aula o en varias? Y si es en varias, ¿en cuantas? ¿Durante cuánto tiempo? Por otra parte, ¿interesa acotar el campo a un único centro, con la posibilidad de llevar a cabo una mayor profundización en las características del mismo; o por el contrario, es más interesante comparar las realidades de centros diferentes? En tal caso, ¿partimos del principio de que son comparables las realidades?

La respuesta a estas preguntas no es asunto baladí, ya que determinan, en buena medida, el diseño de la investigación y el enfoque de la misma. Y todas ellas, están supeditadas a la que, quizás, se constituye como el eje central del trabajo: ¿qué es lo que realmente importa en las aulas ATAL? ¿El espacio físico, la figura del profesor o profesora, los materiales empleados, los contenidos trabajados..., o (sobre todo) los alumnos y las alumnas que acuden a ellas, y las relaciones que se establecen en su seno? Ahí reside, desde mi punto de vista, el *quid* de la cuestión. Un aula vacía (ya sea ATAL o no) deja de tener sentido alguno. Pasa a convertirse en un mero cascarón. De hecho, no hay nada más anodino que pasear por un colegio deshabitado: los muros permanecen, pero sin la presencia de los niños y las niñas, la vida del centro se evapora. Es lo que en el *argot* popular se entiende como *un jardín sin flores*. Desde esta perspectiva, para poder comprender profundamente el funcionamiento de las aulas ATAL, es necesario poner cara y nombre a los estudiantes que acuden a ellas (que nunca serán los mismos) y prestar atención a las situaciones particulares que acontecen cada mañana, en cada contexto específico (que también, por definición, serán únicas e irrepetibles), aunque esta visión no entronque con la posibilidad de generalizar los resultados a todos los contextos posibles.

Soy partidario de considerar la investigación como una “fotografía”: un reflejo de los acontecimientos que suceden en un espacio determinado y en un momento determinado. Evidentemente, no se trata de una realidad extrapolable al resto de situaciones (en cuanto a su generalidad), pero sí significativa en cuanto a su singularidad. Además, en una fotografía

importan tanto las formas (las figuras) como el fondo. Cuando observamos un retrato de épocas pasadas, no sólo nos fijamos en las personas que aparecen en el encuadre; también nos llama la atención la indumentaria, el entorno, los peinados, los complementos que estaban de moda, etc. En cierta manera, nos permite echar un vistazo al pasado y comprender mejor el presente.

Con este símil pretendo poner de manifiesto que no todas las aulas ATAL son, necesariamente, como las reflejadas en este escrito, ni mucho menos. Pero eso no significa que las que aparecen en él, dejen de serlo. Acogiéndome al dicho popular: *no están todas las que son pero sí son todas las que están*. Aprovechemos la oportunidad que se nos brinda de poder aprender con ellas y de ellas.

## 5. SOBRE EL PROCESO DE NEGOCIACIÓN INICIAL

Considero que no es de recibo aparecer, de buenas a primeras, en un centro educativo y proceder al análisis de las prácticas docentes sin solicitar los permisos oportunos ni contar con la aprobación de todas aquellas personas que, de una manera u otra, participan en el estudio. Es lógico y necesario. La impaciencia por comenzar suele jugar malas pasadas y conducir a la anulación o abreviación de los periodos de exploración. Desde esta perspectiva, defiendo la idea de que una parte vital en toda investigación académica que aspire a ser seria y rigurosa es el desarrollo de un proceso de negociación inicial en el que se proceda a explicar cuáles son las pretensiones a la hora de solicitar la colaboración externa por parte de determinados miembros de la comunidad educativa y el objetivo último del trabajo (Santos Guerra, 1990, 2008, 2013).

Para llevar a cabo este propósito, decidí explicitar por escrito mis intenciones y materializarlas en un documento que hice llegar a los respectivos Directores/as de los centros educativos que componían la muestra, así como al profesorado de ATAL que desempeñaba sus funciones en cada uno de ellos. En el texto se describía, entre otros aspectos, la justificación, la metodología, la temporalización y las condiciones previas para que el trabajo pudiera desarrollarse en un ambiente de trabajo favorable al intercambio de opiniones y pareceres, a la reflexión y al análisis conjunto. Todo el contenido del mismo fue debatido abiertamente en un encuentro personal previo al inicio de la exploración propiamente dicha.

Es importante subrayar que se ha elaborado un documento escrito para la negociación idéntico para todos los centros. Este documento permite presentar las características de un tipo

de investigación al que no todo el mundo está habituado: desmonta prejuicios, abre el diálogo con el investigador, aclara las demandas que se formulan a las personas que van a participar y garantiza sus derechos como sujetos de la investigación, ya que se explicita que habrá un informe final que será negociado y sobre el que podrán opinar. Por supuesto, en caso de discrepancia, los informantes podrán dejar constancia literal de sus desacuerdos.

Coincido con Santos Guerra (2013: 47) en que el tiempo invertido en este proceso “*no ha de considerarse perdido, sino ganado para la mejora de las actitudes*”. Ciertamente, la negociación puede configurarse como la piedra angular sobre la que se sustenta una investigación de este tipo (de corte cualitativo y con la entrevista como principal herramienta de recogida de datos), ya que si la predisposición de las personas informantes no es la adecuada desde un principio (generalmente, porque las intenciones del investigador/a tampoco están muy claras...), el desarrollo del estudio suele derivar en situaciones protocolarias, carentes de interés y poco agradables en algunos casos.

En este sentido, es de justicia señalar que todas las personas implicadas en la presente investigación se mostraron favorables y receptivas a la participación desde el primer momento, sin poner ninguna objeción ni manifestar reticencias al respecto. Esta postura no sólo es digna de agradecimiento (personal, por mi parte), sino también de reconocimiento profesional al constituirse como gesto de valentía, de apertura y de predisposición a la mejora.

## **1ª PARTE**

### *Interrogar a la realidad*

---



La primera parte de informe de investigación se titula “Interrogar la realidad” y en ella se incluyen todas las evidencias recogidas a lo largo del periodo de exploración desarrollado en los distintos centros educativos, procurando dejar constancia de los aspectos más significativos de los que he sido testigo. Cabe señalar que no se trata de un texto meramente descriptivo, ya que se alterna la descripción, con la interpretación, el análisis y la valoración de las situaciones. La información obtenida se estructura en categorías y subcategorías de análisis, y en cada epígrafe se incluyen fragmentos de entrevistas, anotaciones extraídas del diario de campo, observaciones, referencias a documentos oficiales o a publicaciones sobre los temas tratados, etc., así como reflexiones e impresiones personales.

¿Por qué este título? Porque, como ya se ha expresado en capítulos anteriores, no ha sido mi intención comprobar ninguna hipótesis previa, ni validar o invalidar ninguna teoría académica al respecto. Me acerqué a las aulas ATAL porque quería comprender su funcionamiento, sin más. Por este motivo, dejé que fuese la propia realidad quien me ofreciera, de manera emergente, los *ítems* que iban a constituir el grueso del informe. En otras palabras, podría decirse que no fui a buscar, sino a encontrar. Y el resultado de este proceso es lo que se muestra a continuación.

### ***1) SOBRE EL ACCESO AL PUESTO. EXPECTATIVAS E INTERESES PERSONALES***

No podemos obviar que una de las figuras fundamentales en la creación y funcionamiento de las aulas ATAL son sus docentes. Su valía profesional es clave para provocar en su grupo de alumnos y alumnas un aprendizaje que tenga sentido; o por el contrario, para aumentar la sensación de desafección hacia la institución escolar. Ahora bien, ¿qué sabemos exactamente de este (relativamente) nuevo perfil profesional que, sin hacer ruido, ha logrado hacerse un hueco en buena parte de los centros educativos malagueños?

El profesorado de ATAL llega a ocupar la plaza a través de un concurso de puestos docentes de características singulares o específicas. Concretamente el puesto **4.20** “Maestros en Aulas Temporales de Adaptación Lingüística para la atención del alumnado inmigrante” y el puesto **4.21** “Profesores de Enseñanza Secundaria para Aulas Temporales de Adaptación Lingüística para la atención del alumnado inmigrante” (para poder solicitar la continuidad en el puesto es condición imprescindible la presentación de un informe favorable por parte del

Servicio de Ordenación Educativa sobre la actividad desempeñada en cursos anteriores)<sup>89</sup>. Con carácter general, pueden optar a la plaza:

- Personal funcionario de carrera en activo o funcionarios en prácticas, con destino en centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en el cuerpo y especialidad que corresponda a cada puesto. El personal funcionario en prácticas podrá participar únicamente en puestos de las especialidades en que han superado la oposición y si el puesto permite la evaluación de la fase de prácticas.
- Personal funcionario interino o aspirante a interinidad integrante de las bolsas de trabajo del cuerpo y especialidad que corresponda a cada apuesto, que no hay sido excluido de las bolsas por Resolución de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, ni exista propuesta de exclusión en la Delegación Territorial.

En la elaboración de los listados y en la adjudicación de los puestos se da prioridad al personal funcionario de carrera sobre el personal funcionario en prácticas y a éste sobre el personal funcionario interino o aspirante a interinidad. ¿Cuáles son los requisitos de participación en el programa de ATAL?

- Poseer las habilitaciones de Lengua Extranjera, Educación Especial, Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica (personal funcionario de carrera).
- Acreditar 60 horas de formación a través de cursos convocados por los Centros del Profesorado, universidades y otras administraciones públicas y homologadas por la administración competente, relacionados con el Español para Extranjeros o Intervención Educativa a Alumnado Inmigrante<sup>90</sup>. Cabe apreciar en este apartado que sólo serán valoradas las actividades de formación que tengan la denominación “curso”, quedando excluidas otras actividades como Grupos de Trabajo, Jornadas, Seminarios, Congresos, etc.

---

<sup>89</sup> Según señala la Resolución de 23 de mayo de 2013 de la Delegación Territorial de Educación de Málaga (la normativa legal más reciente hasta el momento), por la que se realiza convocatoria para la cobertura, con ocasión de vacante y, en su caso, concesión de continuidades, de puestos docentes específicos para el curso 2013/2014.

<sup>90</sup> Sólo el personal con menos de un año de experiencia en el puesto.

- Presentación de un Proyecto de Trabajo de acuerdo con las indicaciones recogidas en un anexo adjunto a la Resolución, cuya valoración positiva (APTO) por una comisión nombrada al efecto, será imprescindible para la inclusión del solicitante en el programa<sup>91</sup>.
- Firmar una declaración expresa de disponibilidad para el desplazamiento<sup>92</sup>.
- Asumir el proyecto del centro o de los centros en que se acepte la plaza y reunir los requisitos del proyecto de dicho centro o centros, si se recoge alguno específico.

El procedimiento de solicitud de la plaza es sencillo. Basta presentar una instancia (según un modelo adjunto en la Resolución) en la Delegación Territorial de la Consejería de Educación de Málaga, acompañarla de la documentación justificativa de los requisitos y méritos alegados, cumplimentar una Hoja de Autobarefacción (incluida también como anexo en la Resolución) y adjuntar el Proyecto de Trabajo en el caso que se quiera acceder al puesto por primera vez<sup>93</sup>.

A grandes rasgos, se ha descrito el proceso por el cual se accede a una plaza de profesor/a de ATAL. A continuación, indagaremos en los motivos por los que los profesionales deciden optar al puesto, poniendo de relieve el peso que las expectativas e intereses personales pueden llegar a tener a la hora de desempeñar el trabajo con total dedicación e ilusión.

Acudiendo a los datos etnográficos, hay un aspecto que resulta significativo: más que dedicarse a lo que a uno le gusta, la realidad es que a uno le gusta (en mayor o menor medida) aquello a lo que se dedica. O, al menos, termina cogiéndole el gusto a medida que avanza el curso. Y es que, en la mayoría de casos, el profesorado de ATAL entrevistado afirma que el desempeño del puesto se debe (al menos, inicialmente) a circunstancias meramente personales y no a motivos profesionales, entendidos éstos como el interés intrínseco por el trabajo con alumnos inmigrantes. Véase en este sentido las experiencias apuntadas:

---

<sup>91</sup> Sólo el personal con menos de un año de experiencia en el puesto. Ver anexos.

<sup>92</sup> A efectos de itinerancia, se considera como localidad de referencia aquella en la que el o la docente desempeñe su labor durante más jornadas a la semana o, en su caso, aquella en la que imparta más horas lectivas; y como domicilio de referencia el consignado en la solicitud de participación. Ver anexos.

<sup>93</sup> Finalizado el plazo de presentación, que es de 10 días naturales a partir del siguiente a la publicación de la convocatoria, se hace pública la fecha de convocatoria para la defensa del Proyecto.

*“Mira, te voy a ser sincera: solicité el puesto porque necesitaba cambiar de aires en un determinado momento de mi vida. Y este trabajo me daba la posibilidad.” (EA.1)*

*“¿Por qué solicité el puesto? ¿Y por qué no? Hay que probar cosas nuevas. De todo se aprende.” (EA.2)*

Una de las profesoras reconoce que el motivo por el que solicitó la plaza era que se sentía muy cansada de impartir lengua extranjera (su especialidad) en los colegios, por lo que decidió solicitar el puesto y ejercer la docencia de manera diferente:

*“Para aprender esta asignatura, supongo que como todas, te tiene que gustar. Si no, no hay manera. Hay niños que no tienen problema ninguno para el inglés, pero también hay otros que les cuesta mucho aprender. Y como profesora, eso te desespera. Yo necesitaba cambiar. Además, estaba muy cansada. No sólo por dar clases diarias a distintos grupos, en distintos niveles, sino también por el hecho de ejercer las funciones de tutora y tener que atender a las familias, cada una con sus peculiaridades... En ese momento, surgió la posibilidad de hacerse cargo del Aula ATAL y acepté.” (EA.1)*

Otro profesor reconoce que la plaza le interesaba principalmente por cercanía, ya que tenía que hacer unos cursos en la ciudad y no quería desplazarse todos los días desde Coín (su anterior destino) a Málaga.

*“En aquel momento estaba de interino y los contratos escaseaban. Entonces, me enteré de la plaza y la solicité. Además, como tenía que hacer unos cursos en Málaga y estaba obligado a asistir, la situación era propia.” (EA.2)*

En cualquier caso, no todos los profesores entrevistados apelan a los mismos intereses a la hora de acceder al puesto.

*“El motivo principal por el que quise ser profesora de ATAL es porque el trabajo con gente extranjera me gusta. A lo largo de mi vida he tenido la oportunidad de salir fuera de España varias veces y de relacionarme con gente de otros países. Eso es una experiencia vital y se aprende mucho.” (EA.3)*

Que a la hora de sopesar las expectativas para acceder al puesto prevalezcan motivos personales más apegados a lo *material* que a lo *vocacional* -por llamarlo de alguna manera-, es algo que no se puede reprochar al profesorado y que, incluso, resulta comprensible. Ciertamente,

es preferible que alguien escoja una profesión entre otras muchas, porque está convencido de ello y porque tiene la seguridad al 100% de que es el trabajo que siempre ha querido hacer. Pero es de suponer que pocos niños y pocas niñas se imaginarían a sí mismos de adultos impartiendo clases de español a personas de origen inmigrante. A priori, no es una profesión tan atrayente como la de astronauta, por ejemplo. Además, tampoco existe la especialidad en las universidades, por lo que llegado el momento de decantarse por una carrera formativa, la opción no aparece por ningún lado.

Como prueba del desconocimiento de esta profesión, podría hacer mención a mi propia experiencia como profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, impartiendo docencia en el Grado de Educación Primaria. Puedo constatar que buena parte del alumnado al que he tenido la oportunidad de dar clase ignora la existencia de las Aulas ATAL. No saben nada acerca del puesto específico que les corresponde a los docentes que imparten clase en estas aulas, ni de los requisitos necesarios para poder optar a la plaza. También muestran dificultades a la hora de establecer diferencias metodológicas entre la enseñanza de la Lengua Española como lengua materna o nativa (L1) y del Español como Lengua Extranjera (ELE) o para inmigrantes (L2, segunda lengua), como se lleva a cabo en un contexto de Aula ATAL.

Ahora bien, no todo el profesorado que asume la responsabilidad del aula ATAL lo hace de manera consciente y premeditada. Existen casos de docentes que se encuentran en situación de interinidad, figurando en las bolsas de trabajo, que reciben una llamada desde la Delegación Provincial de Educación y terminan ocupando el puesto de la noche a la mañana, sin saber exactamente en qué consiste su labor.

El caso siguiente es un ejemplo de ello: tuve la oportunidad de entrevistarme con una profesora de ATAL en el curso 2009-2010 (mientras colaboraba como investigador en un estudio sobre la participación de familias inmigrantes en las instituciones educativas), y cuando lo hice, descubrí que llevaba tan sólo dos semanas en el puesto, por lo que afirmaba encontrarse “*un poco desorientada todavía*”. Su incorporación al centro se produjo de manera inesperada, tras llevar años inscrita en una Bolsa de Trabajo y recibir de repente una llamada solicitando la disponibilidad para cubrir una baja. A ello, había que sumarle el hecho de que las funciones que iba a desempeñar no se correspondían con la formación académica recibida durante sus años de universidad (estudió Filología Inglesa), y ahora se enfrentaba al reto de trabajar la interculturalidad por primera vez y sin ninguna experiencia previa al respecto.

*“Tú me dirás, ¿qué puedo hacer? La situación no está como para rechazar una oferta de trabajo... Si te llaman, tienes que decir que sí. Y si lo que te ofrecen no está relacionado con la especialidad que te corresponde, pues habrá que ponerse las pilas y aprender. Es lo que hay... Pero vaya, a mí nadie me ha enseñado a trabajar con estos niños, así que haré lo que pueda.” (EA.4)*

Resulta, pues, evidente que las expectativas e intereses personales a la hora de acceder al puesto varían según las circunstancias de cada cual. No es lo mismo tomar la decisión de convertirte en profesor o profesora de ATAL por voluntad propia (independientemente de las motivaciones extrínsecas o intrínsecas para ocupar la plaza), que como reacción a una situación sobrevenida.

## **2) SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ATAL**

Existe cierta tendencia a seleccionar personal procedente de la especialidad de Lengua Extranjera (Filología Inglesa o Francesa) para ocupar el puesto de maestro/a o profesor/a de ATAL. Sin embargo, como se señala en la Resolución, también pueden optar a la plaza las personas habilitadas en Educación Especial, Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica; especialidades que, *a priori*, tienen poca relación con la enseñanza de segundas lenguas.

*“Creo que las ATAL que mejor están funcionando son las de los profesores que somos de inglés o francés, porque estamos acostumbrados a enseñar una lengua extranjera. El tipo de actividades y la metodología de trabajo es totalmente aplicable a la enseñanza del español. Pero claro, hay que estar familiarizado con ella. ¡Y hay que saber enseñar, que es lo más difícil! No basta con conocer el idioma, aunque sea tu lengua natal.” (EA.1)*

*“Yo pienso que es fundamental la creación de una especialidad de Profesorado de ATAL en las universidades. Que la gente que se dedique a esto en un futuro, empiece a formarse ya desde la Facultad.” (EA.2)*

Ciertamente, la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) o como segunda lengua (E/L2) no es una disciplina que se haya consolidado, a día de hoy, como una carrera universitaria, de modo que no es de extrañar una carencia de profesionales especializados en la tarea. Los profesores y las profesoras que se ocupan de enseñar español al alumnado inmigrante no poseen una formación específica similar a la que suele exigirse al profesorado especialista en

cualquier otra materia. En este punto, podría hacer alusión a las palabras de Trujillo Sáez (2006):

La referencia que buena parte del profesorado tiene respecto a cómo enseñar una segunda lengua tiene más que ver con su posible experiencia personal como aprendiz de una lengua extranjera, que con un proceso de conocimiento y reflexión sobre los mecanismos de ese aprendizaje y las investigaciones llevadas a cabo en este ámbito (p. 28).

Este hecho, por supuesto, no quita que haya magníficos profesores y magníficas profesoras que desarrollen su labor de manera encomiable, aunque su existencia no es excusa para reivindicar actividades de formación permanente que aporten al profesorado en servicio unos conocimientos teóricos mínimos sobre las teorías de adquisición de una segunda lengua en contextos tan singulares como son las aulas ATAL, así como una reflexión sobre aspectos prácticos de los principales enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras: actividades lúdicas, metodologías comunicativas, enfoque por tareas, integración de lengua y contenidos, etc.

El profesorado de ATAL entrevistado posee experiencia educativa en la enseñanza de idiomas. No obstante, reconoce que la formación para el desempeño de las tareas propias del Aula ATAL ha sido adquirida de manera autodidacta. Y no es de extrañar. La carrera docente se desarrolla, casi como cualquier profesión, a través del ejercicio de la misma. No obstante, es cierto que la falta de formación en este gremio se critica desde muchos sectores. Son los propios docentes los que muchas veces echan en falta ciertas habilidades o competencias que les permitan acometer con mayores garantías las tareas que les son encomendadas:

*“En los cursos que he hecho sobre interculturalidad se incide mucho en el ámbito de la integración, pero poco en el tema lingüístico, en la didáctica del español. Y eso, desde mi punto de vista, es lo que más importa. Porque la integración viene sola. Es un proceso natural. En cuanto los niños de otros países llegan al colegio y empiezan a hacer amigos, están igual de integrados que cualquier otro niño de aquí. Lo que necesitan es aprender urgentemente a hablar, a comunicarse. Y para eso estoy yo aquí. Ese es mi trabajo. ¿Pero cómo hacerlo de la mejor manera posible? Eso es lo que quiero aprender. Eso es lo que quiero que me enseñen.” (EA.2)*

Existen múltiples propuestas de formación del profesorado en educación intercultural, tanto dentro como fuera de nuestro país. Así, Ruiz de Lobera (2004) o Jordán Sierra *et al.* (2004) realizan propuestas concretas de desarrollo profesional en el ámbito de la educación

intercultural; más recientemente, Essomba (2008) define las líneas de actuación y, por consiguiente, de desarrollo profesional más adecuadas para la gestión de la diversidad cultural en la escuela. Sin embargo, el aumento en los últimos años de la oferta formativa para los docentes en materias relacionadas con la atención a la diversidad, no ha tenido como consecuencia una incidencia significativa en la transformación de las prácticas (Aguado Odina *et al.*, 2006 y 2007).

La participación en acciones formativas asociadas a la atención educativa al alumnado inmigrante es muy diferente, si comparamos las respuestas del profesorado ordinario y el profesorado de ATAL. Las personas informantes del primer colectivo declaran no tener formación específica para desarrollar esta labor, mientras que las segundas sí (fundamentalmente, a través de cursos del CEP). No obstante, los niveles de satisfacción al respecto no suelen ser muy altos:

*“He hecho muchos cursos sobre interculturalidad en el CEP. Pero sinceramente, los contenidos eran muy pobres.” (EA.1)*

*“Mira, te voy a ser sincero. Yo he ido a algunos cursos del CEP sobre interculturalidad y he pensado: para esto, me quedo en mi casa...” (EA.2)*

*“¿Sobre los cursos? Hacerlos se hacen. Otra cosa es que, después, te sirvan para algo” (EA.3)*

Por lo general, las actuales propuestas de formación permanente del profesorado tienen un carácter individual o grupal, pero fuera de los centros y de la práctica cotidiana. Suele tratarse de cursos de formación impartidos tanto en los centros de profesores, como en universidades u otros organismos.

La principal desventaja de la formación realizada fuera de los centros educativos donde el profesorado ejerce su profesión es la descontextualización, la ruptura entre las necesidades e inquietudes de los docentes, y los contenidos que se abordan en los cursos de formación (Aguado Odina *et al.*, 2006 y 2007). Además, el carácter básicamente individual con el que las y los profesionales realizan dichos cursos no facilita que los aprendizajes y las reflexiones que hayan podido realizar tengan una repercusión en la práctica cotidiana de su centro escolar. Una dificultad que se agrava en el caso del profesorado de ATAL itinerante, que desempeña su labor en varios centros sin que, realmente, llegue a formar parte de ninguno.

En relación con la oferta formativa en este ámbito, Jordán (2004: 38) señala que se trata de una oferta deductiva, diseñada sin partir de las necesidades, percepciones, intereses de los destinatarios, y demasiado cognitiva, sin explorar la dimensión afectiva-actitudinal. Las ideas expresadas por el autor coinciden con las declaraciones del profesorado entrevistado, que califica dicha formación como *“muy teórica y poco útil para la práctica”*:

*“He recibido cursos sobre interculturalidad cuyos contenidos han sido muy generales, muy abstractos. Y yo, como profesor de ATAL, lo que demando es una formación más concreta. Quiero ir a un curso y que me enseñen herramientas, técnicas, ejercicios, actividades, no sé... cómo enfocar las clases, cómo evaluar a los alumnos. Cosas concretas. Que la gente con experiencia en el puesto nos diga a los demás cómo hacen sus clases, cómo las plantean.” (EA.2)*

La principal carencia que percibe el profesorado de ATAL es el dominio de una metodología específica para tratar la enseñanza del español, sobre todo cuando el grupo de alumnos y alumnas es tan heterogéneo. De la misma forma se demanda la recuperación de espacios conjuntos de formación e intercambio de experiencias entre el propio profesorado de ATAL:

*“A mí lo que me gustaría es que alguien con experiencia en el puesto me dijera ‘esto se hace así, ‘utiliza esto, que te va a ser útil en las clases’, o ‘este contenido se trabaja de la siguiente manera’. Esto es lo que yo busco en un curso y no que me hablen sobre la importancia de la interculturalidad. Y no porque no sea importante, ni mucho menos, sino porque eso ya se sabe.” (EA.3)*

*“Yo echo de menos la figura de una coordinadora o de un coordinador de ATAL. Alguien que pueda servirnos de apoyo o de referencia cuando surja alguna dificultad en los centros. Y cuando digo esto, no me refiero a una persona que esté en Delegación, que eso ya hay. Sino a una persona que esté aquí, a pie de calle. Que conozca las necesidades de cada colegio, el contexto social y económico en el que se ubica, las complicaciones del trabajo... porque muchas veces nos sentimos solos. Sobre todo, cuando empiezas y te incorporas al puesto por primera vez. Nadie te dice cómo enfocar las clases, qué material hay disponible, cómo debes usarlo, de qué manera agrupar a los alumnos, etc. Estás sólo ante el peligro. Y no tenemos un respaldo, ni a nadie a quien acudir.” (EA.2)*

Jordán (2004: 41) señala que la formación en el propio centro es lo ideal para la incidencia en la práctica: si sólo unas pocas personas participan en actividades formativas

mientras sus compañeros y el centro continúan con la misma estructura es difícil que los aprendizajes realizados tengan incidencia en la práctica. Más allá de los centros particulares, la formación a través de redes resulta igualmente ventajosa desde el enfoque intercultural: el intercambio de experiencias, la discusión entre profesionales diversos, el conocimiento de otras miradas sobre realidades similares pueden contribuir enormemente a la revisión de las propias creencias y prácticas, al igual que a la actualización de conocimientos, métodos, materiales, etc. La formación en redes resulta en sí misma una experiencia intercultural de colaboración, que redundará en enriquecimiento y desarrollo tanto a nivel profesional como personal (Aguado, Jaurena y Mata, 2008: 287).

Partiendo de la necesidad descrita, cabe señalar que, desde la Delegación de Educación, se intenta fomentar el aprendizaje horizontal en red mediante la realización de una serie de Jornadas Provinciales de Encuentro del Profesorado de ATAL (se cuentan ya tres ediciones), con el objetivo de intercambiar impresiones y experiencias sobre el trabajo desarrollado en dichas aulas. Independientemente de que se las considere suficientes o insuficientes, útiles o poco útiles, provechosas o poco provechosas, etc., es de recibo, al menos, señalar su existencia<sup>94</sup>.

### **3) SOBRE EL GRADO DE SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO**

Sin duda alguna, una de las categorías de análisis más significativa para este estudio (y fundamental para entender el porqué de muchas de las prácticas señaladas) es el grado de satisfacción personal del profesorado de ATAL a la hora de desempeñar su labor en los centros. Evidentemente, nos estamos refiriendo a un aspecto muy personal y subjetivo, en el que intervienen tantas variables coyunturales, que sería un error considerar las impresiones individuales como máximas universales, generales y extrapolables al colectivo del profesorado de ATAL en su conjunto. No obstante, conviene centrar la mirada, no tanto en el grado de satisfacción de las personas informantes, como en la relación existente entre éste y las condiciones externas que lo provocan.

---

<sup>94</sup>En la red de videos online "youtube" podemos acceder a una breve muestra de cómo se desarrolló el evento:

<https://www.youtube.com/watch?v=O5o7hJxAzvg>

Una de las profesoras entrevistadas declara sentirse contenta en el puesto, aunque también exhausta por el ritmo de trabajo. Reconoce haberle dicho a una compañera que no sabía si tendría fuerzas para seguir en esta profesión durante mucho tiempo más:

*“Cuando llegas al centro, los niños te reciben con mucho cariño porque esto no es lo mismo que otra asignatura que tienes que aprenderla a la fuerza porque te lo dice el profesor. Las clases de ATAL son una ayuda. Estás haciendo frente a una necesidad concreta que presentan. Y es una actividad mucho más gratificante. Tanto para ellos, como para mí.” (EA.1)*

Este aspecto es algo que he podido comprobar por mí mismo durante el periodo de exploración en los centros. Y resultó ser algo tan significativo que tomé nota de ello varias veces en mi diario:

*“Como todas las mañanas, la profesora pasa por las correspondientes aulas ordinarias a recoger a su alumnado y acompañarlos al lugar en que se impartirá la clase de ATAL. Compruebo cómo la profesora es bien recibida, tanto por los niños, como por los profesores y profesoras del centro. Hay saludos, sonrisas y muestras de afecto por parte de los pequeños, que parecen estar encantados cuando llega la hora de recibir su clase de español.” (OB)*

¡Qué duda cabe que un componente de enorme peso a la hora de determinar el grado de satisfacción del profesorado de ATAL es la relación que establecen con los alumnos y alumnas! Es un elemento crucial. Si hay buena sintonía en el grupo clase, la sensación será positiva, independientemente de las dificultades que pueda entrañar el puesto. Aunque también hay que ser conscientes de que las situaciones no son siempre idílicas. Los contextos de enseñanza varían. Y no sólo de un centro a otro; también de un grupo a otro, o de un momento del día a otro. En educación no hay variables fijas y el profesorado muestra también, en ocasiones, su desafección:

*“Hay que tener en cuenta que algunos niños no saben comportarse en clase. Y es necesario echar un pulso con ellos todas las semanas para que, antes que el español, aprendan primero hábitos de comportamiento y normas básicas del centro. Especialmente, hay un grupo de los dos que tengo en este colegio que es muy difícil. Me tienen agotada. Es muy complicado trabajar con ellos.” (EA.1)*

Gracias al periodo de exploración en los distintos centros y a la labor de observación desarrollada, tengo la posibilidad de contrastar por mí mismo las opiniones vertidas:

*“De todos los grupos de clase vistos hasta el momento, éste es, sin duda el más ruidoso y revoltoso. Son sólo cinco estudiantes de edades comprendidas entre los 9 y 10 años: dos niñas y tres niños (de procedencia ucraniana y marroquí), pero parecen veinte. En consecuencia, el manejo de la situación no es fácil. Además, las tres horas de duración de esta sesión no ayudan.” (DI. S.17. C.2)*

En cualquier caso, quisiera señalar que el clima de clase imperante en un aula ATAL se asemeja mucho al existente en un aula corriente, en el que los minutos de trabajo se alternan con los momentos donde priman las interrupciones, las distracciones o las llamadas de atención. Si un niño quiere sacar punta al lápiz, todos los demás también quieren hacerlo. Si uno sale al servicio, todos quieren ir. Si alguien le enseña una herida a la profesora, el resto también tiene algo que enseñar. Reconozco que la situación es divertida, aunque entiendo que pueda llegar a exasperar si todas las mañanas hay que hacer frente a este tipo de reacciones por parte del alumnado.

¿Es este el ambiente de trabajo habitual en un aula ATAL? Por supuesto que no. Las diferencias de comportamiento entre grupos de un colegio y de otro son significativas (incluso dentro de un mismo centro, el ambiente reinante en clase difiere enormemente entre un grupo de estudiantes y otro). En definitiva, “hay de todo, como en todos lados”. Este es un hecho que he podido constatar como observador:

*“Aunque las actividades propuestas no son muy atractivas, las alumnas parecen demostrar interés. Copian en sus cuadernos, contestan a las preguntas y participan en la clase. El ambiente de trabajo es tranquilo y relajado. La profesora se sienta frente a ellas, alrededor de la misma mesa, y procura emplear en todo momento un tono de voz dulce y agradable. Sonríe frecuentemente. Hay contacto físico con las alumnas. La atención es directa y muy cercana, lo que impide la distracción en clase.” (DI. S.16 C.2)*

*“Al contrario de la anterior sesión, ésta se desarrolla en la más absoluta tranquilidad. Las niñas son muy receptivas al trabajo y muestran gran interés por aprender. Buena prueba de ello es que demandan a la profesora repasar un ejercicio que ya habían hecho la semana pasada.” (DI. S.18 C.2)*

*“El cuarto grupo está formado por 6 alumnos, de entre 15 y 17 años, procedentes de países diferentes: Marruecos, Ucrania, China y Armenia. Es, con diferencia, el grupo que mayor interés demuestra por las sesiones de ATAL. Los niños son muy extrovertidos y no tienen ningún reparo en participar en clase. Resulta evidente que*

*dominan bien el español. Son muy aplicados y hacen las fichas con gran disposición. Aunque hay frecuentes bromas entre ellos, trabajan bien en clase. El ambiente es distendido y tranquilo.” (DI. S.30. C.5)*

*“La primera sesión de la mañana se dedica al trabajo con un grupo de alumnas procedentes de países de Europa del Este. Sin duda, la labor de enseñanza es mucho más fácil con ellas que con el resto de grupos. Todas poseen un nivel de español más que considerable. Y aunque cometen sus errores lingüísticos, entrarían dentro de la ‘normalidad’ de todo proceso de aprendizaje de un nuevo idioma.” (DI. S.34. C.5)*

No siempre las relaciones con el alumnado son completamente satisfactorias. Y, por supuesto, no me refiero al aspecto personal (ni mucho menos), sino al profesional. Y es que, ¿cómo enseñar a quien no quiere aprender? A lo largo de mi periodo de exploración en los centros, he podido comprobar cómo las dificultades de comunicación suelen estar agravadas por el comportamiento y la actitud reticente de algunos estudiantes que, en ocasiones, suelen mostrar gestos de rechazo, negación y aversión hacia el aprendizaje. Aunque este espinoso tema es una constante en toda relación educativa (y probablemente se trate de una cuestión que siga trayendo de cabeza al profesorado por los siglos de los siglos), no puedo dejar de mencionar las dificultades que algunos profesores/as de ATAL encuentran a la hora de desarrollar su labor, precisamente por la falta de implicación o motivación del alumnado:

*“Compruebo que uno de los alumnos tiene dificultades para distinguir la c de la z, escribiendo corro en lugar de zorro. La profesora me comenta que el chico, cerca de cumplir los 12 años, es prácticamente analfabeto y que repetirá curso casi con total seguridad, ya que no puede pasar a la ESO sin saber leer ni escribir. Sin embargo, a pesar de la problemática que esta situación puede acarrearle en un futuro, la actitud del niño no es receptiva al aprendizaje. Se muestra muy pasivo y rechaza el más mínimo esfuerzo. Manifiesta su desgana desoyendo las explicaciones, estirándose en clase y apoyando la cabeza entre los brazos, en disposición de quedarse dormido de un momento a otro si la profesora dejase de requerir su atención. El semblante de la profesora de ATAL ha cambiado durante esta sesión. Suspira con frecuencia, se muestra impotente y un poco aburrida. Y es que el niño se niega a colaborar.” (DI. C1 S3)*

*“La actitud de la niña a lo largo de esta sesión de trabajo no acompaña. Se cierra en banda y se niega a colaborar con la profesora de ATAL. Demuestra desidia, apatía, descontento general. Si se le pregunta por su estado de ánimo y por los motivos que le llevan a tomar ese comportamiento, se limita a levantar los hombros y mirar al suelo.” (DI. C1. S.6)*

*“Uno de los alumnos del grupo se niega a colaborar con la profesora de manera sistemática. Observo, incluso, que la llama “loca” varias veces, aunque no de manera directa (estás loca, profe, estas fichas ya las hemos hecho, pero tú no te acuerdas...”, “¿Que lea todo eso?, ¿Tú estás loca?...). La profesora prefiere ignorar los comentarios. Le resta importancia e insiste en la tarea de animar al chico para que continúe con las actividades.” (DI. C1. S3)*

*“A simple vista, se ve que es un niño de trato difícil. No quiere colaborar en clase y su comportamiento es bastante inadecuado. Hace ruidos, escupe, tiene malas contestaciones y una conducta disruptiva en general. Sin embargo, es de destacar la postura del profesor, que no pierde la paciencia ni la templanza en ningún momento, aunque sí parece agotado y resignado.” (DI. S.37. C.6)*

*“Observo que una de las alumnas no atiende a las explicaciones. Empieza a masajearse el cuello y a expresar muecas de incomodidad. La profesora, sin embargo, insiste en las correcciones a su ejercicio. Habla con serenidad y dulzura, pero no hay manera de captar su atención. En un momento de la sesión, la niña pide permiso para salir del aula ATAL e ir al servicio. Da la impresión de que se trata de una excusa como otra cualquiera para abandonar la clase. La profesora se lo concede y al cabo de unos minutos, vuelve al aula. La profesora le pregunta, -“Pero hija, ¿qué es lo que te pasa?”-. La niña contesta -“nada”-, y suspirando dirige la mirada hacia el techo.” (DI. C.1 S.12)*

*“Nueva sesión de trabajo con G. La situación es similar a la de días anteriores. Sigue sin haber disposición hacia el aprendizaje. Mientras la profesora habla y explica el contenido del texto que van a leer a lo largo de la mañana (sobre el Día de Europa), el niño se dedica a mirar por la ventana. Bosteza, canturrea en voz baja una melodía, se estira y hace caso omiso a las indicaciones que se le hacen. Ante esta situación, la profesora prefiere cambiar de actividad. Y en lugar de pasar a la lectura del nuevo texto, le propone al niño que haga un resumen del cuento El viejo Mog, que ya leyeron juntos el pasado jueves. El alumno se niega.” (DI. C.1. S.15)*

Por lo general, este tipo de actitudes por parte de determinados estudiantes no se producen sólo en el aula ATAL, sino que son extensibles también a las aulas ordinarias. Así lo confirma un profesor del colegio, tutor de un grupo de Primaria:

*“Son alumnos que ya manifestaban dificultades de aprendizaje en la escuela de su país, por lo que no se pueden achacar éstas al desconocimiento del idioma, evidentemente. Lo que pasa es que, al no existir allí una cultura tan arraigada de atención a la diversidad, es habitual que los niños más “lentos” se vayan quedando atrás y terminen abandonando la escuela. ¿Qué pasa cuando estos niños llegan a*

*España? Pues que entran en la escuela arrastrando esas dificultades y las manifiestan aquí, acrecentándolas incluso.” (EPR)*

Situaciones como las descritas ponen de manifiesto la importancia de cualidades tales como la paciencia, la tranquilidad y el temple, para el desempeño de la profesión de profesor/a de ATAL, ya que salta a la vista que hay casos que son realmente complicados de atender. Ahora bien, ¿en qué medida esta actitud de rechazo al aprendizaje está relacionada indisociablemente a la condición de inmigrante o extranjero? ¿Es que no hay alumnos autóctonos que presenten una disposición similar? ¿Qué se puede hacer desde el programa de ATAL? ¿Hasta dónde llega la actuación del profesorado?

No podemos olvidar que “aprender” (como sucede con el verbo “amar”), es un verbo que difícilmente puede conjugarse en imperativo. Las personas aprenden lo que quieren, cuando quieren y como quieren (Santos Guerra, 1995). Así pues, ¿hasta dónde llega la labor docente? ¿Se puede obligar a beber a alguien que no tiene sed? ¿Se puede ayudar a alguien que no quiere ayuda? ¿Se puede convencer a alguien de que aprenda algo que no quiere aprender? Considero que tan malo es no hacer nada, y dejarse llevar por la queja y el pesimismo, como querer hacerlo todo y pretender que todas nuestras actuaciones lleguen a buen puerto. Ambos enfoques conducen a la sensación de fracaso.

Y es que a veces se nos olvida que la relación enseñanza-aprendizaje no es directamente proporcional. Como docentes, podemos tratar de mejorar nuestros sistemas de enseñanza, variar la metodología, proponer actividades alternativas, modificar las actitudes y los principios que nos llevan a la acción..., pero no está en nuestra mano la decisión última de aprender. Podemos influir en ella, pero no tomarla como si fuera nuestra, y debemos ser conscientes de ello. Desde mi punto de vista, la calidad de la labor docente no debería medirse por el número de piedras que el profesorado se encuentra en el camino, ni tampoco por la habilidad que demuestre para sortearlas, sino por la cantidad de veces que está dispuesto a levantarse tras tropezar en ellas.

Por otra parte, supongo que no hay que llevarse las manos a la cabeza ante situaciones como las descritas. Estos comportamientos no son de extrañar, porque en todo contexto educativo siempre ha existido un alumnado más dispuesto al aprendizaje y un alumnado menos dispuesto. Lo que quizás sí llame la atención es que la mayor parte del profesorado señale el aumento presencial de este último tipo de alumnado en sus respectivas aulas, en detrimento del primero. En cualquier caso, el análisis de la holgazanería y el rechazo por parte de los alumnos

de cualquier actividad que suponga un mínimo de esfuerzo sería un tema a tratar en otra tesis doctoral. No en esta.

#### **4) SOBRE LAS RELACIONES CON EL RESTO DE MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA (PLANTILLA DOCENTE, EQUIPO DIRECTIVO, ÓRGANO EXTERNOS)**

No cabe duda de que la atención educativa al alumnado de origen inmigrante se trata de una cuestión compartida. Resulta preciso el desarrollo de acciones institucionales (no sólo personales) y la existencia de un clima relacional colaborativo en el centro. Por este motivo, se ha considerado importante indagar en cómo son las relaciones entre el profesorado de ATAL y los distintos miembros de la comunidad educativa.

En primer lugar, cabe señalar que las relaciones entre el profesorado de ATAL y los tutores y tutoras de los distintos cursos, aunque sean frecuentes, suelen ser esporádicas, ocasionales, “de pasillo”. Priman los encuentros informales. Rara vez se organizan reuniones planificadas expresamente para compartir impresiones sobre el trabajo con el alumnado inmigrante, o para desarrollar tareas de manera conjunta. A pesar de ello, todas las personas informantes declaran estar satisfechas al respecto:

*“Como todas las mañanas, la profesora de ATAL pasa por las diferentes clases para recoger a su alumnado. Aprovecha los momentos de encuentro con las tutoras para conversar sobre los niños que tienen en común. La noticia de hoy es que se ha incorporado un nuevo alumno al grupo: ML. (8 años), procedente de Honduras.” (DI. C.3. S.12)*

*“Cuando la profesora de ATAL sube a la clase de 6º para recoger a una de sus alumnas, la tutora le comenta que la calificación de la niña en un examen de Lengua realizado el día anterior, ha sido muy baja. Ni siquiera llega al 3. Ambas conversan sobre la situación de la niña y a la profesora de ATAL se la ve bastante afectada. Precisamente, en la sesión de ayer habían estado trabajando los contenidos del examen. Y a pesar de ello, la niña había sido incapaz de responder correctamente a una sola de las cuestiones planteadas.” (DI. C.1. S.12)*

*“La profesora de ATAL aprovecha los minutos existentes en la entrada y salida del recreo para compartir información con otra profesora, e intercambian impresiones sobre una de las alumnas asistentes al programa (gustos, intereses demostrados en clase, actitud durante el día, etc.) Entre otras cosas, la tutora del grupo le comenta a*

*la profesora el deseo manifiesto que tiene la niña de querer regresar a su país.” (DI.*

**C.2. S.16)**

Al preguntar al profesorado de ATAL por esta cuestión, sus explicaciones ponen de manifiesto que, si bien, existen relaciones entre el resto de profesores y profesoras que componen el claustro, éstas no son lo suficientemente profundas como para afirmar que se trabaja en estrecha colaboración:

*“Con los tutores hay relación sólo en casos puntuales. Si hay que tomar algún tipo de medida especial con un niño o con una niña en concreto, o si surge algún problema o dificultad, entonces, sí. Quedamos, hablamos y tal. Si no, pues cada uno va a lo suyo y ya está.” (EA.1)*

*“Teóricamente, hay espacios y tiempos dedicados a compartir impresiones y a comentar los progresos de los niños, que son las reuniones de ciclo. Para eso están. Pero generalmente, comentamos lo que sea en los momentos en que voy a las clases a recoger a los niños y ya está.” (EA.2)*

Esta situación no debería sorprender. Y es que, la práctica totalidad del tiempo que el profesorado de ATAL pasa en los centros, se dedica a la atención directa a los alumnos y alumnas. Esta falta de tiempo, sumada a la condición de itinerancia, imposibilita las reuniones de coordinación con los tutores:

*“Siendo honesta, en la relación con el resto de la plantilla dependen más los factores personales, que los profesionales. Es una cuestión de actitud, de querer llevarse bien con todo el mundo, de estar dispuesto a colaborar. Por otra parte, tampoco pueden establecerse relaciones muy estrechas porque apenas hay encuentros de gran profundidad. Cada uno está en su clase, con sus alumnos, haciendo su trabajo.” (EA.3)*

*“Es difícil sentirse parte de un claustro cuando trabajas en cuatro o cinco colegios distintos. Es complicado. Yo siento más bien que, en lugar de formar parte de un claustro, formo parte de un programa, que es el de interculturalidad. Formo parte de mi trabajo, de lo que hago. Y formo parte de mis alumnos. Me siento más unido a ellos que a los profesores.” (EA.2)*

*“Si estás todos los días en el colegio, puedes crear vínculos con los compañeros. Pero si vas un solo día, o dos, no podemos pretender que, de buenas a primeras, surjan relaciones estrechas. No lo podemos tener todo. Si eliges un camino, tienes que dejar cosas otras. Y en estas situaciones, esto es lo que hay.” (EA.1)*

En cualquier caso, la relación entre los docentes de ATAL y los tutores es mucho más frecuente en Primaria que en Secundaria. Basta comparar las respuestas dadas a esta cuestión por el profesorado de ATAL que acude a los colegios y los que acuden a los institutos:

*“En este colegio en particular es muy fácil tener relación con el resto de profesores o con el equipo directivo. Es pequeño y nos conocemos todos.” (EA.3)*

*“En lo que a mi respecta, tengo que reconocer que las relaciones con el resto de compañeros han sido buenas. En todos y en cada uno de los colegios en los que he estado. No he tenido problemas con nadie. Ahora bien, también es cierto que hay profesores de ATAL que no han tenido tanta suerte como yo. De hecho, conozco el caso de una profesora en particular que tuvo una serie de desavenencias con el director de su centro. En este caso, estaba en un instituto. Tras recibir una llamada de Delegación, tuvo que cambiar de lugar de trabajo. La recolocaron en otro sitio.” (EA.2)*

*“Yo sí me veo como parte del instituto. Ahora, no sé si el resto de profesores me verán a mí como integrante del claustro. Dirán, mira éste, que sólo viene una vez a la semana...” (EA.1)*

*“Tenemos que luchar por hacernos un hueco en los institutos, cuando se supone que el hueco ya debería estar hecho de antemano. Porque hay alumnos que precisan una atención específica y nosotros venimos a cubrir esa necesidad. No deberíamos ser unos extraños, o unos desconocidos.” (EA.1)*

Declaraciones como las presentes son un reclamo para indagar hasta qué punto es reconocida la labor que desempeña el profesorado de ATAL en los centros. ¿Qué opinión merece su labor por parte del resto de compañeros y compañeras del claustro? ¿Valoran el trabajo realizado?

*“Algunos sí lo valoran, claro, pero otros no. De hecho, a mí me han llegado a decir, literalmente, claro, como tú no haces nada... Ah, ¿yo no hago nada? Pues lo que tú digas. Yo pienso que sí que estoy haciendo. Y mucho. Hago lo que puedo, vaya. Pero bueno, no trabajo en esto para que alguien me lo reconozca, la verdad.” (EA.2)*

En este sentido, puede que el hecho de que el profesorado de ATAL itinerante desarrolle su labor “en solitario” (*haciendo la guerra por su cuenta*, como popularmente se dice) y

constituyéndose como órgano unipersonal en los centros (en lugar de formar parte de un equipo), influya en que la consideración de su figura no sea muy alta. Probablemente, el motivo principal sea la fragmentación del trabajo docente y la tendencia (más extendida de lo deseable) a que cada profesor/a se centre exclusivamente en lo que acontece en el interior de su aula, dejando a un lado todo aquello que no le concierna directamente.

Por otra parte, es una demanda habitual del profesorado de ATAL que la coordinación con los EOEes sea más estrecha y fluida, aunque las características asociadas al puesto dificultan esta posibilidad:

*“A partir de este año, los profesores de ATAL formamos parte de los EOEes. La nueva normativa nos incluye. Aunque la relación es buena, me gustaría estar más en contacto con ellos.” (EA.1)*

*“La normativa dice que nosotros tenemos que estar coordinados con los EOEes y que nos tienen que convocar. Pero la verdad es que a mí no me han convocado ni una sola vez, ni se nada al respecto. Así que una cosa es lo que está escrito y otra lo que hay. Si estás trabajando en un instituto es más fácil relacionarse con el Departamento de Orientación, porque ves a la orientadora o al orientador todos los días. Es lógico. Pero en los colegios es más complicado. Y más, cuando no eres personal fijo del centro, sino que vas itinerando. Por ejemplo, se que todos los lunes por la tarde hay reunión del claustro de profesores en los colegios. Pero claro, yo estoy en cuatro colegios distintos, ¿así que, a cuál de ellos voy?” (EA.2)*

Efectivamente, la itinerancia es un factor que incide directamente en la idiosincrasia del puesto. Sin embargo, el hecho en sí de tener que desplazarse, es percibido “como un problema menor”. Las principales desventajas asociadas a la condición de itinerancia, suelen ser las de traslado de material, las dificultades para poder establecer relaciones con las familias y la poca interacción con otros miembros de la comunidad educativa. Según el profesorado de ATAL entrevistado, esta condición los sitúa como agentes educativos externos a los centros:

*“Las ventajas de este puesto son dos: la primera, es que puedes hacer las cosas a tu manera. No hay nadie detrás que te diga cómo tienes que llevar a cabo tus clases. Aquí vas a tu rollo. La segunda, es que ves los problemas desde otra perspectiva, porque al venir de fuera, tienes un punto de vista diferente de las cosas. Cuando estás en un centro de manera permanente, muchas veces no puedes evitar tener las mismas impresiones o sensaciones que el resto de los compañeros. Todo el mundo ve las cosas a través del mismo cristal. Pero al venir un día o dos a la semana nada más, evitas estar tan impregnado. Ahora bien, el inconveniente que*

*esto trae, es que no te enteras de la mitad de lo que pasa en el centro, claro. Te quedas descolgado y tienes que estar preguntando todo el rato. A mí me ha pasado que he llegado una mañana a un colegio y resulta que precisamente ese día los niños están de excursión, así que no hay clase de ATAL. Y me entero justo en ese momento.” (EA.2)*

*“Son tres colegios los que debo atender a la vez y es mucho trabajo. Además, ir de un lado para el otro es un engorro, sinceramente. Tengo que tener cuidado de no equivocarme en los días asignados para cada centro. Pero lo peor no es eso. Lo peor es que nunca dejas de ser una extraña.” (EA.3)*

*“La itinerancia es doble itinerancia, porque por un lado cambias dos, tres o cuatro o veces de centro a lo largo de una misma semana. Y cuando termina el curso, empiezas de nuevo a itinerar pero en centros distintos. Esa situación cansa mucho. A mí me gustaría quedarme en un colegio o en un instituto de manera permanente, al menos durante un curso, para poder conocer mejor a los alumnos, hacerles un seguimiento, trabajar con el grupo todos los días y no una vez a la semana, etc.” (EA.2)*

*“Sinceramente, a mí lo de andar toda la semana de un sitio para otro me cansa. Pero forma parte de este trabajo y sabes cuáles son las condiciones cuando firmas el contrato. Al principio, uno lo coge con ganas, pero a medida que pasa el curso, esta situación te agota.” (EA.1)*

*“A diferencia de cómo sucedía en los colegios, en los que la profesora de ATAL tenía que ir a buscar a los niños a sus diferentes aulas ordinarias, en el IES son los propios alumnos los que vienen al aula ATAL. No es casual este hecho. El profesor reconoce que se pierde recorriendo los pasillos del instituto (lleva apenas unos meses trabajando en él).” (OB)*

## **5) SOBRE EL PAPEL DE LAS FAMILIAS INMIGRADAS**

Según apunta Terrén Lanane (2008: 156), por lo general, las familias de origen inmigrante suelen dar mucha importancia a la educación escolar como vehículo de promoción social y suelen mostrar actitudes muy positivas hacia las escuelas y hacia el profesorado. De hecho, la escuela es una de las instituciones mejor valoradas, pero esta actitud no es suficiente para contrarrestar la fuerza de otros factores que trabajan en sentido contrario. Así, por ejemplo, el nivel socioeconómico y académico de las familias o su lugar de residencia (normalmente

barrios populares o zonas con índices de pobreza, degradación y segregación importantes) tienen una influencia determinante en los procesos educativos de los niños y niñas.

Por otra parte, cabría mencionar que el crédito que las familias extranjeras otorgan a la educación escolar no es absoluto, sino que se circunscribe casi exclusivamente a su dimensión instrumental y funcional: interesan especialmente aquellos conocimientos y habilidades útiles para abrirse paso en el mercado laboral. A la familia le correspondería preservar la identidad cultural, lo relativo a la religión, a los valores y normas de comportamiento, el sentido de comunidad<sup>95</sup>.

En las aulas ATAL se trabaja para que los hijos e hijas de inmigrantes dominen la lengua del país de acogida, considerando este hecho como condición *sine qua non* para acceder al aprendizaje y al curriculum escolar. Sin embargo, es un hecho constatable que en los hogares familiares se suele hablar la lengua materna y se mantengan las costumbres y los valores derivados de las respectivas culturas de procedencia, estableciendo una línea divisoria entre lo que acontece en el colegio y lo que sucede fuera de él. Este hecho, inevitablemente, puede provocar desencuentros: el profesorado de ATAL se lamenta de que el trabajo realizado en las aulas no tenga continuación cuando el alumnado regresa a su casa.

*“Para aprender bien un idioma tiene que haber un proceso de inmersión lingüística. Tienes que relacionarte con la gente, hablar, estar en contacto directo y continuo con personas que no pertenezcan exclusivamente a tu círculo más cercano. Y en este sentido, hay que recordarle a los padres que ver la televisión en español es importante, que intentar hablar en español (en la medida de lo posible) cuando están en la casa es importante, que apuntar a los niños a las actividades extraescolares es importante, etc. No se trata de que el niño vaya a clases de español todos los días, sino que se sumerja en los contextos donde se habla español. Esa es la única manera de aprender. Y los padres tienen que apoyar esa idea. Si no, lo que hacemos no sirve de nada, o sirve muy poco.” (EA.2)*

No cabe duda de que el apoyo educativo por parte de la familia se convierte en un requisito importante para que los escolares se sientan o no “inmigrantes”. Las propuestas educativas que sugiere la escuela han de ser suscritas por los padres y madres en el seno familiar (y si no suscritas, al menos, procurando evitar la existencia de códigos contradictorios). Sin embargo, los condicionantes sociales no contribuyen a ello.

---

<sup>95</sup> Ibid., p. 157

*“Con las familias tengo poco contacto. Además, ya se sabe que por lo general, los padres están trabajando por las mañanas, y si vienen al centro, lo hacen por las tardes. Pero como yo por las tardes no estoy aquí, pues lo tengo más difícil. Pero sí estoy al tanto de lo que sucede. Hoy por ejemplo, se que ha venido un padre marroquí a protestar al colegio porque dice que le han pegado a su hijo, cuando casi siempre es su hijo el que suele estar cascando al personal... También sé que se ha presentado la madre de un niño ucraniano que quería saber por qué habían suspendido a su hijo en esta última evaluación, y resulta que el niño se tira toda la mañana sentado, mirando las musarañas, rascándose la cabeza y sin hacer nada. La madre tiene mucho interés en que el niño salga adelante, pero el chaval no tanta.” (EA.1)*

Por otra parte, debemos tener en cuenta que muchos de estos niños y estas niñas, considerados “inmigrantes”, son *de facto* alumnado autóctono (alguno de ellos, incluso nacido en España). Ahora bien, lo significativo es que su proceso de socialización se produce, fundamentalmente, en el seno familiar; y los padres son personas extranjeras que se comportan como tales en sus contextos habituales, dejando su impronta en el comportamiento, las actitudes y las expectativas de sus hijos e hijas frente al estudio. Esto da lugar a que las actividades escolares y las actividades fuera del ámbito escolar discurran por caminos paralelos.

*“El colegio tiene una responsabilidad. Pero también la tienen los padres. Y si estos no colaboran, difícilmente podrán verse los progresos. La mayoría de los chinos que tengo en el aula del instituto, por ejemplo, suelen pasarse las tardes en los comercios familiares, ayudando a sus padres. Yo entiendo que a lo mejor, hace falta que los niños echen una mano, pero hay que ser conscientes de que la integración va a ser más complicada si no se relacionan con los compañeros de su clase, si no van al cine, a dar una vuelta... Para aprender bien una lengua tienes que practicarla y hablarla. No puedes estar todo el día en contextos donde únicamente se hable chino, viendo la televisión en chino (con la parabólica) y relacionándote sólo con chinos.” (EA.2)*

Según el profesorado de ATAL entrevistado, una de las dificultades para el trabajo con niños chinos es la dificultad que manifiestan para el aprendizaje por inmersión lingüística. Por lo general, sólo hablan español en el instituto (y no siempre), ya que sus amistades suelen ser niños chinos también. Y cuando regresan a casa, ven la televisión en chino, escuchan música en chino, hablan con sus padres en chino y además, muchos de ellos pasan las tardes echando una mano en los negocios familiares regentados por chinos.

Las impresiones compartidas por el profesorado de ATAL (a nivel micro) coinciden con los resultados obtenidos (a nivel macro) en la “Investigación Longitudinal sobre la Segunda Generación en España”, elaborada conjuntamente por el Instituto Universitario Ortega y Gasset y la Universidad de Princeton (la mayor realizada sobre esta generación, con 6.900 encuestados en 180 centros escolares, públicos y concertados), publicada recientemente<sup>96</sup>. Las encuestas señalan que *“chinos y bolivianos son el grupo inmigrante que muestra un mayor desarraigo con la cultura española, quizá por la relación más estrecha que establecen con miembros de su propio colectivo”*. La investigación pone de manifiesto, a su vez, que los hijos de chinos *“son los que acumulan un mayor porcentaje de abandono escolar, porque pronto se incorporan a trabajar a las empresas familiares”*<sup>97</sup>. Sin embargo, los que continúan estudiando *“son los que más avanzan y mejores notas tienen”*.

En cualquier caso, los datos etnográficos ponen de manifiesto que existen circunstancias culturales, familiares y personales que dificultan la integración social del alumnado de origen inmigrante. Por lo general, la participación de las familias en las cuestiones relativas a la atención lingüística es muy baja (aunque satisfactoria para el profesorado cuando se produce) y los motivos aducidos suelen ser los problemas idiomáticos o las incompatibilidades con el horario laboral. Aunque, no nos engañemos, la desidia y el desinterés son factores que también están presentes en muchas familias (no sólo inmigradas, ni mucho menos).

*“La madre de un chico de origen inmigrante vino al centro hace poco para hablar con la tutora. Reconoció que no tenía tiempo suficiente para ayudar a su hijo en casa porque trabajaba como asistente doméstica interna y pasaba la mayor parte del tiempo fuera. Ante esta situación, la madre delegó responsabilidades en la hermana mayor del niño, pero se ve a simple vista que no hay mucho progreso.”*  
**(EA.1)**

*“Si yo quisiera hablar con algún padre o con alguna madre sobre un asunto en particular, le diría que viniera por la mañana. O en la hora oficial de tutoría del curso al que corresponda, que suelen ser todas por la tarde. Pero estamos hablando de un encuentro puntual, por algún motivo en concreto. Si te refieres a un seguimiento o un contacto continuo con las familias, pues no, no hay.”* **(EA.3)**

<sup>96</sup> Disponible para descarga en: <http://blog.educalab.es/cniie/2013/05/28/investigacion-longitudinal-sobre-la-segunda-generacion-en-espana/>

<sup>97</sup> Entre 2008 y 2012, un 15% de los jóvenes abandonaron los estudios, aunque esta cifra llega hasta el 32% entre los hijos de chinos, quienes se retiran de las escuelas para dedicarse a trabajar en los negocios familiares.

*“Comunicación con las familias si se quisiera, sí que se podría tener. Porque se trata de establecer un orden de prioridades. Si a mí me llaman desde el colegio porque quieren decirme algo sobre mi hija, dejo lo que esté haciendo en ese mismo momento y salgo corriendo para allá. Dejo el trabajo o lo que sea, porque para mí, mi hija es lo primero. Pero no todo el mundo reacciona de la misma manera. Para el resto de familias, los hijos también deberían ser lo primero, pero a veces, parece que no es así. Parece que hay otras prioridades.” (EA.2)*

*“Los padres no aparecen a las citas. Yo los llamo, los cito y después no vienen. Entonces, ¿qué hago? ¿Qué se puede hacer?” (EA.1)*

Por otra parte, es necesario señalar que no sólo importa en la educación la dimensión académica de la escolaridad. Los niños y las niñas inmigrantes necesitan relacionarse y es en el tiempo de ocio donde pueden encontrar una especial oportunidad para la integración. ¿Comparten el tiempo de ocio el alumnado inmigrante y el autóctono? Responde a esta cuestión una de las profesoras de ATAL entrevistadas:

*“No, ni siquiera en el instituto, cuando son más mayores. Y a mí me extraña muchísimo. No tienen amigos españoles. Igual les preguntas y te dicen que sí, porque lo que ellos entienden que tener amistades es jugar a algo juntos en el recreo. Pero luego, si observas un poco, y les planteas cuestiones del tipo: ¿tú te vas a jugar al baloncesto con niños españoles?, o ¿sales por ahí a dar una vuelta, a comerte una hamburguesa el sábado?, te contestan que no. Y eso me parece increíble” (EA. 4)*

Las evidencias nos demuestran que la cultura del ocio (lugares de ocio, tipo de actividades, valor del tiempo, intereses...) se convierte en un muro insoslayable que aísla a las familias inmigrantes en una especie de círculo vicioso *intracultural* que no favorece la integración social, ni por ende, la participación escolar. Se dan aquí procesos de “*cierre intergeneracional*” (padres e hijos se mueven en el mismo círculo) y “*refuerzo normativo*” (padres y madres comparten y promueven idénticas normas, valores y objetivos) (Carrasco, 2003: 111).

En definitiva, las familias inmigrantes suelen mantener el contacto con otras familias inmigrantes de su misma nacionalidad. El intercambio comunicativo con las familias autóctonas y con otras de diferente procedencia se reduce a cuestiones cotidianas, del día a día, como hacer la compra, encontrarse con vecinos, hacer gestiones bancarias, etc., pero poco más. Así pues, no

es de extrañar que las relaciones que establezcan con el profesorado de ATAL (si es que las hay) sean de poca trascendencia.

## **6) SOBRE LA LLEGADA DEL ALUMNADO INMIGRANTE Y SU PROCESO DE INTEGRACIÓN**

Siguiendo a Siguán (2000: 15) los hijos e hijas de familias inmigrantes se encuentran con una serie de dificultades específicas al incorporarse a la escuela. Fundamentalmente, tres:

1. Desconocen la lengua de la escuela y el tiempo que han de dedicar a aprender el idioma reduce el que pueden dedicar a otras adquisiciones escolares. Es evidente que este retraso es mucho más significativo y acuciante en los niños y niñas que se incorporan tarde al sistema escolar.
2. No encuentran en sus familiares un apoyo a la hora de acometer las tareas escolares similar al que pueden encontrar su compañeros autóctonos. Las familias inmigradas no conocen la lengua (dependiendo del país de procedencia) ni los contenidos escolares que se trabajan habitualmente en las aulas; más todavía, no conocen el sistema escolar ni sus motivaciones más que de una forma muy general. Y al mismo tiempo, las relaciones con el profesorado (si las hay) suelen ser precarias y difíciles.
3. Por lo general, las actitudes discriminatorias en las aulas suelen ser esporádicas y no se aprecian dificultades significativas a la hora de acoger y de aceptar al alumnado inmigrante. Sin embargo., aunque la escuela no discrimine, las familias de los alumnos sí que lo hacen indirectamente, pues cuando en una escuela empieza a haber un porcentaje alto de alumnado inmigrado, las familias españolas evitan inscribir en ella a sus hijos e hijas; así, el centro educativo se desprestigia, el rendimiento escolar descende y el equipo docente puede manifestar sentimientos de desmotivación e impotencia.

Según el autor, cada uno de estos puntos puede y debe ser tratado con instrumentos adecuados. Hay que desarrollar métodos eficaces para la enseñanza del español a inmigrantes (y, en la medida de lo posible, hay que procurar, incluso, el desarrollo paralelo de su lengua materna). En cuanto a la relación con las familias, es necesario que la escuela cuente con algún

tipo de apoyos para contactar con ellas, a través de asistentes sociales o por el contacto y la colaboración con organizaciones de los propios emigrados. Finalmente, si es inútil intentar establecer por medio de imposiciones legales una distribución equilibrada de los inmigrados por centros escolares, sí es posible alcanzar acuerdos a nivel local con asociaciones de padres y autoridades municipales (Siguán, 2000: 18-19).

En los centros educativos explorados no existen problemas de integración de significativa relevancia. Los alumnos y las alumnas de origen inmigrante suelen recibir el mismo trato que el otorgado al alumnado de procedencia autóctona y las relaciones entre ambos suelen surgir sin especiales dificultades o tensiones. Además, la tendencia desarrollada por los centros es la de intentar favorecer la “normalidad” y así lo atestiguan declaraciones como las siguientes:

*“A grandes rasgos, los niños inmigrantes, al menos en este centro, no suelen presentar problemas “graves” de integración. Se han dado casos de rechazo, pero no necesariamente por la condición de inmigrante o extranjero, sino por otras causas ajenas. Por ejemplo, recuerdo el caso de un niño marroquí que tenía problemas de adaptación al grupo, pero no achacables a su procedencia, sino a sus actitudes. De hecho, en un principio, fue bien acogido por el resto de compañeros, pero a medida que el curso iba avanzando, éstos iban distanciándose progresivamente de él. Los motivos los desconozco, pero por una cosa u otra, no encajaba bien. En el otro extremo, recuerdo a un chico argentino que, de entrada, era él quien mostraba actitudes de rechazo o distanciamiento del resto de compañeros de nacionalidad distinta. Sus amistades eran todos argentinos igualmente. Sin embargo, a estas alturas del curso, su círculo de amigos se ha ampliado y ya no hay distinciones entre argentinos, españoles, marroquíes, bolivianos...” (EED)*

*“Por experiencia personal, puedo decirte que en pocos días -y en muchos casos, hasta en pocas horas-, el recién llegado o la recién llegada pasa simplemente a ser alguien más. Uno o una más del grupo. Los niños dejan de ser españoles, marroquíes, ecuatorianos, colombianos, etc., para pasar a ser simplemente Manolo, Hammed, Yannira o Sheila.” (EPR)*

Estas evidencias nos recuerdan que la llegada de un alumno nuevo o una alumna nueva al colegio -independientemente de si su procedencia es inmigrante o autóctona-, es una situación que suele generar, casi por naturaleza, una actitud de cierto *recelo* entre el resto de sus compañeros y compañeras. Un recelo que más bien se podría interpretar como curiosidad, o incluso, en algunos casos, como interés o atractivo. Esta sensación, evidentemente, se

acrecentará en el caso de que el alumnado nuevo en cuestión sea inmigrante, por su condición de “diferente” al resto.

Sin embargo, tenemos que tener presente que el horizonte vital de los niños y de las niñas de origen inmigrante se circunscribe sobre todo a la sociedad de recepción. Rápidamente, tienden a aprender y a asumir las pautas culturales del país en el que ahora viven, o van a vivir próximamente. De este modo, los rasgos culturales del país de procedencia (lengua, credo, religión, costumbres, gastronomía, etc.) pasan a constituirse como una fuente de posibles opciones personales que confluirán en la construcción de una identidad propia, pero que no supondrán un *hándicap* para su integración en la sociedad de la que ahora forman parte (Besalú, 2002). Por este motivo, es de suponer que los niños y las niñas de origen inmigrante quieren ser percibidos y tratados como “iguales” -y harán todo lo posible por ello-, ya que se consideran, a todos los efectos, semejantes a sus compañeros de generación, más allá de su origen nacional o étnico.

En otras palabras, el alumnado de origen inmigrante es una parte más de todo el conjunto de la población escolar, con sus virtudes y sus defectos, como el resto. Así pues, las soluciones para el fomento y el buen desarrollo de su proceso de integración, han de surgir desde la firme convicción de hacer que estos alumnos y estas alumnas no se sientan constantemente “inmigrantes”, y lograr que el resto de compañeros y compañeras no los vean siempre así.

Y si la tendencia en la mayoría de los centros educativos es la descrita aquí, los resultados salen a la luz. Para muestra, un botón: en un estudio de la Obra Social La Caixa<sup>98</sup>, publicado recientemente, se afirma que “*el 78,4% de los hijos adolescentes de inmigrantes no han tenido problemas para integrarse a la sociedad española*”. El estudio detalla que ese porcentaje de jóvenes no ha mostrado síntomas de inadaptación y que sólo un 4,3% de los llamados inmigrantes de segunda generación han registrado dos o más incidentes del tipo: abandono de los estudios y del hogar, acomodación prolongada en el llamado estado *ni-ni* (ni estudia ni trabaja), problemas con la justicia o paternidad temprana.

El estudio —*Creecer en España: la integración de los hijos de inmigrantes*<sup>99</sup>— se basa en testimonios de 7.000 menores de entre 12 y 17 años de Madrid y Barcelona en 2008, aunque

---

<sup>98</sup> Disponible en: <http://obrasocial.lacaixa.es/>

cuatro años más tarde 4.000 de ellos fueron nuevamente entrevistados. En la segunda ronda de entrevistas, la de 2012, los investigadores encuestaron también a 1.800 padres de estos adolescentes, y a 1.500 hijos de españoles para que sirvieran de comparación.

Rosa Aparicio, coautora del estudio, indicó que el 76,5% de los hijos de españoles no muestra ningún indicador de "integración problemática", porcentaje similar al de los inmigrantes de segunda generación. Destacó que el sentimiento de pertenencia de los hijos de inmigrantes ha aumentado con los años de residencia en el país. En 2008, el 77,7% de los nacidos en España y el 22,1% de los procedentes de otro país se sentían españoles, porcentajes que en 2012 se incrementaron al 81% y 43,6%, respectivamente.

A la luz de los datos, el estudio afirma que "se ha producido un proceso de adaptación generalmente positivo y una convergencia psicológica y cultural entre hijos de inmigrantes e hijos de nativos". Contrariamente a la creencia popular, todo parece indicar que la situación de crisis no ha aumentado exponencialmente la xenofobia. De hecho, existe una baja percepción de discriminación por parte de los inmigrantes de segunda generación. Según el estudio, "sólo un 5% de los hijos de inmigrantes afirma haber sido discriminado, cifra casi similar a la de los españoles, 6,1%". Dentro de este porcentaje, los adolescentes de origen filipino y chino son los que más aseguran haber sido víctimas de discriminación.

## ***7) SOBRE LOS PLANES DE ACOGIDA, LAS INCORPORACIONES TARDÍAS Y LAS DIFERENCIAS DE NIVEL***

Creo conveniente comenzar el análisis de esta categoría haciendo alusión a una singular experiencia descrita por Cabello Romero (2005) en las páginas de la revista "Elein", fundada por la Asociación de Enseñantes de Lengua Extranjera e Interculturalidad:

Durante el segundo trimestre se matriculó en el IES una alumna marroquí que no sabía español, coincidió su primer día con una visita a un colegio de Primaria de la zona, actividad prevista para todo el alumnado de primero de la ESO. Yo no me había fijado en ella hasta la hora de agruparlos para regresar, pensé que era alumna del colegio y que me estaba gastando una broma al quererse venir con nosotros. Ante mi incredulidad, un compañero me confirmó que la chica decía lo cierto y no se trataba de una broma. Pasados unos días me la crucé en el pasillo y

---

<sup>99</sup> Disponible en: [http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios\\_sociales/vol38\\_es.pdf](http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol38_es.pdf)

me sonrió divertida, supongo que acordándose de mi insistencia para dejarla en el colegio. Transcurridas unas semanas vinieron otros tres alumnos: una chica rumana, su hermano más pequeño y otro chico marroquí, que hablaba en bereber (p. 11).

Un hecho como el descrito sirve como ejemplo de las situaciones de incorporación tardía que se suceden habitualmente en los centros escolares y que, consecuentemente, tienen su repercusión en la configuración del grupo de estudiantes asistentes al programa de ATAL. Es más, una de las características de estas aulas es que no siempre el alumnado accede a ellas al inicio del curso, ni la abandonan al finalizar el mismo. Sucede que, tanto las incorporaciones como las deserciones se producen a lo largo de todo el periodo escolar. ¿De qué manera afecta al alumnado esta situación de discontinuidad en el curso? Una de las profesoras de ATAL entrevistadas me responde con la siguiente anécdota al tratar esta cuestión:

*“No todos se incorporaron al principio del curso. A., (un niño ucraniano), lo hizo una vez empezado. R., (un niño marroquí) ha empezado con el programa este tercer trimestre y Y.W. (un alumno chino) podría ser un buen ejemplo de lo que me estás preguntando. Empezó con las clases de ATAL a principios de curso y los progresos eran adecuados para el tiempo que había estado conmigo. Sin embargo, en diciembre desapareció y ya no volvió hasta finales de febrero, unos días antes de las vacaciones de Semana Blanca. Por lo visto, sus padres tuvieron que regresar a China por un asunto de negocios. Se llevaron al niño y lo volvieron a escolarizar allí. Claro, cuando Y.W. volvió a España, todo lo que había aprendido de español se le había olvidado. Así que, prácticamente, tuvimos que empezar de nuevo.” (EA.1)*

Otro ejemplo de ello: una de las profesoras de ATAL entrevistadas tiene a su cargo a ocho alumnos y alumnas de origen inmigrante y lugares de procedencia distintos (Rumania, Brasil, Ucrania y Marruecos) cuando acude a uno de los centros de manera itinerante. Sin embargo, de una semana a otra, el grupo se reestructura, y descubre que se producen dos nuevas incorporaciones: un par de alumnos marroquíes que, aunque llevan tiempo en el colegio, acaban de ser derivados al Aula ATAL “debido a que su nivel de expresión en español es bastante pobre” (generalmente, suelen utilizar el francés y el marroquí para comunicarse); de modo que el número de alumnado atendido se amplía a diez. Según las aclaraciones de la profesora:

*“Esta situación es habitual y supone un impedimento a la hora de intentar llevar a cabo una programación, un ritmo, una organización adecuada, etc., porque los grupos de trabajo nunca terminan de formarse del todo. Además, el grado de absentismo suele ser bastante alto. No hay continuidad.” (EA.3)*

*“El último grupo de trabajo lo componen dos hermanas procedentes de Nigeria: S. (10 años) y J. (8 años). Llegaron a España en octubre y se incorporaron al centro en enero, por lo que apenas llevan en el colegio unos meses.” (DI. C.3. S.21)*

Como se puede apreciar, una de las características de los alumnos y de las alumnas de origen extranjero es que se incorporan a los correspondientes centros educativos a lo largo de todo el año. A su vez, no siempre comparten los referentes culturales, ni el idioma con el alumnado de origen español, por lo que se ven en la obligación de adaptarse y tratar de comprender una realidad que les es totalmente ajena. Para dar respuesta a esta situación, desde los centros se intenta llevar a cabo la planificación y el desarrollo de actividades de acogida, así como programas específicos de aprendizaje, que favorezcan la incorporación de estos niños y de estas niñas en sus correspondientes niveles educativos, y faciliten los procesos de integración y socialización:

*“Lo que intentamos, es hacer que ese momento inicial sea algo acogedor y humano, convertirlo en el primer paso para la comunicación y el encuentro. Cuando un alumno o una alumna nueva llega al centro, desde secretaría se intenta recabar toda la información posible: nombre, apellidos, fecha de nacimiento, domicilio, si ha tenido escolarización en su país, si domina el español, etc. Posteriormente, se informa al claustro y al tutor o tutora con una antelación suficiente para preparar el material necesario en base sus competencias comunicativas (plantillas de lectoescritura, diccionarios, carteles informativos, etc.) o la realización de actividades de recepción en el aula.” (EED)*

*“Los trámites de acogida y recepción de un nuevo alumno los lleva a cabo el personal del centro. Generalmente, las familias extranjeras que acuden, traen a alguien que haga de intérprete: un amigo, un vecino o un familiar. Si no es así, intentamos sacar partido de los medios que posee el colegio. Por ejemplo, un profesor o una profesora que hable otro idioma, o algún alumno o alumna que ya esté en el centro y que domine el español. La intención es que tanto las familias como los alumnos recién llegados se sientan bien recibidos y se vayan a casa con la impresión de que se les ha tratado con amabilidad y respeto. De que ponemos todo de nuestra parte por entenderlos y, a su vez, hacernos entender.” (EED)*

*“Este centro tiene la particularidad de acoger a niños durante todo el periodo escolar, de igual modo que se van marchando a lo largo del curso. Las listas nunca son definitivas. Por ejemplo, está el caso de un chico marroquí que llegó en octubre y se fue en noviembre, llevándose todo el material escolar que desde aquí le proporcionamos...” (EPR)*

*“Hay niños que se matriculan a principio del curso, otros a mediados de él, e incluso, también a finales, cuando apenas quedan semanas para que termine. El año pasado llegaron unos chicos provenientes del centro de refugiados bosnios en el mes de junio. Se quedaron unos días, se fueron, y en septiembre, volvieron a venir. Sin embargo, hoy por hoy, ya no están en el centro. Se marcharon a otro.” (EPR)*

Sin duda, la escolarización del alumnado de incorporación tardía no es un tema que atañe sólo a un profesor o profesora en concreto, a un aula, o a un nivel. Más bien, se trata de un tema escolar que requiere un planteamiento institucional global. ¡Y cuánto más si el alumno o la alumna recién llegada en cuestión, presenta diferencias significativas por razón de diversidad lingüística o cultural! Es por ello, que en estos casos, la existencia de un adecuado plan de acogida resulta fundamental.

En Educación Infantil, la adquisición del lenguaje por parte del alumnado extranjero puede ser prácticamente similar a la de cualquier otro alumno o alumna nacida en España. Con las adaptaciones de las programaciones de aula, la selección adecuada de la metodología de trabajo y los recursos materiales apropiados, este aprendizaje no tendría por qué suponer ningún problema. Y es que no podemos olvidar que las exigencias lingüísticas en estos niveles se reducen al plano oral (Blanco, 2011: 59).

No sucede lo mismo cuando un alumno, una alumna, procedente de otro país accede al centro escolar en sexto curso y con un nivel 0 de competencia lingüística. No cabe duda de que la situación entraña una enorme dificultad: hay que lograr en un tiempo muy limitado (un curso escolar) que esta persona alcance un nivel adecuado de comprensión y expresión lingüística, supere los contenidos mínimos establecidos en el currículo para el nivel y el ciclo en el que se encuentra escolarizado y se adapte con normalidad al centro y al aula.

Al margen de estas apreciaciones, cabe señalar que en los centros participantes no existe ningún criterio especial a la hora de incorporar al alumnado de origen inmigrante, excepto la obligatoriedad y el derecho de todas las personas a recibir una educación:

*“No, no hay criterio ninguno. Si hay plazas, los niños entran y si no, pues no. Además, a este centro, los niños y las niñas acuden porque Delegación los manda, así que casi siempre suele haber plazas vacantes.” (EPR)*

Tampoco existe distinción alguna a la hora de llevar a cabo las agrupaciones en las diferentes aulas, pudiendo encontrar presencia de alumnado inmigrante en cualquiera de los

grupos correspondientes a cada curso. No obstante, a la hora de un nuevo ingreso, sí que se suele tener en cuenta el hecho de que haya alumnos y alumnas de su misma nacionalidad en el grupo clase, y la posibilidad de que compartan pupitres y espacios, ya que el proceso de integración resultará mucho más fácil si reciben la ayuda de compañeros o compañeras que hablen el mismo idioma y posean unas referencias culturales comunes:

*“Eso resulta lógico. Si al colegio llegan dos alumnos rumanos que tienen la misma edad y que apenas hablan español, lo más conveniente es que estén juntos en la misma aula y que trabajen a la par. Así, los progresos de uno, podrán repercutir en los del otro.” (EED)*

Ahora bien, puesto que la incorporación del alumnado inmigrante se lleva a cabo a lo largo de todo el año (con lo cual, es imposible conocer a fondo a todo el grupo), y el criterio principal a la hora de llevar a cabo las ubicaciones en los diferentes cursos es la edad de los niños y de las niñas -y no sus capacidades-, no es de extrañar que en una misma clase las diferencias de nivel sean notables y acentuadas; y que la adaptación y adecuación del curriculum a las características de cada alumno o alumna resulte mucho más difícil:

*“No puedes hacerte una idea de lo complicado que es. En clase vas un poco a la deriva, sin una referencia o una guía que seguir, porque no todo el mundo está al mismo nivel. ¿Sabes lo que quiero decir? Antes, tenías el libro de texto, las lecciones, los ejercicios, que te iban marcando la pauta y que te decían más o menos hacia donde tenías que enfocar tu trabajo o en qué aspectos había que hacer mayor hincapié. Pero ahora, ¿qué puedo hacer si tengo niños que con 7 u 8 años apenas saben leer correctamente? ¿Cómo trabajo con ellos y a la vez con aquellos que van más adelantados?” (EPR)*

*“Los niveles de rendimiento no son homogéneos. En mi clase tengo a niños que apenas saben leer y escribir correctamente español. Y precisamente, aunque pueda parecer paradójico, no son los de origen inmigrante... En cualquier caso, el nivel académico no es el mismo. Hay que estar continuamente adaptando las programaciones a cada niño y a cada niña. Ir mucho más lento, explicar las cosas mil veces...” (EPR)*

Cuestiones como éstas no deberían tomarse como excepcionales o fuera de lo normal. Una cosa está clara, y es que en la escuela pública actual, negar la heterogeneidad y la diversidad del alumnado -entendida ésta en su concepción más general, y no sólo ciñéndonos a la diversidad racial o cultural, sino también a diversidad de niveles, aspiraciones, intereses, motivaciones, actitudes, aptitudes, etc.-, no tiene sentido alguno. Las diferencias entre el

alumnado hay que entenderlas como un valor. Son inevitables y por lo tanto hay que aceptarlas con naturalidad y tranquilidad (quizás, lo verdaderamente preocupante sería lo contrario, es decir que no hubiera diferencia alguna, sino que reinase la homogeneidad y la uniformidad).

En este sentido, y en base a las informaciones extraídas a partir de las evidencias recogidas, podríamos afirmar que las “*dificultades*” a las que se hacen mención no vienen asociadas de manera ineludible a la presencia de alumnado inmigrante en las aulas, sino a las diferencias personales e individuales que tiene cada niño y cada niña a la hora de enfrentarse al currículum escolar:

*“Así es. De hecho, los niños sudamericanos y marroquíes que tengo en mi clase son los que menos dificultades de aprendizaje presentan. Además, hablan español perfectamente y lo entienden todo. También hay una chica de Europa del Este que todavía no domina el idioma lo suficiente, pero que se esfuerza mucho en clase y que tiene un comportamiento ejemplar. Con esto te digo que, aunque a priori pueda parecer sorprendente, los alumnos y las alumnas más ‘difíciles’ son los de aquí. y no los de fuera. Los autóctonos. Y más concretamente, los autóctonos de etnia gitana.”*  
**(EPR)**

## **8) SOBRE EL ALUMNADO SUSCEPTIBLE DE ATENCIÓN LINGÜÍSTICA**

Una de las cuestiones ampliamente discutidas, y que introducen cierta confusión en la derivación del alumnado inmigrante al ATAL, es la determinación de cuáles son los estudiantes aptos para recibir atención lingüística: ¿cuál es el nivel de español que debería presentar un alumno, una alumna, para recibir este apoyo, y con qué nivel debería darse éste por finalizado?

La Delegación Provincial de Educación ha establecido un baremo para clasificar a los alumnos extranjeros en función de sus competencias lingüísticas. Dicho baremo se supone que facilita la determinación de quién debe o no asistir a estas aulas, y clasifica a los alumnos en cuatro niveles:

*Nivel 0:* ausencia de conocimiento del castellano (normalmente los recién llegados a España).

*Nivel 1:* ciertas nociones de castellano a nivel oral, pero claramente insuficiente para seguir el currículo.

*Nivel 2:* dificultades en el castellano especialmente en lecto-escritura.

*Nivel 3: conocimiento suficiente para seguir el currículo.*

En la práctica escolar existen ciertas dificultades en relación con esos cuatro niveles, ya que a menudo no parecen establecerse con claridad estas distinciones entre el alumnado<sup>100</sup>. Al respecto, algunos de los profesores entrevistados reconocen cierta ambigüedad.

*“Los grupos se organizan por nivel de español. Según el portfolio europeo de las lenguas, existen diferentes niveles en el dominio de un idioma: A1, A2, B1, B2, etc. Yo les pongo las pruebas correspondientes a cada nivel y evalúo según los criterios establecidos. Por lo general, entre el A1 y el B1 están todos los niños a los que atiendo. Después, el hecho de que estén en la misma clase ordinaria, también facilita las agrupaciones. En cualquier caso, siempre procuro que pertenezcan todos al mismo Ciclo. Alumnos de distintos Ciclos, no. Porque las diferencias entre ellos son muy grandes y se notan. De modo que estos dos son los criterios fundamentales: nivel y ciclo.” (EA.1)*

*“Cuando llego al centro, pregunto cuál es el alumnado extranjero que hay en el colegio. Los profesores me lo indican y yo les paso una prueba inicial para comprobar su nivel de español. Si presentan graves carencias en el dominio de la lengua y los resultados son significativos, son derivados al Aula ATAL. Ahora bien, si hay tiempo de sobra, dedico horas de ATAL a ayudar a otros alumnos que, aunque se defiendan en nuestra lengua, presentan otro tipo de problemas o dificultades de aprendizaje que necesitan ser atendidas a través de un refuerzo educativo.” (EA.2)*

*“Yo lo primero que hago cuando llega un nuevo alumno, es llevar a cabo una evaluación de su nivel de comprensión del español. Le paso unas actividades, unos ejercicios y veo qué tal se maneja. De ahí parto. Después, viendo el nivel que tiene, ya decido meterlo en un grupo o en otro. Me interesa que los grupos de trabajo sean homogéneos y que todos tengan un nivel más o menos similar. Si no, la hora o la hora y media de clase, se convierten sólo en diez o en quince minutos, porque tengo que ir mesa por mesa atendiendo a cada niño y explicándole cosas diferentes.” (EA.3)*

*“El colegio te da una lista en la que aparecen todos los niños extranjeros que están escolarizados. Después, tú tienes que ir viéndolos uno a uno, comprobar el nivel de*

---

<sup>100</sup> En referencia a esta cuestión es interesante señalar la propuesta de Lanzat Garcia (2008), profesor de ATAL en la provincia de Málaga, que ha elaborado un conjunto de catorce cuestionarios en otras tantas lenguas, que espera, contribuyan a mejorar los resultados de la evaluación cero en el alumnado extranjero recién llegado. La ventaja principal de este cuestionario es que los estudiantes lo pueden rellenar sin tener que escribir nada en su propio idioma, dado que los ítems se han especificado para simplemente tener que poner una cruz donde corresponda. Los idiomas en los que el cuestionario está disponible son: español, inglés, francés, portugués, alemán, italiano, rumano, búlgaro, polaco, ruso, chino, árabe, farsi, y hebreo.

*español que tienen y decidir si es conveniente o no, incluirlos en el programa de ATAL. Porque no todos los niños extranjeros tienen que pasar por el aula necesariamente. Hay quien sí lo necesita y quien no. En cuanto al tiempo, por lo general suelen estar un trimestre. Después de ese periodo, analizo los progresos y modifico los grupos.” (EA.2)*

*“Hay algunos niños extranjeros que van retrasados en relación a sus compañeros, ya sea porque se han incorporado tarde al centro o porque tienen dificultades de comprensión aunque se manejen con el idioma bastante bien. Entonces, si tengo tiempo, también los atiendo en las horas de ATAL. Pero ya te digo, el objetivo prioritario es atender a aquellos alumnos que no saben nada de español.” (EA.3)*

En el periodo de exploración en los centros, he encontrado casos en los que el profesorado de ATAL dedica una sesión al trabajo con un solo alumno o una sola alumna inmigrante. Esta acción suele justificarse afirmando que todos los estudiantes sin excepción, tienen los mismos derechos a ser atendidos y a beneficiarse de un recurso existente:

*“La segunda sesión de la mañana se dedica al trabajo con un solo alumno procedente de República Checa. El niño trae a clase una carpeta con las fichas de lectoescritura que están trabajando en ATAL. Algunos de los contenidos abordados son: partes del cuerpo (cabeza, tronco, extremidades) y de la cara (ojos, nariz, boca, oreja, frente, barbilla, pómulo, etc.). El chico viene con los deberes hechos. El profesor se sienta junto a él y empiezan a corregirlos. Le felicita por lo bien que ha hecho la tarea. Después, leen juntos unas adivinanzas.” (DI. S.36. C.6)*

*“La primera sesión de la mañana se centra únicamente en la atención a CH., un niño de nacionalidad china que, al parecer, va muy retrasado en relación al resto de compañeros asistentes al programa de ATAL en este colegio. De hecho, la profesora ha solicitado permiso a sus padres para poder llevarse al niño esta tarde a su casa y continuar trabajando la lectoescritura con él. Considera que llevar a cabo la atención lingüística con el chico un solo día a la semana es muy poco tiempo. Sin duda, este gesto me parece muy significativo. Demuestra el gran interés que tiene la profesora por el aprendizaje de sus alumnos y el empeño que pone para que su progreso sea lo más rápido posible.” (DI. C.3 S.19)*

*“La tercera sesión del día se dedica exclusivamente a la atención de G., un niño paraguayo de 11 años que, a pesar de entender y hablar español con corrección, es incapaz de leerlo o escribirlo porque tan sólo conoce el proceso de lectoescritura en guaraní. Para su aprendizaje, la profesora utiliza unas fichas personalizadas de lectura comprensiva. Durante la sesión trabajan lectura silábica, caligrafía y asociación de grafemas y fonemas.” (DI. C.1 S.3)*

*“La última sesión del día está destinada a trabajar con C., una niña colombiana que tampoco presenta dificultades lingüísticas importantes, pero sí un retraso general en todas las asignaturas. Ya ha repetido curso y el año que viene pasa al instituto, aunque con graves carencias. En consecuencia, existe preocupación por parte de todo el profesorado. Su tutora decidió que asistiese al aula ATAL para llevar a cabo un refuerzo en la asignatura de lengua y trabajar ortografía, gramática, lectura comprensiva, etc.” (DI. C.1 S.6)*

¿Qué razones pesan más a la hora de derivar al alumnado al aula ATAL? ¿La condición de inmigrante o las dificultades idiomáticas? El periodo de exploración en los centros me permite comprobar que no todo el alumnado asistente a ATAL, lo hace por necesidades lingüísticas:

*“El grupo de trabajo de esta sesión lo componen 3 niños de 5º de Primaria procedentes de países diferentes: A. (12 años), de Ucrania, lleva un año y tres meses en nuestro país; J. (10 años), de Brasil, lleva sólo 4 meses. R. (12 años), de Marruecos, lleva en España prácticamente toda su vida (!). Llama la atención que los tres hablen y entiendan español perfectamente y que, además, no presenten dificultades significativas en la lectoescritura.” (DI. S4. C1)*

Por si quedase alguna duda, una de las profesoras de ATAL entrevistadas así me lo confirma:

*“R., por ejemplo, tiene problemas en la escritura. Confunde algunas letras. Pero en comparación a otros niños extranjeros y en lo que a español se refiere, poco más” (EA.1)*

En tal caso, ¿por qué R. asiste al aula de ATAL? La respuesta, según la propia docente, es el trabajo con estos chicos no se centra tanto en el aprendizaje del español, como en el apoyo y el refuerzo de las competencias en lectura y escritura en dicho idioma:

*“Los niños aprenden rápido a hablar por la relación que establecen con otros niños. Lógicamente, no hablan español a la perfección, pero se comunican. Ellos entienden lo que se les dice y tú logras entender, más o menos, lo que te quieren decir. Lo que no se aprende tan fácil es la lectura comprensiva, ni la gramática, ni el vocabulario. El aprendizaje de una lengua desde un enfoque que no se centre tanto en lo coloquial, sino en lo puramente idiomático, requiere de un proceso y de un acompañamiento. Y para estos niños, si ese acompañamiento no se les da en el aula*

*ATAL o en el aula ordinaria, es poco probable que se les de en otros contextos.”*

**(EA.1)**

La opinión de esta profesora coincide con la de otros profesionales de ATAL entrevistados, los cuales comparten esta necesidad de enfocar las clases, no solo en el aprendizaje de la lengua, sino también en las posibilidades de mejora en su uso:

*“Escuchas a un niño extranjero hablando con los amigos y te llama la atención que emplee un acento andaluz cerrado y que utilice expresiones típicas de aquí. Te preguntas, ¿esto cómo es posible? A primera vista, puedes llegar a pensar que este niño ya se defiende en el idioma. Pero claro, cuando lo pones a leer y compruebas que no entiende lo que lee, o que se muestra incapaz de escribir algo, pues ya te das cuenta de las carencias que tiene.”* **(EA.3)**

*“Casos como el de G. hay que atenderlos. No basta únicamente con el dominio oral de la lengua. Aunque entienda perfectamente el castellano, si no sabe leerlo ni escribirlo, el niño tiene que estar aquí. Desde el primer momento, decidí que sí, que tenía que pasar por el ATAL.”* **(EA.2)**

*“Yo solía centrarme en trabajar con los niños la competencia lingüística únicamente a nivel oral. Pero un día, una compañera con muy buen criterio, me dijo que el laboratorio de prácticas ya lo tenían ahí fuera. Es decir, que para hablar, podían hablar durante el resto del día. Que lo que necesitaban era que alguien les enseñase a leer y a escribir correctamente. Y pienso que tenía razón. Otra cosa es que estés dando una lengua en un contexto donde no exista la posibilidad de llevar a cabo la inmersión lingüística. Entonces, sí. Tienes que hacerlo todo en la clase: aprender los contenidos y hablar en el idioma que sea cuanto más tiempo, mejor. Pero si fuera del aula todo el mundo habla español, ¿para qué emplear el tiempo de clase en seguir hablando solamente, sin hacer nada más? Mejor trabajar la lectoescritura, que si no se enseña, no se aprende.”* **(EA.1)**

No obstante, no deja de ser significativo el hecho de que algunos alumnos acudan al aula ATAL a recibir apoyo lingüístico, sólo porque sus padres provengan de un país extranjero. Y es que se da la paradoja de que hay niños y niñas que llevan más tiempo viviendo en Málaga que en sus respectivos lugares de nacimiento, de modo que el idioma no supone ningún impedimento para el seguimiento del curriculum escolar.

*“Se da el caso de que en la clase me encuentro a niños de padres inmigrantes, pero que han nacido en España y se han criado en España, de modo que lo único que tienen de extranjero son los apellidos.”* **(EA.2)**

*“El grupo de trabajo de la primera sesión de la mañana lo componen sólo dos alumnos: un chico marroquí de 11 años y una chica de nacionalidad española (nacida en Gerona), pero de padres marroquíes. Tiene 8 años y llegó al centro hace apenas dos semanas. Ninguno de los dos presenta dificultades significativas en el manejo del español, de modo que el trabajo en clase se dirige a mejorar la comprensión lectora, el aprendizaje de nuevo vocabulario y el refuerzo de la gramática y la ortografía. Algunos de los contenidos trabajados en clase son: concordancia de género y número, aprendizaje de grupos vocálicos ae, iu, ue, diferencias entre b y v, etc.” (DI. C.4 S.22)*

*“Llegan dos nuevos alumnos a la clase, un niño y una niña, ambos de procedencia marroquí. Al igual que los dos anteriores, tienen bastante conocimiento de español. De hecho, la niña, aunque nació en Marruecos, se ha criado prácticamente en el barrio y perfectamente, podría pasar por una niña autóctona. Buena prueba de ello es que, según me comenta el profesor de ATAL, baila y canta flamenco con más arte que muchas de las niñas de aquí.” (DI. C.4. S.23)*

*“Excepcionalmente, esta mañana una de las alumnas de ATAL (procedente de Colombia) acude a la sesión de trabajo con otra compañera del aula ordinaria (autéctona), que según las apreciaciones de su tutora, no entiende bien lo que se da en clase. Ignoro si esta situación se da a menudo o no. Las niñas se cansan pronto y demuestran tener poco interés por las actividades. Al poco tiempo, comienzan a distraerse y a bromear entre ellas.” (DI. C1. S.6)*

Un vistazo rápido a los cuadernos de ejercicios es suficiente para comprobar que, efectivamente, los niños presentan carencias en la ortografía y en la gramática (cometen faltas, ausencia de tildes, conjugación incorrecta de tiempos verbales, etc.). Pero tampoco debería ser nada raro teniendo en cuenta la edad y el ritmo de aprendizaje, que a simple vista, parece ser similar a la de cualquier estudiante en esos niveles (3º o 4º curso de Primaria). Ante esta situación, ¿no debería, pues, prestarse este apoyo en el aula ordinaria, en horario extraescolar o en grupos de refuerzo?

Otro ejemplo significativo de clase de ATAL destinada más al apoyo y refuerzo educativo que a la “adaptación lingüística” del alumnado inmigrante, se constata en la siguiente experiencia:

*“La tercera sesión del día se dedica exclusivamente a la atención de un solo niño y la situación resulta ser bastante peculiar por dos motivos: en primer lugar, porque el alumno (de etnia gitana) no es inmigrante, ni procede de ningún país extranjero. En*

*segundo lugar, porque el caso es bastante complejo. A su edad (11 años), el chico todavía no reconoce las letras y se muestra incapaz de asociar los grafemas con los sonidos. Aunque desconozco si se ha emitido un diagnóstico oficial que así lo confirme, da la impresión de que podría tratarse de un caso de dislexia. No es habitual que a los once años, una persona castellanohablante todavía no sepa distinguir correctamente las cinco vocales. De todos modos, tengo que señalar que el comportamiento del chico durante la sesión no es malo, aunque observo que sólo trabaja mediante condicionantes (mira, si haces la ficha, jugamos una partida a un juego nuevo que me he traído; si te portas bien, nos vamos el ordenador, etc.).” (DI. S.24 C.4)*

Según me comenta el profesor de ATAL de este colegio, “*oficialmente, sólo hay un par de alumnos matriculados en el programa de ATAL: dos hermanos de procedencia marroquí*”, pero la realidad demuestra que la atención educativa que se desarrolla en el aula se presta a más niños de los que inicialmente aparecen inscritos. Y esta situación no es única, sino que se da (en mayor o menor medida) en el resto de centros a los que ha tenido acceso. El siguiente extracto del diario de Investigación podría ser otro ejemplo de ello:

*“El único alumno asistente a la sesión no procede de ningún país extranjero: es un niño español de etnia gitana. Y aunque su nombre pueda resultar algo “exótico”, sus apellidos lo constatan. ¿Por qué asiste entonces al programa? Según me comenta el profesor, el chico, a pesar de su edad, no sabe leer ni escribir correctamente. Y es por ello que su tutora ha decidido que asista a clases de ATAL.” (DI. S.37. C.6)*

El resultado es que estos estudiantes no constan en ningún sitio y el trabajo que se lleva a cabo con ellos tampoco se refleja en ningún documento. En consecuencia, el esfuerzo realizado por los profesores y profesoras de ATAL corre el peligro de no ser valorado, ni reconocido (en ocasiones, ni siquiera por el resto de docentes de cada uno de los centros).

Sin entrar a valorar si dicha atención debería recaer exclusivamente sobre el profesorado de ATAL, lo realmente significativo de esta situación (a mi parecer) es que a los alumnos les gusta estar aquí. ¿Cuáles pueden ser los motivos? Las sesiones de trabajo pueden ser una excusa como otra cualquiera para salir de la rutina de su clase ordinaria y escapar de la monotonía y el aburrimiento; o porque verdaderamente, de alguna manera, estos chicos demandan la atención personal e individualizada que se les presta en este contexto.

*“Asisto a una sesión bastante peculiar. Sólo hay un alumno al que atender, MH. (12 años), de 6º de Primaria y nacionalidad marroquí. Domina el español prácticamente a*

*la perfección (tanto a nivel oral, como escrito), aunque la profesora de ATAL reconoce que su caligrafía es bastante mala y que todavía tiene que corregir errores de ortografía y gramática.” (DI. S5. C1)*

Procuro indagar por los motivos por los que el chico es derivado al ATAL. Según me comenta la profesora, MH. no es un alumno precisamente “modélico”. “*Se trata de un niño bastante nervioso, alborotador y desobediente. No para quieto ni un momento*”, afirma. De esta explicación se deduce que los 45 minutos que el alumno está atendido en el aula de ATAL, fuera del aula ordinaria, resultan ser un tiempo de relativa “tranquilidad” para su tutora. Y no es de extrañar. La conversación que reproduzco a continuación entre MH. y la profesora viene a reflejar de manera ilustrativa un destello de la personalidad del alumno:

“- Mira, MH., en el texto pone que el protagonista tiene que ir al hipermercado a comprar la comida. ¿Sabes qué significa “hipermercado”?  
- No, ¿tú lo sabes?  
- Sí, claro.  
- Entonces, ¿por qué me lo preguntas? ¿Para qué me preguntas algo que tú ya sabes?...”  
**(DI. S5. C1)**

Expresiones de este tipo (caracterizadas por cierta impertinencia), no sólo demuestran un manejo y una soltura en el idioma español más que correcta, sino que ofrecen un esbozo de la actitud del chico. Vienen a reflejar que quizás, MH. no esté precisando una atención lingüística, sino más bien, demandando otro tipo de medidas y una relación más cercana con sus profesores.

*“La profesora hace oídos sordos a los comentarios insolentes. Prefiere no concederle demasiada importancia y trata de que el niño continúe con las tareas. Y lo consigue. De nuevo, compruebo que la paciencia y el temple son cualidades clave en este trabajo.” (DI. S5. C1)*

Sin embargo, la situación de la que acabo de ser testigo, me plantea una serie de dudas que, directamente lanzo al profesorado de ATAL con el que tengo la oportunidad de entrevistarme: ¿Aceptan frecuentemente en el ATAL, por petición explícita de profesores, a alumnos inmigrantes que no precisan atención lingüística, pero sí una atención personalizada de apoyo y refuerzo educativo?

*“Hay alumnos que no son, precisamente, lo que se dice modélicos: nerviosos, inquietos, desobedientes..., de modo que la hora u hora y media que están*

*atendidos en el ATAL puede ser un tiempo de relativa ‘tranquilidad’ para su tutor.”*

**(EA.2)**

*“R. tiene dificultades a la hora de escribir. Pero lee y habla correctamente. Lo que pasa es que la tutora está hasta la coronilla de él. En la clase no deja títere con cabeza. Tiene conductas disruptivas y molesta mucho. Sin embargo, durante el tiempo que pasa en el ATAL, el niño cambia y su comportamiento es muy bueno. Supongo que influirá el hecho de estar con los compañeros con los que está o de las actividades que hacemos durante el rato que estamos juntos. En su clase ordinaria ya tiene colgado el san benito de niño malo y no hay manera de que cambie de actitud. Pero vaya, a R. lo que le pasa es que demanda atención constante.”* **(EA.1)**

Partiendo de la respuesta de la profesora entrevistada, ¿es el Aula ATAL un respiro o un “balón de oxígeno” para el profesorado ordinario? ¿Es una oportunidad para que, durante unas horas a la semana, puedan desarrollar sus clases sin verse en la necesidad de prestar una atención adicional al alumnado que desconoce el español?

*“En algunos casos, sí. Cuando en un aula ordinaria encuentras casos como el de G. en 6º, o el de T. en 5º, pues sí. Es un respiro para sus profesores. Y eso es evidente. Por el contrario, en otros casos, no. A medida que desciende el nivel del curso, menos necesario es, desde mi punto de vista, que los niños tengan que salir de su clase ordinaria para asistir al ATAL. Pero en cursos superiores, sí. Si los niños no pueden seguir el ritmo de la clase porque no entienden el idioma, es normal que se aburran y empiecen a molestar.”* **(EA.2)**

*“Será un respiro para la profesora o para el profesor, cuando el niño se comporte mal. Mientras tanto, no. En todo caso, pienso que el respiro lo será para el alumno. Porque un niño que no pueda seguir la clase está perdido, siente ansiedad. Es una situación en la que está a disgusto. Pero cuando vienen al ATAL, los niños vuelven a sentirse el centro de la clase porque ven que se les atiende, que se les escucha, que pueden salir a la pizarra. Eso parece una tontería pero no lo es. Yo le doy el rotulador y le digo, escribe lo que sea en la pizarra. Y lo hacen. Además, se sienten seguros porque el resto de los compañeros están a su mismo nivel y tienen las mismas necesidades. En el ATAL se sienten partícipes de algo. Muchos de estos niños, en sus clases ordinarias, parece que no existen. Están, pero es como si no estuvieran. Porque nadie les pregunta, nadie les atiende.”* **(EA.3)**

Ante esta realidad, ¿qué piensa el profesorado de ATAL al respecto? ¿Contribuye su labor a la integración de determinados colectivos; o por el contrario, favorece el etiquetado y la

asunción de un rol específico por parte de determinados alumnos? ¿Existe riesgo de “estigmatización” del alumnado asistente al programa?

*“Es un mal menor, creo yo. En este colegio en concreto, no creo que exista riesgo de estigmatización porque precisamente los niños que asisten al ATAL son los que tienen mejor nivel, en muchos casos. Aunque no entiendan del todo bien el idioma, el comportamiento en su clase es bueno y poquito a poco se van adaptando al ritmo de trabajo. Dentro del aula ordinaria hay niños autóctonos que precisan de una atención educativa mayor y tienen más carencias que los de origen inmigrante. Aunque no se puede generalizar, claro.” (EA.1)*

Como ocurre con todas las medidas compensatorias, el peligro está en que dejen de ser puntuales y se conviertan en permanentes, con el peligro que encierra la posibilidad de que terminen segregando para siempre al alumnado. La compensación que realizan las ATAL ha de ser puntual y efímera para evitar el etiquetaje. Los niños y las niñas asistentes deberían abandonar el programa lo antes posible (siempre huyendo de la asimilación) y convertirse, cuanto antes en alumnos y alumnas que aprenden en un curriculum integrado e inclusivo (Torre, 2008: 54).

En cualquier caso, a la vista de las declaraciones recogidas en el presente informe, no parecen aplicarse del mismo modo las orientaciones que desde la Delegación de Educación se han establecido, ya que mientras que la mayoría de profesores de ATAL atiende a alumnos de nivel 0 y 1 (puesto que no tienen permitido atender al resto de niveles), otros reconocen atender a alumnos de nivel 2.

Por otro lado, las instrucciones establecen que el alumnado al que van dirigidas estas aulas son de ESO, Tercer y Segundo Ciclo de Primaria. Sin embargo, la exploración en los centros me ha permitido comprobar que existen casos en los que se atiende a alumnos y alumnas de Primer Ciclo de Educación Primaria:

*“En esta sesión, sólo se atiende a dos alumnos: una niña y un niño (de 1º y 3º de Primaria, respectivamente). Son hermanos. Su nivel de español es muy bajo, aunque conocen algunas palabras y expresiones.” (DI. S.35. C.6)*

Desde mi punto de vista, circunstancias como las descritas aquí reflejan cierta contradicción, si tenemos en cuenta que, a estos niveles, todos los estudiantes (independientemente de su procedencia inmigrante o autóctona), están aprendiendo a desarrollar

sus competencias comunicativas. ¡Y qué mejor contexto que un aula ordinaria, junto a su grupo de iguales!

Para concluir las reflexiones en torno a esta categoría de análisis, quisiera señalar que una de las características que ha pretendido teñir a este recurso de un semblante integrador es su carácter temporal o transitorio. Sin embargo, en la realidad escolar, la intervención puntual suele alargarse en el tiempo. En el caso de las ATAL fijas de Primaria, el límite de tres meses de atención al alumnado se suele extender a los seis meses; la frecuencia con la que se prolonga esta medida hace que lo que en un principio se había planteado como una excepción se convierta después en la norma. La prolongación en el tiempo de permanencia ocurre de igual forma en el resto de ATAL, ya sean fijas o itinerantes, de Educación Primaria o Secundaria.

*“Está estipulado que los niños estén en el ATAL un año, o dos como máximo. Al término de dos cursos escolares, no deben continuar en el aula. Durante el curso académico he dado de alta a muchos niños antes de que finalice el mismo. Pero igualmente, también hay niños que deberían estar más tiempo que el establecido. Claro que sí. Porque el aprendizaje no depende tan sólo del tiempo. Intervienen otros muchos factores: las capacidades, el esfuerzo, el apoyo que reciban en casa...” (EA.1)*

*“Excepcionalmente pueden ser dos años, y yo me remito a la excepcionalidad de la norma cuando lo necesito, que es la mayoría de las veces. Y si pudiera, estaría con ellos más tiempo todavía. Este curso, por ejemplo, tengo alumnos que se van sin un nivel adecuado de español. Leen y escriben muy mal. Si continúan en el colegio, lo más probable es que pasen a engrosar las lista de fracaso escolar.” (EA.2)*

También existen situaciones en las que algunos estudiantes, tras haber pasado por el ATAL el máximo tiempo permitido por las instrucciones (incluyendo el periodo de supuesta excepcionalidad), han seguido asistiendo a dicha aula. La prolongación de la estancia del alumnado en el ATAL responde, fundamentalmente, a presiones e insistencias de sus tutores.

*“La decisión de cuándo un alumno sale del ATAL debería ser del profesor de ATAL. Hay muchas veces que los tutores consideran que un alumno debería seguir en el aula, aunque yo considere que no. Y esta situación no es extraña. A mis compañeros también les ha pasado. Atendemos a alumnos que siguen en el ATAL por fuerza.” (EA.2)*

Estos testimonios contribuyen a cuestionar las bases sobre las que se sustenta la atención lingüística en las ATAL y la necesidad explícita señalada en la normativa: que los alumnos y las alumnas inmigrantes con dificultades idiomáticas pasen el mayor tiempo posible en sus aulas ordinarias para favorecer la integración con su grupo de referencia.

En cualquier caso, este detalle no se trata de una mera apreciación personal surgida al amparo de la investigación. Hay investigadores que así lo ponen de manifiesto en sus estudios (Castilla Segura, 2001):

Un importante porcentaje del alumnado (que habría que cuantificar) permanece más del tiempo permitido en el ATAL. Hemos documentado tiempo de permanencia mayor al límite tanto en las ATAL fijas o itinerantes como en Primaria o Secundaria. De hecho algunos materiales para la enseñanza del castellano al alumnado inmigrante están dirigidos textualmente a alumnado que sobrepasa el periodo máximo de permanencia permitido por la normativa. La administración concede la permanencia de los alumnos en las ATAL durante más tiempo con cierta generosidad, mediante informes de orientadores o psicólogos (p.5).

## **9) SOBRE LA METODOLOGÍA Y EL TRABAJO EN CLASE**

Antes de entrar a analizar las evidencias referentes a la metodología docente del profesorado de ATAL, me gustaría empezar este apartado haciendo alusión al “*Decálogo para la adquisición de lenguas en entornos escolares*”, elaborado por Ron Ellis<sup>101</sup>. Considero adecuado tener presente estas diez reglas básicas porque constituyen un modelo o referente de actuación válido (a mi parecer), que nos permite “observar” el trabajo cotidiano que se lleva a cabo en las aulas ATAL desde otra perspectiva:

- 1-** La enseñanza debe hacer que los estudiantes desarrollen dos cosas: un rico repertorio de frases hechas o fórmulas y una interiorización de las normas gramaticales.
- 2-** La enseñanza debe asegurar que los estudiantes se centren, principalmente, en el significado. La lengua es una herramienta de comunicación, no algo a analizar.
- 3-** No obstante, también debe asegurarse que los estudiantes se centren, en la medida de lo posible, en la forma.

---

<sup>101</sup> Disponible en: <http://www.cal.org/resources/digest/instructed2ndlang.html>

- 4- La enseñanza debe enfocarse a desarrollar un conocimiento implícito de la segunda lengua, pero sin descuidar el conocimiento explícito.
- 5- Ha de tenerse en cuenta que los estudiantes tienen su propia programación interna. El aprendizaje de otra lengua sigue una secuencia y un orden determinado natural.
- 6- Una enseñanza exitosa requiere un *input* extensivo de la segunda lengua. Si un estudiante no tiene exposición a la lengua que está aprendiendo, no la aprenderá.
- 7- Una enseñanza exitosa requiere también oportunidades de *output*, es decir, de producir en la lengua objetivo.
- 8- La oportunidad de interactuar en la segunda lengua es crucial para el desarrollo de la competencia lingüística en dicha lengua.
- 9- Es preciso tener en cuenta las diferencias individuales entre aprendices.
- 10- A la hora de evaluar la competencia lingüística de los estudiantes, es importante examinar tanto la producción controlada como la libre.

Una vez establecidos dichos parámetros (que me parecen sumamente interesantes), procederé a describir y a analizar la metodología docente del profesorado de ATAL participante en la investigación, partiendo de sus propias declaraciones al respecto, así como de las observaciones llevadas a cabo sobre las sesiones de trabajo en las que he estado presente.

Cabe señalar que las clases de español se desarrollan desde un enfoque claramente compensatorio y se trabajan a la vez distintos aspectos: lectura comprensiva, aprendizaje de nuevo vocabulario, reglas gramaticales (concordancia de verbos, uso de pronombres, conjunciones y proposiciones, etc.). Dependiendo de la situación y de las características del alumnado, a veces se hace mayor hincapié en el aspecto formal del lenguaje o bien, en el aspecto más utilitarista o pragmático.

La metodología lúdica, el desarrollo de dinámicas de grupo, la puesta en práctica de juegos cooperativos, etc., suele constituirse (por lo general) como el eje metodológico de la práctica docente:

*“La sesión empieza con un juego cuyo objetivo principal es el aprendizaje de sinónimos y antónimos (aunque también sirve para identificar el uso del masculino y el femenino). Para ello, hay dispuestas sobre la mesa una serie de etiquetas vueltas del revés. En cada una de ellas hay escrito un adjetivo. El juego consiste en que los niños, por orden, levantan una etiqueta, leen en voz alta el adjetivo que aparece escrito en ella, y a continuación, deben girar otra etiqueta al azar en busca del antónimo. Si lo descubren, tienen que hacer una frase en la que aparezcan ambas palabras para poder ganar un punto. Si no lo descubren dejan las dos etiquetas sobre la mesa y pasan el turno. La mañana pasa rápido con el juego. Los niños parecen divertirse mientras aprenden.” (DI. S.13 C.1)*

*“La segunda actividad de la sesión es la lectura de adivinanzas. Primero, la profesora lee una serie de adivinanzas seleccionadas de un libro y las alumnas tienen que encontrar la respuesta. Después, son las propias alumnas quienes se leen adivinanzas la una a la otra.” (DI. S.16 C.2)*

*“La profesora propone jugar a descubrir sinónimos y antónimos. Organiza la clase en dos equipos (niños contra niñas) y ofrece a cada uno una serie de láminas en las que aparecen escritos distintos adjetivos. Por turnos, cada equipo tiene que buscar el sinónimo o antónimo propuesto por el otro equipo. Parece que la actividad gusta. Creo que es una buena manera de aprender jugando.” (DI. S.17 C.2)*

*“Aprovechando que las etiquetas del juego sinónimos y antónimos están todavía sobre la mesa, la clase da comienzo con esa actividad. Otras de las tareas que se desarrollan durante la mañana son: un repaso al abecedario (distinción entre vocales y consonantes) y ejercicios consistentes en el deletreo de palabras. Todas las actividades se llevan a cabo a modo de juego.” (DI. S.18 C.2)*

*“La profesora propone una serie de actividades para trabajar contenidos tales como: gentilicios, saludos y despedidas, maneras de pedir y de dar la hora, etc. Cada contenido corresponde a una ficha. Los ejercicios se presentan de forma lúdica y a cada respuesta acertada correctamente, se le concede un punto. Los niños van anotando las puntuaciones en su libreta.” (DI. S.20 C.3)*

*“La sesión empieza con una actividad presentada en forma de juego. Consiste en formar palabras haciendo uso de una serie de tarjetas (elaboradas de manera artesanal por el profesor) en las que aparecen dibujadas cada una de las letras. Este*

*ejercicio sirve como repaso a los contenidos que están viendo en clase: identificación y reconocimiento de los fonemas P, B, D y T.” (DI. S.23. C.4)*

No todas las sesiones de ATAL son similares. Se aprecian diferencias notables en la organización del trabajo cuando varían los contextos de enseñanza. En un colegio, se procura que el aprendizaje del idioma se produzca a través del juego; en un instituto, la dinámica de clase no difiere mucho a la que podrían encontrar en un aula ordinaria cuando se trata de aprender una lengua extranjera:

*“El segundo grupo del día lo forman cuatro niños de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años. Dos de ellos son marroquíes, uno chino y el otro ucraniano. La sesión comienza con unas actividades de lectoescritura sobre los animales. Los niños leen un texto en el que se describen las diferentes características de varios animales y a continuación, hacen los ejercicios correspondientes. Cuando todos acaban, se procede a la corrección en la pizarra. Observo que los errores más frecuentes radican en el uso de las vocales y en la concordancia de género y número. También, en el uso de la c, s y z. Una vez concluidos los ejercicios descritos, cambian de lectura y se centran en los contenidos referentes a ‘presentación y descripción’. El profesor les enseña algunos gentilicios y les reparte unas fichas para trabajar las formas verbales ser y tener, así como el uso de los pronombres reflexivos: me, te, se, nos, os, se. La sesión se desarrolla con total normalidad. Antes de darla por concluida, el profesor de ATAL manda una serie de tareas para hacer en casa y les encarga que completen unas fichas que han de traer hechas para el lunes.” (DI. S.28 C.5)*

*“El cuarto grupo de la mañana lo componen 6 alumnos: 4 niñas (dos de ellas procedentes de Marruecos y las otras dos, de Ucrania) y 2 niños (de Ucrania y Bulgaria). Todos entienden y manejan el español con bastante soltura. Se sientan en círculo. La sesión empieza con un repaso general a la unidad didáctica 1 correspondiente al libro de español que están utilizando en clase: “Prisma. Método de Español para Extranjeros”. Ed. Edinumen. Entre otros contenidos, trabajan el abecedario, el deletreo de palabras, los verbos reflexivos, regulares e irregulares, algunos gentilicios, la concordancia de género y número, etc.” (DI. S.32 C.5)*

¿Qué diferencias metodológicas existen entre las aulas ATAL de un colegio y de un instituto? Uno de los profesores entrevistados responde a esta cuestión:

*“Siempre he ejercido en colegios, excepto este año, que me han asignado un instituto por primera vez. Y ahora que lo estoy viviendo, tengo que reconocer que lo prefiero. Por dos motivos: el primero es que en los colegios ha bajado mucho la*

*ratio, y no es lo mismo dar clase a un niño o a dos solamente, que trabajar con un grupo, que es mucho más ameno y puedes hacer más cosas: juegos, dinámicas... Te diviertes más. Este año, en el instituto tengo un grupo numeroso, entre cinco y ocho chavales, así que por ese lado estoy muy contento. El segundo motivo es que los niños mayores tienen más ganas de aprender, porque hay necesidad de establecer comunicación con su grupo de iguales cuanto antes. Y claro, cuando alguien tiene ganas de aprender, más de la mitad del camino ya está hecho.” (EA.2)*

*“Por lo general, en un instituto, la atención se dirige a un grupo de alumnos, y no sólo a uno o dos niños, como sucede en los colegios. Eso implica un cambio en la manera de trabajar.” (EA. 3)*

*“Una de las dificultades para trabajar con un grupo de adolescentes es la timidez propia de la edad y el miedo al ridículo. En buena medida, se echa en falta la extroversión y el desparpajo de los niños más pequeños. Por otra parte, se aprecia que los alumnos de menor edad, muestran más facilidades para el aprendizaje del idioma mientras que a los mayores les cuesta más. No deja de ser una paradoja, porque aunque el interés por aprender es mayor en niños de edades más avanzadas, también es cierto que las dificultades aumentan.” (EA. 2)*

*“La diferencia no está entre los centros, es decir, entre un colegio y un instituto, sino entre el grupo de clase. En ocasiones, hay más semejanzas entre un grupo de niños y otro de adolescentes, que entre dos grupos de adolescentes del mismo instituto. O de niños del mismo colegio.” (EA. 4)*

La opinión del profesorado entrevistado coincide con los estudios e investigaciones científicas sobre el aprendizaje del lenguaje en la infancia. Está demostrado que los niños expuestos a varios idiomas desde pequeños son más creativos y desarrollan nuevas habilidades de aprendizaje. La exposición a un segundo idioma en edades tempranas ayuda a programar los circuitos cerebrales para que resulte mucho más fácil aprender nuevas lenguas en el futuro.

Los expertos en Psicología Evolutiva coinciden en que, una vez que los conocimientos en la lengua materna son suficientes como para que los pequeños sean capaces de asociar cada palabra con un objeto, se puede comenzar la enseñanza reglada de otro idioma. En este momento evolutivo (alrededor de los 4 o 5 años) los niños no ofrecen resistencia a entender mensajes sencillos en otro idioma y a reproducirlos poco después, con una capacidad asombrosa para imitar nuevas fonéticas. Algo que, inevitablemente, se va perdiendo con los años. Prueba de ello es el hecho de que, en edad preescolar, los niños aprenden muy bien los contenidos de

memoria a través de canciones y cuentos. No sienten la necesidad de saber cómo se escriben las palabras.

### 9.1) Sobre los contenidos

¿Qué debe enseñarse en un aula de adaptación lingüística? ¿El profesorado de ATAL debe limitarse a enseñar la lengua, o también debe incluir en su programación contenidos curriculares? La normativa señala entre los objetivos propios del programa ATAL el “*permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria*”. Podría entenderse, por tanto, que entre sus contenidos debieran encontrarse los curriculares. Y un dato que corrobora esta idea es el hecho de que haya alumnos y alumnas que, aún dominando el idioma (¡incluso habiendo nacido en nuestro país!) acudan al aula ATAL, con el pretexto de que presentan dificultades a la hora de acceder a los contenidos curriculares. Sin embargo, parece que el profesorado de ATAL no lo entiende así, o al menos no piensan que esta sea una parte fundamental de su trabajo.

Los contenidos trabajados en el ATAL son fundamentalmente lingüísticos, aunque a menudo se combinan con contenidos culturales, centrados en la enseñanza de las normas y costumbres de la sociedad española. Es muy poco frecuente (aunque se dan casos) que los profesores trabajen en el ATAL contenidos estrictamente curriculares, debido al escaso tiempo del que disponen en cada centro y también a que entienden que su principal cometido es enseñar el idioma, no ejercer las labores de “profesor/a particular”:

*“En la clase se trabajan los tres pilares fundamentales en el aprendizaje de cualquier lengua, que son: vocabulario, gramática y lectura comprensiva. Dependiendo del día, pues unas veces trabajamos unos contenidos y otras veces, otros. Tampoco importa mucho, porque en el fondo son complementarios. Mientras haces lectura comprensiva, aprendes vocabulario y empleas la gramática. Todo está relacionado.” (EA.1)*

Aprovecho la hora del recreo para conversar con la profesora de ATAL y preguntarle por su manera de proceder a la hora de organizar los contenidos de las sesiones.

*“Intento ir siempre de lo particular, a lo general. Empezamos con quién soy yo, cómo me llamo, dónde vivo, etc., para después describir mi casa, mi colegio, mi ciudad... Es lógico, ¿no? Para un estudiante principiante en la lengua, será más*

*importante conocer primero el vocabulario de los datos personales que los deportes, por ejemplo.” (EA.1)*

No obstante, dependiendo del grupo de trabajo y del nivel de dominio de español con el que cuenten los estudiantes, hay sesiones de ATAL en las que se abordan contenidos de bastante profundidad, similares a los ofrecidos en las aulas ordinarias. Una situación que suele ser más habitual en los institutos:

*“El tercer grupo de la mañana es el más numeroso de los que he visto hasta el momento. Lo componen 6 alumnos: 4 niñas (dos de ellas procedentes de Marruecos y las otras dos, de Ucrania) y 2 niños (de Ucrania y Bulgaria). Todos entienden y manejan el español con bastante soltura. Los niños son mayores (entre 15 y 17 años) y trabajan con unos textos adaptados a su edad. Las actividades tienen cierta complejidad y se centran fundamentalmente en el uso adecuado de las formas verbales y en la identificación de la raíz de los verbos (construcción del infinitivo).” (DI. S.29 C.5)*

*“La sesión empieza con la lectura de un texto extraído de ‘Los viajes de Gulliver’, el cual sirve como base para trabajar distintos contenidos: concordancia de género y número, aumentativos y diminutivos, pronombres reflexivos y posesivos, etc. También aprenden nuevo vocabulario relacionado con establecimientos: carnicería, pescadería, zapatería, panadería, centro comercial, etc.” (DI. S.30 C.5)*

*“En la sesión de esta mañana se llevan a cabo actividades para trabajar los complementos circunstanciales de cantidad, modo, lugar y compañía. La profesora dicta unas oraciones y las alumnas deben copiarlas en la pizarra e identificar correctamente los complementos. También se centran en analizar la diferencia entre adverbios y grupos nominales.” (DI. S.6 C.1)*

*“La profesora lee en voz alta un texto extraído de un libro juvenil (de apenas una docena de frases). A continuación, se lo cede a las alumnas, que se turnan para leerlo también en voz alta. Una frase cada una. Cuando terminan, la profesora lo copia en la pizarra, dejando en blanco los huecos correspondientes a algunos verbos, artículos, pronombres, conjunciones, etc., para que sean las alumnas quienes los completen.” (DI. S.16 C.2)*

*“A las 09:45 aparece H., un alumno marroquí, con las tareas de clase correspondientes a la asignatura conocimiento del medio. La profesora se sienta junto a él y le ayuda a hacerlas. Leen juntos las preguntas y resuelven las dudas que van surgiendo.” (DI. S.8 C1)*

*“Me llama la atención que una de las actividades de la sesión sea un dictado, al uso. El profesor lee en voz alta un texto extraído de una lectura infantil y el niño lo copia en su cuaderno. Cuando termina, ambos proceden a llevar a cabo la corrección conjuntamente.” (DI. S.25 C.4)*

*“La primera actividad que realizan es la búsqueda y lectura de palabras en un diccionario de español. Escogen una letra al azar y seleccionan algunas palabras también al azar. Los niños leen los significados, y si no los entienden, el profesor se los explica. Es una buena actividad, pero es evidente que sólo puede llevarse a cabo con estudiantes que ya hayan alcanzado cierta competencia lectora.” (DI. S.40 C.4)*

*“El profesor de ATAL lleva a cabo una actividad consistente en que los niños identifiquen los países en un mapamundi, señalen el continente en el que están situados y apliquen los gentilicios correspondientes. Por un momento, parece más una clase de geografía que de español.” (DI. S.33 C.5)*

*“Algunos de los contenidos que se ven en clase: comparativos (más que, menos que, tan que, mayor, peor, igual), superlativos (mejor y peor) y diferencias en el uso de porque y para.” (DI. S.34 C.5)*

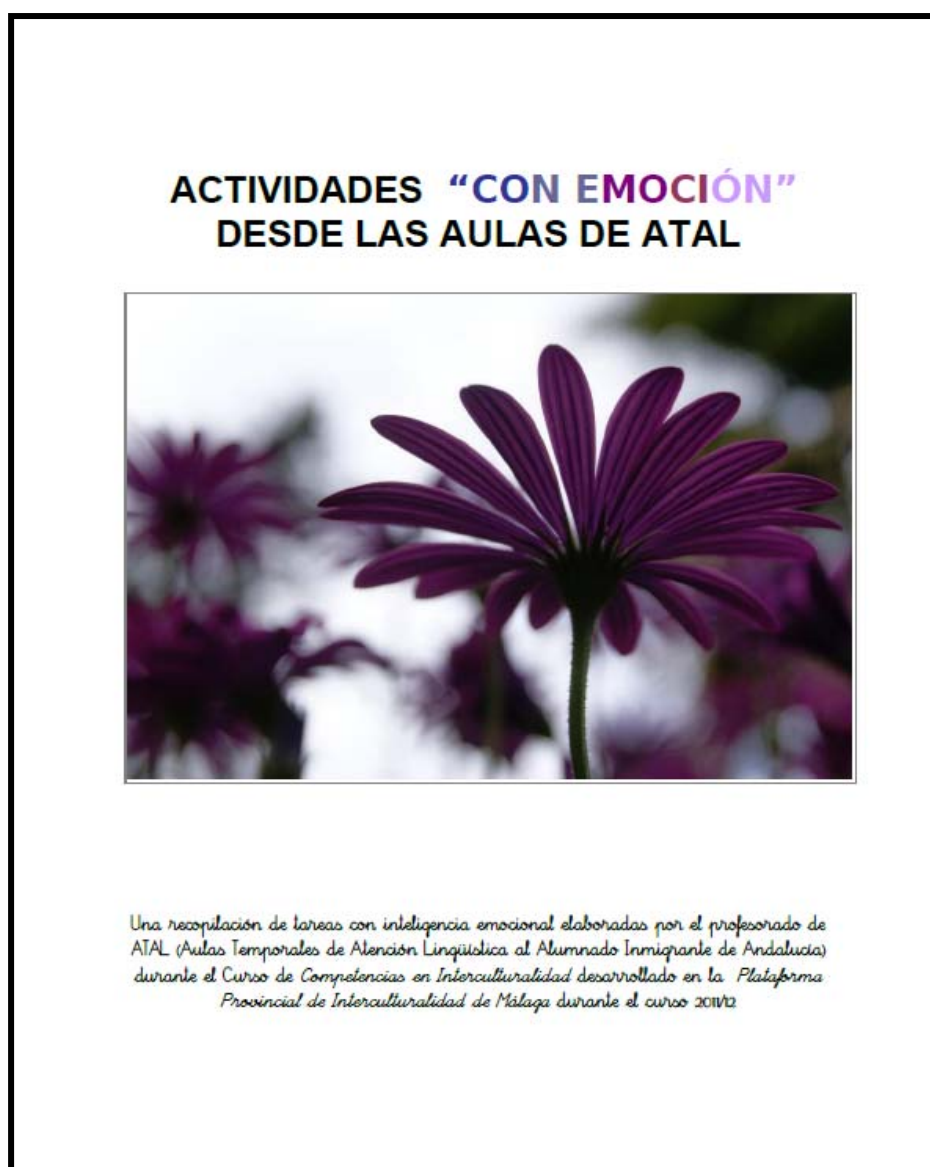
La flexibilidad que podemos calificar como “máxima” de los contenidos trabajados en estas aulas, donde cada docente elabora su propia programación libremente en función de las características concretas de su alumnado, hace que no existan unos contenidos comunes establecidos, un currículum propio de este tipo de aulas. Por tanto, los docentes incorporan o no este tipo de contenidos libremente.

## 9.2) Sobre el material de trabajo

Cabe señalar que no existe material de trabajo reglado y específico para su puesta en práctica en las aulas ATAL (como sucede en las aulas ordinarias, con las asignaturas incluidas en los currículos escolares). Todavía no hay editoriales que produzcan y distribuyan libros o cuadernos destinados exclusivamente al alumnado de ATAL. Esto da lugar a que sea el propio profesorado el encargado de seleccionar o elaborar los materiales curriculares a emplear en sus clases:

*“La profesora de ATAL utiliza para sus clases láminas y fichas de la asignatura de inglés y las adapta a su docencia.” (OB)*

En este sentido, no puedo dejar pasar la oportunidad de mencionar un interesante material de trabajo elaborado por el propio profesorado de ATAL de Málaga y puesto a libre disposición a través de la página web de la Delegación Provincial de Educación<sup>102</sup>. Se trata del libro “Actividades *con emoción* desde las aulas de ATAL”. Como bien se señala en la portada, se trata de una recopilación de tareas con inteligencia emocional elaboradas por el profesorado de ATAL durante el curso 2011/2012 en el marco del Curso “Competencias en Interculturalidad”, desarrollado en la Plataforma Provincial de Interculturalidad de Málaga.



<sup>102</sup> Disponible para descarga en: <http://www.educacionenmalaga.es/index.php/tag/aulas-atal/>. Se incluye en el anexo de la tesis (ver cd adjunto).

Al margen del interés que suscita el trabajo de las emociones en el aula, es destacable (en este apartado) el hecho de que el material curricular de las ATAL se haya construido o haya sido adaptado por los propios profesores y profesoras. Esto lo hace muy valioso y evita la aplicación rutinaria del libro de texto, tan utilizada en los *currícula* de las aulas ordinarias.

*“A la sesión acuden un alumno ucraniano y cuatro alumnos chinos (dos niñas y dos niños). En la clase de hoy continúan trabajando los contenidos que ya se expusieron el viernes pasado: presentación: yo me llamo..., soy de..., vivo en..., a mi me gusta, etc. También practican las siguientes preguntas: ¿cómo te llamas?, ¿de dónde vienes?, ¿cuántos años tienes?, etc. Observo que trabajan sin libro, ni fichas.” (DI. S.31 C.5)*

*“El material de trabajo es mío. Me lo traigo desde casa. Siempre estoy dándole vueltas a la cabeza, pensando qué me puedo llevar a la clase, qué les puede servir... Mi hija me ayuda mucho en eso. Me da muchas ideas.” (EA. 1)*

Uno de los profesores de ATAL entrevistados me comenta que la preparación de los materiales de trabajo en el aula es una carga adicional *que no se ve* (y por lo tanto, entiendo que tampoco se le reconoce, en muchos casos):

*“Estamos a lunes y ya estoy pensando en lo que voy a hacer el viernes. Y a medida que se acerca el viernes, dejo de pensar en lo que voy a hacer porque a lo mejor, el jueves he trabajado en clase una lectura y caigo en la cuenta de que sería muy buena para utilizarla con el grupo del lunes. Y así.” (EA.2)*

Evidentemente, esta mayor libertad de enseñanza que se le presupone al profesorado de ATAL tiene su parte positiva, ya que no está sujeto a la “tiranía del libro de texto” (como sucede en otros niveles educativos), pero en consecuencia, la búsqueda y selección de los materiales más adecuados a las necesidades de los estudiantes conlleva un tiempo extra de trabajo del que no se puede rehusar.

Un ejemplo de un material utilizado en clase (del cual tomé nota en mi diario de campo), es el juego de mesa infantil “¿Quién es quién?” (fig.1), que fue utilizado por una profesora de ATAL en varias de sus sesiones. El objetivo principal del juego es la identificación de un personaje al azar partiendo de las respuestas que los distintos jugadores dan a las preguntas que alternativamente se van haciendo. Es una buena manera de que los niños aprendan el verbo *tener, ser o llevar*, así como los sustantivos o adjetivos referidos a la

descripción física (el vocabulario que los niños aprenden con el juego es el siguiente: *rubio, moreno, castaño, pelo, gafas, sombrero, gorra, barba, bigote, pendientes, niña, niño, hombre, mujer*).



(Fig. 1)

*“Aunque al principio, las instrucciones no parecen quedar muy claras, los niños se lanzan a jugar y muestran interés por el desarrollo: “¿qué tal he preguntado, seño?, ¿lo he hecho bien? Los niños están contentos, aunque da la impresión de que el alumno chino, no termina de entender bien el juego. Sin embargo, eso no es impedimento para reír o bromear con sus compañeros.” (DI. S.1 C.1)*

*“Me llama la atención el hecho de que para sortear quién empezará primero con las preguntas, los niños decidan jugar a pares y nones. Dudo que conozcan el significado de tales palabras. Sin embargo, después de contar hasta tres, ambos sacan sus dedos y comienzan el sorteo. Está claro que las normas y convenciones sociales, se aprenden antes que el idioma.” (DI. S.1 C.1)*

*“La segunda sesión de la jornada en este centro está orientada al trabajo con dos alumnos pertenecientes a 4º curso de Primaria (W., procedente de China; y O., procedente de Nueva Guinea). Para romper un poco el hielo, empiezan la clase jugando al ¿Quién es quién? Tampoco en este caso parece que las instrucciones del juego queden claras a la primera explicación. Sin embargo, después de tres o cuatro partidas, consiguen entender la dinámica.” (DI. S.20 C.3)*

*“La profesora de ATAL intenta acceder a la página web del Instituto Cervantes para seleccionar algunas actividades y trabajarlas en clase. Mientras se carga la página, un niño ucraniano y un niño marroquí juegan unas partidas al ¿quién es quién? Aunque fallan en la concordancia de género de algunas palabras o hacen*

*uso de la mímica para representar unas gafas o una barba, no tienen ninguna dificultad para desarrollar el juego.” (DI. S.4 C.1)*

Otro material de clase son fichas elaboradas artesanalmente por la propia profesora (en inglés y español) para recabar información sobre el alumnado recién incorporado al aula.

*“L. Es un alumno recién llegado al centro, que acude por primera vez al aula ATAL. La primera actividad que se le demanda es rellenar una ficha con información sobre sí mismo. Los datos que ha de ir completando son los siguientes:*

*¡ESTE SOY YO! (Encabezado, con un hueco para insertar una fotografía)*

*Me lamo...*

*Tengo...años*

*Vivo en...*

*Mi comida favorita es...*

*Mis asignaturas favoritas son...*

*Tengo... (espacio para llevar a cabo una descripción personal: color de pelo, de ojos, etc.)*

*Me gusta... (espacio para insertar hobbies o aficiones)*

*Una vez rellenada, la profesora le hace leer su ficha en voz alta. También un breve texto (una adivinanza) para comprobar su nivel de lectura.” (DI. S.7 C.1)*

Para trabajar la lectoescritura, es frecuente el uso en clase de adivinanzas, poesías, láminas ilustradas o cuentos infantiles cuya redacción no es compleja y que, además, suelen venir acompañados de dibujos que resultan aclaratorios sobre las ideas expuestas.

*“La primera actividad de la mañana es la lectura de un cuento, en el que la protagonista es una tortuga que, ante situaciones de conflicto, opta por esconderse en su caparazón y contar hasta diez para relajarse y afrontar los hechos con otra perspectiva. El cuento está dividido en láminas que contienen texto e ilustraciones. La profesora las reparte entre las dos alumnas y son ellas quienes empiezan a leer en voz alta. Luego, serán los niños quienes repetirán la lectura.” (DI. S.17 C.2)*

*“La segunda actividad de la mañana es la lectura de “El Viejo Mog”, un cuento infantil que trata sobre un viejo auto que es llevado al desguace por su dueño. El texto se compone de apenas una decena de frases y láminas con dibujos. La profesora lee el cuento mientras los niños observan las ilustraciones con detenimiento y ríen con la historia. Al acabarlo, la profesora se lo cede a uno de los niños para que lo vuelva a leer en voz alta.” (DI. S.1 C.1)*

*“La tercera actividad de la mañana es la descripción de una lámina con ilustraciones en las que aparecen animales, señales de tráfico, medios de transporte, alimentos, utensilios de cocina, etc. La profesora va preguntando y los niños tienen que identificar los distintos elementos.” (DI. S.16 C.2)*

En ocasiones, los cuentos utilizados en clase están dirigidos a lectores de menor edad que la que tienen los niños y niñas del aula ATAL, sin embargo lo importante no es el contenido de los mismos, sino el uso que se les da:

*“El cuento sirve como pretexto para proceder a la explicación de frases hechas, como por ejemplo: ¡menos mal! o ¡eres más lento que una tortuga” (DI. S.16 C.2)*

*“Mientras se desarrolla la lectura, la profesora va explicando el significado de expresiones que aparecen en el cuento, como por ejemplo: ¡manos a la obra! -“Eso me lo dice a mí mucho la seño en clase, pero no lo entiendo”- afirma uno de los niños.” (DI. S.17 C.2)*

No hay que olvidar que los cuentos y las lecturas infantiles no son un fin en si mismo, sino un medio para provocar el aprendizaje del idioma. En ocasiones, suelen constituirse como punto de partida para el desarrollo de actividades posteriores, con mayor nivel de complejidad:

*“Tras la lectura, se llevan a cabo una serie de preguntas que inciden en la comprensión del texto. También sirven de base para que las alumnas puedan expresar sus propios pensamientos en relación al contenido (por ejemplo: ¿Si tú fueras el viejo coche Mog, cómo te sentirías?). Las respuestas sirven para entablar una conversación en la que afloran cuestiones de índole personal (por ejemplo: ¿qué quieres ser de mayor?, ¿qué país te gustaría visitar?, ¿quieres tener hijos en un futuro?, etc.).” (DI. S.16 C.2)*

Por otro lado, cualquier actividad cotidiana, bien orientada, puede constituirse como una buena oportunidad para ejercitar las competencias de lectura y escritura:

*“En un momento de la sesión, la profesora cae en la cuenta de que no han señalado en la pizarra la fecha de hoy. Le ofrece la tiza al alumno chino para que escriba el día, el mes y el año en el encerado. Aunque no maneja muy bien la escritura, el niño obedece y realiza la acción correctamente. Teniendo en cuenta que la grafía china es completamente distinta a la española, llama la atención el esfuerzo que hace para escribir los números y el mes correspondiente. Y lo hace bien.” (DI. S.1 C.1)*

*“La profesora hace entrega a los alumnos de un breve texto repartido por los centros educativos en conmemoración del Día del Libro (23 de abril). Comienza a leerlo muy despacio y los dos niños la escuchan atentamente. “¿Y eso quién lo ha ‘escribió’, señor?”- pregunta uno de los chicos – “Escrito. Se dice escrito...” – le contesta la profesora.” (DI. S.20 C.3)*

No obstante, el uso de materiales curriculares formales para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (libros de texto comercializados por editoriales y cuadernillos de ejercicios) también se contempla en las aulas ATAL. Algunos ejemplos son los siguientes:

- *Libro de fichas: Vocabulario Activo.* Francisca Cárdenas Bernal. Ed. Eli.
- *Lecturas Comprensivas. Atención a la diversidad.* José Martínez Romero. Ed. Grupo Editorial Universitario.
- *Español como Lengua Extranjera, Nivel A1 (marco europeo de referencia).* Editorial Anaya.
- *Prisma. Método de Español para Extranjeros.* Ed. Edinumen.

*“Se trata de un material de trabajo bastante bueno. Los textos que se incluyen están actualizados y son coherentes con la realidad actual, no como otros que circulan por ahí, que he visto lecturas en los colegios, en las que todavía se hace referencia a niños vestidos de monaguillo” (EA.2)*

Obviamente, se trata de materiales didácticos complementarios. El profesorado de ATAL debe alternarlos, combinarlos, adaptarlos, etc. Ahora bien, como ya se viene apuntando, en ningún caso se constituyen como el eje fundamental sobre el que gira la propuesta educativa en clase.

Por otra parte, observo que no hay un orden sistemático a la hora de desarrollar las diferentes unidades didácticas (eso puede ser bueno, o malo). El profesorado suele elegir los contenidos a tratar en clase según las necesidades del grupo. Además, me comentan que las actividades previstas para una determinada sesión no siempre resultan ser las más adecuadas, de modo que se decanta por llevar a cabo una u otra dependiendo del momento, la actitud del alumnado, los resultados obtenidos tras ponerlas previamente en práctica con otros grupos, etc.

*“La actitud de los alumnos esta mañana no es muy receptiva. Parecen aburridos y se muestran un poco revoltosos. Observo que, mientras el profesor explica los*

*contenidos (concordancia de género y número), los niños se pasan notitas y bromean entre ellos. Ante esta situación, el docente propone cambiar de actividad y dar paso a un juego.” (DI. S.32 C.5)*

Aunque las programaciones no suelen seguirse a pies juntillas, lo cierto es que el profesorado de ATAL considera importante impartir conocimientos de forma estructurada, secuenciada y progresiva, ya que permite al alumnado el desarrollo de un proceso personal de asimilación de los contenidos.

*“Observo que el profesor de ATAL tiene seleccionado el material de trabajo (fichas, fotocopias, cuadernos, libros, etc.). Hace copias de aquello que va a utilizar en cada sesión y se las pasa a los estudiantes de cada uno de los grupos. El alumnado va pegando cada ficha en su libreta.” (OB)*

Parece una buena manera de llevar el control de lo que los niños van viendo en clase. Y, efectivamente, el profesor afirma que así es, pero reconoce que no puede llevarlo a cabo con todos los grupos a los que atiende:

*“En muchos casos, las fichas seleccionadas a priori, no funcionan, no se adaptan o no son adecuadas a los niveles y a las edades. Además, no todos los niños se incorporan al programa desde el inicio de curso, ni permanecen en él de forma continua, así que es difícil hacer un seguimiento. Hay niños que regresan a sus respectivos países y vuelven al cabo de unos meses, olvidando todo lo aprendido. Con ellos no te queda otra que empezar por el principio otra vez.” (EA.2)*

### 9.3) Sobre las relaciones afectivas

Sobra decir que el refuerzo positivo se convierte en una herramienta muy valiosa, que si bien no debería ceñirse en absoluto únicamente a las aulas ATAL, resulta de vital importancia en estos peculiares contextos de enseñanza, porque ayuda al alumnado inmigrante a sentir mayor seguridad y confianza en sus posibilidades de aprendizaje:

*“Las palabras que el niño ha de construir son: lobo, bobo, dado, pelota, tomate, papa, etc. Aunque son bastante sencillas, el chico no siempre consigue reconocer y unir las letras con facilidad. Ante esta situación, el profesor intenta que asocie el grafema con alguna característica reconocible a simple vista (la b tiene barriga, la d tiene culete, la m tres patitas...), pero no siempre lo consigue. De todos modos, llama la atención el entusiasmo que el profesor pone en su tarea y el uso de*

*expresiones de felicitación cuando el chico consigue formar alguna palabra correctamente: ¡eres un monstruo!, ¡muy bien!, ¡eres un máquina!, ¡estás hecho un fiera!” (DI. C.4. S.24)*

*“Observo que la profesora siempre anima y felicita a los chicos por su tarea y alaba las respuestas correctas: muy bien, enhorabuena, felicidades. Nunca regaña o corrige los errores cometidos de malas maneras (actitud lógica, ya que no tendría sentido comportarse de otra forma...). (DI. C.1. S.2)*

Aprecio, por parte del alumnado, una necesidad de sentirse atendido, escuchado, de buscar el reconocimiento y el apoyo de sus profesores.

*“El chico nuevo se queda en clase también durante la segunda sesión y la profesora le pide que haga un dibujo y describa todo lo que aparezca en él. Al cabo de un rato, el niño termina el dibujo y la profesora le manda unos ejercicios del libro “Español como lengua extranjera”. Las actividades no tienen ninguna complicación especial para él, puesto que el español es su lengua materna. El chico obedece sin rechistar. Cada pocos minutos, le enseña su cuaderno y pregunta: ¿está bien, señor?” (DI. C1. S.8)*

El trabajo con grupos reducidos (de uno, dos o tres alumnos como máximo) facilita enormemente la atención. No hay motivos para negarse a parar la clase. Si la situación lo requiere, la explicación de un asunto en concreto puede derivar en una conversación fluida en la que los niños intervienen alegremente. Cuentan anécdotas sucedidas en el colegio, en sus casas, o en el recreo mientras se relacionan con su grupo de amigos. El profesorado de ATAL suele esperar pacientemente a que las conversaciones lleguen a su fin para volver a retomar las actividades:

*“O. (procedente de Nueva Guinea) es muy extrovertido y charlatán. Pregunta cosas constantemente y relaciona los contenidos del texto que acaba de leer con una experiencia personal: recuerda el viaje en avión que hizo desde África a España. Aprovechando la conversación (y la conexión a Internet), la profesora le pide al niño que le cuente cosas de su país, mientras ella busca imágenes de Nueva Guinea en el ordenador. Así, el niño le cuenta cómo era la casa que habitaban en su país, la vestimenta que solía utilizar su madre, la comida que más le gustaba, etc. El resto de la clase escucha con atención” (DI. C.3. S.20)*

*“Observo que, en un momento de la clase, los niños empiezan a conversar entre ellos y a comparar las situaciones existentes en sus respectivos países. El profesor de ATAL los escucha atentamente y les pregunta al respecto.” (DI. S.30. C.5)*

Creo que este tipo de gestos, aunque parezcan insignificantes en un primer momento, pueden llegar a ser muy importantes para que el alumnado de origen inmigrante se sienta reconocido, valorado y aceptado en su diferencia. A todas las personas nos gusta que los demás nos presten atención cuando estamos contando algo. ¡Cuánto más si aquello de lo que se habla es de la cultura del país del que se procede! Qué gesto tan sencillo, y a la vez tan valioso, el demostrar interés y curiosidad hacia lo “diferente”.

*“Me llama la atención el uso por parte del profesor de ATAL de palabras y expresiones en chino para dar la bienvenida a sus alumnos. Apenas sabe decir mucho más y así me lo reconoce. Sin embargo, creo que hacer uso del idioma materno del alumnado para saludar o despedirse es un gesto sencillo que denota interés y respeto por la cultura de procedencia de los asistentes al programa. Además, por las risas de los niños chinos, da la impresión de que agradecen el detalle.” (OB)*

*“Durante el tiempo que estamos juntos, no todo es aprendizaje de español y ya está. A veces, lo afectivo es más importante que cualquier otra cosa. Si alguna vez ha surgido un problema de convivencia en el centro o un conflicto en el que sea necesario mediar, mis clases están ahí también para eso. Nos sentamos y nos dedicamos a hablar sobre el problema, a intentar ponerle solución.” (EA.2)*

Es llamativa la tendencia a buscar el contacto físico. La cercanía, no es sólo un aspecto relativo al trato personal, sino también a la ubicación en los espacios físicos. Lejos de la habitual distribución espacial en las aulas ordinarias (pupitres individuales, independientes, alineados, situados frente a la mesa del profesor/a, etc.), el contexto se transforma en estas aulas y las zonas de trabajo suelen ser compartidas por el grupo de estudiantes (ej: una sola mesa grande y los alumnos y alumnas sentados alrededor).

*“La cuarta sesión está dedicada al trabajo con A. (Ucrania), J. (Brasil) y R. (Marruecos). Los niños hacen ejercicios del libro “Quiero aprender más”. A cada uno se le da una ficha perteneciente a una unidad didáctica distinta. El tiempo transcurre plácidamente. Los niños hacen sus tareas y la profesora revisa los ejercicios acercándose y sentándose junto a ellos. Los escucha leer y corrige sus equivocaciones con cariño.” (DI. C.1 S.10)*

*“A lo largo de la sesión, el alumnado se dedica a completar fichas con actividades. El profesor permanece sentado junto a ellos, en la misma mesa. Si en algún momento, alguno de los estudiantes manifiesta no entender el significado de una*

*expresión o de una palabra en concreto, éste se la explica amablemente y le pone ejemplos.” (DI. C.4 S.22)*

¿Hasta qué punto influye en la actitud de los niños el hecho de que en clases de ATAL no se les evalúe ni califique, sino que se les refuerce constantemente los progresos con palabras de cariño y apoyo? La respuesta de la profesora de ATAL ante la cuestión planteada es certera:

*“Es evidente que el hecho de que en el Aula de ATAL no haya exámenes permite que el ambiente sea mucho más relajado, menos competitivo. Aquí se viene a aprender y no a aprobar. Y eso lo cambia todo” (EA.1)*

Como ejemplo ilustrativo de la importancia de cuidar las relaciones afectivas en un contexto como puede ser el aula ATAL, me gustaría destacar una situación acontecida durante mi periodo de exploración en uno de los centros y de la cual tomé note en mi diario.

*“Aprovechando que ya se ha establecido cierta relación entre la profesora y el chico recién llegado al aula, ésta le pregunta sobre su familia (profesiones de los padres, número de hermanos, etc.) y sobre su situación en España (cuándo llegó, en qué barrio vive, cómo es su casa –grande o pequeña-, etc.). Son cuestiones que ni mucho menos pretenden indagar en la vida privada del niño, sino más bien, servir como medio para romper el hielo y hacer que el pequeño se sienta a gusto. En un momento de la conversación, el alumno compara su situación actual en España con la de Honduras. Dice que le gusta vivir en Málaga, pero no puede evitar que las lágrimas asomen por sus ojos, aunque consigue contener el llanto.” (DI. C.1 S.7)*

Me pongo en el lugar del niño y no puedo dejar de sentir admiración por él. Tiene sólo 8 años y ha tenido que dejar atrás su país, su familia, sus amistades, el ambiente en el que creció..., para empezar de cero. Todavía recuerdo el temor de mi primer día de colegio (incluso de instituto). La sensación de inseguridad, de miedo, de desconocimiento. La incertidumbre de saber si sería aceptado o no por el grupo de iguales. ¡Y todo eso, a pesar de que el idioma no suponía ninguna barrera para mí!

Muchos de los niños que estoy conociendo a lo largo de esta investigación han tenido que cambiar de colegio varias veces. Llegan a un país nuevo, con una lengua nueva, con unas costumbres nuevas, con una forma de vivir y de pensar nuevas... Y rápidamente han de adaptarse a ello ¡Qué difícil! ¡Cuánto mérito!

Considero que hay palabras y expresiones que, de tanto utilizarlas sin pararse a pensar en ellas, derivan en una pérdida progresiva del valor de su significado. Y terminan por deshumanizarse. “Alumnado inmigrante”, podría ser una de ellas. Se utiliza tanto y de manera tan general, que da la sensación de que las particularidades no existen. Sin embargo, no debemos olvidar que detrás de cada alumno inmigrante, lo que realmente hay es un niño, una niña. Con sus emociones, sus sentimientos, miedos, anhelos, recuerdos...

Aunque el refranero español (tan sabio algunas veces) afirma que, en ocasiones, los árboles no nos dejan ver el bosque; como educadores, debemos ser conscientes de lo contrario, y no cometer el error de desatender las particularidades, de modo que sea el bosque, precisamente, el que nos impida ver los árboles.

#### 9.4) Sobre el uso de TIC's

Hacer uso del ordenador como herramienta de trabajo parece una buena idea (sobre todo para los alumnos chinos), porque de esta manera no sólo aprenden palabras nuevas, sino que el uso del teclado ayuda al reconocimiento de las letras del abecedario español y facilita la asociación de grafemas y fonemas.

*“La profesora de ATAL se centra en atender a un alumno de nacionalidad china. Trabaja con él la lectura gracias a un programa informático que traduce inglés-español-chino. La actividad consiste en analizar con detenimiento un breve texto en español, dirigido principalmente a desarrollar el aprendizaje de los fonemas más complicados para los hablantes chinos: la distinción entre r-l, t-d, b-d, c-r, g-r. A continuación, el niño intenta responder a una serie de preguntas de lectura comprensiva. Si no sabe la respuesta, la cuestión se le traduce al chino con sólo pulsar una tecla. Eso facilita mucho la comprensión de los significados y me permite comprobar que las TIC se constituyen como una buena herramienta a la hora de desarrollar las clases de español. Cuando terminan, acometen un ejercicio para reconocer y escribir números; y otro para aprender nuevo vocabulario sobre alimentos y utensilios domésticos.” (DI C.1 S.2)*

*“El profesor sienta a una de las alumnas frente al ordenador para que interactúe con un programa infantil que incluye actividades para el aprendizaje de español. La chica parece divertirse y sigue con interés el juego.” (DI. C.4. S.23)*

*“La sesión comienza accediendo a la página web del Instituto Cervantes. Una vez permitido el acceso, la profesora reclama la atención de los alumnos y comienzan a practicar ejercicios de reconocimiento silábico: ue-ie., la distinción entre pronombre personal y posesivo (tu y tú, mi y mí) y algunas abreviaturas: Sr., Sra., D., Dña. También llevan a cabo ejercicios de lectura y de entonación. Parece que el uso del programa informático les llama la atención” (DI C.1 S.4)*

*“El profesor de ATAL sienta a uno de los niños chinos frente al ordenador, para que practique algunos ejercicios de español con el programa informático Aprende a leer con Pipo.” (DI. S.35. C.6)*

A tenor de las observaciones realizadas, queda demostrado que un ordenador con conexión a Internet puede resultar muy útil para el aprendizaje de nuevo vocabulario. Cuando los estudiantes declaran no conocer el significado de una palabra (por ejemplo, *bicicleta*), basta teclearla en el ordenador para que se muestre una imagen de la misma. Además, compruebo que son ellos mismos, ellas mismas, quienes utilizan el teclado con facilidad, reconociendo las letras fácilmente. Ahora bien, no es oro todo lo que reluce y así lo manifiesta uno de los profesores de ATAL entrevistados:

*“Usar Internet es una opción a tener en cuenta, pero dependiendo del centro en el que estés. Si la conexión a la red no es buena, hay que esperar bastante a que los programas carguen y los niños se aburren. Además, Guadalinux<sup>103</sup> da muchos problemas. Entre otras cosas, es incompatible con la web del Instituto Cervantes, que tiene cientos de ejercicios para la enseñanza del español.” (EA.2)*

No hay tareas para casa, aunque el profesorado de ATAL suele recomendar a sus alumnos y alumnas que continúen avanzando fuera del colegio. Para ello, les insta a visitar diversas páginas de Internet en las que se ofrecen actividades interesantes para el aprendizaje de español.

### 9.5) Sobre las estrategias docentes para entablar comunicación

En general, el profesorado de ATAL entrevistado (de la especialidad de Lengua Extranjera, sobre todo inglés) hace referencia al beneficio que supone el conocimiento de métodos viables para enseñar una segunda lengua. Sin embargo, es curioso cómo en aquellas

---

<sup>103</sup> El sistema operativo promovido por la Junta de Andalucía para fomentar el uso del software libre en la Comunidad Autónoma

sesiones de trabajo donde el alumnado domina el inglés (es su lengua materna), el profesorado de ATAL prefiere no utilizarlo en absoluto, ya que han percibido cierta acomodación por parte de los niños y niñas a que se les hable y explique en su idioma. Ello implica desde el punto de vista docente una pérdida de interés y de esfuerzo por aprender la lengua vehicular de la escuela:

*“Llama la atención el hecho de que ambas niñas dominan el inglés a la perfección y pueden comunicarse con la profesora de ATAL en ese idioma. En cualquier caso, ésta les insta a hablar español mientras están en clase y sólo recurren al inglés para llevar a cabo alguna aclaración o consulta.” (DI. C.3. S.21)*

Estas experiencias me permiten comprobar cómo, además del español, el dominio de una lengua extranjera (inglés o francés) por parte del profesorado de ATAL puede ser una ventaja significativa para el desempeño del puesto de trabajo (siempre que los estudiantes a los que atiende la compartan, claro está).

Ya sabemos que la función principal del profesorado de ATAL es la enseñanza, básica y progresiva, de nuestra lengua (vocales, letras, palabras, expresiones, oraciones...). Sin embargo, el prácticamente nulo nivel de español con el que acuden a clase algunos alumnos y algunas alumnas, dificulta enormemente la relación de enseñanza y aprendizaje. De hecho, los docentes entrevistados afirman tener que ayudarse, en algunos casos, de la comunicación gestual, las onomatopeyas, la mímica, etc., para poder entablar una mínima relación con su alumnado:

*“Ante un niño, una niña, que no conoce el idioma, ni tiene posibilidad alguna de expresarse oralmente porque ni siquiera conoce un reducido número de palabras, no queda más remedio que buscar alternativas: utilizar la mímica, los signos, el lenguaje icónico, la señalización de objetos, etc.” (EA. 3)*

*“El nivel de español de los alumnos de esta sesión es muy bajo. Su conocimiento del idioma se limita a algunas palabras y expresiones. El profesor de ATAL utiliza la mímica para intentar explicar el significado de algunas palabras. Es difícil establecer la comunicación. A lo largo de la mañana, las actividades se alternan para evitar que los niños no se aburran.” (DI. S.35. C.6)*

*“El grupo de clase de esta primera sesión lo forman cuatro alumnos: dos niños y dos niñas, de edades comprendidas entre los 13 y los 17 años. Todos son de procedencia china. La primera actividad que realizan se centra en el aprendizaje de verbos. Me llama la atención la originalidad de la técnica empleada. El profesor de*

*ATAL tiene en sus manos una pelota de características similares a las que se utilizan en el tenis, pero fabricada de gomaespuma (un material mucho más blando) y la lanza de manera inesperada a uno de los alumnos del grupo al azar. A continuación, representa mímicamente un verbo y el alumno intenta adivinar de cuál se trata.” (DI. S.27. C.5)*

*“El profesor de ATAL decide emplear la sesión en trabajar la comprensión lectora. Como los alumnos aún no saben leer, es él quien se sienta junto a ellos en la misma mesa y les lee en voz alta y cálida un cuento infantil sobre un niño y su mascota. El texto es breve y claro. Los niños siguen atentamente la lectura, observando las láminas ilustradas y reconociendo objetos y situaciones que les son familiares. Señalan los dibujos con el dedo y hablan entre ellos (en chino). El profesor se detiene al terminar cada una de las páginas y les va haciendo preguntas mientras lee. Los niños intentan responderlas, a pesar de su poco conocimiento del idioma. A veces, utilizan la mímica para poder expresarse.” (DI. S.38. C.6)*

Compruebo como, en ocasiones, los niños hablan entre ellos utilizando sus respectivos idiomas (aunque el profesorado les anima a emplear sólo el español durante el tiempo que dura la clase). Considero que la existencia en un mismo grupo de trabajo de niños y niñas procedentes de los mismos países puede ser una ventaja, ya que al haber diferencia de niveles en el aprendizaje del español, se ayudan entre sí traduciéndose a su respectiva lengua aquellas expresiones o palabras que no entienden. Esta impresión personal es corroborada por el profesorado de ATAL entrevistado:

*“Es que si no hay una persona que ejerza las labores de traducción, esto es casi imposible. Aunque yo voy siempre con el diccionario del idioma que sea debajo del brazo.” (EA.1)*

Así pues, para intentar paliar las carencias lingüísticas de determinados estudiantes, el profesorado procura delegar responsabilidades formativas en los hermanos y en las hermanas mayores, o en los compañeros y compañeras de clase:

*“El grupo de clase de esta sesión lo componen dos alumnas procedentes de Ucrania y pertenecientes a 6º de Primaria. Una de las niñas se muestra más despierta que la otra. Y es de esperar. De hecho, lleva casi un año en España, mientras que su compañera apenas lleva cuatro meses. A pesar de las diferencias en los niveles de manejo del idioma, ambas realizan las mismas actividades durante la clase. La alumna más aventajada ayuda a su compañera traduciendo las preguntas y explicándole en su lengua materna los significados de algunas expresiones.” (DI C.2 S.16)*

Aunque, a veces, los resultados de poner en práctica esta estrategia no son los deseados y se producen situaciones como la descrita por una de las profesoras de ATAL entrevistadas:

*“Uno de los alumnos que se incorporó al grupo recientemente era marroquí y hablaba bereber. Yo ignoraba que los bereberes utilizaran una lengua diferente del árabe y fue otro alumno marroquí al que quería encomendarle que le ayudara, quien me informó adecuadamente: el bereber tiene una tradición oral, y no escrita, con una base de árabe pero con fuertes influencias de otros idiomas. Resulta que el cicerone que pretendía buscarle al nuevo alumno no podía ejercer como tal.” (EA.4)*

Por otra parte, las observaciones llevadas a cabo a lo largo de las diferentes sesiones de trabajo me provocan un reflexión que considero importante reflejar aquí: si el hecho de hacer las clases dinámicas y atractivas en cualquier asignatura ya es un reto complejo de por sí, ¡cuánto más si el alumnado que tenemos en frente no entiende el idioma!

*“Aunque a escala reducida (son sólo 6 alumnos), el grupo de clase refleja perfectamente la realidad de un aula ordinaria. Hay roles que se cumplen. Está el niño revoltoso que no para de hacer tonterías a lo largo de la sesión para tratar de llamar la atención, el que sigue la clase con interés, el que se aburre como una ostra, y quienes más o menos siguen a intervalos el desarrollo de las exposiciones.” (DI.*

**S.29. C.5)**

Está claro que, aunque trabajar con un grupo reducido de alumnos facilita las cosas, éste factor por sí sólo no garantiza el éxito de la sesión. El profesorado (ya sea de ATAL o no) siempre tendrá que hacer frente a una exigencia intrínseca de la profesión docente, no exenta de dificultad: hacer atractivas sus clases para intentar provocar aprendizaje.

Cuando en una misma clase existen diferentes niveles de comprensión del español, es indudable que la dificultad de atender a la diversidad se acrecienta. El profesorado de ATAL intenta solventar el reto proponiendo actividades distintas para cada estudiante, aunque no siempre.

*“La última sesión del día se dedica a trabajar con dos hermanas procedentes de Nigeria: S. (10 años) y J. (8 años). Llegaron a España en octubre y se incorporaron al centro en enero, por lo que apenas llevan en el colegio unos meses. Por lo general, la profesora suele trabajar con ellas por separado (dedicándole 45 minutos a cada*

*una), ya que la diferencia de niveles en el manejo del español es notable. Sin embargo, hoy lo hará con las dos a la vez.” (DI. C.3. S.21)*

Otra opción para el establecimiento de la comunicación puede ser recurrir a materiales tales como tableros de imágenes, láminas, ilustraciones, representaciones, etc. Las adaptaciones materiales de acceso al currículo deben considerarse como una herramienta positiva para fomentar la comunicación con el alumnado que no domina la lengua vehicular de la escuela. Y en este sentido, los pictogramas pueden resultar muy útiles.

Siguiendo a Blanco (2011: 82) *“llamamos ‘pictograma’ a un sencillo dibujo, realizado en formato Din A4 o en formato Din A3, cuya finalidad es transmitir un mensaje a través de la imagen”*. En otras palabras, se trata de un dibujo claro, conciso y descriptivo que permite al alumnado identificar rápidamente la idea principal del mensaje que estamos transmitiendo. Dentro del centro escolar podemos distinguir varios tipos de pictogramas:

- **Pictogramas de centro:** Son unos dibujos que indican al alumnado las distintas dependencias del colegio o instituto, ayudándoles a orientarse durante los primeros días de incorporación al centro.

Es necesario que estén fijos en el centro durante todo el curso escolar y que todas las dependencias tengan su correspondiente pictograma junto al cartel nominativo. Además, es imprescindible que el alumnado visite el edificio y vaya relacionando los dibujos con las diferentes estancias, descubriendo el uso de cada una de las instalaciones disponibles.

- **Pictogramas de aula:** Son dibujos que el profesorado que imparte clases en el centro utiliza para comunicarse con el alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma. Los pictogramas de aula deben responder, por tanto, a las necesidades educativas que se deriven de las metodologías utilizadas en el aula. En este sentido, será necesario que se disponga de unos pictogramas de rutinas en los que se reflejen las actividades cotidianas del día a día (tales como saludar, despedirse, salir al recreo, formar una fila, colocar los abrigos en la perchas, etc.); de unos pictogramas identificativos que delimiten visualmente el espacio de trabajo; y de unos pictogramas explicativos que orienten sobre la actividad a realizar en cada momento dentro de cada espacio del aula.

- **Pictogramas personales:** Se trata de un listado pictográfico de las principales acciones que necesita conocer un alumno, una alumna, en concreto para poder comunicarse

básicamente con el profesorado. Pueden ofrecerse al alumnado en formatos diferentes, dependiendo de su edad (con dibujos, fotografías, imágenes extraídas de Internet, etc.). La relación constante entre imagen y palabra favorece la comprensión y agiliza la adquisición de vocabulario por parte del alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma.

Tal y como señala la citada autora, para que los pictogramas sean un recurso material eficaz es necesario que sean idénticos en todo el centro escolar y que, para un mismo mensaje, se utilice el mismo pictograma. Además, su uso debe ser conocido por todo el profesorado de la institución y considerarse un medio de comunicación imprescindible para entablar la comunicación con el alumnado extranjero que no domina el idioma.

### 9.6) Sobre la organización de los grupos de clase

Siguiendo las pautas establecidas en la legislación pertinente, se procura que la eventual asistencia del alumnado inmigrante al ATAL se organice en los distintos centros de forma que permita su reincorporación al aula ordinaria cuando se impartan asignaturas en las que no resulte “absolutamente determinante” el dominio del idioma para su acceso al currículo ordinario. Esta decisión se ampara en la creencia de que compartir con los compañeros y compañeras de aula de referencia las materias de Educación Física, Conocimiento del Medio, Música y/o Educación Plástica, facilita el aprendizaje de la lengua vehicular al producirse en un entorno donde se suceden las interacciones entre iguales y donde el manejo correcto del español no se considera relevante. Ahora bien, no siempre la asistencia a ATAL se produce en el marco estipulado:

*“Normalmente, estos niños deben venir al Aula de ATAL mientras se imparte la asignatura de Lengua en su grupo de clase ordinario. Si no tienen todavía el suficiente nivel de español, es lo lógico. Pero yo los estoy sacando de su aula también en otras asignaturas en las que no tocaría hacerlo. Por ejemplo, durante la hora de Conocimiento del Medio. O la de Música, que también lo he hecho. Con el consentimiento del profesor, eso sí. Pero bueno... Es que no siempre podemos adaptar los horarios para que coincida la atención en ATAL con la clase de lengua. Depende también del número de niños. No los puedo sacar a todos a la vez, porque con cada uno se trabaja una cosa diferente.” (EA.2)*

Por lo general, el alumnado inmigrante con desconocimiento del español abandona las asignaturas instrumentales (Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales) mientras se mantiene en

el aula ordinaria durante las horas de Educación física, Música o Educación Plástica y Visual, ya que son asignaturas que se prestan más al establecimiento de relaciones con el resto del grupo de clase. Sin embargo, he podido constatar a lo largo del periodo de exploración en los centros, que hay casos en los que sucede justamente al contrario: se procura que el alumnado inmigrante con desconocimiento del español permanezca en el aula ordinaria en asignaturas “fuertes”, abandonándola en el horario correspondiente a Educación Física o Plástica y Visual.

También se han evidenciado casos en los que el alumnado sale del aula ordinaria en el horario de visita al centro que tenga el profesorado de ATAL correspondiente (lógicamente itinerante) y que no coincide con las mismas asignaturas en los diversos días. En los centros de Secundaria resulta especialmente dificultoso cuadrar el horario de los diversos estudiantes para que todas y todos puedan asistir a las asignaturas instrumentales.

Por otra parte, como observador externo, la impresión resultante es que las clases de ATAL no están muy organizadas y que se tiende bastante a la improvisación. De hecho, una de las profesoras observadas varía sus actuaciones todo el rato a lo largo de la sesión:

*“De la lectura de un cuento (que no ha concluido), se pasa a un dictado en la pizarra que también se queda a medio hacer. Y de ahí, a un juego de asociación de palabras que surge de manera espontánea y que concluye sin que todos los niños hayan podido tomar parte. Ninguna actividad llega a terminarse por completo.” (DI C.1 S.1)*

Cuando tengo la oportunidad de entrevistarme con la profesora, le comento mi opinión al respecto. Ella me contesta lo siguiente:

*“Te equivocas. Las clases sí que están preparadas de antemano. Es más, hay una programación semanal de contenidos que procuro cumplir. Y durante el fin de semana, selecciono, organizo y preparo el material necesario: libros, fichas, juegos, fotocopias, etc. Lo que pasa es que la programación no suele seguirse a pies juntillas, de manera automática. Voy adaptándome a lo que veo según el día.” (EA.1)*

Por su respuesta, deduzco que las actividades previstas para una jornada de trabajo no siempre resultan ser las más adecuadas y que el profesorado se decanta por llevar a cabo unas u otras dependiendo del momento, la actitud de los alumnos, los resultados obtenidos tras ponerlas previamente en práctica con otros grupos, etc.

*“Durante la sesión, interrumpen las actividades para conversar tranquilamente. El chico de Brasil comenta la situación en la que se encuentra actualmente su familia, que tiene que cambiar de domicilio. El ambiente que se respira es tranquilo y relajado en todo momento.” (DI. C.1 S.4)*

Acostumbrado a la manera tradicional de proceder en un aula ordinaria (todos los estudiantes sentados en su pupitre, de cara a la pizarra, separados unos de otros, en silencio, etc.), causa cierta sorpresa el “orden dentro del desorden”, en el que se realiza el trabajo de clase en el aula ATAL.

*“En un momento de la sesión aprecio que los alumnos están sentados todos juntos frente al mismo ordenador, aunque de una manera informal. Uno de los chicos está sentado encima de la mesa misma con las piernas cruzadas sobre el regazo; el otro, de rodillas en su silla, y el último se mantiene de pie, apoyándose a veces sobre la pierna de la profesora. Ella les sonrío, les mira con atención mientras leen y les pasa el brazo sobre los hombros en señal de felicitación.” (DI. C.1 S.4)*

Las clases no siguen una estructura tradicional o magistral. Aquí no hay lecciones que aprender, ni exámenes que aprobar. Las actuaciones se basan más en un enfoque puramente relacional. Los niños hablan y cambian de actividad constantemente, sin presiones y sin temores. Nunca se les reclama silencio. ¿Hay mejor manera de aprender un idioma?

*“Por lo general, en las escuelas, el lema suele ser cállate. Cállate y escucha. Pero para aprender un idioma, el lema no puede ser cállate, sino habla. Si quieres aprender un idioma, tienes que ponerte a hablarlo.” (EA.1)*

Creo que el mejor ejemplo de interculturalidad que se puede ofrecer es la relación de amistad existente entre los niños y la naturalidad con la que aceptan las diferencias. Cada uno es de un país distinto, traen consigo una cultura de procedencia completamente distinta y hablan idiomas distintos. Sin embargo, actualmente están en una escuela española, inmersos en la idiosincrasia española y haciéndose entender en español, un idioma común que, aunque no manejan a la perfección, les sirve para expresar sus ideas, sentimientos y emociones. Son sólo niños, de apenas 10-12 años, y sin embargo estas actitudes denotan que han alcanzado un grado de madurez que a día de hoy, se echa en falta en muchas personas adultas (tanto autóctonas como extranjeras).

### 9.7) Sobre las posibilidades de atención individualizada

Una de las ventajas que ofrece el trabajo con grupos reducidos de estudiantes es la posibilidad de llevar a cabo una atención individualizada de cada alumno o alumna, proponiendo actividades diferentes y adaptándolas al nivel de comprensión del español que posea cada cual:

*“La profesora me comenta que tiene un alumno chino que va muy retrasado, de modo que decide ocupar la sesión en repasar algunos de los contenidos vistos en días anteriores: días de la semana, meses del año, estaciones, miembros de la familia, adjetivos de descripción, etc. También leen varios textos (uno de ellos hace referencia al “Día de Europa”, que precisamente es hoy). Como guía, utilizan el libro “Español como Lengua Extranjera”. Mientras tanto, el resto de alumnos llevan a cabo otro tipo de actividades (de nivel más avanzado) extraídas del cuaderno “Para aprender más.” (DI. C.1 S.14)*

*“Cada niña del grupo trabaja los contenidos asignados utilizando unas fichas bilingües con la traducción de los textos (inglés-español). Mientras S. lleva a cabo actividades para practicar el uso de los comparativos, J. trabaja las vocales y la concordancia de género y número.” (DI. C.3. S.21)*

*“Cada alumno trabaja con un material distinto y lleva a cabo una actividad diferente. Mientras una de las niñas está en el ordenador, la otra completa los espacios en blanco que aparecen en una de las fichas. El niño, por otro lado, lee un texto en voz alta y el profesor se dedica a corregirle la entonación y la pronunciación.” (DI. C.4. S.23)*

*“La sesión transcurre tranquilamente, alternándose los momentos de trabajo con los de distensión. Mientras una de las niñas hace sus fichas de gramática, los otros dos leen un texto sobre los murciélagos y responden a unas cuestiones de lectura comprensiva. El profesor revisa los ejercicios acercándose y sentándose junto a ellos. Los escucha leer y corrige sus equivocaciones con cariño.” (DI. S.26. C.4)*

*“Mientras los alumnos hacen ejercicios en el ordenador, el profesor de ATAL se sienta junto a una niña (de origen chino) e intenta explicarle la letra T. Hacen actividades para practicar la asociación de grafema y sonido. También, ejercicios de caligrafía. Posteriormente, reúne a todo el grupo y propone una actividad de lectoescritura conjunta, la cual se lleva a cabo con ayuda de unos pictogramas. Algunos de los contenidos que se trabajan son: partes de la casa (salón, cocina, comedor, dormitorio, baño, garaje, etc.), posición (dentro, fuera, encima, debajo, delante, detrás, etc.) y vocabulario en general.” (DI. S.39. C.6)*

*“La profesora tiene unos ejercicios de lectura preparados exclusivamente para un alumno chino. Se sientan juntos y acometen la tarea. El niño empieza a leer de manera silábica. La segunda actividad se centra en el trabajo con los comparativos. YW. tiene ante sí una lista de adjetivos y tiene que formar oraciones con eres más que.../ eres menos que... La actividad le resulta dificultosa. El chico es capaz de reconocer las letras y repetir los sonidos (incluso de asociar grafemas y fonemas), aunque aún no comprende muchos de los significados. Lógico, teniendo que cuenta las diferencias abrumadoras existentes entre ambos idiomas: chino y español.” (DI. C.1 S.9)*

No hay que olvidar que cada estudiante es diferente. Y que el aprendizaje depende mucho del interés de quien aprende. Para ilustrarlo, la profesora de ATAL me comenta el caso de una niña china que hay en el centro (actualmente cursa 5º de primaria) que, tras cuatro años residiendo en España, maneja ya el idioma prácticamente a la perfección. Su incorporación al ritmo de la clase ha sido tan exitosa que, de hecho, es una de las alumnas que mejores calificaciones obtiene.

### 9.8) Sobre los progresos del alumnado

No cabe duda de que en el Aula ATAL se deben evaluar los logros del alumnado en términos de proceso, lo que supone averiguar progresivamente dónde se encuentra cada alumno o alumna con respecto a los objetivos de trabajo del aula. Desde esta perspectiva, se considera la evaluación del alumnado de ATAL como una tarea continua, individualizada e integradora.

*“Efectivamente, hay progresos. Y, sinceramente, me sorprende de muchos de ellos. Una niña ucraniana que llegó hace nada, ya habla como otra que lleva un año aquí. Me asombro.” (EA.1)*

*“Es curioso. Cuando A. se incorporó al grupo de ATAL, yo siempre empezaba las sesiones preguntándole ¿qué has hecho el fin de semana? Y él me respondía con dificultades. A día de hoy, no tiene ningún problema en contestar la pregunta. De hecho, ahora es él el que siempre me lo pregunta a mí: ¿qué has hecho este fin de semana, seño?” (EA.2)*

En la evaluación del alumnado de ATAL se destacan tres momentos fundamentales: primeramente, una valoración inicial en la que se detecta el nivel de lenguaje que posee cada

niño o niña, y se ajustan los contenidos y actividades a las necesidades individuales; una segunda evaluación, más de tipo “formativo” (o “informativo”), que se sucede a lo largo del tiempo de permanencia en el ATAL y en la que se detectan las dificultades y/o los avances producidos; y una evaluación final, en la que se observa la evolución del alumno o alumna respecto a su situación inicial. Para ello, se tomará como referencia la información recogida por el profesorado desde la incorporación del estudiante al programa (recopilada en las respectivas carpetas de seguimiento), obtenida mediante la observación diaria, la implicación en las actividades, la revisión de los cuadernos de trabajo, el grado de asistencia al aula, la comprensión de la instrucciones, el grado de autonomía en el centro, etc.

*“Hay niños que necesitan más apoyo y que no les basta con un único día a la semana. De todos modos, la idea no es que el niño aprenda español en la hora, o la hora y media que esta trabajando conmigo solamente. Hay que ir más allá. Yo trato de darle material, o pautas de actuación, para que continúe luego fuera del aula de ATAL. Le mando ejercicios y lecturas para que practiquen en la casa o en la clase. Pero claro, si no hay nadie ahí que le apoye, que le corrija, que le anime, es difícil que progrese.” (EA.2)*

El seguimiento del alumno o alumna, una vez que haya abandonado el programa, se lleva a cabo de manera conjunta entre el tutor/a del aula ordinaria, la Jefatura de Estudios, el Departamento de Orientación y el profesorado de ATAL, atendiendo a aspectos tales como la participación en distintas situaciones comunicativas, el grado de expresión sobre los acontecimientos y situaciones que se dan en su entorno, la lectura sin errores de exactitud y con buena entonación y ritmo, la capacidad para identificar las ideas principales de un texto, tanto oral como escrito, etc.

En cualquier caso, es preciso señalar que el paso por el aula ATAL no sólo proporciona un aprendizaje de tipo lingüístico. La atención prestada tiene, también, su repercusión en el ámbito afectivo, emocional y actitudinal del alumnado. Prueba de ello es el video “Encuentro Aulas ATAL 2003-2013”<sup>104</sup>, elaborado por la asociación “Málaga Acoge”, en el que se ofrece un pequeño resumen de experiencias de vida de alumnos y alumnas que han pasado por las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en los IES Miraya del Mar y María Zambrano de Torre del Mar.

---

<sup>104</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=51-pUU9PjZ4>

### 9.9) Sobre la posibilidad de trabajar dentro del aula ordinaria

No cabe duda de que existen diferencias metodológicas a la hora de desarrollar la atención al alumnado inmigrante dependiendo de si el apoyo se realiza dentro del aula ordinaria, o fuera (lo que conlleva una variación en el número de horas que los alumnos y las alumnas de ATAL se encuentran apartados de su grupo de referencia). El hecho significativo es que, en función del tipo de aula (fija o itinerante), es posible encontrar respuestas prácticamente opuestas para alcanzar un mismo objetivo, que es la integración de este colectivo.

Hay algunas razones que llevan al profesorado ordinario a desconfiar de la modalidad de apoyo lingüístico dentro del aula de referencia. El profesorado de ATAL participante en la investigación cree que los motivos “ocultos” para rechazar esta posibilidad de trabajo conjunto residen en la sensación de incomodidad o inseguridad que presentan determinados docentes ante la presencia de otros compañeros o compañeras dentro de su aula, ya que pueden cuestionar o evaluar su trabajo, así como presenciar la comodidad que supone la opción de “deshacerse” del alumnado más “problemático” al solicitar su atención en el programa de ATAL.

*“Lo he hecho en raras ocasiones y en casos excepcionales. Porque claro, tiene que ser con niños que pueden seguir el ritmo de la clase. Si están muy retrasados, es imposible. Porque no hay conexión entre lo que se está trabajando en la clase y lo que yo estoy haciendo con el niño. Si por ejemplo, estamos en 4º o 5º, en una clase de Conocimiento del Medio, y el niño está prácticamente empezando a entender español, yo ahí no hago nada. Es mejor, llevármelo y trabajar los dos solos otro tipo de contenidos. Si, por el contrario, el niño está en un estado en el que, aunque tenga dificultades, puede seguir la clase, pues sí. Yo me siento a su lado y le voy explicando lo que no sepa. De todos modos, ése es un tema a desarrollar mucho. Además, esta metodología de trabajo sólo me la he planteado cuando existe una cercanía y una relación entre el profesor del aula ordinaria y yo. El hecho de que estemos poco tiempo en los colegios, hace que no haya una relación muy estrecha con el resto de profesores. Y si tú quieres trabajar codo a codo con ellos en la misma clase tienes que estar todos los días en el centro, o al menos, dos o tres días. Que te conozcan y tú los conozcas a ellos. Si no, la sensación es que eres un intruso, un extraño. Y lo peor que puede pasar es que surjan recelos o desconfianzas.” (EA.2)*

Parece ser que el apoyo dentro del aula no tiene muchos defensores entre el profesorado del aula ordinaria, ni tampoco entre el profesorado al cargo de las ATAL. La razón fundamental es que, debido a la condición de itinerancia, los profesores y profesoras de ATAL deben atender

hasta 3 o 4 centros, lo que conlleva una falta de tiempo que haría imposible el apoyo dentro del aula. Las escasas horas semanales de las que se dispone para atender a todo el alumnado adscrito al programa (disperso en distintos cursos y aulas), hace que esta opción sea inviable. Además, a ello habría que sumarle la excesiva ratio en el aula ordinaria, lo que dificultaría mucho su trabajo.

Por otra parte, hay docentes que alegan razones de tipo afectivo, o relativas al ambiente de clase, para defender el apoyo fuera del aula ordinaria, en un contexto específico para ello.

*“Para que esto funcione, es imprescindible que el trabajo se desarrolle en un clima de confianza, donde el niño pueda sentirse cómodo y comience a “soltarse” con el idioma.” (EA. 3)*

Sin embargo, *“proporcionar apoyo lingüístico dentro del aula ordinaria al alumnado no hispanohablante no solo hace mejorar el rendimiento en este grupo de estudiantes, también aporta notables beneficios al alumnado que tiene como lengua materna el español.”* (Barrios Espinosa y Morales Orozco, 2014). Esta es la principal conclusión que se desprende de la investigación “Integración lingüística y bilingüismo de ganancia en contextos multilingües e inclusivos”, realizada en el colegio público “El Chaparral” de Mijas (Málaga), un centro donde el 60% del alumnado posee una lengua materna diferente al español. Los resultados obtenidos en este estudio ponen de relieve los beneficios de utilizar dinámicas y estrategias basadas en potenciar los aspectos afectivos, las redes de apoyo y el componente lúdico a la hora de diseñar modalidades de ayuda lingüística que no solamente sean inclusivas, sino también efectivas:

**El rendimiento académico en los grupos con apoyo inclusivo es mejor:** el grupo de alumnos y alumnas que cuenta con apoyo lingüístico dentro del aula de referencia o “aula normal” obtiene mejores resultados en todas las competencias básicas que el alumnado que recibe apoyo lingüístico fuera del aula de referencia. Este rendimiento superior lo es del grupo en su conjunto, no del subgrupo conformado por alumnado cuya lengua materna no es el español. Asimismo, los resultados en la prueba de inglés del alumnado cuya lengua materna no es inglés son mejores en los grupos que cuentan con apoyo lingüístico inclusivo.

**El profesorado considera más efectivo el apoyo inclusivo:** la totalidad del profesorado encuestado considera el apoyo dentro del aula de referencia como una modalidad más efectiva que favorece al alumnado, independiente de su lengua y

procedencia, con respecto al aprendizaje del español, el aprendizaje de los contenidos curriculares y la integración dentro del aula de referencia.

**El alumnado prefiere el apoyo inclusivo:** el alumnado, con o sin español como lengua materna, manifiesta mayoritariamente su preferencia por la modalidad de apoyo dentro del aula de referencia. El alumnado cuya lengua materna es español esgrime como principales razones para ello que le resulta de ayuda para realizar el trabajo o los deberes de clase.

La investigación muestra, pues, que el apoyo lingüístico en un contexto inclusivo beneficia tanto al alumnado cuya lengua materna es el español, como al alumnado para el que está especialmente concebido dicho apoyo. Mientras que el alumnado no hispanohablante es capaz de adquirir competencia curricular suficiente en español recibiendo apoyo lingüístico dentro del aula ordinaria, el alumnado autóctono se beneficia de un bilingüismo de ganancia que hace que su progreso en una segunda lengua sea más rápido y efectivo sin menoscabo de la adquisición del currículo normalizado.

*El apoyo de las ATAL dentro del aula de referencia podría representar una modalidad rentable y eficiente de destinar recursos humanos al apoyo educativo de la que se aprovecha tanto alumnado con dificultades lingüísticas como alumnado que no presenta estas dificultades (Barrios Espinosa y Morales Orozco, 2014: 20)*

Los autores plantean que el grupo conformado por alumnado en cuyas tutorías se ha suministrado el apoyo de las ATAL dentro del aula *“consigue un rendimiento estadísticamente significativo superior en todas las competencias”*. ¿Qué tipo de apoyo es más beneficioso para el alumnado extranjero? No podría responder de manera tajante a esta cuestión atendiendo a los datos recabados a lo largo del periodo de exploración en los centros y comparándolos con investigaciones semejantes. Supongo que dependerá de las condiciones de cada contexto. Pero si algo está claro, es que resulta necesario mejorar la coordinación entre el aula ATAL y el aula de referencia para aunar esfuerzos. En este sentido, es imprescindible que, el equipo docente al completo disponga de tiempo para reunirse y llegar a acuerdos. Ahora bien, esta actitud lleva implícita la convicción por parte de los tutores y las tutoras de que el alumnado inmigrante también es *su* alumnado, evitando la tendencia a descargar en el profesorado de ATAL toda la responsabilidad sobre este colectivo.

## 10) SOBRE LOS ESPACIOS ESCOLARES Y LA UBICACIÓN DE LAS AULAS ATAL

A estas alturas, no es de extrañar el hecho de pasear por los pasillos de los colegios e institutos y encontrar los muros adornados con murales y trabajos manufacturados por los propios estudiantes. En mi época como alumno, ya era una práctica frecuente. Y a día de hoy, lo sigue siendo. Sin embargo, sí hay un detalle novedoso que llama la atención en este sentido: y son las múltiples referencias a la multiculturalidad. Ése sí es un aspecto que no era tan visible hace unas décadas. Da la impresión de que se quiere hacer de los centros educativos lugares más cómodos y familiares para los alumnos y las alumnas de origen extranjero. Algunos ejemplos:



Fig. 1. Pasillos de un CEIP



Fig. 2. Interior de un aula ordinaria de Primaria



Fig. 3. Muro de entrada al interior de un IES



Fig. 4. Puerta de un aula de Primaria

En nuestra clase hablamos todas estas lenguas:...

PORTUGÜES	diámetro del bom (mañana)/tarde de la boa (después de 12.00)/noite de la boa (tarde) o/boa
GUARANI	mba'éichapa
RUSO	Добрыдзень (/Здравствуйте (zdravstvuite) de la guarida del dobril
CHINO	hào de lǐ
FRANCÉS	bonjour (mañana)/bonsoir (/salut de la tarde (familiar)
VASCO	egunon (mañana)/arratsaldeon (/gauon (tarde) de la tarde
ESPAÑOL	días/hola de los buenos
ARABE	khoir/mañaba del EL del salam/ah sabah
UCRANIANO	privit (hola)/ranok del dobryi (buena mañana) guarida del/dobryi (buena tarde)/vechir del/dobryi (buena tarde)
CATALÁN	diámetro del bon/hola
COLOMBIANO	Quioto / hola

Fig. 5. Mural en un aula de Primaria



Fig. 6. Puerta del aula ATAL de un CEIP



Fig. 7. Mural en un aula de Primaria

Es significativo señalar que las Aulas ATAL carecen de una ubicación específica (al menos, en los centros educativos explorados). Aunque vengamos refiriéndonos a ellas constantemente, es paradójico que, como espacio físico en sí, las aulas no existan. Así pues, el aula ATAL no se trata de una dependencia concreta como puede ser el Salón de Actos, el Gimnasio, el Comedor, etc. Hablamos, más bien, de una actividad que se lleva a cabo donde “buenamente se puede”.

Los lugares de trabajo habituales del profesorado de ATAL suelen ser espacios habilitados para tal fin, dependiendo de las características arquitectónicas de los edificios: la Sala de Profesorado (en las horas en las que ésta se encuentra vacía y, por lo tanto, disponible), las aulas libres en horarios determinados, el aula de informática, la Biblioteca, etc. La ubicación varía de un centro a otro. E incluso, dentro de un mismo centro, de un curso a otro.

A continuación, procederé a realizar una descripción de los aspectos más significativos de cada una de las Aulas ATAL visitadas<sup>105</sup>.

<sup>105</sup> Quiero hacer constar que el número asignado a cada centro no corresponde con el orden de presentación de los mismos en apartados anteriores.

- El Centro 1 no cuenta con un aula de ATAL específica. La profesora de ATAL comparte el espacio con otra profesora del colegio y utilizan un aula común que se encuentra disponible para ambas de manera alternativa (los horarios están dispuestos de manera que no coinciden en clase). El lugar es grande y espacioso. Está bien iluminado, con amplios ventanales exteriores, pintado con colores alegres, y decorado con dibujos infantiles. Hay un ordenador en el aula del que se puede hacer uso (y de hecho, se hace).

Llama la atención el hecho de que no haya armarios para guardar cosas, de modo que la profesora de ATAL tiene que llevar y traer su material de trabajo en una mochila todos los días. En consecuencia, no puede evitar sentir *“que tiene un espacio propio en el colegio, pero a la vez no lo tiene”* (EP)



Figura 7. Aula ATAL del Centro 1

- El Aula ATAL del Centro 2 tampoco tiene una ubicación específica. Se ha de adecuar el espacio a los horarios de los distintos profesores y a la disponibilidad de las aulas. Las sesiones de trabajo que han sido observadas, se han desarrollado en un aula ordinaria. La sala pequeña, pero bien iluminada y con techos altos. Hay dos ventanales grandes que ofrecen vistas al patio interior del colegio. Se encuentra equipada con una pizarra, varios armarios, libros,

murales en las paredes, 12 pupitres y sillas de pequeño tamaño (algunos pupitres más adicionales repartidos por el espacio). Llama la atención un mural elaborado por los propios alumnos, en el que se encuentran dibujadas las banderas de los diferentes países de procedencia de los niños.



Fig. 8. Aula ATAL del Centro 2



Fig. 9. Mural en el Aula ATAL del Centro 2

- En el Centro 3, las sesiones de trabajo se llevan a cabo en el aula de informática, la cual se encuentra disponible los días que acude la profesora de ATAL. Tanto ella como los niños, tienen a su disposición un ordenador con conexión a Internet. Como puede apreciarse en la fotografía, el espacio es amplio y bien iluminado, aunque también frío e impersonal.



Fig. 10. Aula ATAL del Centro 3

- El espacio destinado a llevar a cabo la atención de los alumnos de ATAL en el Centro 4 es la biblioteca, en la que se ha habilitado una pizarra móvil para que el profesor pueda utilizarla en sus explicaciones.

La inexistencia de un espacio propio en el centro es un aspecto que afecta especialmente al profesor de ATAL. Aunque al iniciarse el curso el docente pidió que, por favor, procuraran no interrumpirle durante sus horas de clase, parece ser que no todos los compañeros de la plantilla han hecho el mismo caso a sus peticiones. Así pues, en más de una ocasión el profesor de ATAL ha tenido que hacer frente a situaciones incómodas provocadas por la entrada o salida del resto de profesores (o personal de administración y servicios) a la biblioteca mientras él desarrolla sus sesiones, con la consecuente distracción por parte del alumnado y la sensación de que no se le tiene el suficiente respeto. Un hecho que he podido comprobar por mí mismo durante el periodo de exploración. **(OB)**



Fig. 12. Aula ATAL del Centro 4

- En el Centro 5 tampoco existe un espacio determinado y específico para el aula ATAL. El profesor utiliza un aula ordinaria que se encuentra disponible los días que acude al centro. La clase es grande y espaciosa. Está bien iluminada, con ventanales exteriores y techos altos. Está equipada con un ordenador portátil del que se puede hacer uso (y de hecho, se hace).



Fig. 11. Aula ATAL del Centro 5

- Por último, en el Centro 6, el profesor de ATAL comparte el aula con la logopeda del centro, aunque no coinciden los mismos días. Se trata de un espacio pequeño pero bien acondicionado. Tiene una sola mesa de trabajo con cuatro sillas. También un ordenador con conexión a Internet, un mapamundi, una pizarra, armarios para guardar los materiales y diferentes murales adornando las paredes (en varios de ellos, aparecen ilustrados el abecedario y la lengua de signos).



Fig. 13. Aula ATAL del Centro 6



Fig. 14 y 15. Detalles de los muros del Aula ATAL del Centro 6

## **2ª PARTE**

*Evaluar para comprender*

---



La segunda parte de informe de investigación se titula “Evaluar para comprender” y en ella se incluyen algunas de las reflexiones más significativas concernientes al programa de aulas ATAL, atendiendo a las situaciones de las que he sido testigo a lo largo del periodo de exploración en los centros, así como a la aportaciones de diversos autores y autoras que han investigado sobre esta misma temática. Aunque parto del principio de que cada contexto educativo es único y singular, lo cierto es que algunas de las situaciones observadas se repiten (en mayor o menor medida) en todos los casos estudiados, por lo que existe la posibilidad de hacer inferencias a otras realidades y extraer conclusiones con cierto grado de generalidad. En cualquier caso, vaya por delante, que la intencionalidad de esta segunda parte del informe no es cerrar el debate con las ideas que se exponen a continuación, sino, más bien, todo lo contrario: quiero que sirvan como punto de partida para la aparición de nuevas reflexiones, valoraciones y opiniones al respecto.

### ***1) SOBRE EL ENFOQUE INTEGRADOR O INCLUSIVO DE LA MEDIDA***

La consideración del recurso de las ATAL como una actuación en el marco de la educación especial o compensatoria (ya desde su concepción administrativa) choca con el enfoque intercultural de la medida y con su carácter inclusivo. Así pues, no cabe duda de que el punto de partida del programa de aulas ATAL es, evidentemente, integrador; pero también lo es porque se parte de la consideración del alumnado al que está destinado como sujetos con necesidades específicas de apoyo educativo, derivadas de su consideración de inmigrantes “incompetentes” lingüísticamente y con dificultades para acceder a los contenidos curriculares (Porras, García y Cotrina, 2009: 25). Sin embargo, tal y como señalan los autores citados, la norma apunta distintas orientaciones de la acción educativa. Desde un claro enfoque de escuela inclusiva, se especifica que el centro:

Fomentará el valor de la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural y la cooperación y el intercambio de experiencias entre diferentes culturas. Cualquier intervención educativa debe partir de la valoración de la interculturalidad (Artículo 2.2. Orden de 15 de enero de 2007).

Los preceptos dispuestos en la normativa invitan al diseño de un Proyecto de Centro que contemple esta diversidad. Por tanto, desde esta perspectiva, se apuesta claramente por un modelo inclusivo centrado en detectar posibles barreras de aprendizaje y en el que se aboga por la construcción de una escuela en la que hay cabida para todo el alumnado, sin distinción.

En esta línea de pensamiento, la misma norma indica que los programas de atención lingüística “*han de llevarse a cabo, preferiblemente, en el aula ordinaria*”. Presenta, por tanto, esta medida desde la óptica de un modelo de atención a la diversidad, orientado hacia la provisión de servicios, y apoyado por la intervención educativa de un profesorado específico. Desde este enfoque, tanto el programa de ATAL, como el profesorado adscrito al mismo, se constituyen como herramientas de gran valor para facilitar la inclusión a través de un modelo colaborativo de acción didáctica en el aula. Ahora bien, la norma, igualmente, contempla lo siguiente:

Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico fuera del aula ordinaria, cuando circunstancias especiales en la comprensión y expresión de la lengua española así lo aconsejen (Artículo 5.2. Orden de 15 de enero de 2007).

Esta supuesta “excepcionalidad” en las maneras de proceder, conlleva que la apuesta inclusiva de la que parte el programa de aulas ATAL se desmonte y emerja, nuevamente, el discurso integrador: aquel que contempla que existe cierto alumnado con un grado de diferencia *mayor* al de los demás, de modo que resulta necesario establecer *niveles* a la hora de desarrollar la atención a la diversidad y cabe la opción de relegarles a un espacio diferente en el que se trabajan contenidos diferentes, de un modo diferente. Se torna, pues, un modelo de “servicios”, basado en el emplazamiento (aunque éste sea temporal) y se descubre que el discurso con el que se presenta el programa se sustenta en la idea de *déficit*. En cualquier caso, la norma señala dos opciones, dos caminos posibles y cabe recordar que la escuela no la hacen las leyes, sino la comunidad escolar. Así pues, la cuestión de fondo no es *qué se puede hacer*, sino *qué se hace, cómo y por qué*.

Con independencia de aquellas posturas que abogan por la desaparición de este tipo de medidas, soy de la opinión de que, si no se apoyara o reforzara al alumnado inmigrante en el proceso de aprendizaje de la lengua de acogida para poder seguir los diversos contenidos curriculares, lo estaríamos sentenciando por adelantado al fracaso (escolar y social). Ahora bien, para evitar que la puesta en marcha de este recurso pueda servir de coartada a esas formas de pensamiento “esencialista” (y también para apuntar posibles modos de mejorar la práctica educativa) creo que la atención a la diversidad cultural no debe pasar, exclusivamente, por sacar al alumnado del aula, sino por desarrollar en ella cambios de carácter metodológico mediante prácticas imaginativas (como las llamadas “comunidades de aprendizaje”, por ejemplo).

## 2) *SOBRE EL CARÁCTER TEMPORAL DE LAS AULAS ATAL*

Relacionado con el punto anterior, resulta evidente que la temporalidad del aula de atención lingüística es, precisamente, una de las características principales que la definen. Sin embargo, es preciso señalar que el carácter temporal que se le atribuye a la medida puede analizarse desde varias perspectivas:

- En primer lugar, atendiendo al tiempo que el alumnado asiste a la misma: tan sólo lo hace unas determinadas horas a la semana (nunca a tiempo completo) y su permanencia está limitada a un curso o, excepcionalmente dos, dependiendo de la interpretación de la legislación vigente.

- En segundo lugar, atendiendo al hecho de que su funcionamiento no es permanente curso tras curso. La existencia de aulas ATAL en los centros escolares depende de la aprobación por parte de las correspondientes Delegaciones de Educación, y puede darse el caso de que un colegio o instituto cuente con un aula ATAL durante un curso académico, pero al siguiente no (dependiendo, fundamentalmente, de la cantidad de alumnos y alumnas que precisen la puesta en marcha de una medida como esta).

- Y en tercer lugar, porque en sus inicios, los estamentos políticos la consideraron como una medida provisional y transitoria, con una duración determinada, que fue tomada con cierto cariz de urgencia ante la necesidad imperante de hacer frente a una situación que hace apenas unas décadas era inimaginable. Como tal, estaba destinada a “desaparecer”, o en el mejor de los casos, a ser sustituida por actividades de acogida llevadas a cabo en las aulas ordinarias (no debemos olvidar que la legislación que las regula fue posterior a la puesta en funcionamiento de las mismas, allá por el año 1997, en la provincia de Almería). Pero, a día de hoy, siguen ahí.

Por otra parte, el carácter “temporal” del aula encierra una filosofía implícita que resulta necesaria desentrañar y sacar a la luz: y es que la segregación temporal para la integración, corre el riesgo de quedarse en segregación, a secas.

Por todo ello, la función del profesorado de ATAL es compleja. Tienen en sus manos la difícil tarea de tender un puente hacia la plena integración, con el peligro que supone el estancamiento de los alumnos y las alumnas en dicho puente. Y con ello, el riesgo de crear un

grupo fácil de etiquetar y estigmatizar (“*los de atal*”). El profesorado de ATAL nunca debe ser un fin en sí mismo, sino un medio. Y aunque pueda parecer una contradicción, su figura debe hacerse “prescindible” lo antes posible por los alumnos y las alumnas a las que atiende. Los estudiantes deben asistir al aula el tiempo necesario para darse cuenta de que ya no necesitan pasar más horas allí (Santos Guerra, 2010: 3).

### 3) AULAS ATAL COMO BALSAS EN MITAD DEL OCEANO

La vivencia de una cultura inclusiva se asienta sobre la construcción de una comunidad educativa y educadora, y en un conjunto de valores. En este espacio, las ATAL podrían formar parte como un recurso. Es más, podrían ser un motor de desarrollo para los centros si se asumiera desde los y las profesionales que se adscriben al programa la propuesta de la innovación y el cambio que supone la escuela inclusiva.

Desde esta perspectiva, aspectos tales como la actitud del profesorado hacia el desarrollo profesional en este ámbito, las expectativas respecto al trabajo docente y sobre los estudiantes, la naturaleza de las relaciones que se dan entre los distintos miembros que conforman la comunidad y la percepción de las diferencias, se convierten en elementos de análisis clave que condicionan el trabajo que se lleva a cabo en las aulas ATAL (Cotrina, García y Porras, 2009).

Por otra parte, es destacable el peso que ocupa el factor *itinerancia* en el desempeño del puesto. Los profesores y las profesoras de ATAL comparten tarea en varios centros, con lo que es difícil conseguir el arraigo, el sentimiento de pertenencia a un grupo o colectivo y también el conocimiento y re-conocimiento por parte de los miembros que componen la comunidad educativa de cada institución. Salta a la vista que no es fácil trabajar en tales condiciones.

Además, el profesorado de ATAL debe hacer frente a graves dificultades de tiempo, de espacio, de continuidad y de comprensión. Su tarea no puede ser eficaz si el resto de la comunidad educativa no está detrás para apoyar, alentar y dar fuerzas. En este sentido, cobra especial relevancia, el carácter colegiado de los proyectos educativos. El profesorado de ATAL desempeña un papel que el resto deben complementar y enriquecer. Sólo así, las acciones lograrán hacer huella en el alumnado. En casi todos los ámbitos de la vida, cuánto más en educación, no se puede avanzar en soledad.

#### 4) ***SOBRE LA FIGURA DEL PROFESORADO DE ATAL COMO “ESPECIALISTA”***

El hecho de que diversas instrucciones hayan recogido la figura del profesorado de las ATAL, inicialmente como responsable y posteriormente como participante de las actividades de “interculturalidad” de los centros, está reduciendo el fenómeno de la interculturalidad a una “cuestión” que debe ser abordada por el “especialista en inmigrantes”. Y es que la existencia de un programa educativo como es el de aulas ATAL *“puede conducir al error de reducir el fenómeno de la interculturalidad a un polinomio interculturalidad = inmigración = aulas específicas y profesorado específico”* (Castilla Segura, 2011: 506). En este sentido, Castiello Costales (2002) dice lo siguiente:

Insistir en la vinculación entre interculturalismo e inmigración es no sólo erróneo, sino a la vez inoportuno. Erróneo porque la nueva conciencia de diversidad tiene sujetos más plurales: las propias diversidades intranacionales consustanciales a todos los estados europeos. Inoportuno pues convierte a los inmigrantes en causa de un problema de perfiles mucho más amplios. La culpabilización de la ruptura de la homogeneidad cultural es una de las perversiones que comete la extrema derecha y a la que se han apuntado recientemente algunas personalidades del mundo político español (p.108).

La existencia en los centros educativos de una figura que cumpla las veces de “especialista” en interculturalidad (función que en muchos centros recae directamente sobre el profesorado de ATAL) trae consigo dos riesgos potenciales:

- El primero de ellos, es la tendencia general a acotar el término y el concepto de “atención a la diversidad” al campo de la diferencia entre culturas y etnias, cometiendo el error de homogeneizar implícitamente a “los iguales” para diferenciarlos de “los otros”, y centrando nuestros esfuerzos en intentar paliar aquello que nos distingue, en lugar de poner de manifiesto aquello que nos une.

La diversidad es inherente al ser humano, independientemente del país de procedencia, del folklore, de las costumbres, de la religión que se procese o de la lengua que empleemos como materna. Cada ser humano es único. No hay otro semejante. Y la presencia del alumnado inmigrante en las aulas no hace sino poner de manifiesto (aún más) esta realidad. Desde esta perspectiva, no es necesario comparar a un alumno de Nigeria con otro de España para ejemplificar el fenómeno de la interculturalidad en las aulas, porque podemos comprobar fácilmente que entre el alumnado autóctono, las diferencias en mayor o menor medida, también

existen. Y como tales, han de ser entendidas y atendidas. No sólo por el profesor o profesora de ATAL (“especialista en la materia”), sino por toda persona que se considere profesional de la educación. En conclusión, si cometemos el error de tratar la diversidad como el conjunto de caracteres que nos diferencia a “nos-otros” de “los otros”, -en lugar de todos aquellos factores que nos hacen ser personas individuales, exclusivas y singulares frente a todas las demás-, difícilmente podremos trabajar la alteridad y fomentar en el alumnado actitudes de empatía, comprensión, concordia y entendimiento. En palabras de Ortiz Cobo (2008):

Determinadas prácticas “interculturales” pueden estar contribuyendo a estereotipar a ciertos colectivos, ya que se sustentan en una forma de pensamiento esencialista, que mantiene que la “cultura” es algo que la gente “posee” y que algunos “poseen mejor que otros”. Este pensamiento se encuentra reforzado por utilización de elementos o recursos acuñados desde fuera, como las ATAL. Se trata, en consecuencia, de un recurso diseñado sobre la idea de una atención “especial” y “específica” a un grupo determinado, encaminado a hacer desaparecer las diferencias, y, por tanto, creado no sobre un concepto de igualdad sino para igualar (p. 267).

- El segundo de ellos, es olvidar que la atención a la diversidad debe constituirse como un Proyecto de Centro, ser asumido por todos los integrantes de la comunidad educativa, incorporarse de manera transversal a todas las áreas del currículo y en definitiva, convertirse en el eje fundamental de la labor educativa (sobre todo en los tiempos que corren: inmersos en una crisis económica a nivel global, y con un contexto sociopolítico donde parece ser que el vacío y la falta de pasión que actualmente tienen los partidos de izquierda beneficia a una derecha en auge). El profesor o la profesora de ATAL ha de concebirse como un medio -otro más-, pero nunca como un fin en sí mismo. Así pues, la interculturalidad (entendida como el esfuerzo por fomentar las relaciones humanas entre personas de diferentes culturas) no debe ser tarea única y exclusivamente suya, sino de todo aquel o toda aquella que quiera hacer del mundo un lugar mejor en el que vivir. Especialmente de quienes nos dedicamos a la educación de las futuras generaciones en uno u otro ámbito.

##### ***5) SOBRE LA POLÍTICA DESDE LA QUE SE DISEÑA Y DESARROLLA LA ACCIÓN EDUCATIVA EN LAS ATAL***

El análisis de esta dimensión tiene que ver con las actuaciones que se proponen en los distintos centros a los que acude el profesorado de ATAL para acoger a todos los alumnos y alumnas sin excepción, independientemente del país de procedencia.

Los procesos de acogida del alumnado inmigrante en los centros pueden entenderse de dos formas: por una parte, como la posibilidad de acceso a las instituciones educativas, lo que implica reflexionar sobre los criterios y procesos de admisión; y por otra parte, como la puesta en práctica de procesos de “acogida” o “bienvenida”, más de corte relacional, que facilitan la participación de este colectivo, así como de sus familias, en la vida escolar.

En primera instancia, y respecto al acceso a un puesto escolar, se constata una desigual distribución del alumnado de origen inmigrante en la enseñanza concertada frente a la pública. Esta realidad puede corroborarse con los propios datos de atención educativa del profesorado de ATAL, que reflejan escasas actuaciones en centros concertados. Otro dato que apunta a que se cuestione el cumplimiento del principio de sectorización educativa en relación con el acceso a un puesto escolar, es la existencia de *centros escoba* “*donde se acumulan estudiantes que han sido rechazados en otros centros*” (Porras *et al.*, 2009: 13).

En este sentido, resulta significativo el interés y la preocupación que demuestran determinados centros educativos (sobre todo privados y concertados) por obtener la acreditación que les permita anunciarse como “centros bilingües” y la falta de iniciativa para aprovechar la riqueza lingüística existente *de facto* en sus aulas. ¿Acaso hay lenguas de primera y lenguas de segunda?

Respecto al programa de aulas ATAL, como medida de atención al alumnado inmigrante, basta recordar que se trata, fundamentalmente, de un servicio de apoyo externo, que se desarrolla fuera del aula ordinaria, en franjas horarias determinadas y en espacios acondicionados (en mayor o menor medida) para ello. El profesorado de ATAL se dedica a la atención directa de los alumnos y de las alumnas asistentes al aula, pero apenas dispone de tiempo para más. La labor de asesoramiento (que se le supone) al resto del equipo docente en cuestiones relativas a la interculturalidad queda en un plano muy reducido, casi inexistente. Cuando la hay, esta labor se limita a la recomendación o facilitación de materiales para trabajar en el aula ordinaria.

Otro indicador a tener en cuenta es la coordinación con otros agentes externos, que cuando existe, suele reducirse a casos y tareas puntuales, básicamente relacionadas con la evaluación psicopedagógica del alumnado susceptible de atención lingüística.

Por último, resulta necesario analizar las actividades de desarrollo profesional para dar respuesta a la diversidad en relación con la política inclusiva. Un alto porcentaje de profesorado de aula, tutores y tutoras, manifiestan no haber recibido ningún tipo de formación específica orientada a la atención educativa de este alumnado, lo que denota que el profesorado de aula se encuentra sin armas conceptuales o prácticas para abordar una práctica educativa intercultural. Se siente más competente en aspectos metodológicos relacionados con la atención a la diversidad y menos en lo lingüístico y cultural. Entre las necesidades señaladas, destacan:

- Formación e información sobre materiales y técnicas de posible aplicación en el aula.
- Conocimientos de idiomas.
- Destreza comunicativa para actuar con personas de otras lenguas.
- Materiales adaptados.
- Conocimientos de la didáctica del español para extranjeros.
- Estrategias de metodología didáctica de clase.

## **6) SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LAS AULAS ATAL**

Si hay una característica que define a las aulas ATAL es la enorme diversidad y heterogeneidad de las mismas, que si bien ha sido positiva en cuanto a los aspectos relativos a la organización personal del profesorado (riqueza y diversidad en los métodos pedagógicos utilizados), ha sido un inconveniente en otros aspectos, por ejemplo la condición administrativa del mismo. Por otra parte, su ubicación en los centros está tan indefinida que se ocasionan situaciones ambiguas en aspectos tales como el sentimiento de pertenencia, o no, al claustro, la participación en las sesiones de evaluación, el acceso a la formación, etc.

En este sentido, cabe señalar (de nuevo) que las condiciones laborales de itinerancia a las que se enfrenta el profesorado de ATAL se constituyen como un factor decisivo que condiciona la posibilidad de desarrollar procesos compartidos y colaborativos de diseño curricular en el aula ordinaria. En consecuencia, los profesores y profesoras de ATAL suelen tener escasa influencia sobre los aspectos relativos al aula ordinaria de la que procede el alumnado que participa en el programa (contenidos, metodología, materiales, criterios y herramientas de evaluación, etc.). En contraposición a esta situación, en las sesiones de ATAL, suele ser el profesorado responsable de las mismas quien, de manera unilateral, toma todas las decisiones respecto a *qué* trabajar y *cómo* hacerlo.

El objetivo fundamental de la atención lingüística es que los alumnos y las alumnas inmigrantes con desconocimiento del idioma aprendan español lo antes posible para incorporarse a su clase con normalidad. En este sentido, podría decirse que lo importante no son los medios con los que se trabaja, sino el fin último que se pretende. En consecuencia, existe cierta libertad, por parte del profesorado de ATAL, a la hora de seleccionar los materiales y las dinámicas de trabajo, sin existir ningún tipo de restricción al respecto. Este margen de actuación permite que se tengan en cuenta la lengua y cultura de origen de los estudiantes a la hora de diseñar y desarrollar las clases, con la clara intencionalidad de que se sientan acogidos, respetados y valorados.

En el aula de ATAL el trabajo con el alumnado es, casi siempre, en grupo (en buena medida, porque los límites de tiempo hacen necesaria esta organización). El criterio de agrupamiento que se suele utilizar es el nivel de competencia lingüística, más que el curricular o la edad. Por lo general, el trabajo suele estar individualizado y no todos los alumnos y alumnas realizan lo mismo al mismo tiempo. Cabría apuntar que, más que a la individualización de la enseñanza y al diseño de tareas ajustadas a grupos heterogéneos, lo que se tiende es a adaptar algunos elementos del currículo, como las tareas o los criterios de evaluación, aunque esta práctica suele desarrollarse sobre la marcha, de forma poco planificada y se lleva a cabo con mayor frecuencia en Primaria que en Secundaria.

Por último, no puedo dejar pasar la oportunidad de mencionar un hecho que resulta relevante: y es que los procesos de aprendizaje más significativos para el alumnado inmigrante de incorporación tardía suelen darse en las aulas ATAL, ya que el profesorado responsable de las mismas, suele mostrar preocupación por conectar los contenidos que se trabajan en estos peculiares contextos de aprendizaje con la realidad de los alumnos y las alumnas. También es aquí donde los materiales curriculares conectan mejor con los estudiantes, ya que se recurre menos al libro de texto y más a la creación de materiales y recursos propios.



## **PARTE IV**

# **CONSIDERACIONES FINALES**



## **1. INTRODUCCIÓN**

El último capítulo de la tesis lleva por título “conclusiones” por un motivo puramente protocolario. Evidentemente, todo lo que empieza, tiene que acabar (tiene que concluir) de una manera u otra, pero eso no significa que el trabajo de investigación desemboque en una serie de afirmaciones taxativas que “concluyan” el análisis sobre las posibilidades educativas del aula ATAL en los centros escolares de Málaga, un objetivo que considero demasiado ambicioso. En el mejor de los casos, esta tarea no ha hecho más que empezar, y la información recogida a lo largo de estas páginas no sirve tanto para hallar respuestas definitivas, como para plantear nuevos interrogantes que contribuyan a mejorar la práctica docente en cuanto a la atención al alumnado inmigrante se refiere.

Además, no resulta sencillo determinar qué se entiende por resultados esperables en un estudio de esta naturaleza. Como ya se había adelantado en las páginas iniciales, la investigación no estaba concebida para desembocar en las tajantes conclusiones que se podrían extraer de un trabajo de corte experimental, en el que se finaliza con la confirmación o el rechazo de una hipótesis dentro de unos determinados niveles de probabilidad. No era (ni es) éste el caso. Las conclusiones de la tesis se constituyen como elementos de reflexión que no pueden entenderse de manera independiente al trabajo de campo, y que lejos de suponer un “cierre” de la evaluación desarrollada, bien podrían significar un nuevo punto de partida para entender con mayor profundidad las situaciones descritas a lo largo del texto.

Por otra parte, no tendría mucho sentido repetir aquí lo que ya se ha expuesto en capítulos anteriores. Así pues, consideraré como "conclusiones" de la investigación aquellos aspectos más relevantes surgidos durante el periodo de exploración en los centros (así como durante la fase de análisis de los datos y de revisión de la bibliografía al respecto), que reflejen las posibilidades educativas que ofrecen las aulas ATAL, centrándome fundamentalmente en las

estrategias desarrolladas por el profesorado al cargo de las mismas, y lo que eso ha supuesto para mi desarrollo personal y profesional.

Y es que, lo que empezó como una investigación sobre las aulas ATAL, ha derivado en una investigación sobre el profesorado de las aulas ATAL. Creo que, en parte, es inevitable. Si la intención del trabajo es aprender *de* la investigación y *con* la investigación, el contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje pasa a un segundo plano en detrimento de las acciones que ponen en práctica los profesionales de la enseñanza en dichos contextos. Porque aprendemos de los demás y con los demás. Gracias a ello, tenemos la posibilidad de observar lo que se hace (o se deja de hacer) y tomar referencias que nos sirvan como modelo a la hora de articular nuestra propia acción docente.

## 2. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO REALIZADO

Esta tesis doctoral nació con fecha de caducidad. Y cuando hago uso de esta expresión, no me refiero a los periodos de ejecución y lectura del trabajo que, como todos, tienen un plazo estipulado, sino a la temporalidad del foco de estudio objeto de la investigación: las aulas de adaptación lingüística. Las ATAL son una medida “excepcional” que, difícilmente, tendrá continuidad en los centros educativos españoles en los próximos años. Y no por falta de necesidad, ni mucho menos, sino por falta de interés político. Mucho más, en un momento de crisis como el actual, en el que parece ser que lo que cuenta son las cuentas. Es un dicho popular que cuando la crisis entra por la puerta, los recursos a los menos favorecidos es lo primero que suele salir por la ventana. ¿Y qué rentabilidad económica puede tener un programa de enseñanza dirigido exclusivamente al alumnado inmigrante? (otra cosa sería si se planteara el tema en términos de *rentabilidad social*).

No obstante, a pesar de las poco optimistas previsiones de cara al futuro (partiendo de las opiniones expresadas por el profesorado participante en la investigación), es preciso señalar que las ATAL seguirán en pie, al menos, durante el próximo curso académico. Sin ir más lejos, la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Málaga hizo pública el jueves 02 de julio de 2015 la concesión de continuidad del programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, así como una convocatoria para la adjudicación de vacantes en colegios e institutos. Este hecho demuestra que, a pesar de los recelos por parte del profesorado adscrito a las mismas, la atención al alumnado inmigrante sigue siendo una prioridad insoslayable y, por

tanto, la administración pública contempla la necesidad de mantener la existencia de aulas ATAL en los centros<sup>106</sup>. ¿Hasta cuando? Esa es la cuestión...

En cualquier caso, no podemos olvidar que los programas educativos desaparecen, pero no las necesidades a las que pretenden hacer frente (ahí tenemos, por ejemplo, los programas relativos a la inclusión, la coeducación, la educación ambiental, la educación en valores, la cultura de paz, la lucha contra la intolerancia, el fomento de la lectura, el uso adecuado de las TIC, etc.). Con distintos nombres, con distintos presupuestos, con distintas dotaciones de infraestructura y personal, las acciones docentes en pos de la mejora de la calidad educativa siguen y seguirán ahí. En este sentido, la presencia de alumnado inmigrante en los centros escolares, y la consecuente necesidad de atender a sus demandas, no va a desvanecerse de la noche a la mañana si deja de financiarse el programa de aulas ATAL. Con una denominación o con otra, la atención lingüística a los estudiantes que desconocen el idioma se mantendrá presente en las instituciones educativas. Me atrevo a afirmar que, dentro de diez, veinte o treinta años, buena parte de esta tesis seguirá teniendo vigencia, porque la pregunta inicial en la que se sustenta no habrá variado ni un ápice: ¿qué hacer para que todos los alumnos, todas las alumnas, independientemente de sus particularidades, puedan aprender más y mejor?

Ahora bien, a tenor del trabajo realizado, estoy en condiciones de afirmar que el programa de aulas ATAL mejoraría, sin duda alguna, con la aplicación de un axioma al que me he permitido bautizar como “la regla de las tres p”. ¿Cuáles serían las tres “p”? Prioridad, presupuesto y personal. Si la atención a las necesidades del alumnado inmigrante se constituyera como una prioridad política, las distintas administraciones públicas dotarían a los centros educativos de todos los medios materiales y humanos necesarios para que ningún alumno, ninguna alumna, se quedase atrás en aras de conseguir los mejores resultados en su paso por el sistema de enseñanza. Muy relacionado con la prioridad, estaría el presupuesto. Si se dispusiera de más dinero para contrataciones, disminuiría la ratio de alumnado por aula y el profesorado ordinario estaría en mejores condiciones para proporcionar una atención individualizada a cada estudiante. Resulta evidente que no es lo mismo atender a 10 alumnos/as que a 25 o a 30. Además, cada centro podría contar con traductores, mediadores, monitores especializados, etc. Desde esta perspectiva, las dificultades idiomáticas no se convertirían en una barrera para el aprendizaje, sino en una característica (una más) atribuible a un niño, a una

---

<sup>106</sup> Es posible acceder a la noticia a través del siguiente enlace: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/delegacion-malaga/tablon-de-anuncios/-/contenidos/detalle/convocatoria-al-acto-publico-para-la-adjudicacion-de-vacantes-de-los-programas-de-maestros-y-1>

niña, en cuanto a su singularidad se refiere, y las escuelas contarían con los recursos necesarios para procurar el entendimiento por ambas partes. Por último, el personal. Un personal bien formado, con inquietud, motivación, sensibilidad, voluntad, imaginación, iniciativa, etc.

Quizás, en los dos primeros aspectos nuestra capacidad de influencia e intervención sea limitada (la prioridad del programa y el presupuesto asignado depende de instancias externas), pero sí que podemos atribuirnos cierta responsabilidad en la tercera “p”. Depende de cada uno de nosotros y de cada una de nosotras, como profesionales de la educación, querer mejorar. Recordando las palabras del recientemente fallecido Eduardo Galeano (1940-2015), *“mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo”*.

Hoy sabemos con bastante exactitud lo mucho que la escuela influye en el proceso de acomodación de algunas familias inmigrantes en los países de acogida. La presencia de sus hijos y de sus hijas, hace más visible a esta población en la sociedad de la que ahora forman parte. De hecho, no podemos olvidar que, para muchas personas procedentes de países pobres, la escuela es el primer espacio social en el que se las reconoce como tales, en lugar de ser consideradas fuerza de trabajo, fuente de problemas sociales o un frío número en una estadística. Es por ello, que la labor del profesorado resulta crucial y determinante. En sus manos está la responsabilidad de tender puentes hacia la integración o, por el contrario, de poner los primeros ladrillos en un muro simbólico que separa a *nos-otros* de los *otros*.

Gracias a la investigación realizada, he podido comprobar de primera mano cómo las acciones docentes del profesorado de ATAL pueden repercutir positivamente en la predisposición hacia el aprendizaje por parte de los alumnos y las alumnas que llegan a la escuela sin conocer la lengua del país de acogida. Evidentemente, es necesario echarle imaginación a las sesiones de clase y plantear iniciativas que susciten interés. No es fácil acometer la enseñanza en un contexto de estas características (marcado por la itinerancia en distintos centros, la conformación de grupos heterogéneos e inestables, la falta de apoyo por parte de las familias, etc.) y trabajar con estudiantes a los que le resulta complicado entender y hacerse entender. Sin embargo, están ahí. Forman parte de la realidad de nuestros centros escolares y no podemos darle la espalda. Es nuestra responsabilidad procurarles una atención educativa que contribuya a posibilitarles una adecuada promoción académica y social.

Tomando este pensamiento como punto de partida, voy a presentar los tres aspectos que más me han llamado la atención a la hora de plantear el trabajo en las aulas ATAL y que ponen de manifiesto la importancia de atender la manera en la que se desarrolla la actividad docente:

#### **- Actitud del profesorado.**

Hay una cita que se le atribuye a Goethe y que afirma lo siguiente: “*donde se pierde el interés, también se pierde la memoria*”. ¿Por qué rescato esta sentencia? Porque, tal y como he podido comprobar de primera mano, si se pretende que en el aula ATAL el alumnado aprenda algunas nociones básicas del idioma y memorice expresiones lingüísticas, oraciones, frases, palabras, etc., es un requisito previo que los contenidos atraigan la atención de los niños y las niñas. Y es al profesorado responsable del aula a quien le compete hacer atractiva su materia, si bien es cierto que las formas de enseñar pueden ser tan variopintas como las personalidades de cada enseñante y dependerán, en buena medida, de las habilidades docentes que se hayan desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional. En cualquier caso, y en orden a que la motivación sea el denominador común en el aula de ATAL, se ha puesto de manifiesto a lo largo de la investigación que es preciso:

- Presentar el trabajo de aula de forma que despierte la curiosidad y el interés natural del alumnado.
- Utilizar materiales atractivos que no sólo introduzcan nuevos elementos, sino que revisen y consoliden los aprendizajes adquiridos de forma recurrente.
- Fomentar la participación del alumnado en las organización de las actividades y procurar el trabajo colaborativo.
- Reforzar positivamente y de forma continua los progresos y las actitudes del alumnado, estimulando su perseverancia.
- Partir siempre de los conocimientos previos, tanto lingüísticos como socioculturales, para provocar los aprendizajes significativos.
- Valorar el esfuerzo realizado y no sólo los resultados obtenidos.

- Utilizar la autoevaluación como herramienta para que el alumnado aprecie sus progresos y reconozca sus insuficiencias.

Por otra parte, cuando el profesor, la profesora, de ATAL se encuentre delante de su alumnado, una de las condiciones básicas para lograr su motivación es que transmita que se encuentra feliz haciendo lo que hace, independientemente de que las condiciones de enseñanza no sean las más adecuadas en ese momento. Hay que tener en cuenta que, de manera consciente o no, el profesorado se erige como modelo y enseña más por lo que hace, que por lo que dice. Así pues, es fundamental evitar las contradicciones entre las intervenciones en el aula y los valores que se pretenden transmitir. Si se quieren fomentar actitudes de respeto, tolerancia, comprensión, diálogo, etc., deben ser los mismos docentes, las mismas docentes, quienes han de predicar con el ejemplo: mostrar curiosidad y apertura a la hora de aprender del alumnado, e interesarse por su cultura, sus tradiciones, su lengua, sus creencias, su entorno familiar, etc.

Y es que el magisterio no consiste simplemente en enseñar (quizá sea esa la confusión más frecuente). Pensar que un maestro, una maestra, es exclusivamente la persona que imparte conocimientos, los explica y los evalúa es reducir la función docente a la mínima expresión. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es más que la mera acumulación de contenidos curriculares de forma que sean “medibles” mediante el desarrollo de una evaluación cuantitativa. ¿Y qué pasa, entonces, con todo aquello que no se puede medir?

La figura del profesional de la educación (mucho más en estos peculiares contextos de actuación) ha de trascender una definición tan parcial: el maestro, la maestra –en este caso, de ATAL- es la persona que mantiene y aumenta el deseo de aprender de su alumnado. Esa debe ser su misión fundamental. Si nos dejamos llevar por la idea de que el objetivo último del programa es que el alumnado inmigrante domine con soltura (fuera del aula ordinaria) el idioma, tendremos que hacer frente a una realidad: el alumno, la alumna, que no lo logre, perderá la motivación y con ello, la confianza en sus propias capacidades. Surgirá la indefensión aprendida, aumentará la sensación de insuficiencia, la desgana y el desinterés. Si ese va a ser el resultado de la acción docente, mejor suprimir directamente el programa de atención lingüística... Para evitarlo, hay que provocar la acción, la ilusión, proponer actividades variadas y estimulantes. No hay mayor recompensa que escuchar de boca de los propios alumnos y alumnas lo mucho que le gustan las clases de ATAL.

### **- Importancia del componente lúdico**

Sabemos que el juego es consustancial a la vida humana, así que no tiene sentido dejarlo fuera de la escuela. Lo lógico (aunque no lo habitual) sería utilizar el juego como herramienta didáctica e impregnar las actuaciones docentes de un componente lúdico, favoreciendo que los niños y las niñas lleguen a un nivel de espontaneidad tal que les permita descubrir nuevas formas de actuación. Por este motivo, el componente lúdico es un elemento esencial a la hora de organizar las tareas en el aula ATAL. Mediante el juego, es posible crear un espacio de libertad y creatividad, necesario para conseguir la distensión adecuada y establecer un clima de confianza en el que el alumnado pueda aprender el idioma sin miedo, en condiciones reales de empleo. Al mismo tiempo, mientras se juega, se facilita el acercamiento, el conocimiento y el enriquecimiento personal gracias al contacto con los demás.

Es preciso recordar que el alumnado inmigrante, simplemente por serlo, no es necesariamente un alumnado con dificultades intelectuales. Las personas procedentes de otros países pueden comunicarse sin ningún problema en sus respectivas lenguas maternas y traen consigo un bagaje cultural y unas experiencias previas que pueden ser muy válidas para el desarrollo de su competencia lingüística. Si, a través del juego, el profesorado de ATAL es capaz de crear en el aula un entorno en el que cada cual se sienta libre, sin presiones y con la desinhibición suficiente como para practicar las posibilidades de una nueva lengua sin temor al “error” o a la vergüenza, se fomentará la participación del alumnado en las actividades propuestas y se respetará el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Motivación, tiempo y paciencia es lo único que se necesita para aprender a manejar un nuevo idioma. Aunque, bien pensado, ¿acaso no es motivación, tiempo y paciencia lo que necesitamos todos y todas para afrontar cualquier aprendizaje?

### **- Fomento del aprendizaje cooperativo**

A lo largo de mi estancia como observador en las aulas ATAL, he podido apreciar la necesidad de potenciar la creación de redes de apoyo en clase; es decir, favorecer la interrelación entre el alumnado con mayor disposición a ayudar y el alumnado más necesitado de asistencia. Cooperar es mucho más que colaborar. Entrenando al alumnado asistente al programa de ATAL en la cooperación a la hora de abordar de manera conjunta el aprendizaje

del idioma, se contribuye, además, a fomentar un valor imprescindible en el mundo que nos toca vivir: el de la solidaridad.

La organización del trabajo cooperativo en el aula se lleva a cabo utilizando diferentes técnicas y estrategias. Quizás, la más frecuente sea la tutoría entre iguales, debido al reducido tamaño de los grupos. ¿En qué consiste? Básicamente, en establecer parejas de estudiantes en las que una persona ejerce las labores de tutoría (atendiendo a los niveles de competencia desarrollados) y la otra se beneficia de la ayuda prestada. El objetivo es doble: por un lado, se aprende del conocimiento transmitido por el profesorado; y por otro, se profundiza en él al tratar de explicarlo al otro miembro de la pareja, procurando adaptarse al ritmo y a las necesidades del compañero/a. Los roles pueden ser reversibles y las parejas cambian de componentes dependiendo, en ambos casos, de los contenidos a trabajar, de los aprendizajes a adquirir y del nivel en el dominio del idioma que presente el alumnado.

La puesta en práctica de esta metodología dispone a la colaboración espontánea entre los alumnos y las alumnas asistentes al aula ATAL. Además, se trata de una alternativa más para una situación que se percibe, a veces, como una dificultad: la heterogeneidad del alumnado y las diferencias de nivel existente en los grupos.

Ciertamente, los aspectos señalados no son estrategias exclusivas del profesorado responsable del programa de atención lingüística, aunque es estos contextos de enseñanza donde demuestran tener una incidencia muy significativa (quizás por las peculiaridades del alumnado al que atiende). He señalado estos tres aspectos fundamentales, pero estoy seguro de que podría haber muchos más. En cualquier caso, he optado por explicitar aquello que he podido presenciar de primera mano durante el periodo de exploración en los centros, prácticas que considero valiosas y que son susceptibles de aplicación en cualquier ámbito educativo, no sólo en las aulas ATAL.

No quisiera terminar este epígrafe sin mencionar una idea que me parece fundamental y que está estrechamente relacionada con lo señalado hasta el momento: existe una presión excesiva sobre los centros educativos por parte de la sociedad, que parece exigir cambios y respuestas inmediatas en relación al tema de la integración del alumnado inmigrante (especialmente, de aquel que presenta desconocimiento del idioma), como si estuviera en manos del profesorado el “poder” para aplicar *remedios infalibles* en todas las situaciones. En educación, tan peligroso es dimitir de la responsabilidad como querer arreglarlo todo. No

existen varitas mágicas que solucionen las dificultades de un día para otro. Por el contrario, las instituciones necesitan madurar los cambios y eso es un proceso que requiere un tiempo largo. No obstante, experiencias como las incluidas en este trabajo no hacen sino poner de manifiesto que es posible avanzar por el buen camino, y que las mejores prácticas educativas son aquellas que tienen su punto de partida en el deseo de alcanzar mejoras cotas en el aprendizaje del alumnado.

Aunque hace tiempo que di por finalizado el grueso de la investigación y decidí no ampliar más la información recabada, todavía tengo por costumbre navegar por Internet cada cierto tiempo en busca de nuevas noticias sobre las aulas ATAL de Málaga. Y reconozco que no dejo de sorprenderme por la cantidad y calidad de las iniciativas que se siguen poniendo en marcha con el paso de los años. Como muestra, un botón:

El proyecto “*Soy fan de mi abuel@: guardianes de la memoria*”, desarrollado por las profesoras de ATAL del CEIP “Sohail de Fuengirola” y los IES “Sierra de Mijas”, “Torre Almenara” y “Villa de Mijas” durante el pasado curso<sup>107</sup>. La propuesta consistía en que el alumnado asistente al programa de aulas ATAL grabara una serie de entrevistas a sus abuelos y abuelas para crear de manera conjunta una *fan page* (una comunidad virtual interactiva en la que todos los usuarios pueden participar, aportar y compartir). Con este pretexto, los estudiantes pusieron en práctica toda una serie de competencias tales como: conocimiento e interacción con el mundo físico, comunicación lingüística, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender, etc.

Sin duda alguna, se trata de un proyecto intergeneracional muy interesante, ya que el reconocimiento a los abuelos y a las abuelas se constituye como una posibilidad de acercamiento a los rasgos de las culturas de procedencia. A la vez, el alumnado de ATAL tiene la oportunidad de ir configurando sus propias historias de vida y de superar la sensación de desarraigo (hecho que favorece el proceso de integración en la sociedad de acogida). Todo ello, por supuesto, haciendo uso de la lengua vehicular de la escuela y, por tanto, aprendiendo el idioma del país de acogida.

---

<sup>107</sup> Se puede acceder al contenido en el siguiente enlace: <http://www.aulaplaneta.com/2015/02/05/educacion-y-tic-soy-fan-de-mi-abuel-un-proyecto-intercultural-e-intergeneracional-con-las-tic-como-herramienta/>

No es ésta la única experiencia interesante, ni mucho menos. La profesora del aula ATAL de los IES “Huelin” y “Ben Gabirol”, por ejemplo, tiene un blog en el que pone a disposición pública todos los trabajos, actividades y experiencias que lleva a cabo con su grupo de clase.<sup>108</sup>. Sinceramente, merece mucho la pena visitar la página y admirar el empeño con el que esta profesional de la educación desempeña su actividad docente y la importancia que le concede al aprendizaje del idioma mediante la interacción con las tecnologías de la información.

Quiero dejar constancia de estas experiencias porque considero que incentivar el trabajo bien hecho es una manera de estimular al profesorado, de animarlo para que no baje la guardia y para que siga trabajando con esperanzas; para que mantenga altas las expectativas acerca de las posibilidades de sus estudiantes, y para que aborden su tarea con el convencimiento de que el sistema educativo se puede mejorar gracias a la labor cotidiana de personas que creen en lo que hacen.

### 3. PUERTAS QUE SE CIERRAN Y PUERTAS QUE SE ABREN

Dar forma al capítulo final de la tesis supone, en cierto modo, formular nuevas preguntas, conformar nuevos asuntos sobre los que seguir pensando, plantear nuevos interrogantes. Más que un punto final, se podría decir que esta tesis termina con un punto y seguido. Porque, sin duda alguna, se puede seguir profundizando en la posibilidades educativas del aula ATAL y ampliar los conocimientos obtenidos hasta el momento. Sin ir más lejos, algunas líneas de investigación podrían ser las siguientes:

- Analizar el funcionamiento y la dinámica habitual de un aula ATAL itinerante con la de un aula ATAL fija, comparando las situaciones de enseñanza-aprendizaje, y estableciendo una relación de las ventajas y los inconvenientes que definen el trabajo en ambos contextos.
- Seguir profundizando en las acciones desempeñadas en un aula ATAL en particular, ampliando el periodo de exploración y posibilitando la aparición de nuevas categorías de análisis.

---

<sup>108</sup> Se puede acceder al mismo en el siguiente enlace: <http://atalieshuelin-bengabirol.blogspot.com.es/p/actividades-del-aula-de-atal.html>

- Centrar el foco de atención exclusivamente en los resultados de aprendizaje y desarrollar un estudio longitudinal con el objetivo de averiguar si se producen mejoras significativas en la adquisición del idioma por parte del alumnado asistente al programa.
- Ampliar la muestra y contactar con nuevos docentes de ATAL que muestren disponibilidad para compartir sus estrategias de enseñanza.

Las propuestas señaladas son suficientes para demostrar que la investigación que está por finalizar no se cierra, sino que se abre a nuevos horizontes y, por tanto, es susceptible de continuidad. Por mi parte, el siguiente paso que espero dar es la publicación de los aspectos más relevantes surgidos en el desarrollo de esta tesis en revistas especializadas, congresos o foros de debate y reflexión, con objeto de compartir con el resto de profesionales de la comunidad educativa las impresiones personales recogidas y plasmadas en estas páginas.

Vuelvo a incidir en la idea de que todavía queda mucho por hacer en lo referente a la atención educativa al alumnado inmigrante. Y los datos, tristemente, así lo señalan. Según una noticia aparecida recientemente en el diario *El País*, “la integración de los inmigrantes en España ha empeorado en los últimos cuatro años, lastrada por una menor participación política de los extranjeros que llegan a nuestro país y por las deficiencias que presenta la educación que el Estado ofrece a sus hijos”<sup>109</sup>. Así lo recoge el índice internacional Mipex 2015, que estudia la incorporación social de este sector de la población en 38 países, y que refleja los pasos hacia atrás que ha dado España, que ocupaba el octavo puesto en el ranking en 2011 y que ahora se sitúa en la undécima posición<sup>110</sup>. Conclusión: es preciso seguir trabajando, de modo que no sobran las investigaciones y los estudios sobre el funcionamiento de las medidas escolares dirigidas a la atención del alumnado inmigrante (entre ellas, las aulas ATAL) y contribuir al proceso de comprensión y mejora de las mismas.

#### 4. A MODO DE EPÍLOGO

Una de las maneras de averiguar si el trabajo realizado ha cumplido con las expectativas puestas al inicio del mismo es revisar los objetivos de la investigación y comprobar en qué

---

<sup>109</sup> Diario *El País* (16/06/2015): *España sale del top 10 de países que mejor integran a los inmigrantes.*

<sup>110</sup> Se puede acceder a los datos en el siguiente enlace: <http://www.mipex.eu/>

medida se han cubierto. Ahora que estoy dando forma a las líneas finales del escrito, considero que es una buena ocasión para hacerlo. Pienso que los objetivos marcados en un primer momento no deben constituirse (sólo) como un apartado de aparición obligatoria en cualquier texto académico de estas características, sino que también deben servir para guiar las acciones que se pongan en marcha posteriormente, para establecer metas -aunque sean relativas- y para contribuir a situar el foco de la investigación a lo largo del proceso. Sin duda, tienen una importancia fundamental. Es por ello, que conviene tenerlos presentes hasta el final.

¿Cuáles eran los objetivos que se perseguían con la elaboración de la presente tesis doctoral? Aunque ya aparecen descritos en capítulos anteriores, creo preciso rescatarlos de nuevo:

#### Objetivos generales:

1. Generar saber pedagógico a partir de la reflexión y el análisis de las prácticas concretas que se estén llevando a cabo en las Aulas ATAL de distintos centros de Málaga. Esto supone considerar que las experiencias educativas que los y las docentes promueven en sus aulas son fuente y referencia de conocimiento pedagógico, y que no sólo pueden alimentar a quienes participan de ella, sino a todos los miembros de la comunidad educativa que sigan una modalidad de actuación distinta, a través de la difusión y la puesta en conocimiento de tales prácticas.
2. Plantear u ofrecer las experiencias analizadas como un referente o apoyo a la hora de conseguir una mayor implicación de todos y todas las profesionales de la educación en la mejora de la atención al alumnado de origen inmigrante.
3. Evaluar, valorar, comprender y compartir las actuaciones que se estén llevando a cabo actualmente en las Aulas ATAL de los centros educativos malagueños, así como realizar propuestas para mejorar la situación.

#### Objetivos específicos:

1. Estudiar la organización y el funcionamiento de las aulas ATAL existentes en Málaga, así como su grado de inserción en los diferentes centros educativos.

2. Analizar las estrategias didácticas, los contenidos y los materiales curriculares de uso frecuente, destinados a mejorar el rendimiento académico del alumnado inmigrante y su cohesión social.
3. Valorar las ventajas y sopesar los inconvenientes que, tanto para el alumnado de origen inmigrante como para el propio profesorado, tiene la asistencia a las aulas ATAL.
4. Contribuir a la construcción y definición del perfil profesional del profesorado de ATAL.
5. Señalar posibles modos de mejorar la practica educativa que se lleva a cabo en estas aulas.

Haciendo balance de lo expuesto hasta ahora, puedo afirmar que, en buena medida, se han cumplido todos los objetivos marcados, sin bien quiero dejar constancia de que se trata de objetivos exclusivamente personales. En consecuencia, no es ésta una investigación aplicada, sino, en el mejor de los casos, “aplicable”. ¡Ojala haya profesores y profesoras de ATAL que encuentren esta evaluación de utilidad para el cuestionamiento y el perfeccionamiento de su labor profesional!

En este sentido, me gustaría hacer hincapié (de nuevo) en el hecho de que el modelo de evaluación por el que he optado no persigue juzgar una realidad, sino intentar comprenderla. Y ¿qué es “comprender”? Atendiendo a la definición que establece el filósofo José Antonio Marina (2011: 93), la palabra significa “*agarrar varias cosas a la vez*”. Pero por mucho que se agarre, por mucho que se abarque, soy consciente de que no es posible contenerlo todo. Siempre quedarán asuntos por tratar, cuestiones por resolver y temas por abordar.

Sé que, de ninguna manera, he podido conocer todos los aspectos relacionados con una realidad tan compleja como es la integración del alumnado inmigrante en los centros educativos malagueños. Reconozco que la realidad de las más de cien aulas ATAL que existen en la provincia supone más de lo que aparece plasmado en estas páginas. Lo que aquí se muestra es sólo una interpretación de las mismas a partir del conocimiento y el análisis de parte de esa realidad, que unida a la experiencia crítica de los lectores y las lectoras, puede convertirse en un

instrumento del que transferir activamente aprendizajes que ayuden a mejorarlas. Éste es mi deseo, sincero y profundo: que, más allá de sus limitaciones, esta investigación merezca la pena a los miembros de los distintos centros participantes que, sin buscar un beneficio propio, se han ofrecido a colaborar en ella con la única pretensión de ampliar su comprensión sobre el funcionamiento de la propia institución con miras a conseguir mayor calidad educativa.

Desde el punto de vista de aprovechamiento personal, ¿qué he aprendido gracias a la elaboración de esta tesis doctoral?

En primer lugar, a desarrollar mi competencia investigadora. Investigar es un verbo activo; y como todos los verbos activos, sólo adquieren su sentido cuando se ponen en funcionamiento. Así pues, si a nadar se aprende nadando, a comer, comiendo y a caminar, caminando, igualmente a investigar se aprende investigando. No es lo mismo conocer los fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa, que trata de aplicarlos en el desarrollo de la evaluación. Esto me ha permitido conocer de primera mano las dificultades que conlleva la puesta en práctica de esta metodología y aprender de los errores que haya podido cometer a lo largo del proceso.

En segundo lugar, a cuestionar mi actividad docente y a ampliar mis modelos de actuación. Actualmente, desempeño mi labor profesional como profesor sustituto interino del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga (aunque no se sabe por cuánto tiempo) y soy responsable de la docencia de varias asignaturas. Como ya he señalado anteriormente, las estrategias didácticas puestas en práctica por el profesorado de ATAL son, en parte, susceptibles de aplicación en cualquier contexto de enseñanza, incluido el universitario, ya que en el fondo sólo intentan dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado al que atiende y procurar su aprendizaje de la mejor manera posible. ¿Y no es eso, en definitiva, lo que intentamos todas las personas que nos dedicamos a la educación? Por otra parte, una de las posibilidades laborales que contemplo en un futuro es aspirar a ocupar una plaza de orientador en el Departamento de Orientación de un instituto, o bien en los Equipos de Orientación Educativa que atienden a los colegios ubicados en una zona determinada, y una de las funciones que se le atribuyen a dicho órgano es ayudar a gestionar la diversidad cultural y lingüística existente en los centros. Sé que no hay fórmulas mágicas y que cada institución requiere de acciones específicas adecuadas a las características de cada contexto. En cualquier caso, espero poder aplicar algún día algunas de las estrategias, iniciativas y acciones descubiertas gracias a esta investigación.

Por último, la elaboración de la tesis me ha permitido crecer como persona. Las incertidumbres, las dudas, los periodos de desaliento -y también de aliento-, que me han acompañado a lo largo de todo el proceso (y que, por lo general, suelen ser sentimientos comunes en todos los compañeros y compañeras que se aventuran a recorrer este trayecto académico), se constituyen como un bagaje experiencial muy valioso para aprender a superar las dificultades y a afrontar nuevos retos.

Quisiera terminar el trabajo realizado con unas reflexiones finales: lo verdaderamente significativo de mi paso como investigador por los distintos centros en los que he tenido la posibilidad de llevar a cabo los períodos de exploración ha sido comprobar cómo hay una apuesta diaria y firme por responder de la mejor manera posible al reto de la atención educativa al alumnado inmigrante (a pesar de las limitaciones). La capacidad para asumir las dificultades sin resquebrajarse, incluso aprovechándolas para crecer como organización y rehacer sus señas de identidad a partir de esta realidad, hace que se sigan buscando formas y recursos para mejorar. Otros centros más rígidos, con menos valentía, con menos capacidad de organizar los recursos disponibles (los que existan en cada momento), no soportan tanta complejidad; y en ocasiones, dedican sus esfuerzos a desplegar un sinnúmero de estrategias para evitar (o invisibilizar) al alumnado que menos se acomoda y más en tela de juicio pone las competencias profesionales y las estructuras ya creadas.

El reto que plantea conseguir una plena integración del alumnado inmigrante (especialmente, de aquel que desconoce la lengua vehicular de la escuela) continuará dando que pensar, proponer y experimentar. No me cabe la menor duda. No obstante, opino que la mayoría de las reflexiones y propuestas, habrán de surgir desde y para el sistema educativo. Espero que el granito de arena que supone esta tesis doctoral (sumado al resto de investigaciones y de iniciativas que se están llevando a cabo desde diversos frentes) contribuya, poco a poco, a elevar una montaña de conocimiento desde la que se vislumbre la mejor manera posible de desarrollar la atención educativa a aquellos alumnos y a aquellas alumnas que más lo necesitan. Como profesionales de la educación, ese es nuestro compromiso.



*No debemos dejar de explorar, porque al final de nuestra exploración  
llegaremos a nuestro punto de partida y conoceremos el lugar por primera vez.*

T.S. Eliot



## ***REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS***



AGUADO ODINA, T.; GIL JAURENA, I. y MATA, P. (2008): *El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas*, en “Revista Complutense de Educación”, vol. 19, nº 2. Pp. 275-292.

AGUADO ODINA, T. *et al.* (2006): *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Ed. UNED. Madrid

- (2003): *Pedagogía Intercultural*. Ed. McGraw-Hill. Madrid.

- (2002): *Formación para la ciudadanía*, en “Cuadernos de Pedagogía”, nº 315. Pp.16-19.

APARICIO, R. y PORTÉS, A. (2013): *Investigación Longitudinal sobre la Segunda Generación en España*. Documento disponible en:

[http://www.ortegaygasset.edu/descargas/pdf\\_noticias/Resultados%20ILSEG2013ok.pdf](http://www.ortegaygasset.edu/descargas/pdf_noticias/Resultados%20ILSEG2013ok.pdf)

AROCA SIENDONES, B. (2008): *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*, en “doces.es. Revista Digital Internacional”, nº 5. Disponible en <http://doces.es/autores/ver/100>

ARROYO GONZÁLEZ, M.<sup>a</sup> J. (2011): *Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España*, en “Segundas Lenguas e Inmigración”, nº 5. Pp. 14-139.

BARÁIBAR LÓPEZ, J.M. (2005): *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Ed. MEC. Secretaría General Técnica: Los Libros de la Catarata. Madrid.

BARRIOS ESPINOSA, E. Y MORALES OROZCO, L. (2014): *Integración lingüística y bilingüismo de ganancia en contextos multilingües e inclusivos: una investigación de aula*. Ed. GEU. Granada.

- (2012): *Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado no hispanohablante y aprendizaje de competencias curriculares en Educación Primaria*, en “Porta Linguarum”, nº 17. Pp. 203-221.

BAYÓN GARCÍA, J. (2008): *Inmigración: un nuevo motor pedagógico*”, en “OGE. Organización y Gestión Educativa”, nº 4. Pp. 31-33.

BESALÚ COSTA, X. (2011a): “Alumnado, escuela y cultura”, en GARCÍA CASTAÑO, F. J. y CARRASCO PONS, S. (ed.): *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Pp. 45-52. Ed. Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica. Madrid.

- (2011b): “¿Cómo defenderse del alumnado extranjero”, en GARCÍA CASTAÑO, F. J. y CARRASCO PONS, S. (ed.): *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Pp. 81-92. Ed. Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica. Madrid.

- (2007): *Educación en sociedades pluriculturales*. Ed. Wolters Kluwer. Barcelona

- (2002): *Diversidad cultural y educación*. Ed. Síntesis. Barcelona.

BLANCO BARRIOS, M. (2001): *El alumnado extranjero: un reto educativo*. Ed. EOS. Madrid.

BLANCO GARCÍA, N. (2006): *Saber para vivir*, en MAREÑU MÉNDEZ A. y PIUSSI A.M<sup>a</sup> (coords.): “Educación, nombre común femenino”. Ed. Octaedro. Barcelona (Pp. 158-183).

BONAL, X. (2003): *Una evaluación de la equidad del sistema educativo español*, en “Revista de Educación”, nº 330. Pp. 59-82.

BROEDER, P. y MIJARES, L. (2003): *Plurilingüismo en Madrid: las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Ed. MEC. Secretaría General Técnica: Los Libros de la Catarata. Madrid.

BUSTELO, M. (1999): *Diferencias entre evaluación e investigación: una distinción necesaria para la identidad de la evaluación de programas*, en “Revista Española de Desarrollo y Cooperación”, nº 4. Pp. 9-30.

CABELLO ROMERO, P. (2005): *Dificultades para la valoración psicopedagógica del alumnado extranjero*, en “Elein”, nº 1. Pp. 17-19.

CABRERA LÓPEZ, A. (2004a): *Inmigración, educación intercultural y aprendizaje de la lengua en contextos multiculturales*. Disponible en:

[http://segundaslenguaseinmigracion.com/Actas\\_Congresos/congresalmeria/cabrera.PDF](http://segundaslenguaseinmigracion.com/Actas_Congresos/congresalmeria/cabrera.PDF)

- (2004b): *Atención a la diversidad cultural del alumnado desde una perspectiva intercultural: el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes*. Disponible en: <http://debateeducativo.mec.es/documentos/andalucia.pdf>

- (2002): *Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en el marco de la Educación Intercultural*, en “III Jornadas del Consejo Escolar de Andalucía sobre la Escuela Intercultural”. Disponible en: [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/wcea/pdfs/Jornadas/III%20Jorn\\_01%20C.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/wcea/pdfs/Jornadas/III%20Jorn_01%20C.pdf)

CALVO BUEZAS, T (2003): *La escuela ante la inmigración y el racismo*. Ed. Popular. Madrid.

CAMPS, A. y MILIAN, M. (Coords.) (2010): *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística en entornos plurilingües*. Ed. Graó. Barcelona.

CARA RODRÍGUEZ, J.F. (2003): *El modelo de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía: historia, desarrollo y alternativas de la atención educativa a población inmigrante extranjera en la escuela*. Ed. Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Delegado de Educación de Almería.

CARRASCO, S., PÀMIÉS, J. y BERTRAN, M. (2008): *Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social*, en “Revista Complutense de Educación”, vol. 20, nº 1. Pp. 55-78.

CARRASCO, S. (2003): *La escolarización de los hijos e hijas inmigrantes y de minorías étnico culturales*, en “Revista de Educación”, nº 330. Pp. 99-136.

CASILLAS QUIRÓS, R. (2007): *Las Comisiones Locales de Educación Intercultural: Una respuesta comunitaria a la interculturalidad*, en “Andalucía Educativa”, nº 60. Pp. 31-33.

- (2004): *Programa de intervención en el ámbito de la interculturalidad*, en “Andalucía Educativa”, nº 41. Pp. 40-42.

CASTIELLO COSTALES, J.M. (2002): *Los desafíos de la educación intercultural: migraciones y currículum*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

- CASTILLA SEGURA, J. (2011): “Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero”, en GARCÍA CASTAÑO, F.J. y KRESSOVA, N. (Coords.): *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Ed. Instituto de Migraciones. Granada. Pp. 503-512.
- CASTELLA, E. (2007): “La inmigración y la escolarización de alumnado de incorporación tardía”, en ESSOMBA, M. (coord.) (2007): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Graó. Barcelona. Pp. 153-160.
- COHEN L. y MANION L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Ed. La Muralla. Madrid.
- DURÁN MUÑOZ, R. y GARCÍA NUÑEZ, C. (2009): *Informe final de las Jornadas “Multiculturalidad y Convivencia en el ámbito Escolar. Medidas proactivas y experiencias conocidas”*. Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre Inmigración. Universidad de Málaga.
- ESSOMBA, M.A. (2010): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Ed. Graó, Barcelona.
- (2009): *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Ed. Graó. Barcelona.
- (2008): *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Ed. Graó. Barcelona.
- ESTRELLA ORTEGA, M<sup>a</sup>.J. (2009): *La educación intercultural y la innovación educativa como medidas para la atención al alumnado inmigrante*, en “Innovación y experiencias educativas”, nº 24. Revista digital. Pp. 1-10.
- FERIA, A. (2002): *Aulas puente en El Ejido. Entre la exclusión social y la integración escolar* en “Cuadernos de Pedagogía”, nº 315. Pp. 56-60.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2007): *Redes para la innovación educativa*, en “Cuadernos de Pedagogía”, nº 374. Pp. 26-30.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (coord.) (2003): *La escuela ante la inmigración: pensamiento y actuación del profesorado andaluz*. Ed. Servicio de Publicaciones. Universidad de Almería.

GARCÍA CASTAÑO, F.J., RUBIO GÓMEZ, M. y BOUACHRA O. (2008): *Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación*, en “Revista de Educación”, nº 354. Pp. 23-60.

GARCÍA CASTAÑO, F.J. y BARRAGÁN, C. (2003): *Mediación intercultural en sociedades multiculturales. Hacia una nueva conceptualización*, en “Revista Portuario”, nº 4. Pp.123-142.

GARCÍA CASTAÑO, F. J. y GRANADOS, A. (2002): *La escuela ante la diversidad cultural: Una mirada socio-antropológica a uno de los últimos retos*, en “Cuadernos de Pedagogía”, nº 315. Pp. 20-24.

- (2000): *¿Qué hay de intercultural en las acciones interculturales? El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros*, en “Currículum”, nº 14. Pp. 9-27.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A., GOENECHEA PERMISÁN, C., MORENO HERRERO, I. Y SÁNCHEZ DELGADO P. (2010): *Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana*, en “Revista de Educación”, nº 352. Pp. 473-493.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A., MORENO HERRERO, I. Y SÁNCHEZ DELGADO P. (2008): *Las aulas de enlace madrileñas, ¿espacios para el aprendizaje de la lengua vehicular o burbujas de acogida?* Comunicación en el “VI Simposio de Lengua, Cultura e Inmigración”. Disponible en [http://web.udg.edu/ice/simposi/doc/re\\_jgarcia.pdf](http://web.udg.edu/ice/simposi/doc/re_jgarcia.pdf).

GUERRERO VALDEBENITO (2010): *La actuación de las aulas temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en la provincia de Sevilla. Reflexiones y propuestas a partir de las percepciones de los mediadores interculturales*, en “Actas del V Congreso Andaluz de Sociología”. Ed. IESA-CSIC. Sevilla. Pp. 157-158.

- GIROUX, H. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure, Barcelona.
- GOENECHEA PERMISÁN, C., GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A., y JIMÉNEZ GÁMEZ, R.A. (2011): *Los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (atal) y madrileño (aulas de enlace)*, en “Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado”. Vol. 15, nº 3. Pp. 263-278.
- GONZÁLEZ BAREA, E.M<sup>a</sup> (2008): *Convivencia intercultural en centros educativos multiculturales... ¿Hacia un reconocimiento de la diversidad cultural?*, en “Educatio, Siglo XXI”, nº 26. Pp. 225-240.
- GONZÁLEZ LOSADA, S., POZO MUÑOZ, C. y GARCÍA RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>.P. (2013): *Evaluación institucional en el ámbito educativo. Conceptos, modelos y aplicaciones*. Ed Pearson, Madrid.
- HERAS MONTOYA, L. (1997): *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Ed. Aljibe. Archidona (Málaga).
- HERNÁNDEZ, M. y VILLALABA, F. (2003): *Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes*, en “Carabela”, nº 53. Pp. 133-160.
- HERNANDEZ MONTOYA, B. (2005): *Descripción y funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)*, en “Aldadis. net. La Revista de Educación”, nº 7. Revista digital. Pp. 61-63.
- HOUSE, E (1992): *Tendencias en evaluación*, en “Revista de Educación”, nº 299. Pp. 43-57.
- IFIIE (2012): *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2000-2011)*. Ed. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Ministerio de Educación. Madrid.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R. (Coord.) (2009): *Estudio de la Atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz*. Ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz

JORDÁN SIERRA, J.A., BESALÚ, X., BARTOLOMÉ PINA, M., AGUADO ODINA, T., MORENO GARCÍA, C. y SANZ, M. (2004): *La formación del profesorado en educación intercultural*. Ed. MEC. Secretaría General Técnica: Los Libros de la Catarata. Madrid.

JULIANO, D. (2007). Entrevista. *Revista Andalucía Educativa*, nº 60. Pp. 37-39.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2010): *La educación en Andalucía 2010/2011. Iniciativas, programas y datos (avance)*. Ed. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Sevilla.

- (2007): *II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía. 2006-2009*. Ed. Junta de Andalucía. Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Sevilla.

KUSHNER, S. (2002): *Personalizar la evaluación*. Ed. Morata. Madrid

LANZAT GARCÍA, A. (2005): *Atención a la diversidad lingüística en la evaluación cero del alumnado extranjero*, en "Elein", nº 1. Pp. 26-28.

LEIVA OLIVENCIA, J.J. (2007): *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.

LÓPEZ MELERO, M. (1990): *La integración escolar, otra cultura*. Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia. Málaga.

LOSADA GONZÁLEZ, S., POZO MUÑOZ, C., y GARCÍA RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>.P. (2012): *Evaluación institucional en el ámbito educativo. Conceptos, modelos y aplicaciones*. Ed. Pearson. Madrid.

MACDONALD B. (1989): "La evaluación y el control de la educación" en GIMENO SACRISTÁN, J., y PÉREZ GÓMEZ, A. (comps): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ed. Akal, Madrid (pp. 467-478).

MARINA, J.A. (2011): *El vuelo de la inteligencia*. Ed. Debolsillo. Barcelona.

MARTÍN RODRÍGUEZ, J. (2005): *La atención educativa del alumnado inmigrante: provincia de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

MARTÍN ROJO, L. (2004): *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Ed. MEC. Secretaría General Técnica: Los Libros de la Catarata. Madrid.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2008): *Pero, ¿qué es la innovación educativa?*, en “Cuadernos de Pedagogía”, nº 375. Pp. 78-82.

MARUNY, LL. y MOLINA, M. (2001): *Identidad cultural y aprendizaje lingüístico: el caso de la inmigración*, en “Textos”, nº 26. Pp. 55-64.

MERINO MATA, D. (2002): *Concepciones de los profesores y autoconcepto y agresividad de los alumnos en un contexto de educación intercultural*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2012): *Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2010/2011*. Ed. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

MONTÓN SALES, M<sup>a</sup>.J. (2003): *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar: orientaciones, propuestas y experiencias*. Ed. Graó. Barcelona.

MORALES OROZCO, L. (2007): *Cómo integrar lingüísticamente al alumnado inmigrante*, en “Andalucía Educativa”, nº 60. Pp. 34-36.

- (2006): *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Ed. MEC. Secretaría General Técnica: Los Libros de la Catarata. Madrid.

MORENO GARCÍA, C. (2004): *La enseñanza de español como lengua extranjera en el contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Ed. MEC. Secretaría General Técnica: Los Libros de la Catarata. Madrid.

MOROLLÓN, M. (2000): *El aprendizaje de las lenguas. Modelos, criterios, prioridades y retos*, en “Cuadernos de Pedagogía”, nº 315. Pp. 94-99.

OJEDA ÁLVAREZ, D. (2008): “Diversidad lingüística y cultural en la escuela: cómo organizarnos para abordarla”, en RÍOS ROJAS, A. y RUIZ FAJARDO, G.: *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes*. Ed. UNIA. Sevilla. (Pp. 80-91).

OLMOS ALCARAZ, A. (2007): *Escuela, etnografía y análisis crítico de discurso: un estudio sobre la construcción de la otredad hacia el alumnado inmigrante extranjero en Andalucía*”, en “EMIGRA Working Papers”, nº 94. Disponible en: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es).

OPAM (2011): *Alumnado extranjero en Enseñanzas no Universitaria en España y CC.AA. Avance curso 2010-2011*. Instituto de Estudios Sociales Avanzados. Junta de Andalucía.

ORDEN de 15 de enero de 2007, *por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*. BOJA, núm. 33. Pág. 7.

ORTIZ COBO, M. (2010): *Ineficacia de las medidas para garantizar la igualdad e oportunidades*, en “Revista Iberoamericana de Educación”, nº 51/3. Pp. 1-7.

- (2008): *Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes*, en “Papers: Revista de sociología”, nº 87. Pp. 253-268.

- (2007a): *Lengua e integración escolar: mirada socioantropológica*, en “Kikiriki. Cooperación educativa”, nº 85. Pp. 18-20.

- (2007b): *Segunda Lengua como medio de integración escolar*, en “Revista Iberoamericana de Educación”, nº 41/4. Pp. 1-5.

- (2006a): *Escuela e inmigración: gestión de la diversidad lingüística*, en “Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo”, nº 16. Pp. 279-308.

- (2006b): *Mecanismos de transmisión del español como segunda lengua en contextos escolares de inmigración*, en “Educación y futuro. Revista digital”, nº 15. Pp. 91-108.

- (2006c): *La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar*, en “Revista de Educación”, nº 339. Pp. 563-594.

- (2005): *Alumnado Extranjero en el Sistema Educativo Andaluz. Racialismo en el Discurso y Práctica Escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

PÉREZ GÓMEZ, Á.I. (1995): *La escuela, encrucijada de culturas* en “Investigación en la Escuela”, núm. 26. Pp. 7-23.

- (1989a): “Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica” en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Á.I.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ed. Akal. Madrid. (Pp. 90-138).

- (1989b): “Modelos contemporáneos de evaluación” en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Á.I. (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ed. Akal. Madrid. (Pp. 426-450).

PÉREZ RAMÍREZ, F. (2002): *Convivencia escolar e interculturalidad con alumnado plurilingüe en la provincia de Málaga: zona Costa del Sol*. Disponible en: [http://segundaslenguaseinmigracion.com/Actas\\_Congresos/congresalmeria/comudos.PDF](http://segundaslenguaseinmigracion.com/Actas_Congresos/congresalmeria/comudos.PDF).

PÉREZ, J.M. y POMARES, J. (2002): *El ATAL: Camino hacia la interculturalidad*, en “OGE. Revista de Organización y Gestión Educativa”, nº 8. Pp. 27-29.

PORRAS VALLEJO, R.; GARCÍA GARCÍA, M. y COTRINA GARCÍA, M.J. (2009): *Posibilidades y límites del programa de ATAL en el marco de una escuela inclusiva. El caso de la provincia de Cádiz*, en “Revista de Educación inclusiva”, vol. 2, nº 1. Pp. 11-28.

PULIDO MOYANO, R.A. (2003): *Entonces, ¿cuántas culturas distintas tienes en tu clase?*, en “Educación, desarrollo y diversidad”, nº 6 (3). Pp. 7-24.

QUINTANA, A. (2003): *Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía*, en “Aula de Innovación Educativa”, nº 126. Pp. 53-57.

RELINQUE MOTA, J.M. (2010): *Propuesta de actividades de dinamización e implicación intercultural en dos centros de la costa del sol (IES Al- Baytar e IES Cerro del Viento)*. Comunicación presentada al 1<sup>er</sup> Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación. 1- 21 de marzo de 2010. Pp. 1-7. Disponible en:

<http://jesusrelinquemotapublicaciones.blogspot.com.es/>

ROCA CASAS, E., ÚCAR, X., y MASSOT, M. (2002): “Programas y experiencias de educación con inmigrantes”, en GERVILLA CASTILLO, E. (coord.): *Globalización, Inmigración y Educación*. Ed. Diputación de Granada, Ayuntamiento de Granada, Junta de Andalucía y Universidad de Granada. Pp. 205-288.

RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Ed. Aljibe, Archidona (Málaga).

RUIZ DE LOBERA, M. (2004): *Metodología para la formación en educación intercultural*. Ed. MEC. Secretaría General Técnica: Los Libros de la Catarata. Madrid.

SÁNCHEZ GÓMEZ, G.L. (2005): *Una canción de “El Arrebato” en la clase de español*, en “Elein”, nº 1. Pp. 29-31.

SANMARTÍN ARCE, R. (2003): *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Ed. Ariel. Barcelona.

SANTOS GUERRA, M.A. y DE LA ROSA, L. (2013): *La escuela sin muros. Las familias del alumnado inmigrantes y su participación en la escuela*. Ed. Aljibe. Archidona (Málaga).

SANTOS GUERRA, M.A. (2010): *Carta abierta a una profesora de ATAL*, en “Escuela Española”, nº 3865. p. 3.

- (2008): *Nieve y barro. Metaevaluación del Plan de Evaluación de Centros Escolares de Andalucía*. Ed. MAD, Sevilla.

- (2002): *La escuela que aprende*. Ed. Morata, Madrid.

- (1995): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ed. Aljibe. Archidona (Málaga).

- (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Ed. Akal, Madrid.

SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Ed. Ariel. Madrid

SERRA, C. (2002): *El racismo observado. Etnografía y análisis de las relaciones interétnicas*, en “Cuadernos de Pedagogía”, nº 315. Pp. 77-82.

SIGUÁN, M. (2000): *Inmigrantes en la escuela*, en “Textos”, nº 23. Pp. 13-21.

SIMONS, H. (2011): *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ed. Morata. Madrid.

STAKE, R (2007): *Investigación con estudio de casos*. Ed. Morata. Madrid.

- (2006): *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Ed. Graó. Barcelona.

STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987): *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Ed. Paidós. Barcelona.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación La búsqueda de significados*. Ed. Paidós. Barcelona.

TERRÉN LANANE, E. (2008): *La integración educativa de los hijos de familias inmigradas*, en “VI Informe Foessa”. Madrid. Pp.153-211.

TORRE, M. (2008): *Alumnado inmigrante de incorporación tardía y enseñanza de Lenguas: los primeros pasos*”, en BALLANO, I (Coord.) “I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante”. Universidad de Deusto, Bilbao. Pp- 51-60.

TORRES SANTOMÉ, J. (2002): *La cultura escolar. Otra construcción del conocimiento*, en “Cuadernos de Pedagogía”, nº 311. Pp. 71-75

TRUJILLO SÁEZ, F. (2006): *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Ed. Octaedro. Granada.

- (2004): *La atención institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua*, en “Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional”, nº 11. Pp. 16-46.

UNAMUNO, V. (2010): *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Ed. Graó. Barcelona.

VILA, I. (2006): *Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración*, en “Revista interuniversitaria de formación del profesorado”, nº 20. Pp. 23-43.

- (2002): *Reflexiones sobre la interculturalidad*, en “Mugak”, nº 21. Pp. 7-14.

VILLADA PRIETO, M. (2010): *ATAL y ELCO: dos programas para el desarrollo de la competencia lingüística*, en “Temas para la Educación”, nº 6. Revista digital. Pp. 1-6.

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Ed. Paidós. Barcelona.







## DOCUMENTO DE NEGOCIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN:

### EVALUACIÓN DE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS DEL AULA ATAL EN LOS CENTROS ESCOLARES DE MÁLAGA.

#### PREÁMBULO

Estimado/a amigo/a:

Mi nombre es **JOSÉ LUÍS DEL RÍO FERNÁNDEZ**. Soy profesor sustituto interino en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga y estudiante de doctorado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la misma.

Actualmente estoy desarrollando mi tesis doctoral, titulada *Evaluación de las posibilidades educativas de Aula ATAL en los centros escolares de Málaga*, bajo la dirección y tutela del Catedrático D. Miguel Ángel Santos Guerra. Me pongo en contacto con usted porque me gustaría solicitar su colaboración en la investigación.

Necesito acceder al conocimiento de primera mano y considero que no hay mejor opción que partir de la sabiduría que da la experiencia. Por este motivo, quisiera llevar a cabo una serie de encuentros con aquellas profesoras y aquellos profesores de ATAL que estuviesen dispuestos a compartir sus vivencias.

El presente texto materializa la propuesta de trabajo, así como las condiciones del proceso de exploración que pretendo realizar.

Me gustaría que el documento fuese objeto de discusión y aprobación (si se considera pertinente) por parte del equipo directivo del centro en el cual se va a iniciar la exploración, por dos motivos fundamentales: en primer lugar, porque es mi deseo que el trabajo tenga un respaldo institucional, de modo que puedan superarse los posibles prejuicios o recelos ante la presencia de un observador externo; y en segundo lugar, porque considero que el proceso de negociación inicial contribuye a democratizar la investigación, dar protagonismo a quien realmente lo tiene, abrir un diálogo constructivo entre todas las personas participantes y crear un clima favorable al intercambio, la reflexión y la mejora.

## 1. JUSTIFICACIÓN

Me interesa llevar a cabo un estudio sobre la atención al alumnado de origen inmigrante en los centros escolares de Málaga por pura coherencia con los tiempos que corren. Los movimientos migratorios se han consolidado a día de hoy como un dato estructural de la sociedad. Particularmente en nuestra comunidad autónoma, en la que se constata desde hace décadas que la llegada y el asentamiento de personas provenientes de otros países no se trata de un fenómeno pasajero. Consecuentemente, la presencia cada vez mayor de alumnos y alumnas de origen inmigrante en la red de centros que componen el sistema educativo español es una realidad. Y como tal, reclama la atención y puesta en marcha de una serie de recursos específicos cuyo análisis y funcionamiento no se puede (ni se debe) dejar pasar por alto. Las llamadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, o “Aulas ATAL” son uno de ellos.

El hecho de propiciar en el marco escolar espacios y estructuras que ayuden a mejorar la integración del alumnado de origen inmigrante y el deseo de fomentar acciones que hagan de las dificultades de tipo lingüístico una oportunidad para el desarrollo y crecimiento humano representa, desde mi punto de vista, una importante innovación en las prácticas educativas. La consecución de procesos educativos inclusivos es un enfoque que no puede quedarse en las intenciones, sino que ha de quedar reflejado en las actuaciones concretas que se propongan. Y son precisamente estas actuaciones las que quiero analizar y estudiar.

La investigación pretende hacer visible la labor educativa que desempeñan las profesoras y los profesores de ATAL en sus respectivas aulas; y a la vez, crear un marco de reflexión que sirva como fundamento teórico de dichas actuaciones. Porque no hay que olvidar que buena parte de la formación de este sector del profesorado se realiza a través de un proceso continuo de ensayo-error. Por este motivo, conviene hacer patentes no sólo las virtudes, sino también las carencias o las dificultades inherentes en su trabajo, ya que sin una adecuada evaluación de las acciones realizadas resultará imposible mejorar. Y ya se sabe que *mejora*, es una palabra de contenido infinito.

## 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Estudiar la organización y el funcionamiento de las aulas ATAL existentes en Málaga, así como su grado de inserción en los diferentes centros educativos.

2. Analizar las estrategias didácticas, los contenidos y los materiales curriculares de uso frecuente, destinados a mejorar el rendimiento académico del alumnado inmigrante y su cohesión social.
3. Valorar las ventajas y sopesar los inconvenientes que, tanto para el alumnado de origen inmigrante como para el propio profesorado, tiene la asistencia a las aulas ATAL.
4. Contribuir a la construcción y definición del perfil profesional del profesorado de ATAL.
5. Señalar posibles modos de mejorar la practica educativa que se lleva a cabo en estas aulas.

### **3. PRETENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Quiero evaluar y descubrir cuáles son las actitudes que tienen los profesores y las profesoras que se encuentran al cargo de las denominadas Aulas ATAL a la hora de llevar a cabo la atención al alumnado de origen inmigrante; cuáles son los medios de los que disponen, y cuáles son los principales obstáculos que bloquean o dificultan su labor. Quiero aprender y dar a conocer las buenas prácticas que se estén llevando a cabo en estos contextos determinados de actuación; y quiero conversar con profesionales de la enseñanza que, día tras día, están en la brecha a pesar de las numerosas barreras individuales, institucionales y sociales que se alzan ante ellos y ellas. Escucharles y llegar a comprender cómo y por qué lo hacen.

Desde esta perspectiva, los resultados del trabajo de investigación serán susceptibles de ser valorados, tanto desde un enfoque diagnóstico, como prospectivo. No sólo servirán para detectar las posibles carencias y necesidades del programa de Aulas ATAL, sino también para permitir la transferencia de los conocimientos obtenidos y subrayar la potencial aplicabilidad de las prácticas educativas evaluadas y valoradas positivamente.

### **4. METODOLOGÍA**

Partiendo de la premisa de que es imposible conocer profundamente fenómenos tan complejos como los educativos a través de métodos que no hacen sino ofrecer una visión parcial de la realidad, la metodología que emplearé en el desarrollo de esta investigación será esencialmente cualitativa y mis pautas de actuación girarán en torno a las siguientes actividades:

- Entrevistas a profesores y profesoras de ATAL que, actualmente, estén desempeñando su labor en los correspondientes centros.
- Entrevistas (cuantas sean posibles) a diferentes miembros de la comunidad educativa: profesorado, miembros del equipo directivo, alumnado, familias, personal de administración y servicios...
- Análisis de documentos (oficiales o no) que tengan relación con las peculiaridades de las intervenciones desarrolladas en las Aulas ATAL.
- Visitas a los centros durante una serie de jornadas escolares acordadas previamente.
- Observaciones y anotaciones de todas aquellas actividades y experiencias que se estén llevando a cabo en las Aulas ATAL y que sean susceptibles de proporcionar información relevante para el estudio.

## **5. TEMPORALIZACIÓN**

Sería deseable llevar a cabo un contacto directo con el centro el máximo tiempo posible que reste hasta el término del curso académico, con objeto de que las informaciones extraídas no pierdan presencia y contextualización. En cualquier caso, debido a las restricciones temporales impuestas por el plazo de presentación de la presente investigación, el periodo de exploración en cada uno de los centros no se alargará más de una o dos semanas.

## **6. CONDICIONES**

La devolución y negociación de los informes que lleve a cabo es una exigencia básica de este tipo de investigación. No comparto la práctica, más extendida de lo que debiera, de recabar información y no devolver a las personas informantes el resultado de la misma. Entregaré los informes que elabore a quien así lo solicite y los resultados obtenidos se someterán a discusión. Considero que esta devolución de la información es un aspecto que dota el trabajo de credibilidad y rigor.

A su vez, creo necesario hacer algunas concreciones en este apartado sobre los principios que regirán mi comportamiento como investigador:

- Recabaré toda la información posible partiendo siempre de la autorización de las personas implicadas y acordaré con ellas el acceso a las situaciones y actividades que desee observar.
- Para realizar grabaciones de audio, demandaré la previa autorización de las personas implicadas.
- El respeto a las personas y a sus opiniones estará por encima de cualquier pretensión de objetividad, por tanto, se garantizarán las deseables condiciones de libertad de expresión.
- La investigación pretende ser una ayuda, no una amenaza para nadie. Por eso considero fundamental el conocimiento del informe y la garantía de intervención sobre él.
- Trataré de evitar todas las molestias posibles y de interferir lo mínimo en la dinámica del Centro.
- Nadie tendrá acceso privilegiado a la información que se vaya obteniendo en el trabajo.

Y para que así conste, firman el presente documento:

El Investigador:

La profesora/el profesor de ATAL:

La/el representante del Centro:



## **GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (PARA EL PROFESORADO DE ATAL)**

### **1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS INFORMACIONES**

- Nombre y apellidos
- Edad (posible categoría: juventud y adaptación a las necesidades educativas actuales)
- Tiempo en el centro
- Tiempo en el puesto
- Modo de acceder al puesto: expectativas, intereses, continuidad
- Formación específica: estudios, cursos, experiencia previa, etc.
- Desarrollo profesional en el puesto (asistencia a talleres, seminarios, jornadas, congresos, etc.)
- Condición de itinerancia

### **2. RELACIÓN CON EL RESTO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA**

- Relación con los tutores/as
- Relación con el resto de la plantilla docente
- Relación con el equipo directivo
- Relación con los departamentos de orientación (o con los equipos de orientación educativa)
- Relación con las familias del alumnado
- Relación con alumnos/as del curso pasado

### **3. TRABAJO EN EL ATAL**

- Contenidos que se trabajan
- Metodología didáctica
- Recursos y materiales
- Organización temporal y espacial
- Tratamiento de la lengua de origen del alumnado
- Relaciones de convivencia en el aula ATAL
- Integración del alumnado en el centro

- Evaluación de las competencias
- Valoración del trabajo realizado

#### 4. VALORACIÓN PERSONAL

- Grado de satisfacción en el puesto
- Expectativas frente al grupo clase
- Pronóstico de futuro
- Deseo de continuidad en el puesto
- Dificultades del puesto
- Propuestas de mejora

#### 5. ALUMNADO

- Número
- Edad
- Países de procedencia
- Lengua de origen
- Niveles de absentismo
- Heterogeneidad del grupo
- Posibilidad de agrupaciones
- Relaciones entre miembros del grupo clase
- Relaciones con el resto de compañeros/as del aula ordinaria
- Acceso al programa de ATAL
- Continuidad en el programa de ATAL

## 11.2. Alumnado extranjero por nacionalidad

## ANDALUCÍA

	TOTAL	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
AFGANISTÁN	11	1		2				1	7
ALBANIA	24	3	1	4	1	1	1	7	6
ALEMANIA	1.776	188	310	21	219	66	11	799	162
ANDORRA	45	14	2	1	7	2	11	3	5
ANGOLA	30	2	3	6		3		5	11
ANTIGUA Y BARBUDA	1		1						
ANTILLAS HOLANDESAS	5							5	
ARABIA SAUDÍ	4							3	1
ARGELIA	871	138	68	61	86	75	69	131	243
ARGENTINA	5.093	830	272	114	754	71	68	2.614	370
ARMENIA	227	17	2	25	6	2		51	124
AUSTRALIA	35		4		5	9		12	5
AUSTRIA	69	6	3		18	4		33	5
AZERBAYÁN	14	5		3	1			1	4
BAHAMAS	1							1	
BAHREIN	2							1	1
BANGLADESH	47	5	3		1			38	
BARBADOS	1							1	
BÉLGICA	441	55	44	8	56	6	3	244	25
BENÍN	9	1	1	1		1		4	1
BHUTÁN	2					1		1	
BIELORUSIA	109	16	2	13	7	4	4	32	31
BOLIVIA	3.614	255	575	104	573	137	126	788	1.056
BOSNIA HERZEGOVINA	15		2		1	1		7	4
BRASIL	1.967	195	214	117	195	138	50	720	338
BULGARIA	1.348	464	27	39	52	172	31	486	77
BURKINA FASO	47	23			3	4	4	10	3
BURUNDI	2	1						1	
CABO VERDE	13	5		1	1			4	2
CAMERÚN	77	9	2	7	6	8	4	14	27
CANADA	62	6	7	1	9	2		33	4
COLOMBIA	4.622	591	368	347	524	342	237	1.336	877
CONGO	25	5	1				2	9	8
COREA DEL NORTE	14	3	1		4	1		4	1
COREA DEL SUR	13				3			2	8
COSTA DE MARFIL	66	25	1	3	3	10	6	15	3
COSTA RICA	46	7	4		4	2	3	8	18
CROACIA	10				2			4	4
CUBA	484	39	62	27	61	13	15	155	112
CHAD	4		2				1		1
CHILE	640	95	76	21	82	13	13	230	110
CHINA	2.947	189	273	156	290	143	113	995	788
CHIPRE	1				1				
DESCONOCIDO	187	28	22	3	22	4	1	93	14
DINAMARCA	222	11	11		15	1		181	3
DOMINICA	6	1	1		1			3	
ECUADOR	5.762	1.740	183	531	607	354	289	1.129	929

## 11.2. Alumnado extranjero por nacionalidad

## ANDALUCÍA

	TOTAL	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
EGIPTO	37	4		1	5	3		19	5
EL SALVADOR	48		4	1	3	5	3	12	20
EMIRATOS ÁRABES UNIDOS	1								1
ERITREA	2		1						1
ESLOVAQUIA	39	2	7	2	7	4		15	2
ESLOVENIA	11	2	1		3			5	
ESTADOS UNIDOS	611	38	165	10	75	16	7	207	93
ESTONIA	70	1	6	1	3	4		51	4
ETIOPIÁ	47	7	3	9	1	2	1	16	8
FILIPINAS	297	3	26	2	7			237	22
FINLANDIA	114	2	8	1	4	4		89	6
FRANCIA	1.141	159	144	37	157	18	24	465	137
GABÓN	2	1					1		
GAMBIA	207	154	1	1	3	18	21	6	3
GEORGIA	109	13		41		7		13	35
GHANA	302	159	3	7	7	45	7	60	14
GRECIA	19		3	3	6	2		5	
GUATEMALA	62	8	7	7	1		3	15	21
GUINEA	404	159	14	15	43	65	27	38	43
GUINEA ECUATORIAL	39	10	2	2	5	5	2	6	7
GUINEA-BISSAU	543	513	3	1	3	6	2	6	9
HAITÍ	21		3	1	1		1	11	4
HOLANDA	737	89	78	8	60	30	2	437	33
HONDURAS	136	27	22	16	17	6	7	22	19
HUNGRÍA	110	20	4		9	1	1	67	8
INDIA	203	8	23	8	15	28	17	84	20
INDONESIA	19		4				1	10	4
IRÁN	40			2	4		1	28	5
IRAQ	43	3			19			17	4
IRLANDA	362	60	36	3	27	11	6	207	12
ISLA NORFOLK	2								2
ISLANDIA	12		1		3			8	
ISLAS MARSHALL	5				1		2	2	
ISLAS SALOMÓN	2	2							
ISRAEL	31	2	5	2	8			13	1
ITALIA	1.782	189	142	43	210	22	17	983	176
JAPÓN	60	1	9	2	24	5	1	13	5
JORDANIA	30				15			10	5
KAMPUCHEA (CAMBOYA)	1	1							
KAZJASTÁN	30	2	2	3	1	1		14	7
KENIA	16				5		2	6	3
KIRGUIZSTÁN	4	1						1	2
KUWAIT	1		1						
LAOS	2					1		1	
LETONIA	49	5	4		7	5		22	6
LIBANO	15	1			1			13	

## 11.2. Alumnado extranjero por nacionalidad

## ANDALUCÍA

	TOTAL	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
LIBERIA	14	1	4				1	1	7
LIBIA	5			1	2		1	1	
LITUANIA	959	686	20	10	82	43	7	69	42
LUXEMBURGO	9	1	1		1			5	1
MACEDONIA	8								8
MADAGASCAR	4			1	1			2	
MALASIA	3	2						1	
MALAWI	16	7		1		3	2	2	1
MALI	776	208		18	8	406	123	6	7
MALTA	6	1	1		1		1	1	1
MARRUECOS	24.065	9.597	1.705	736	2.364	1.835	1.086	5.006	1.736
MAURICIO	4	2				1			1
MAURITANIA	233	82	52	4	18	15	6	29	27
MÉXICO	285	21	35	25	43	16	14	60	71
MICRONESIA	2	1			1				
MOLDAVIA	159	29	2	18	7	25	6	63	9
MÓNACO	2	1						1	
MONGOLIA	1								1
MOZAMBIQUE	9	1				4		2	2
MYANMAR	1	1							
NEPAL	30		4	7	2		1	10	6
NICARAGUA	128	3	11	28	2	4		44	36
NIGER	28	3	2			1		18	4
NIGERIA	988	115	61	30	35	29	5	401	312
NORUEGA	146	6	13		14	2		106	5
NUEVA ZELANDA	11		3		3			3	2
PAKISTÁN	615	291	14	47	47	5	103	89	19
PALAU	1				1				
PALESTINA	31	4		3	15			3	6
PANAMÁ	33	1	5	4	5	2	2	10	4
PARAGUAY	1.526	34	61	70	32	13	28	1.017	271
PERÚ	1.191	263	131	48	68	39	48	129	465
POLONIA	971	73	55	19	28	398	23	325	50
PORTUGAL	848	80	82	13	67	201	19	222	164
PUERTO RICO	9		2		4	1		1	1
REINO UNIDO	7.918	1.601	749	74	962	133	90	4.131	178
REPÚBLICA CENTROAFICANA	4		1	1	1		1		
REPÚBLICA CHECA	88	5	14	1	16	10		38	4
REPÚBLICA DEMOCRÁT. DEL CONGO	10	2			2			3	3
REPÚBLICA DOMINICANA	739	101	103	38	100	23	29	156	189
RUANDA	5	1							4
RUMANIA	12.043	4.087	402	913	1.315	1.908	385	1.357	1.676
RUSIA	2.158	728	77	57	315	26	73	582	300
SAHARA OCCIDENTAL	379	22	55	15	34	30	31	30	162
SAMOA OCCIDENTAL	1	1							
SANTO TOMÉ Y PRÍNCIPE	1								1

## 11.2. Alumnado extranjero por nacionalidad

## ANDALUCÍA

	TOTAL	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
SENEGAL	1.856	891	79	22	290	123	98	227	126
SEYCHELLES	2	1						1	
SIERRA LEONA	14	5	3					4	2
SINGAPUR	1							1	
SIRIA	96	1	3	5	38	5		42	2
SOMALIA	10						1	1	8
SRI-LANKA	6	1						5	
SUDÁFRICA	19	2	2	1	2	1	1	10	
SUDÁN	4			1	1			2	
SUECIA	224	9	22	2	7	8		167	9
SUIZA	155	15	19	2	21	1	8	78	11
TADJIKISTÁN	1	1							
TAILANDIA	20	6			1		1	11	1
TAIWÁN	8	2	1		4			1	
TANZANIA	1				1				
TOGO	9	1			1			3	4
TÚNEZ	28	11		3	1			10	3
TURKMENISTÁN	1							1	
TURQUÍA	31		3	4	3		1	16	4
UCRANIA	1.943	257	103	92	70	125	24	1.110	162
URUGUAY	618	44	39	18	41	23	10	375	68
UZBEKISTÁN	9	4						3	2
VANUATU	1		1						
VENEZUELA	892	81	87	64	88	38	23	349	162
VIETNAM	3		1					2	
YEMEN	1							1	
YUGOSLAVIA	28	2		4	11			10	1
ZAMBIA	1								1
ZIMBABWE	9		2		5			2	
<b>Total general</b>	<b>101.283</b>	<b>26.015</b>	<b>7.310</b>	<b>4.245</b>	<b>10.561</b>	<b>7.401</b>	<b>3.470</b>	<b>29.804</b>	<b>12.477</b>

**ANEXO II**

**BAREMO DE MÉRITOS  
PUESTOS ESPECÍFICOS**

MÉRITOS	PUNTUACIÓN
<b>1. EXPERIENCIA DOCENTE (Hasta un máximo de 10 puntos)<sup>0</sup></b> 1.1. Por cada año de servicio como personal funcionario de carrera [art. 21.1.a)] 1.2. Por cada año de servicio como personal funcionario interino [art. 21.1.b)]	1,20 1,20
<b>2. EXPERIENCIA EN PUESTO DE TRABAJO (Hasta un máximo de 14 puntos)</b> 2.1. Por cada año en puestos de trabajo de las mismas características del convocado 2.2. Por cada año en puestos de trabajo de características similares <sup>1</sup> al convocado	2,40 1,20
<b>3. ACTIVIDADES DE FORMACIÓN (Máximo 2,5 puntos)<sup>2</sup></b> Por la asistencia a cursos o la impartición de los mismos (ponente, director, coordinador...) de formación permanente del profesorado, convocados por las Administraciones educativas, las Universidades o entidades sin ánimo de lucro y homologados por la Administración educativa, <b>relacionados con el puesto solicitado</b> o, en su caso, con puestos de trabajo de características similares. Por cada 30 horas.	0,40
<b>4. OTRAS TITULACIONES<sup>3</sup></b> (Distintas de las exigidas para el ingreso en el cuerpo docente al que se pertenezca o para el acceso a la bolsa, hasta un máximo de 3 puntos). 4.1. Por cada licenciatura o título de grado equivalente, titulación de nivel avanzado en EOI o grado superior de música y artes escénicas 4.2. Por cada diplomatura o título de grado equivalente, titulación de nivel intermedio en EOI o grado medio de música y artes escénicas 4.3. Por el título de técnico superior en interpretación de lenguaje de signos (sólo para esta especialidad) 4.4. Por el título de Doctor	1,00 0,50 0,50 1,00

<sup>0</sup> Sólo se computa por uno de los subapartados, por el 1.1 si se es personal funcionario de carrera o por el 1.2, si se es personal funcionario interino.

<sup>1</sup> Sólo se computará este apartado cuando el puesto convocado esté relacionado con planes de atención a la diversidad, barridas de especial atención educativa, en cuyo caso se entenderán como similares los puestos ocupados en centros con planes de educación compensatoria, y viceversa.

<sup>2</sup> Sólo son valorables los cursos de formación. No se valoran los cursos conducentes a Títulos, ni la asistencia a jornadas, grupos de trabajo...

<sup>3</sup> Sólo son valorables las titulaciones que no coincidan con el título aportado para el ingreso. No se valorarán los Títulos utilizados para la obtención de otros.



ANEXO III

COMPROMISO DE DISPONIBILIDAD PARA DESPLAZAMIENTO GEOGRÁFICO  
CONVOCATORIA DE PUESTOS ESPECIFICOS

CURSO 2014/15

1.- PUESTO SOLICITADO

2.- DATOS IDENTIFICATIVOS

PRIMER APELLIDO

SEGUNDO APELLIDO

NOMBRE

D.N.I.

CUERPO DE PERTENENCIA (O ASIMILADO)

CALLE O PLAZA Y NÚMERO

LOCALIDAD

PROVINCIA

CÓDIGO POSTAL

TELÉFONO 1

TELÉFONO 2

TELÉFONO 3

**EXPONE**

Que habiendo solicitado participar en el citado puesto, ofertado en la Resolución de 25 de abril de 2014 de la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Málaga por la que se hace pública el concurso de méritos para cubrir, con ocasión de vacante, determinados puestos docentes, y siendo requisito la presentación de la disponibilidad geográfica,

**DECLARA**

El compromiso de disponibilidad para el desplazamiento geográfico en el desempeño del puesto solicitado, en el caso de que le sea adjudicado.

En \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_  
(Firma)

Fdo.: .....

TITULAR DE LA DELEGACIÓN TERRITORIAL DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. MÁLAGA

I



**ANEXO VII****PRESENTACIÓN Y DEFENSA DEL PROYECTO**

Los proyectos de trabajo se entregarán junto a la solicitud/es de los puestos convocados que lo requieran.

El proyecto tendrá una extensión máxima de 15 folios, excluyendo la portada, el índice y la bibliografía, en formato DIN-A4, escritos en una sola cara, interlineado sencillo, y con letra tipo Times New Roman o similar de 12 puntos, sin comprimir. El incumplimiento de estas características de presentación del Proyecto, será motivo de exclusión.

Su contenido tendrá que incluir todos los apartados indicados a continuación, según el puesto solicitado. Si la Comisión Técnica de valoración de Proyectos, detectase que se trata o incluye copia parcial o total de otros documentos, podrá excluirse al participante de la convocatoria.

La defensa de los proyectos (de los puestos que así lo requieran) se harán por anuncio público en los tablones de anuncio de la Delegación Territorial de Málaga, una vez finalizado el plazo de presentación de instancias. El personal convocado deberá presentarse ante la Comisión Técnica en la fecha y hora fijadas en la citación (hora, la fijada como hora de inicio).

La defensa del proyecto tendrá una duración máxima de 15 minutos.

El proyecto deberá contemplar los siguientes aspectos:

1. Introducción.
2. Justificación.
3. Objetivos.
4. Descripción de los destinatarios.

5. Programas específicos de intervención con este tipo de alumnado.
6. Estrategias de coordinación interna y externa.
7. Estrategias y procedimientos para realizar la evaluación / seguimiento del proyecto.
8. Bibliografía.

El proyecto será valorado atendiendo a los siguientes criterios:

- Justificación del proyecto: fundamentación teórica y normativa.
- Objetivos: delimitación, claridad, concreción.
- Descripción de los destinatarios: concreción del perfil del alumnado.
- Programa de intervención: descripción de medidas específicas para dar respuesta al alumnado y metodología.
- Estrategias de coordinación interna y externa: viabilidad del modelo organizativo para coordinación con instituciones y otros profesionales implicados.
- Formas de implicación del profesorado, familia y otros profesionales: medidas de actuación.
- Estrategias y procedimiento para realizar la evaluación / seguimiento del proyecto: criterios e instrumentos de evaluación a nivel del centro, alumnado y familia.
- Bibliografía: actualizada y acorde con la temática.

Maestros en Aulas Temporales de Adaptación Lingüística					
Plazas	Código	Denominación del centro	Localidad	Días	Total
1	29002824	CEIP Simón Fernández	Estepona	2	5
	29002794	CEIP Santo Tomás	Estepona	1	
	29007032	CEIP Isdabe del mar	Estepona	2	
2	29002800	CEIP Nuestra Señora del Carmen	Estepona	2	5
	29002848	CPR Víctor de la Serna	Estepona	1	
	29009193	CEIP María Espinosa	Estepona	2	
3	29006659	CEPR Platero	Marbella	3	5
	29006714	CEIP Hermanos Gil Muñoz	Marbella	2	
4	29006271	CEIP Macaindil	San Luis de Sabinillas	4	5
	29006601	CEIP San Luis de Sabinillas	Manilva	1	
5	29007780	CEIP Nuestro Padre Jesús	Ronda	1	5
	29006866	CEIP José Banús	Nueva Andalucía	2	
	29009533	CEIP Miguel Hernández	San Pedro de Alcántara	2	
6	29003002	CEIP Pablo Ruiz Picasso	Fuengirola	2	5
	29007901	CEIP María Teresa León	San Pedro de Alcántara	1	
	29006908	CEIP San Pedro	San Pedro de Alcántara	2	
7	29001601	CEIP Daidín	Benahavis	4	5
	29002782	CEIP Ramón Lago	Cancelada	1	
8	29602244	CEPr El Chaparral	La Cala de Mijas	2	5
	29602219	CEIP Azahar	Fuengirola	3	
	29006970	CEIP García del Olmo	La Cala de Mijas	2	
9	29009569	CEIP Andalucía	Fuengirola	3	5
	29009648	CEIP Acapulco	Fuengirola	1	
	29009144	CEIP María Zambrano	Las Lagunas (Mijas)	2	
10	29007019	CEIP San Sebastián	Mijas	2	5
	29601574	CEIP Cervantes	Fuengirola	1	
11	29009651	CEIP El Tejar	Fuengirola	3	5
	29602591	CEIP Valdelecrín	(Los Pacos) Fuengirola	1	
	29005931	CEIP Jardín Botánico	Cala de Mijas	4	
12	29010109	CEIP Poción Salvador Rueda	Arroyo de la Miel	1	5
	29011382	CEIP Las Cañadas	Mijas Costa	3	
13	29602098	CEIP Santa Amalia	Fuengirola	2	5
	29002939	CEIP Sohail	Fuengirola	5	
14	29602244	CEPr El Chaparral	La Cala de Mijas	5	5
	29001637	CEIP El Tomillar	Arroyo de la Miel	3	
15	29004614	CEIP Tamixa	Mijas	2	5
	29009636	CEIP Miguel Hernández	Arroyo de la Miel	1	
16	29601653	CEIP La Leala	Arroyo de la Miel	1	5
	29005801	CEIP Mariana Pineda	Arroyo de la Miel	1	
	29602232	CEIP La Paloma	Arroyo de la Miel	2	
	29006428	CEIP Ciudad Palma de Mallorca	Torremolinos	3	
17	29601707	CEIP Benyamina	Torremolinos	2	5
	29601896	CEIP San Miguel	Torremolinos	2	
18	29006386	CEIP La Paz	Torremolinos	2	5
	29006374	CEIP Albaida	Torremolinos	1	
	29002125	CEIP La Campiña	Estación de Cártama	2	
19	29000517	CEIP Carmen Arévalo	Villafrauco del Guadalhorce	1	5
	29003403	CEIP Manuel Fernández	Churrriana	1	
	29601586	CEIP Guadalhorce	Pizarra	1	
20	29009326	CEIP Pablo Ruiz Picasso	Alhaurín El Grande	3	5
	29000505	CEIP El Chorro	Alhaurín El Grande	2	
21	29006131	CEIP Manuel Altolaguirre	Málaga	1	5
	29004699	CEIP Cerro Coronado	Málaga	2	
	29010249	CEIP Salvador González Cantos	Alhaurín El Grande	1	
	29007111	CEIP Remedios Rojo	Monda	1	
22	29002265	CEIP Pintor Palomo y Anaya	Cólu	2	5
	29002356	CEIP Lope de Vega	Cólu	2	

Avda. de la Aurora, s/n. Edif. Servicios Múltiples. 29071 MÁLAGA  
Teléfono: 95 1038000 - Fax: 95 1038076

23	29002253	CEIP Carazony	Coín	1	
	29009387	CEIP Vicente Aleixandre	Torre del Mar	4	
24	29009570	CEIP Antonio Checa	Torre del Mar	1	5
	29008309	CEIP El Morche	El Morche (Torrox-costa)	2	
25	29602463	CEIP Los Llanos	Torrox-Costa	2	
	29008221	CEIP Colina del Sol	Torrox	1	
26	29008589	CEIP Augusto Santiago Bellido	Vélez Málaga	2	5
	29602271	CEIP Laza Palacio	Rincón de la Victoria	1	
	29008577	CEIP Nuestra Señora de los Remedios	Vélez Málaga	1	
	29011655	CEIP La Gloria	Vélez Málaga	1	
27	29008437	CEIP Maestro Genaro Rincón	Calca de Vélez	1	5
	29002541	CEIP Cándido Lara	Cómpeta	1	
	29010778	CEIP Mare Nostrum	Torrox	2	
	29000165	CEIP José Gil López	Algarrobo	1	
28	29009041	CEIP Alejandro García Garrido	Alcaucín	1	5
	29007238	CEIP San Miguel	Nerja	1	
	29010961	CEIP Nueva Nerja	Nerja	1	
	29008231	CEIP El Faro	Torrox	2	
29	29002915	CEIP Enrique Ginés	Frigiliana	2	5
	29007184	CEIP Maestro Joaquín Herrera	Nerja	1	
	29011643	CEIP Narixa	Nerja	1	
	29010742	CEIP Las Maravillas	Maro	1	
30	29602542	CPR San Hilario de Poitiers	Comares	1	5
	29007354	CEIP San Isidro	Periana	1	
	29001686	CEIP Miguel Fortes Fortes	Benamargosa	2	
	29007639	CEIP Nuestra Señora de Gracia	Riogordo	1	
31	29000967	CEIP Infante Don Fernando	Antequera	1	5
	29003087	CEIP San Ignacio	Fuente de Piedra	1	
	29000013	CEIP Colegio San Francisco de Asís	Alameda	1	
	29001194	CEIP Félix Rodríguez de la Fuente	Bobadilla Estación	1	
	29007093	CEIP Gerardo Fernández	Mollina	1	
32	29006337	CEIP Giner de los Rios	Málaga	1	5
	29003701	CEIP Cervantes	Málaga	2	
	29003622	CEIP Prácticas	Málaga	1	
	29003695	CEIP Ntra. Sra. de Gracia	Málaga	1	
33	29003877	CEIP Doctor Gálvez Moll	Málaga	3	5
	29011928	CEIP Manolo Garvayo	Málaga	1	
	29004742	CEIP Miraflores de los Ángeles	Málaga	1	
34	29000025	Aulas Hospitalarias	Málaga	2	5
	29602049	CEIP Gandhi	Málaga	1	
	29601860	CEIP Victoria Kent	Málaga	1	
	29003567	CEIP Ciudad de Mobile	Málaga	1	
35	29601872	CEIP Hans Christian Andersen	Málaga	4	5
	29003491	CEIP La Luz	Málaga	1	
36	29005394	CEIP Bergamin	Málaga	2	5
	29004161	CEIP José M <sup>o</sup> Hinojosa	Málaga	1	
	29009776	CEIP Manuel de Falla	Málaga	1	
	29003610	CEIP Ardira	Málaga	1	
37	29011709	CEIP Jábega	Málaga	1	5
	29009740	CEIP Picasso	Málaga	1	
	29601598	CEIP Francisco de Goya	Málaga	2	
	23601311	CEPR José Calasanz	Málaga	1	
38	29602438	CEIP Lex Flavia Malacitana	Málaga	1	5
	29003737	CEIP Cristo de Mena	Málaga	1	
	29011370	CEIP Guadaljair	Málaga	1	
	29602608	CEIP El Pínillo	Torremolinos	2	

Profesorado de Enseñanza Secundaria en Aulas Temporales de Adaptación Lingüística					
Plazas	Código	Centro	Localidad	Días	Total
1	29007241	IES El Chaparil	Nerja	3	5
	29007214	IES Sierra Almirajara	Nerja	2	
2	29701210	IES Huerta Alta	Alhaurín de la Torre	1	5
	29700114	IES Gerald Brenan	Alhaurín de la Torre	1	
	29700928	IES Los Montecillos	Cóin	2	
	29701261	IES Fuente Luna	Pizarra	1	
	29000529	IES Antonio Gala	Alhaurín el Grande	3	
3	29700692	IES Fuente Lucena	Alhaurín el Grande	1	5
	29000694	IES Las Flores	Álora	1	
	29003041	IES Fuengirola nº 1	Fuengirola	3	
4	29701428	IES Mercedes Labrador	Fuengirola	2	5
	29009892	IES Al-Baytar	Arroyo de la Miel	5	
5	29701349	IES Playamar	Torremolinos	1	5
	29700916	IES Costa del Sol	Torremolinos	4	
6	29006568	IES Los Manantiales	Torremolinos	4	5
	29008061	IES Concha Méndez	Torremolinos	1	
7	29004109	IES Torre Almenara	La Cala de Mijas	3	5
	29007329	IES Villa de Mijas	Mijas	2	
8	29011539	IES Huelin	Málaga	5	5
	29700709	IES Las Lagunas	Mijas	2	
9	29701431	IES La Cala de Mijas	Mijas Costa	1	5
	29700023	IES Sierra de Mijas	Las Lagunas (Mijas)	2	
	29700953	IES Mediterráneo	Estepona	1	
10	29009909	IES Mar de Alborán	Estepona	2	5
	29009119	IES Puerta del Mar	Estepona	1	
	29002885	IES Monterroso	Estepona	1	
	29701325	IES Pablo del Saz	Marbella	2	
11	29700722	IES Las Viñas	Manilva	2	5
	29007299	IES Dunas de las Chapas	Marbella	1	
	29700771	IES Guadaiza	San Pedro de Alcántara	2	
12	29010444	IES Vega de mar	San Pedro de Alcántara	2	5
	29011540	IES Salduba	San Pedro de Alcántara	1	
	29700126	IES Río Verde	Marbella	1	
13	29004080	IES Profesor Tomás Hormigo	Cancelada	4	5
	29004158	IES Nueva Andalucía	Nueva Andalucía	2	
14	29700758	IES Victoria Kent	Marbella	1	5
	29009910	IES Santiago Ramón y Cajal	Fuengirola	1	
	29701416	IES Las Salinas	Fuengirola	1	
	29012064	IES Arroyo de la Miel	Benalmádena	1	
15	29007329	IES Vega de Mijas	Mijas (Las Lagunas)	1	5
	29006945	IES Benalmádena	Benalmádena	3	
	29701222	IES Poetas Andaluces	Arroyo de la Miel	2	
16	29700621	IES Cerro del Viento	Arroyo de la Miel	1	5
	29005928	IES Nuestra Señora de la Victoria	Málaga	2	
	29701091	IES Guadalmedina	Málaga	4	
17	29701234	IES José María Torrijos	Málaga	1	5
	29701106	IES Ciudad de Melilla	Málaga	1	
18	29701350	IES Christine Picasso	Málaga	2	5
	29701076	IES Juan Ramón Jiménez	Málaga	1	
	29701246	IES Manuel Alcántara	Málaga	1	
	29701246	IES Manuel Alcántara	Málaga	1	

Avda. de la Aurora, s/n. Edif. Servicios Múltiples. 29071 MÁLAGA  
Teléfono: 95 1038000 - Fax: 95 1038076

20	29009272	IES Pablo Picasso	Málaga	2	5
	29701258	IES Rafael Pérez Estrada	Málaga	1	
	29009934	IES Salvador Rueda	Málaga	1	
	29012106	IES Miguel Romero Esteo.	Málaga	1	
21	29700424	IES Almenara	Vélez-Málaga	2	5
	29008012	IES Joaquín Lobato	Torre del Mar	3	
22	29700345	IES Miraya del Mar	Torre del Mar	1	5
	29700941	IES El Almijar	Cómpeta	3	
	29011552	IES María Zambrano	Torre del Mar	1	
23	29700761	IES Alta Axarquía	Periana	2	5
	29700849	IES Los Montes	Colmenar	1	
	29701179	IES Manuel Romero	Villanueva de la Concepción	1	
	29700059	IES Bezmiliana	Rincón de la Victoria	1	



