

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura



TESIS DOCTORAL

**Análisis de la atención y apoyo lingüístico a alumnos
inmigrantes en dos contextos europeos: una propuesta
para la mejora de la enseñanza de lenguas adicionales**

Sonia Peña García

Director

José Luis Ortega Martín

Febrero, 2017



Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Sonia Peña García
ISBN: 978-84-9163-105-7
URI: <http://hdl.handle.net/10481/44887>

El doctorando/The doctoral candidate *Sonia Peña García* y el director de la tesis/and the thesis supervisor *José Luis Ortega Martín*:

Garantizamos, al firmar este tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección del director de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la relación del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones. Guarante, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.

Granada a 14 de noviembre de 2016

Director de la Tesis / Thesis supervisor

Doctorando/ Doctoral candidate:

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero mostrar mi mayor agradecimiento al Dr. José Luis Ortega Martín, director de esta tesis doctoral, ya que sin su orientación, coordinación y continuo apoyo esta tesis no hubiera sido posible.

Mi agradecimiento también va dirigido a todos los alumnos y profesores de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) y de las Aulas de Inglés como Lengua Añadida (EAL) por la colaboración en la cumplimentación de los cuestionarios sin ellos esta tarea habría sido imposible.

También reconocer la colaboración de M.^a Carmen Escabias Molina e Inmaculada Santos Díaz responsables de las ATAL en la Delegación Provincial de Educación de Granada y Málaga, que han facilitado el contacto con profesores y centros. Además, expreso mi gratitud a cada uno de los profesores de ATAL y EAL que me han ayudado en todo momento.

Un agradecimiento especial a mis padres por el gran esfuerzo que han realizado para darme la educación que hoy me ha permitido llegar hasta aquí. Siempre me han apoyado y animado a seguir adelante y a no rendirme nunca.

Agradezco a mi amigo, mi consejero y mi gran apoyo en este viaje, mi pareja José Emilio Alconchel, por su continua comprensión y ayuda.

A todos, GRACIAS.

ÍNDICE

PREFACIO	19
OBJETIVOS DEL ESTUDIO	24
1. CAPÍTULO I : MARCO TEÓRICO	26
1.1 EDUCAR EN LA INTERCULTURALIDAD	26
1.1.1 La exclusión social y educativa	27
1.1.2 Víctimas de la exclusión en la educación	28
1.2 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA EDUCACIÓN PARA TODOS	29
1.2.1 Principios de la educación inclusiva	32
1.3 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	35
1.3.1 Interculturalidad y multiculturalidad	36
1.3.2 Definición de educación intercultural	39
1.3.3 Principios de la educación intercultural	42
1.4 REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA.....	43
2. CAPÍTULO II: MEDIDAS Y ACTUACIONES POR DESARROLLAR PARA LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN ANDALUCIA.....	56
2.1 MIGRACIÓN O INMIGRACIÓN EN ESPAÑA.....	57
2.1.1 La población extranjera por nacionalidades	59

2.1.2 Flujos migratorios de la población extranjera	64
2.2 LA INMIGRACIÓN EN ANDALUCÍA	65
2.3 EL ALUMNADO EXTRANJERO EN ESPAÑA.....	66
2.4 LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA AULAS ANDALUZAS.....	69
2.4.1 Acogida e integración del alumnado inmigrante	70
2.4.2 Mediación intercultural.....	72
2.5 ESPAÑOL CON INMIGRANTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR	74
2.5.1 Orientaciones metodológicas para la enseñanza y aprendizaje del español	74
2.6 PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL	77
2.6.1 Programa de Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL).....	77
2.6.1.1 Normativa y funcionamiento de las ATAL	79
2.6.1.2 Rol del docente	83
2.6.2 Enfoque inclusivo frente al enfoque segregacionista	85
2.6.3 Programa de Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico (PALI)	87
2.7 PROGRAMAS PARA EL MANTENIMIENTO DE LAS LENGUAS Y CULTURAS DE ORIGEN	90
2.7.1 Actuaciones para el mantenimiento de la L1	90

2.7.2 Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (PLACM)	92
2.7.3 Programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana	94
2.8 MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA VEHICULAR	95
3. CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LAS AULAS DE INGLÉS COMO LENGUA AÑADIDA EN BRADFORD (INGLATERRA)	99
3.1 LA INMIGRACIÓN EN EL REINO UNIDO	100
3.2 LENGUAS DE INGLATERRA	103
3.3 INGLATERRA: UNA NACIÓN MULTICULTURAL	105
3.4 EL INGLÉS COMO LENGUA AÑADIDA EN INGLATERRA	108
3.4.1 Cómo evaluar al alumnado <i>EAL</i>	110
3.4.2 Prueba inicial para el alumnado <i>EAL</i>	113
3.4.3 Fondos para el alumnado inmigrante	120
3.5 MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR	121
3.6 EL ALUMNADO <i>EAL</i> EN BRADFORD (INGLATERRA)	122

4. CAPÍTULO IV: ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LAS AULAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA: LOS CASOS DE ANDALUCÍA E INGLATERRA

.....	127
4.1 CATEGORÍAS COMPARADAS	130
4.1.1 Objetivos	130
4.1.2 Tipo de alumnado	130
4.1.3 Centro donde se imparte	131
4.1.4 Número de alumnos	131
4.1.5 El aula de inmersión lingüística	131
4.1.6 Periodo de permanencia	132
4.1.7 Profesorado	133
4.1.8 Funciones del profesorado	134
4.1.9 Incorporación al aula ordinaria	135
4.1.10 Atención en el aula ordinaria	135
4.1.11 Relación con los compañeros	136
4.1.12 Criterios de evaluación	136
4.1.13 Actividades complementarias	137
4.1.14 Mantenimiento de la lengua y cultura de origen	137
4.1.15 Relación familia- escuela	138

5. CAPÍTULO V: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	140
5.1 OBJETIVOS	140
5.2 METODOLOGÍA	141
5.2.1 Métodos de investigación	141
5.2.2 Muestra.....	141
5.2.3 Instrumentos y procedimientos de obtención de datos.....	145
5.2.4 Definición de variables.....	149
5.2.5 Método de análisis.....	152
6. CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE DATOS.....	154
7. CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES.....	201
7.1 Limitaciones de la investigación.....	218
8. CAPÍTULO VIII: PROPUESTAS DE MEJORA PARA LOS PROGRAMAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA.....	220
8.1 Futuras líneas de investigación.....	223
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	225
LISTADO BIBLIOGRÁFICO.....	235
GLOSARIO.....	237

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.1. Diferencias entre la educación intercultural y multicultural.....	38
Cuadro 1.2. Evolución de la población española 2006-2015.....	61
Cuadro 1.3. Crecimiento de la población residente por comunidades autónomas.....	62
Cuadro 1.4. Número de extranjeros inscritos por países en España.....	63
Cuadro 1.5. Programas para trabajar la educación intercultural.....	70
Cuadro 1.6. Funciones del tutor de acogida.....	71
Cuadro 1.7. Funciones del mediador.....	73
Cuadro 1.8. Destrezas lingüísticas.....	74
Cuadro 1.9. Medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante	80
Cuadro 1.10. Correspondencia entre los niveles lingüísticos de ATAL y del MCER	82
Cuadro 1.11. Las principales 20 lenguas	103
Cuadro 1.12. El mayor número de alumnos <i>EAL</i> por áreas de Inglaterra	107
Cuadro 1.13. El menor número de alumnos <i>EAL</i> por áreas de Inglaterra	108
Cuadro 1.14. Proceso de inducción para el alumnado <i>EAL</i>	114
Cuadro 1.15. Modelos de evaluación por áreas	117
Cuadro 1.16. Número de alumnos por grupos étnicos en Bradford	125
Cuadro 1.17. Categorías comparadas	128

Cuadro 1.18. Datos del alumnado encuestado	144
Cuadro 1.19. Datos del profesorado encuestado	145
Cuadro 1.20. Nivel de conocimiento sobre la cultura del país de acogida, España	157
Cuadro 1.21. Nivel de conocimiento sobre la cultura del país de acogida, Inglaterra	161
Cuadro 1.22. Resultados estadísticos objetivo 4 (Libro de texto)	165
Cuadro 1.23. Resultados estadísticos objetivo 4 (Fotocopias)	165
Cuadro 1.24. Resultados estadísticos objetivo 4 (Pizarra digital)	166
Cuadro 1.25. Resultados estadísticos objetivo 4 (Talleres)	167
Cuadro 1.26. Resultados estadísticos objetivo 4 (Libros de lecturas)	167
Cuadro 1.27. Resultados estadísticos objetivo 4 (Ordenadores)	168
Cuadro 1.28. Resultados estadísticos objetivo 4 (Canciones)	169
Cuadro 1.29. Resultados estadísticos objetivo 4 (Vídeos)	169
Cuadro 1.30. Resultados estadísticos objetivo 4 (Revistas)	170
Cuadro 1.31. Resultados estadísticos objetivo 4 (Correspondencia)	171
Cuadro 1.32. Resultados estadísticos objetivo 4 (Email)	171
Cuadro 1.33. Resultados estadísticos objetivo 4 (Páginas web)	172
Cuadro 1.34. Resultados estadísticos objetivo 4 (Memorizar frases y textos)	173
Cuadro 1.35. Resultados estadísticos objetivo 4 (Act. de lectura)	174
Cuadro 1.36. Resultados estadísticos objetivo 4 (Act. de escucha y repite)	174

Cuadro 1.37. Resultados estadísticos objetivo 4 (Act. de escritura)	175
Cuadro 1.38. Resultados estadísticos objetivo 4 (Act. en grupos)	176
Cuadro 1.39. Resultados estadísticos objetivo 4 (Act. por pareja)	176
Cuadro 1.40. Resultados estadísticos objetivo 4 (Act. de gramática)	177
Cuadro 1.41. Resultados estadísticos objetivo 4 (Juegos)	178
Cuadro 1.42. Resultados estadísticos objetivo 4 (Canciones)	178
Cuadro 1.43. Resultados estadísticos objetivo 4 (Actuaciones y representaciones)	179
Cuadro 1.44. Resultados estadísticos objetivo 4 (Act. de pronunciación)	180
Cuadro 1.45. Resultados estadísticos objetivo 4 (Libro de texto)	180
Cuadro 1.46. Resultados estadísticos objetivo 4 (Fotocopias)	181
Cuadro 1.47. Resultados estadísticos objetivo 4 (Pizarra digital)	182
Cuadro 1.48. Resultados estadísticos objetivo 4 (Talleres)	182
Cuadro 1.49. Resultados estadísticos objetivo 4 (Libros de lecturas)	183
Cuadro 1.50. Resultados estadísticos objetivo 4 (Ordenadores)	184
Cuadro 1.51. Resultados estadísticos objetivo 4 (Canciones)	184
Cuadro 1.52. Resultados estadísticos objetivo 4 (Vídeos)	185
Cuadro 1.53. Resultados estadísticos objetivo 4 (Revistas)	186
Cuadro 1.54. Resultados estadísticos objetivo 4 (Correspondencia)	186
Cuadro 1.55. Resultados estadísticos objetivo 4 (Email)	187

Cuadro 1.56. Resultados estadísticos objetivo 4 (Páginas web)	188
Cuadro 1.57. Resultados estadísticos objetivo 4 (Memorizar frases y textos)	189
Cuadro 1.58. Resultados estadísticos objetivo 4 (Act. de lectura)	189
Cuadro 1.59. Resultados estadísticos objetivo 4 (Act. de escucha y repite)	190
Cuadro 1.60. Resultados estadísticos objetivo 4 (Act. de escritura)	191
Cuadro 1.61. Resultados estadísticos objetivo 4 (Act. en grupos)	191
Cuadro 1.62. Resultados estadísticos objetivo 4 (Act. por pareja)	192
Cuadro 1.63. Resultados estadísticos objetivo 4 (Act. de gramática)	193
Cuadro 1.64. Resultados estadísticos objetivo 4 (Juegos)	193
Cuadro 1.65. Resultados estadísticos objetivo 4 (Canciones)	194
Cuadro 1.66. Resultados estadísticos objetivo 4 (Actuaciones y representaciones)	195
Cuadro 1.67. Resultados estadísticos objetivo 4 (Act. de pronunciación)	195
Cuadro 1.68. Resultados estadísticos objetivo 5	197

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Número de extranjeros por provincias	65
Figura 1.2. Porcentajes del alumnado extranjero en enseñanza del régimen general no universitario	68
Figura 1.3. Evolución del alumnado extranjero en Andalucía	78
Figura 1.4. Nivel de conocimiento cultural según el tiempo que llevan en el país de acogida (España)	158
Figura. 1.5. Nivel de conocimiento cultural según la lengua o lenguas que hablan en casa	159
Figura. 1.6. Nivel de conocimiento cultural según si trabaja o no el padre, la madre, ambos o ningún progenitor	160
Figura. 1.7. Nivel de conocimiento cultural según el tiempo que llevan en el país de acogida (Inglaterra)	161
Figura. 1.8. Nivel de conocimiento cultural según la lengua o lenguas que hablan en casa	162
Figura. 1.9. Nivel de conocimiento cultural según si trabaja o no el padre, la madre, ambos o ningún progenitor	163
Figura. 1.10. Nivel de conocimiento sobre la cultura del país de acogida España/Inglaterra	164

ANEXOS

Anexo 1. Evaluación inicial del alumnado inmigrante

Anexo 2. Evaluación inicial (Hoja de resultados)

Anexo 3. Descriptores de niveles de la guía *Language in Common*

Anexo 4. NASSEA EAL *Assessment System*

Anexo 5. Guía y actividades para la evaluación inicial por áreas

Anexo 6. Cuestionario profesor español/inglés

Anexo 7. Cuestionario alumno español/inglés

PREFACIO

Una nación no debe juzgarse por cómo trata a sus ciudadanos con mejor posición, sino por cómo trata a los que tienen poco a nada.

Nelson Mandela

El continuo crecimiento de la población extranjera en Europa ha determinado un notable incremento del alumnado procedente de otros países, que ha sido escolarizado desconociendo la lengua del país de acogida. Hoy día, la presencia de este colectivo en las aulas plantea un desafío y situaciones nuevas que hay que abordar. Para atender a este alumnado y favorecer su integración, se han llevado a cabo un conjunto de medidas y actuaciones educativas para afrontar la realidad multicultural, y así poder cumplir con las expectativas de los alumnos y de la sociedad en general. Entre las medidas orientadas a mejorar y facilitar la integración educativa y social, se encuentran los programas de apoyo lingüístico. Este tipo de programa ha ido adquiriendo diferentes nombres, aulas de acogida, de inmersión, de inclusión, pero todos con un mismo objetivo: la enseñanza y aprendizaje de la lengua vehicular.

Es objetivo de esta tesis doctoral conocer el funcionamiento y la organización de dos programas de inmersión lingüística: el de la enseñanza del español como lengua vehicular en Andalucía, conocido como Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), y el de la Enseñanza del Inglés como Lengua Adicional (en inglés *English as an Additional Language*, EAL), en Inglaterra. Asimismo, pretendemos hacer una revisión de las situaciones que se dan

tanto en las aulas de acogidas como en las aulas ordinarias, para conocer cuál es la opinión del alumnado y del profesorado respecto a los materiales y actividades que se utilizan en las aulas ATAL y *EAL*.

Además, nos planteamos fijar dos conceptos que consideramos fundamentales para ofrecer una educación de calidad para todos sin importar la mayor o menor capacidad. Nos referimos a la educación intercultural y a la inclusión educativa.

Es cierto que existen muchos estudios sobre la enseñanza del español como lengua vehicular, sobre la atención e integración del alumnado inmigrante en España, sin embargo no se conoce estudio alguno en el que se haya pretendido comparar la organización y funcionamiento de las aulas de inmersión lingüística con otros programas de inmersión en un contexto europeo. Por ello, el principal objetivo de este estudio es conocer las semejanzas y diferencias entre los programas de ATAL y *EAL* como casos determinados.

Por último, plantearemos una serie de futuras líneas de investigación que contribuyan al entendimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua vehicular, la atención que recibe el alumnado inmigrante, así como su trayectoria en el sistema educativo.

Los objetivos últimos de este estudio son reflexionar sobre las diferentes medidas y actuaciones que están establecidas normativamente y cómo éstas se están llevando a cabo en la práctica educativa.

PREFACE

The continuous growth in the immigrant population in Europe has brought about a significant increase in the number of school pupils originating from other countries without knowledge of the host language. Today the presence of this group in classrooms is seen as a challenge or a problem that must be solved. In order to attend to these students and facilitate their integration, a collection of measures and educational actions have been undertaken that address this multicultural reality, and so make it possible to fulfil student expectations and those of society in general. Among the measures aimed at improving and facilitating this social and educational integration are the language support programmes. These types of programme have over time been given different names, be they intervention classrooms, immersion classrooms, or inclusion classrooms, but all with the same aim: the teaching and learning of the vehicular language.

In this doctoral thesis, I aim to reveal the working and organization of two programmes of linguistic immersion: the teaching of Spanish as the vehicular language in Andalusia, known as Temporary Classes for Language Adaptation (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, or ATAL), and the teaching of English as an Additional Language (EAL) in the United Kingdom. Within this, I aim to carry out a revision of the situations that arise both in intervention classrooms and in mainstream classrooms in order to learn the opinions of students and teachers regarding the materials and activities used in ATAL and EAL classrooms.

Furthermore, I plan to revise two concepts that I consider essential for providing an education of quality for all, regardless of greater or lesser ability: intercultural education and educational inclusion.

It is true that there have been many studies on the teaching of Spanish as a vehicular language, on the attention to and integration of immigrant pupils in Spain. However, I know of no study that has attempted to compare the organization and operation of language immersion classrooms with other immersion programmes in a European context. Therefore, the principal objective of this study is to discover the similarities between the ATAL and EAL programmes as specific cases.

Lastly, I will propose a series of future research areas that may contribute to understanding the teaching and learning process of the vehicular language, as well as its trajectory in the educational system.

The final aims of this study are to reflect upon the different measures and actions that are established by regulation and how they are being carried out in educational practice – that is, the reality of what is actually being done may be different to what we believe.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo central de nuestro estudio es conocer el rol de la lengua vehicular en la integración del alumnado inmigrante en Andalucía (España) y Bradford (Inglaterra). Centramos nuestro objeto de estudio en el análisis del programa de inmersión lingüística, en este caso de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía y de las Aulas de Inglés como Lengua Añadida (EAL) en Inglaterra.

Para poder llegar al objeto central marcamos ciertos objetivos específicos, que son:

1. Estudiar las medidas desarrolladas para la atención al alumnado inmigrante desde los programas de inmersión lingüística.
2. Conocer el funcionamiento y organización de las aulas ATAL en Andalucía y de las aulas EAL en Bradford, como ejemplos determinados de aulas de inmersión.
3. Determinar el nivel de conocimiento de la cultura sobre el país de acogida.
4. Analizar las opiniones del alumnado y profesorado respecto a los materiales y actividades que se utilizan en las aulas ATAL y *EAL*.
5. Conocer las similitudes y diferencias de los dos programas de inmersión.
6. Realizar una serie de propuestas de mejora.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo... la educación es el gran motor del desarrollo personal. Es a través de la educación como la hija de un campesino puede convertirse en médico, el hijo de un minero puede convertirse en el jefe de la marina, o el hijo de trabajadores agrícolas puede llegar a ser presidente de una gran nación.

Nelson Mandela

En el presente capítulo nos centramos en el marco teórico de la presente tesis doctoral con la intención de definir algunos conceptos claves que nos ayudarán a comprender mejor la fundamentación teórica.

1.1 EDUCAR EN LA INTERCULTURALIDAD

Por el continuo crecimiento de la población extranjera en las naciones occidentales, los sistemas educativos se han visto en la necesidad de adoptar ciertas medidas para afrontar esta realidad multicultural. En el ámbito educativo la diversidad es un concepto que siempre ha estado presente. Muchos creen que ha surgido por la llegada de niños de diferentes países con lenguas diversas, pero debemos tener presente el caso del alumnado de etnia gitana que

durante mucho tiempo ha estado escolarizado en escuelas puente, como es el caso de España y Francia o en aulas separadas o de acogida, como en Portugal y Holanda (Etxeberria, 2003, p. 3). Durante años este grupo ha experimentado la exclusión total sin escolarización alguna. Fue en los años 70 del siglo XX cuando se comenzó a escolarizar a niños gitanos a tiempo parcial.

Con nuestro estudio nos planteamos incidir en dos conceptos que consideramos fundamentales para ofrecer una educación de calidad para todos. Nos referimos a la educación intercultural y a la inclusión educativa. Ambas guardan una estrecha relación entre sí. Además, abordamos otro concepto que nos preocupa, la exclusión educativa, fenómeno que afecta tanto a países en vías de desarrollo, como a otros con un alto nivel de industrialización.

1.1.1 La exclusión social y educativa

En los últimos tiempos, el fenómeno de la exclusión social está adquiriendo dimensiones cada vez más preocupantes. No afecta únicamente a los países en vías de desarrollo, sino que también las sociedades más desarrolladas se están viendo afectadas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), 2012, p. 10).

La exclusión educativa supone la no escolarización con una amplia variedad de aspectos y situaciones. Hechos como la inasistencia a la escuela por no poder pagar los gastos de escolarización, tener que enfrentarse a situaciones de discriminación, violencia o prejuicios, por vivir bajo desprotección o en condiciones impropias, entran en la casuística de la exclusión.

En otras palabras, la vulnerabilidad que puede llegar a afectar a nuestro alumnado no sólo se contempla en los sectores más desfavorecidos económicamente; tanto la población escolarizada como la no escolarizada se ven afectadas. A veces, la misma percepción de muchos alumnos de saberse no valorados ni considerados por la sociedad, puede generar exclusión.

Según el MECD, 2012, p. 4:

En muchos casos, esta exclusión social se gesta en procesos de exclusión educativa que, como aquella, tiene múltiples aspectos: faltas de acceso a los sistemas educativos, escolarización segregada en dispositivos especiales, educación de menor calidad para los más desfavorecidos, fracaso escolar, maltrato entre iguales por abuso de poder, desafecto, etc.

Esta situación nos hace pensar que sólo con un sistema educativo que incluya las diferencias y necesidades específicas de cada uno de los alumnos se podría prevenir las desigualdades y favorecer la tolerancia. Como se afirma desde las Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural, la educación “es el instrumento del desarrollo integral de la persona humana y de su socialización, por sí sola no es una condición suficiente pero sin duda es necesaria”(Directrices de la UNESCO, p. 12).

1.1.2 Víctimas de la exclusión en la educación

Desde el informe de la UNESCO se afirma que la exclusión educativa “puede adoptar diversas formas, más o menos evidentes o sutiles” (2008, p. 10). Se consideran excluidos de la educación aquellos niños y adolescentes que no tienen acceso a ella; los que experimentan el abandono escolar temprano sin haber adquirido un nivel de formación idóneo; víctimas del fracaso escolar; los que tienen necesidades especiales así como los niños y jóvenes en

condiciones de riesgo, que con frecuencia lo forman colectivos marginados y vulnerables, entre ellos inmigrantes, víctimas de la pobreza, niños refugiados, huérfanos, grupos minoritarios, etc.

No sería la solución el buscar una única manera de combatir todos los diferentes tipos de exclusión. Unos países plantean el problema de forma general, otros prestan atención a grupos más vulnerable como minorías étnicas, inmigrantes, refugiados; pero en cualquier caso, son los propios sistemas educativos los que deben realizar un conjunto de cambios generales orientados hacia la creación de una escuela inclusiva.

En palabras de León y Arjona, en las escuelas inclusivas “todos sus miembros (director, profesorado, padres y alumnado), debaten, reflexionan y trabajan conjuntamente para mejorar y alcanzar el principal objetivo que es conseguir que todos participen, aprendan, y desarrollen un sentido de comunidad” (León y Arjona, 2011, p. 203).

1.2 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA EDUCACIÓN PARA TODOS

La educación inclusiva, según el MECD, trata de prestar atención a todo el alumnado de manera que favorezca su desarrollo y la cohesión de todos los miembros de la comunidad educativa, alumnado, profesorado, todos los profesionales del centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales.

Al hablar de educación inclusiva “una educación para todos”, nos referimos al derecho que tiene cada niño de recibir una educación de calidad independientemente de las condiciones que tengan, ya sean físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o cualquier otra condición. Se debe incluir a alumnos discapacitados, sordos, superdotados, con déficit de atención con o sin hiperactividad, de minorías étnicas o en situaciones de desventaja, como así lo establece el Estatuto de Salamanca en 1994 (UNESCO, 1994).

A pesar de los diferentes cambios a los que la sociedad actual se enfrenta especialmente en torno a la inmigración, la LOMCE no ha modificado en absoluto lo que en su día la LOE estableció en el Título II “Equidad en la Educación”. Según el capítulo I del artículo I de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, se considera alumno con necesidad de apoyo educativo aquel que presenta necesidades educativas especiales; por dificultades específicas de aprendizaje; por sus altas capacidades intelectuales; por haberse incorporado tarde al sistema educativo; por condiciones personales o de historia escolar o por encontrarse en situación de desventaja socioeducativa, requiere de una atención complementaria y/o diferente a la ordinaria para poder alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

La inclusión según las Orientaciones de la UNESCO, puede ser:

Como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas (en UNESCO, 2008, p. 8).

Por otro lado, la educación inclusiva representa un enfoque que analiza cómo transformar los sistemas educativos, de tal forma que responda a las necesidades de cada uno de los niños que acuden a ella y de dar respuestas a la sociedad multicultural en la que vivimos. El propósito de la educación inclusiva es conceder que tanto el profesorado como el

alumnado se sientan cómodos ante la diversidad y que no la vean como un problema o algo negativa para el sistema, sino todo lo contrario, percibirla como un reto y una oportunidad para enriquecer tanto el contexto educativo como social.

Es de suma importancia destacar los siguientes componentes de la definición que hemos aportado desde las Orientaciones de la UNESCO:

La inclusión significa: acoger la diversidad; buscar el beneficio de todos los educandos, no solo el de los excluidos; escolares que puedan estar excluidos; ofrecer acceso igualitario a la educación o desarrollar modalidades de atención para ciertas categorías de niños, con especial cuidado de no excluirlos.

La inclusión no es: responder solo a la diversidad, sino también mejorar la calidad de la educación para todos los educandos; escuelas especiales, pero tal vez también un apoyo complementario para los alumnos dentro del sistema escolar ordinario: responder únicamente a las necesidades de los niños discapacitados; responder a las necesidades de un niño en detrimento de otro niño (citado en UNESCO, 2008, p. 9).

De forma general podríamos decir, que la inclusión es un proceso que va mucho más allá de una simple inclusión del alumnado en el contexto escolar. La inclusión “no es un estado físico, sino un proceso continuo que debe llevar a los centros a examinar su cultura escolar sus políticas y sus prácticas, con el objeto de detectar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos” (León y Arjona, 2011, p. 202).

1.2.1 Principios de la educación inclusiva

La educación inclusiva aporta una serie de beneficios que se pueden observar en el ámbito académico, social y emocional. Al crear un ambiente de inclusión, se genera un ambiente de aceptación, tolerancia y respeto. Los alumnos aprenden a compartir dentro y fuera del centro, y se marchan con una mentalidad abierta, con valores marcados y dispuestos a tratar y a ver a todos por igual.

Hablar de educación inclusiva no es plantear únicamente un marco conceptual, sino que implica varios retos y cambios en el sistema escolar y en la sociedad. Una buena inclusión cambia la forma de pensar, debido a que la inclusión no es solamente la integración del alumnado en escuelas existentes, sino que trata de ir hacia una planificación específica de cómo adaptar y educar a los centros educativos para que sean instituciones que brinden una atención adecuada a la diversidad. Este proceso implica a todos los miembros de la comunidad educativa; sin la participación de cada uno de ellos (director, profesorado, padres, alumnado), es difícil lograr la transformación progresiva de los centros hacia una escuela inclusiva.

Para conseguir esta educación/escuela inclusiva, es necesario comenzar desde la base. Es decir, es fundamental que aquellos futuros profesionales que vayan a trabajar la diversidad, reciban una formación específica durante su formación inicial que aborde los contenidos, los valores y habilidades que les permitan dar respuestas a las demandas de la educación inclusiva.

En palabras de León (2011, p.146):

El conocimiento que necesitan debe estar centrado en estrategias y/o metodologías que han podido adquirir a lo largo de su formación inicial (tutorías por parejas, diseño universal del aprendizaje, sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación, trabajo cooperativo, adaptación de materiales de acceso al currículo, las TICs, resolución colaborativa de problemas, agrupamientos heterogéneos) que favorecen la inclusión de los alumnos con discapacidad en las aulas y entornos ordinarios, pero que también mejorará el aprendizaje de cada uno de los alumnos que hay en ella.

Como se puede entender, no significa que los futuros maestros carecen de formación, lo que se demanda es que adquieran unos conocimientos, estrategias y metodologías que les permitan atender con éxito la diversidad en las aulas y en los centros educativos en general. Uno de los principales problemas que encontramos entre los profesores es que no se sienten del todo capacitados para atender la diversidad; la formación que reciben queda muy lejos de aquello a lo que realmente se van a enfrentar.

Tal y como se ha mencionado en la definición de la UNESCO (2008), el proceso de inclusión es mucho más que integrar al alumnado excluido, se trata de mejorar la calidad la educación de cada uno de los niños que asisten a clase, y que además, colaboren y aprendan en ella. En otra palabras, el estar presente en el aula sin participar no es inclusión educativa.

De esta manera, la inclusión “significa que como profesores, tenemos la responsabilidad de buscar toda la ayuda disponible (de las autoridades de escuela, la comunidad, familias, niños, instituciones educativas, servicios médicos, dirigentes de la comunidad, y así sucesivamente) para encontrar y facilitar a TODOS el aprendizaje” (UNESCO, 2004b, p. 3).

Entre las principales áreas de formación en la que los futuros docentes deben ser formados para trabajar en una educación/escuela inclusiva, destacamos las siguientes (León, (2011, p. 154):

- Aulas y prácticas inclusivas.
- Estrategias de cooperación que fomenten el aprendizaje cooperativo, así como habilidades de comunicación y resolución de problemas.
- Crear materiales didácticos y planes de acción adecuados a las necesidades del alumnado.
- Capacitación en valores, para entender y valorar la diversidad.

No queremos acabar este capítulo sin mostrar los principios fundamentales que guían a la educación inclusiva, según el MEDC son:

1. La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos, y para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.
2. Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.
3. La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.
4. Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
5. La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.

6. La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación, y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

1.3 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Como se ha señalado al principio del capítulo, la educación intercultural es un modo de hacer escuela. En la situación general de la sociedad actual, se propone la educación intercultural como punto de partida para garantizar la inclusión tanto educativa como social de todos los niños escolarizados (Arroyo González, 2013). En la actualidad, la educación intercultural es una de las mejores vías para lograr la inclusión educativa. Ambas muestran diversas interconexiones, las cuales pueden y deben ser la guía para la práctica educativa.

En conformidad con la UNESCO, la educación intercultural es la respuesta al desafío de ofrecer una educación de calidad para todos. Se inscribe en la perspectiva de los derechos humanos, de la misma manera que se expone en la Declaración Universal de Derechos humanos (1948):

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (en las Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural, p. 8).

El problema como lo plantea Tuts es reducir la educación intercultural a la atención al alumnado inmigrante:

La educación intercultural se confunde, demasiadas veces, con la atención al alumnado inmigrante y la lengua vehicular se impone como factor de integración, olvidando su necesaria transformación en lengua vehicular de comunicación. El respeto a la diferencia raya a menudo en el fomento del relativismo cultural, mientras que la convivencia es vista como una situación utópica. En cuanto a la cohesión social, ésta se confunde a menudo con la homogeneidad, el monolingüismo o el monoculturalismo. Por tanto, parece que la diversidad cultural y lingüística tiende a desconectar y provocar recelo (citado en Arroyo González, 2013, p. 3).

A continuación se tratan los aspectos más significativos de la educación intercultural, definición, objetivos y principios. Nos parece de suma importancia comenzar con una acotación de los términos multiculturalidad e interculturalidad, ya que pueden llegar a confundirse por compartir el mismo campo semántico.

1.3.1 Interculturalidad y multiculturalidad

Son dos términos fáciles de confundir puesto que parecen tener un mismo significado y sin embargo contienen importantes matices que los diferencian. Puesto que ambos términos comparten el término “cultura”, vemos conveniente definir este concepto en primer lugar.

El concepto de *cultura* ha sido definido de muchas maneras. Nosotros hemos optado por la definición global aportada por la UNESCO. La definen como el “conjunto de signos por el cual los miembros de una misma sociedad se reconocen mutuamente y se diferencian al mismo tiempo, de los extranjeros” (Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural, p.12). A su vez argumentan que cuando hablamos de cultura “se hace referencia a todos los factores que configuran los modos en que un individuo piensa, cree, siente y actúa como miembro de la sociedad” (Directrices de la UNESCO, p. 12).

Tanto el concepto de interculturalidad como el de multiculturalidad se refieren a un mismo hecho: el contacto directo entre diferentes individuos.

Se entiende por multiculturalidad “la coexistencia de varias culturas en una sociedad determinada, mientras que el término interculturalidad se refiere al tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida” (Instituto Cervantes. CVC. Diccionario de términos clave de ELE). El concepto intercultural también incluye las relaciones que se establecen entre individuos de diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, de religión etc. dentro de una misma comunidad.

De este modo Muñoz Sedano (s.f. p.11) afirma que:

La aceptación generalizada del término interculturalismo hace referencia a la interrelación entre culturas. Los términos multiculturalismo y pluriculturalismo denotan simplemente la yuxtaposición o presencia de varias culturas de una misma sociedad. Cuando estos términos se utilizan aisladamente comparten el mismo campo semántico. Así, es más frecuente el término "multicultural" en la bibliografía anglosajona y el "intercultural" en la europea continental.

A pesar de que algunos autores utilicen estos términos de una manera no demasiado diferenciada o que definan prácticas de educación multicultural con elementos que otros autores ubican en la intercultural, Barandica (1999, p. 17-18) diferencia ambos conceptos de la siguiente manera.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL	EDUCACIÓN MULTICULTURAL
Propone extender la educación intercultural a todos los centros, no únicamente a las que presenten minorías étnicas.	Solo contempla actuaciones en centros donde hay presencia de alumnado de diversos orígenes étnico- culturales.
Incorpora las propuestas educativas en proyectos de carácter social y expresa el establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas.	Se limita a los aspectos curriculares, donde incluye temas culturales de los diferentes colectivos minoritarios.
Los conceptos de cultura e identidad cultural son dinámicos. Presta atención no solo en las diferencias, sino también en las similitudes.	Reconoce la escuela como un espacio para recrear las relaciones interétnicas, pero desde una concepción estática de las culturas y tratando prioritariamente las diferencias entre ellas.
Se pretende el enriquecimiento y la comprensión mutua a través de aprendizajes basados en los fondos culturales de cada una.	Plantea metodologías que aproximen a los diferentes colectivos, estimulen el conocimiento mutuo, fomenten el diálogo y combatan contra los prejuicios.

Cuadro 1.1. *Diferencias entre la educación intercultural y multicultural.*

En nuestro caso hemos elegido el termino *intercultural* tanto por ser el concepto más cercano a nuestro entorno, como por ser el que mejor se ajusta a la temática de nuestro estudio, pero cabe mencionar que en el área de la literatura pedagógica es frecuente hallar el concepto *multicultural*.

Pensando en el área de la enseñanza en general y concretamente en el aprendizaje de segunda lengua (L2), el contexto esperado es el *intercultural*, donde el alumnado inmigrante tiene la oportunidad no solo de conocerse, sino de respetarse, de comprender lo peculiar de cada uno y que lo acepten.

La interculturalidad en el área de la enseñanza en general apoya el desarrollo de valores sociales, mientras que en el ámbito de la enseñanza de lenguas se plasma en:

Un enfoque cultural que promueve el interés por entender al *otro* en su lengua y su cultura. Al mismo tiempo concede a cada parte implicada la facultad de *aprender a pensar de nuevo* y contribuir con su aportación particular. Los que aprenden construyen sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. En ese discurso todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad (Instituto Cervantes. CVC Diccionario de términos clave de ELE).

Tras analizar el concepto de interculturalidad, se puede apreciar que pretende ir más allá de la convivencia pasiva, y conseguir un modo de coexistencia evolutivo y sostenible en comunidades multiculturales, favoreciendo la creación del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos étnicos (Directrices de la UNESCO, p. 18).

1.3.2 Definición de educación intercultural

Como sostiene la UNESCO *la educación intercultural*:

No puede ser un simple añadido al programa de instrucción normal. Debe abarcar el entorno pedagógico como un todo, al igual que otras dimensiones de los procesos educativos, tales como la vida escolar y la adopción de

decisiones, la formación y capacitación de los docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los educandos, así como los materiales pedagógicos (Directrices de la UNESCO, p. 19).

No cabe duda que es una educación para todos, y no únicamente para los inmigrantes o culturas minoritarias. Su objetivo es plantear un diálogo entre iguales y en igualdad de condiciones, el encuentro entre personas y culturas, el intercambio de saberes hacia una educación intercultural, inclusiva y diversa. Sin embargo, es imprescindible que este objetivo no se limite solamente a contenidos o materias, también ha de afectar a los principios, enfoques, programas nacionales educativos, así como en la misma institución educativa.

La *educación intercultural* ha sido definida por diferentes autores. A continuación se muestran algunas de ellas.

Besalú (2002, p. 71) nos aporta la primera y plantea que:

La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particularmente que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, solo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y por la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes (Besalú, en Arroyo González, 2013, p. 9).

Por otro lado, Aguado (2004, p. 6) nos brinda otra definición clásica:

La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia.

Como nos indica Arroyo Gonzáles (2013) algunos objetivos básicos para la práctica y la investigación educativa han sido derivados de esta definición :

- La reforma en la educación es la última meta que hay que lograr, de tal forma que permita al alumnado de diferentes grupos culturales experimentar una educación equitativa y una igualdad de oportunidades efectiva.
- Los cambios en el sistema educativo no se deben incluir únicamente en el currículum, sino que deben aparecer en todos los aspectos del proceso, es decir, en las actitudes y formación del profesorado, estrategias de enseñanza, agrupamientos y evaluaciones, metas y normas del centro, entre otras.
- Prestar atención a la integración de contenidos y a los procesos con los que se elabora el conocimiento.
- La educación que se recibe debe garantizar no únicamente la igualdad de oportunidades de ingreso a la educación, sino la igualdad de experiencias efectivas y potenciadoras.

El avance del racismo y la discriminación exige el estudio de las actitudes raciales del alumnado y profesorado. Se pretende desarrollar actitudes y valores democráticos y desarrollar la competencia precisa para desenvolverse con destreza en medios socioculturales diferentes.

A modo de resumen y en palabras de Aguado (et al, 2009, p. 159) “la meta final de la *educación intercultural* debe ser transformar la sociedad en un medio más justo y democrático, favoreciendo la participación y ofreciendo la oportunidad a los estudiantes de ser miembros críticos y productivos de la sociedad”.

1.3.3 Principios de la educación intercultural

La Educación Intercultural se basa en una serie de principios pedagógicos, Muñoz Sedano (s.f, p. 14), los simplifica así:

1. Formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
2. Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal.
3. Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
4. Atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas.
5. No segregación en grupos aparte.
6. Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.
7. Intento de superación de los prejuicios y estereotipos.
8. Mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minorías étnicas.
9. Comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos.

10. Gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro.
11. Participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positiva entre los diversos grupos étnicos.
12. Inserción activa de la escuela en la comunidad local.

Tras haber analizado los principios fundamentales de la educación intercultural, se puede apreciar como este concepto a modo de propuesta educativa pretende ofrecer una educación de calidad para todos, posesionándose más allá de los programas denominados *atención a la diversidad* (educación especial, aulas de apoyo o de acogida, etc). El objetivo es formar desde los centros educativos una comunidad que acoja, acepte y respete las diferencias.

1.4 REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

A diferencia de los Estados Unidos de América que cuentan con una larga trayectoria en producción científica sobre lo intercultural, fue en el pasado decenio de los 80 cuando la Unión Europea comenzó a investigar por un lado “los marcos normativos en los que se desenvuelve la inmigración y, por otro, el tratamiento de la diversidad en el ámbito educativo” (CIDE, 2005, p. 228). En el caso España es un fenómeno relativamente reciente. Se puede decir que en los últimos 25 años (desde 1990) el análisis sobre la Educación Intercultural ha sido campo prioritario de investigación (Cabrera y Montero – Sieburth, 2014, p.1). Este interés ha sido promovido por la llegada de niños inmigrantes extranjeros escolarizados en nuestros centros educativos y en torno a ello, intentar explicar qué le sucede a estos nuevos escolares una vez que se incorporan en los centros.

Tras analizar la variedad de investigaciones respecto a la Educación Intercultural y los diferentes campos dentro de ella, pretendemos revisar aquellos estudios recientes que

implican algunos de los conceptos que nosotros intentamos abordar en nuestro estudio. Nos centramos fundamentalmente en los tres siguientes campos:

1. Educación basada en la interculturalidad
2. La escolarización del alumnado inmigrante
3. Las aulas de inmersión lingüística o de acogida

Entre las diferentes investigaciones sobre *Educación Intercultural*, hemos optado por citar en primer lugar, la realizada por Arroyo González (2013) *La Educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa*. La autora presenta la Educación intercultural como el mejor camino para conseguir la inclusión educativa y mediante el estudio demuestra que ambos conceptos comparten maneras muy específicas de aprender y enseñar en el aula. Asimismo, afirma que en los centros educativos actuales el gran desafío es contribuir por una educación intercultural inclusiva, y lo destaca con la definición de García y Goenechea (2009):

Un proceso educativo continuo que repiensa las relaciones de la comunidad educativa, que está dispuesta a reconstruir su identidad y que implica una filosofía de la educación basada en la equidad que valora las diferencias, más que con un conjunto de recetas a aplicar en los centros. Para ello, los centros más que ir aplicando un simple conjunto de actuaciones tendrán que ir identificando qué barreras de aprendizaje y de participación se están generando en sus contextos e ir diseñando propuestas educativas coherentes en el plano cultural, programático y práctico de su realidad educativa (en Arroyo González, 2013, p. 13).

Un claro ejemplo de lo que acabamos de mencionar nos lo brinda Agudo (2014) median un estudio de caso: *Metodología de trabajo inclusiva en una zona de exclusión social. Compensación educativa e Interculturalidad*. El estudio fue llevado a cabo en un centro de Educación Compensatoria ubicado en una de las zonas más desfavorecida de la provincia de Granada donde la totalidad del alumnado es de etnia gitana y rumana. La finalidad del estudio es demostrar un posible cambio metodológico utilizando metodologías inclusivas, en este caso a través del Proyecto Roma. Entre las principales conclusiones encontramos:

- Desde que el proyecto Roma fue puesto en práctica el centro ha cambiado respecto a su forma de actuar, de comprender su Proyecto Educativo así como la implicación y colaboración por parte del profesorado para cambiar sus metodologías de enseñanza.
- Los niños de infantil llegan a la primera etapa educativa con el proceso de lector adquirido y continúan con esta misma metodología.
- Se respeta la diversidad y están aprendiendo de ella.

En conclusión, este centro es un claro ejemplo de que la inclusión educativa no es algo fácil pero sí la herramienta que facilita el respeto a la diversidad y la motivación de aprender unos de otros. Hoy día el centro sigue avanzando y se refleja en los buenos resultados que están obteniendo el alumnado.

En esta misma línea presentamos el trabajo de Trujillo (2005), *En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua*.

En su estudio señala

que para conseguir la competencia intercultural en educación es fundamental practicar una “socialización rica”, es decir, promover el acercamiento entre los diferentes colectivos y sus culturas. Para poder conseguir esta competencia intercultural Trujillo nos

propone dos estrategias didácticas, la argumentación y la etnografía en el aula. La argumentación es un actividad basada en la búsqueda de información y el pensamiento crítico, donde el alumnado tiene la oportunidad de exponer su propia postura sobre el tema. La etnografía es una investigación detallada sobre la vida de un grupo de individuos, que permite el acercamiento del alumnado con el mundo fuera de la escuela, fomenta el trabajo cooperativo y a su vez desarrolla el uso de la lengua. Como podemos comprobar ambas actividades fomentan la “socialización rica” y por consiguiente la competencia intercultural, puesto que el alumnado tiene la oportunidad de experimentar diferentes contexto de socialización donde podrá desarrollar la interculturalidad en contacto con otros sujetos y comunidades.

Cabrera y Montero – Sieburth (2014) a través del estudio *Revisión de la investigación sobre educación intercultural y rendimiento académico de estudiantes latinoamericanos en España* nos presentan una revisión literaria sobre la educación intercultural de los últimos 20 años. Con este trabajo han podido comprobar que mediante los programas y actuaciones que se han desarrollado en España sobre educación intercultural se han conseguido logros educativos. Entre ellos:

- Han mejorado la convivencia escolar tanto entre los estudiantes autóctonos y extranjeros como entre las familias de ellos.
- Las familias del alumnado inmigrante desearían ver reflejadas más sus culturas de origen en los centros, pero aún así se sienten satisfechas por la atención que reciben sus hijos.
- Los problemas interpersonales percibidos en los centros son relacionados más al periodo de adolescencia, etapa donde tienden a ridiculizar al otro por las diferencias personales más que por las diferencias interculturales.

En cuanto aquellas investigaciones que se centran en *la escolarización del alumnado inmigrante* partimos con Prieto Mendaza (en Níkleva, 2014) *Agrupaciones escolares con alta proporción de alumnado inmigrante. ¿Gueto o refugio?* Nos habla de situaciones con rasgos de guetos escolares, hace reflexión sobre los diferentes recursos que pueden manejar los centros educativos, el papel que desempeña las familias de alumnado inmigrante, etc.

Entre sus conclusiones señala que quienes mantengan a sus hijos en centros educativos donde convivan niños con diferentes culturas, de diversos países y clases sociales, están formando a sus hijos hacia un futuro intercultural. Estos alumnos poseerán estrategias, habilidades, recursos y competencias que, niños escolarizados en centros donde sólo exista una lengua, cultura o religión no tendrán. Al respecto Prieto Mendoza (2014) añade que sería conveniente tener en cuenta estos nuevos desafíos y desarrollar programas de educación inclusivos que se llevaran a cabo no únicamente en aquellos centros donde acogen un alto porcentaje de población inmigrante sino que deberían realizarse en todos los centros educativos.

Desde la Universidad de Oviedo, Busto Rey (2014), *Integración de inmigrantes en el sistema Educativo Español*, nos presenta un estudio sobre la situación actual del C.E.I.P. de León donde la población inmigrante ha superado el porcentaje de la población autóctona, han pasado de línea 2 a línea 1, el número de alumnos por clase llega escasamente a 13, sin contar con las continuas bajas y altas por parte del alumnado inmigrante durante el curso escolar. Busto Rey realiza un análisis exhaustivo sobre la documentación del centro y manifiesta “la excesiva matriculación de alumnado inmigrante y el escaso desarrollo y puesta en práctica de un Plan de Intervención” (p. 6). Para finalizar concluye que para poder desarrollar una labor eficaz en los centros educativos en cuanto a la integración del alumnado inmigrante, en especial al que está analizando, se necesita la implicación de cada uno de los miembros que forman la comunidad educativa. Además, añade que se debe lograr aumentar la motivación

en la comunidad educativa en general pero en especial la del profesorado y “es que la expectativa del profesor respecto de cada alumno depende en gran medida de la auto-percepción sobre su propia capacidad para enseñar” (p. 68).

Un estudio algo parecido nos llega desde Inglaterra *How schools break down the language barrier* (2014), donde su autora Morrison analiza la integración del alumnado inmigrante y las estrategias del profesorado al respecto. El estudio ha sido llevado a cabo en diferentes centros educativos de Inglaterra con una presencia fuerte de población inmigrante. A continuación mencionamos algunas conclusiones:

- En el colegio de primaria *Birchfields* en Manchester se habla casi 20 idiomas diferentes, la gran parte del alumnado son de familias pakistaníes y de Bangladesh, pero en los últimos años han recibido alumnado del Norte de África y del Oriente Medio. El alumnado inmigrante escolarizados en este centro son incorporados directamente al aula de acogida hasta que adquieran un nivel básico de inglés que les permita la incorporación al aula ordinaria. Durante este periodo los alumnos forman parte del aula ordinaria solo en las clases de Plástica, Matemáticas y Educación Física. Aunque estén incorporados a tiempo completo en la aula ordinaria deben asistir al aula de acogida algún momento durante el día.
- En el instituto *Westborough* en Dewsbury (al oeste de Yorkshire), predomina el alumnado de Hungría de etnia gitana (en inglés Hungarian Roma) desde hace tres años. Este centro intentó integrar a este colectivo directamente a las aulas ordinarias, pero observaron que para aquellos niños que llegaban con muy poco o nada de inglés no era efectivo. Dicha metodología fue modificada; en la actualidad, los alumnos inmigrantes son recibidos en un aula de acogida la seis primeras semanas, donde reciben un curso intensivo de la lengua vehicular (inglés) y únicamente asisten a Educación Física con el resto de compañeros. Una

vez finalizado el programa, se incorporan a las aulas ordinarias pero a su vez seguirán asistiendo al aula de acogida varias horas a la semana. Si ya están asistiendo a tiempo completo a aula ordinaria recibirán atención dentro de ella con un profesor de apoyo. En palabras del profesorado en general señalan que “Once they students have done this six-week programme, they are more effective. The students get a grounding in English and it enables them to access the curriculum”.

- Una metodología diferente ofrece el colegio de primaria *St Joseph's Catholic* en Bradford (al norte de Inglaterra) donde el 60% del alumnado tiene el inglés como lengua adicional. En este centro se trabaja con ambas modalidades: la inmersión en el aula ordinaria (donde tienen la oportunidad de aprender la lengua vehicular y les ayuda a integrarse) y en el aula de acogida (donde reciben clases intensivas de inglés un par de horas al día). Dentro del aula ordinaria el alumnado inmigrante está sentado con dos compañeros, uno que habla su lengua materna y el otro alumno es autóctono. La directora del centro añade que “It is amazing”. They come in with no English and three weeks later they have a broad Bradford accent and if you have two or three in a class, they integrate much quicker than if there are five or more”.

Como se puede comprobar cada centro utiliza una metodología diferente para la incorporación del alumnado inmigrante, se podría resumir a que utilizan una inmersión casi total como es el caso de *St Joseph's Catholic School*, parcial en *Westborough Hight School* o casi nula en el colegio *Birchfields* donde no se especifica la duración del programa de inmersión lingüística.

Otros estudios que tratan la escolarización del alumnado inmigrante se centran principalmente en la formación del profesorado, es decir, de aquellos futuros profesores que enseñarán a estos nuevos escolares. Esto es lo que Rodríguez Izquierdo (2015) realiza, en

concreto, en su estudio *La escolarización del alumnado inmigrante ¿un reto en la formación del profesorado?* Pretende conocer en la situación en la que se encuentra el profesorado del siglo XXI así como sus necesidades formativas. La autora se plantea dos preguntas, las cuales son fundamentales y nos hacen reflexionar: “¿Por qué educación apostamos?” Y “¿Para qué sociedad queremos educar?” En palabras de la autora “hablar de educación es hablar de planificación de la sociedad del futuro y del modelo de persona y mundo que deseamos construir; nos marca un modo u otro de educar a los futuros profesionales de la educación” (p.8). Además, señala que en la formación del profesorado europeo la educación intercultural es una actividad secundaria, y deberían de obtener los conocimientos y habilidades necesarias para afrontar las necesidades y situaciones de la sociedad actual, entre ellas, prepararse para relacionarse con personas de diversas culturas, países, religión o estilos de vida, etc.

En esta misma línea Nikleva (2014) *La formación del maestro para las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL): una propuesta de ajustar la formación académica y la demanda laboral*, nos presenta las ideas resumidas de dos proyectos de innovación docente llevados a cabo en la Universidad de Granada. El primero “La formación del maestro para las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística: una propuesta para ajustar la formación académica y la demanda laboral” durante el curso 2012/2013, y el segundo “La formación del maestro para la adaptación lingüística de los alumno inmigrantes: cooperación con las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)” durante el curso 2013/2014, en continuidad con el anterior. A modo de resumen, se confirmó con el estudio que es necesaria una formación específica para atender al alumnado inmigrante. Los propios participantes del estudio (estudiantes del Grado de Primaria) afirmaron esta necesidad y añaden que enseñar a la población inmigrante tiene mayor dificultad y por ello precisan asignaturas que aborden esa formación.

Respecto al estudio sobre *las aulas de inmersión lingüística o de acogida*, es un tema bastante observado. Desde que en 2006 La Ley Orgánica de Educación (LOE) estableciera un apartado específico respecto a la atención del alumnado extranjero, y, por consiguiente, todas las Comunidades Autónomas comenzaran a legislar sobre la atención al alumnado con necesidades especiales, este campo ha ido adquiriendo cada vez más interés.

Comenzamos con un estudio muy reciente, *La organización y el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*, publicado en septiembre de 2015 por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa de la Consejería de Educación. Tras varios años con el funcionamiento del Programa de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, querían conocer el grado de satisfacción de todos los miembros que intervienen en ella (alumnado, profesorado ATAL, tutores, familias). El estudio recoge los datos de todos los miembros que participaron en el Programa ATAL desde el curso 2007-2008 hasta el 2014-2015.

Entre las conclusiones extraídas presentamos a continuación las más significativas, pero cabe destacar que en general el programa de ATAL ha obtenido una valoración muy positiva por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, y según ellos se están cumpliendo con los objetivos establecidos.

- El 9,1% del alumnado recibe la atención en el aula ordinaria frente a un 90,9% que lo recibe fuera de ella en grupos de apoyo.
- Un 54% del alumnado que es atendido en el aula ordinaria trabaja con los mismos materiales que el resto de compañeros, siendo también numerosos los que lo hacen con materiales diferentes.

- El 76% del alumnado no está de acuerdo o está poco de acuerdo con que se realice la atención en el aula ordinaria frente a un 53% que opina que es mejor recibir la atención dentro de ella con profesor de apoyo.
- Las familias y los tutores valoran muy positivamente la participación del profesorado de ATAL en el 90% de los casos, así como el trabajo que desarrollan para lograr la integración del alumnado.
- En el 96% de los casos el profesorado de ATAL se siente aceptado por toda la comunidad educativa.
- Las 3/4 partes del profesorado de ATAL considera que no es adecuada la duración máxima del programa. Un 66% opina que una vez finalizado el programa los conocimientos adquiridos no son suficientes para acceder al currículo establecido.
- Todo el profesorado de ATAL y casi el 86% de los tutores que piensan que el alumnado no debería de ser atendido dentro del aula ordinaria están de acuerdo o muy de acuerdo con que el aprendizaje del español es más efectivo, personal y diferenciado en el aula de ATAL. El 75% de estos tutores afirma estar de acuerdo o muy de acuerdo con que “el esfuerzo en programar la enseñanza en doble docencia dentro del aula no se ve recompensado por los resultados que se obtienen” (p. 56).
- Cerca del 68% de las familias, el 88% del profesorado de ATAL y el 90% de los tutores opinan que el comienzo del alumnado en el programa debería ser antes de tercero de primaria.
- Más del 80% del alumnado afirma que en su centro se realizan actividades para mantener la cultura de su país. En torno al 90% del profesorado de ATAL y de los tutores opina que el Programa contribuye al mantenimiento de la cultura de origen del alumnado extranjero.

En esta misma línea Uribe, Gutiérrez y Madrid (2013) *Attitudes of Mexican American Students Towards Learning English as a Second Language in a Structured Immersion Program*, nos ofrecen un estudio sobre un programa de inmersión en California, conocido como ELD (English Language Development). Este estudio analiza un grupo de estudiantes estadounidenses de origen mejicano que reciben clases de inglés como segunda lengua. Asimismo, estudia si las actitudes de los estudiantes difieren en función del sexo y la actuación del alumnado.

Entre sus conclusiones encontramos que la motivación es un factor fundamental para el aprendizaje de una segunda lengua donde el aprendizaje del inglés es un componente clave para la integración social, puesto que el uso del español está prohibido por ley. Cabe destacar que los autores esperaban resultados más positivos respecto a la motivación, ya que el uso del inglés en la sociedad americana es el principal medio de comunicación. Con los resultados que han obtenido con los *California standardized tests* afirman que la presión social hacia el uso del inglés tiene un efecto negativo en el progreso académico de los estudiantes estadounidenses de origen mejicano.

Por otro lado, citamos la tesis doctoral de Arroyo González (2010), *La lengua del alumnado inmigrante* un estudio sobre las aulas ALISO en la provincia de Segovia. Dicho estudio nos informa que los procedimientos de escolarización del alumnado inmigrante en nuestra sociedad están generando segregación y tienden a desarrollar corrientes xenófobas. A su vez, señala que el alumnado inmigrante es visto como un factor de disminución de la calidad educativa.

La misma autora nos brinda un estudio sobre *Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero* en España (2011) en concreto para “la enseñanza de la

lengua vehicular en las diferentes comunidades autónomas de nuestro país”. A modo de resumen reseñamos algunas conclusiones de este estudio:

- La enseñanza de la lengua vehicular para lograr la integración del alumnado inmigrante en el menor tiempo posible es el objetivo principal establecido por cada comunidad autónoma.
- El recurso más utilizado para los procesos de incorporación es la elaboración de un informe psicopedagógico. En algunas comunidades puede ser el tutor quien lo decida puesto que no siguen ningún procedimiento para la incorporación.
- La normativa no exige ninguna formación específica para el profesorado de los programas de inmersión lingüística; sin embargo, la Comunidad de Madrid sí exige a su profesorado que tengan formación en español como Lengua Extranjera.
- Y, por último, añade que en muchas ocasiones las normativas propuestas han sido desarrolladas improvisadamente para tratar de responder a las necesidades que se enfrentan los centros educativos.

Tras este breve recorrido por las principales y recientes investigaciones sobre el alumnado inmigrante y todo lo que con él se relaciona, podemos concluir que este campo cada vez está adquiriendo mayor interés e identidad propia. Es notorio que pese a que existe una gran producción científica sobre inmigración y multiculturalidad como es el caso de España, se carece de estudios sobre grupos étnicos concretos. Nos referimos a aquellos alumnos que, por tener la misma lengua vehicular -como es el caso de los alumnos hispanoamericanos- no se tiende a analizar las causas de su abandono escolar, de sus posibles dificultades de integración o de rendimiento académico.

CAPÍTULO II

MEDIDAS Y ACTUACIONES POR DESARROLLAR PARA LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN ANDALUCÍA

... El viaje no termina jamás. Sólo los viajeros terminan. Y también ellos pueden subsistir en memoria, en recuerdo, en narración... El objetivo de un viaje es sólo el inicio de otro viaje.

José Saramago

El continuo crecimiento de la población extranjera en nuestro país ha significado un aumento importante del alumnado procedente de otros países escolarizado con desconocimiento del español (Níkleva, 2014). Por ello, se ha llevado a cabo un conjunto de medidas educativas para afrontar esta realidad multicultural, y así poder cumplir con las expectativas de los alumnos y de la sociedad en general. Entre las medidas orientadas a mejorar la integración, se encuentran los programas de apoyo lingüístico. Este tipo de programas ha ido adquiriendo diferentes nombres dependiendo de cada una de las Comunidades Autónomas. Desde las aulas de enlace a las de acogida, o las de inmersión lingüística pero cada una de ellas con un mismo objetivo: la enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular (Níkleva, 2014).

En este capítulo ofrecemos un estudio descriptivo sobre las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), nombre que recibe el aula de acogida en Andalucía. Además, presentamos los diferentes programas y recursos que ofrece la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para fomentar la educación intercultural en los centros. No cabe duda de que cuando la sociedad cambia, una de las primeras instituciones en la que se ve reflejado dicho cambio es la escuela. Estos cambios vienen asociados a los movimientos migratorios. Nuestra investigación se centra en Andalucía, pero es bueno tener una visión general de lo que está ocurriendo en España. Por ello, a continuación se presenta el estado de la población inmigrante en nuestro país.

2.1 MIGRACIÓN O INMIGRACIÓN EN ESPAÑA

En la historia europea España es un caso insólito por ser el país que más ha contribuido al aumento de la población inmigrante en el continente, debido a su continuidad, persistencia e intensidad de los flujos migratorios (Instituto Nacional de Estadística (INE) Documento de Trabajo 2/08, Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007). Por ser un país con un alto nivel de desarrollo humano, con una alta esperanza de vida, con un alto grado de desarrollo económico, así como por el buen nivel educativo y sanitario, entre otros aspectos, ha sido un destino atractivo para la inmigración (*European Commison DG Home Affairs, Migration and Borders, 2012*). Estos movimientos tan elevados se produjeron en menos de 10 años, lo que determinó un aumento de la población total en 5 millones de habitantes; los ciudadanos extranjeros llegaron a representar un 12% de la población en 2012 (*European Commison DG Home Affairs, Migration and Borders, 2012, p. 2*).

Hoy el paisaje es completamente diferente; la imagen es la de un país con alto nivel de desempleo, con caída de la renta, retornos de inmigrantes a sus países de origen, y con oleadas de emigración de ciudadanos españoles cualificados. Todo comenzó con el estallido de la crisis en el 2008, el fuerte impacto sobre el mercado laboral, provocó una gran pérdida de empleo, y aún sigue arrastrando secuelas en la demografía del país, *European Commission DG Home Affairs, Migration and Borders* (2012). Podemos decir que pasamos de ser un país de inmigración a un país de emigración en un corto periodo de tiempo.

En palabras de Carbonell (1995), las circunstancias personales o ambientales del país de origen no son sólo las que empujan a emigrar, sino que también son las más significativas con respecto a las condiciones del país de destino. Reales o imaginarias, dan la fuerza para emigrar. Pero, ¿quién emigra?. Tal vez sería más fácil pensar quién no emigra, pues no emigran las personas mayores, ni los enfermos, ni los discapacitados o los débiles; emigran los miembros más importantes de una familia, y para ello hay que ser emprendedor, con dotes de iniciativa personal, de fortaleza y sacrificio, para arriesgarse y tomar una decisión de esa envergadura.

Por la gran cantidad de información que se encuentra respecto a la población inmigrante en nuestro país, vamos a acotar y plasmar los resultados que nos parecen más significativos, comenzando con el crecimiento masivo de ciudadanos extranjeros entre 1998 y 2007, hasta representar el panorama actual.

Gracias a las Encuestas Nacionales de Inmigrantes (ENI), en colaboración con la Unidad de Estudios Migratorios del Grupo de Estudios Población y Sociedad (GEPS), de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, a través de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, podemos obtener información sumamente importante acerca del fenómeno migratorio español. La propuesta e iniciativa de

dicha encuesta comenzó en manos de la UCM en julio de 2004, y en mayo de 2008 se realizó la presentación oficial.

2.1.1 La población extranjera por nacionalidades

En 1998 la población extranjera representaba el 1,5% de la población de España, lo que representaba un poco más de 500.000 personas en términos relativos. El punto más alto alcanzado por la población extranjera tuvo lugar entre los años 2002 y 2003, cuando se multiplicaba por un factor de 1,45% cada año. Sin embargo, en términos absolutos, el mayor crecimiento de entradas se produjo entre los años 2006 y 2007.

Según los datos facilitados por el Padrón Municipal Continuo publicado por el INE- Documento de Trabajo (2007)-, los extranjeros que llegaron a España en 1998 procedían de países desarrollados (EU15, Asia, Suiza, Japón, Corea del Sur, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda). Pertenecían sobre todo a países europeos, y cerca de ellos les seguían los ciudadanos africanos, principalmente de Marruecos. Durante el desbordamiento migratorio del 2000 al 2007, estos dos colectivos disminuyeron y fueron sustituidos primeramente por inmigrantes andinos (Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia), seguidos por ciudadanos de otros países de Europa, Asia y Oceanía, siendo Rumanía el grupo dominante. Los inmigrantes llegados del resto de América Latina durante este periodo constituyeron el colectivo más estable.

Los últimos datos provisionales publicados por el INE- Notas de prensa (junio 2015)- recoge las cifras de la población española a 1 de enero del mismo año. A continuación, se presentan los resultados más significativos:

1. La población residente en España disminuyó en 72.335 personas durante 2014 y se situó en 46.439.864 habitantes a 1 de enero de 2015.

1. El número de españoles aumentó en 156.872 personas y el de extranjeros disminuyó en 229.207. En estos resultados, se refleja el proceso de adquisición de nacionalidad española que afectó a 205.870 residentes en 2014.
2. Durante 2014, España registró un saldo migratorio negativo de 102.309 personas (entre españoles y extranjeros), un 59,3% menos que en 2013. La inmigración aumentó un 9,4% y la emigración descendió un 23,1% respecto al año anterior (2013).
3. En el caso de los españoles, el saldo migratorio fue de -37.507 personas en 2014, un 8,3% menor que el año anterior (2013).
4. En 2014 emigraron 78.785 españoles, de los cuales 50.249 eran nacidos en España.
5. La inmigración de españoles fue de 41.278, de los cuales 19.638 eran nacidos en España.
6. En el caso de los extranjeros, el saldo migratorio fue de -64.802 personas en 2014, un 69,2% menos que el año anterior (2013). Emigraron 330.559 personas e inmigraron 265.757.
7. El número de habitantes creció en las Islas Baleares, Canarias, Andalucía, Murcia, Comunidad Foral de Navarra y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, y disminuyó en el resto de comunidades.

Como se puede apreciar, el dato más significativo podría ser la bajada de la población. Por cuarto año consecutivo, se reduce el número de personas en España, debido en buena parte a la población extranjera que regresó a sus países de origen. Desde el 2011, España ha perdido más de 1 millón de extranjeros.

A 1 de enero de 2015, la población residente en España era de 46.439.864 habitantes, lo que supuso una disminución de 72.335 personas respecto al año anterior (INE- Notas de prensa). A continuación, se muestra la evolución de la población residente en España desde antes del comienzo de la crisis (2006) hasta el día de hoy (2015) para obtener una visión más clara de la evolución de la sociedad.

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
TOTAL	44 009 969	44 784 659	45 668 938	46 239 271	46 486 621	46 667 175	46 818 216	46 727 890	46 512 199	46 439 864
ESPAÑOLES	40 079 053	40 335 225	40 582 643	40 852 612	41 084 042	41 354 734	41 582 186	41 655 210	41 835 140	41 992 012
EXTRANJEROS	3 930 916	4 448 434	5 086 295	5 386 659	5 402 579	5 312 441	5 236 030	5 072 680	4 677 059	4 447 852

Cuadro 1.2. *Evolución de la población española 2006 – 2015.*

Fuente: Recuperado del INE, Notas de prensa 25 junio 2015. (Elaboración propia)

Pese a que la población residente en España descendió en 72.335 personas respecto al año anterior (2014), se produjo un aumento de 156.872 en la población de nacionalidad española en 2015. Este crecimiento fue el resultado de que 205.870 personas adquirieron la nacionalidad. El número de residentes extranjeros disminuyó en 229.207, debido a la emigración y a la adquisición de la nacionalidad, posicionando a la población extranjera en 447.852 ciudadanos.

La pérdida de la población extranjera fue generalizada en la mayoría de comunidades autónomas durante el 2014, pero las que han experimentado las mayores pérdidas de población han sido el Principado de Asturias (-0,9%), Castilla y León (-0,7%) y Castilla la Mancha (-0,6%). Por otro lado, los mayores crecimientos se registraron en Islas Baleares (0,8%), Canarias (0,7%) y en la Ciudad Autónoma de Melilla (0,9%).

Según el informe facilitado por el INE, los datos del crecimiento de la población residente por comunidades autónomas durante 2014 son:

	Población a 1 de enero		Crecimiento anual*	
	2015	2014	Absoluto	Relativo %
TOTAL	46 439 864	46 512 199	-72 335	-0,16
Andalucía	8 401 567	8 388 875	12 692	0,15
Aragón	1 326 937	1 331 301	-4 364	-0,33
Asturias	1 049 754	1 058 975	-9 221	-0,87
Islas Baleares	1 124 744	1 115 841	8 902	0,8
Islas Canarias	2 128 647	2 114 845	13 802	0,65
Cantabria	585 411	587 682	-2 271	-0,39
Castilla y León	2 478 376	2 495 689	-17 314	-0,69
Castilla la Mancha	2 062 714	2 075 197	-12 483	-0,6
Cataluña	7 391 133	7 416 237	-25 105	-0,34
Comunidad Valenciana	4 939 550	4 956 427	-16.877	-0,44
Extremadura	1 091 591	1 096 421	-4.830	-0,44
Comunidad de Madrid	6 377 364	6 378 297	-933	-0,01
Murcia	1 463 249	1 461 803	1.446	0,1
Navarra	636 638	636 450	189	0,03
País Vasco	2 164 311	2 167 166	-2 855	-0,13
La Rioja	313 615	315 223	-1 608	-0,51
Ceuta	84 726	84 674	52	0,06
Melilla	84 621	83 870	752	0,9

Cuadro 1.3. Crecimiento de la población residente por comunidades autónomas.

Fuente: Recuperado del INE, Notas de prensa 25 junio 2015. (Elaboración Propia)

Respecto a la procedencia de la población extranjera, España acoge un total de 20 principales nacionalidades. En la siguiente tabla se detalla de mayor a menor, el número de extranjeros inscritos por países en España: Padrón Continuo a 1 de enero de 2015.

1. Rumanía	751 208	11. Francia	99 302
2. Marruecos	749 274	12. Portugal	98 385
3. Reino Unido	282 120	13. Ucrania	90 911
4. China	191 341	14. Pakistán	77 478
5. Italia	179 129	15. República Dominicana	75 037
6. Ecuador	176 129	16. Argentina	75 037
7. Colombia	150 956	17. Brasil	73 588
8. Bulgaria	141 880	18. Perú	71 045
9. Alemania	130 505	19. Paraguay	69 217
10. Bolivia	126 001	20. Rusia	68 160

Cuadro 1.4. *Número de extranjeros inscritos por países de España.*

Fuente: Recuperado del INE, Notas de prensa 21 de abril 2015. (Elaboración Propia)

Como se puede apreciar en la tabla, entre las principales nacionalidades que acoge España, Rumanía, Marruecos, Reino Unido, China e Italia, presentan los grupos más numerosos. Durante 2014, las principales nacionalidades llegadas a España fueron la rumana (con 29.968), la marroquí (con 20.163) y la italiana (con 14.955) (INE, Notas de prensa 25 junio 2015).

2.1.2 Flujos migratorios de la población extranjera

Con el golpe de la crisis, muchos extranjeros han regresado a su país de origen. Por nacionalidad extranjera, la mayor pérdida en 2014 se produjo en los residentes procedentes de Rumanía (57.373 emigrantes) y Marruecos (32.478), que son, además, las dos nacionalidades mayoritarias entre la población extranjera que reside en España.

El abandono del territorio nacional no se ha producido únicamente entre la población extranjera, también se han originado grandes movimientos migratorios de población autóctona. Un total de 78.785 personas emigraron al extranjero durante 2014, estableciendo su residencia en el país receptor. Los principales países receptores de emigrantes españoles fueron Reino Unido, Francia, Ecuador y Alemania. En el caso de Ecuador, se trata de población no nacida en España o de menores de 15 años, es decir, una migración generada por el regreso de ecuatorianos a su país de origen que simplemente han adquirido la nacionalidad española junto con la de sus hijos nacidos en España. De este modo, 2.366 del total de españoles que emigraron a Ecuador (7.778) habían nacido en España y, de ellos, el 80,7% eran menores de 16 años. Algo parecido sucedió en la emigración a Bolivia (el 77,0% eran menores de 16 años nacidos en España) y Colombia (el 62,2%).

2.2 LA INMIGRACIÓN EN ANDALUCÍA

La población censada en Andalucía a 1 de enero de 2015 era de 8.401.567, lo que supone 9.053 personas menos que en el año anterior. Del total de residentes en la comunidad autónoma, el 7,6% representa a la población extranjera. Como se puede observar en el siguiente gráfico, existe una gran diversidad respecto a la distribución de los extranjeros por las distintas provincias andaluzas (Instituto de Estadísticas y Cartografía de Andalucía (IECA)).

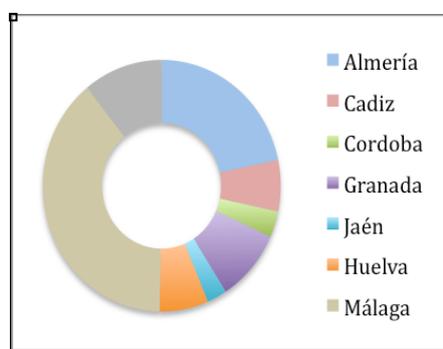


Figura 1.1 Número de extranjeros por provincias andaluzas.

Fuente: Recuperado IECA, Padrón Municipal de habitantes. (Elaboración Propia)

A simple vista, se puede apreciar que las provincias que acogen el mayor número de extranjeros son Málaga con 246.886 y Almería con 137.723. El tercer y cuarto lugar es, respectivamente, para Sevilla con 68.319 y Granada con 59.057. Jaén, Córdoba y Cádiz, atienden el menor número de población extranjera. De todas las comunidades autónomas, Andalucía, al igual que el año anterior (2014) sigue siendo la comunidad más poblada por residentes extranjeros en España (IECA, Padrón Municipal de habitantes a 1 enero de 2015).

Respecto a la nacionalidad de los extranjeros que residen en Andalucía, las principales nacionalidades recogidas por el Padrón Municipal de habitantes a 1 de enero de 2014, fueron la marroquí (19%), la rumana (14,9%) y la británica (13,8%). Por continentes, Europa representa el 53,7%, seguida de África que concentra el 24,9%.

En relación a la población andaluza que reside en el extranjero, se ha producido un crecimiento, mientras baja el número de andaluces residentes en el resto de España. Según las inscripciones provinciales, Málaga y Granada aportan el 41,8% de los andaluces que residen en el extranjero. El menor número de inscripciones se concentra en Huelva con el 3,1% (IECA).

Los andaluces residentes en el extranjero se dividen entre Europa con 47,5% y América con 48,6%, habitando la gran mayoría en América del Sur. Argentina con 21,4%, Francia con 15,1% y Alemania con 12,1% son los principales países de residentes andaluces (IECA).

2.3 EL ALUMNADO EXTRANJERO EN ESPAÑA

No cabe duda que cuando la sociedad cambia, una de las primeras instituciones en la que se ve reflejado dicho cambio es la escuela. Por ello, diversas instituciones de la Administración pública se plantean nuevos objetivos para prevenir y evitar casos de exclusión social, atendiendo todas las necesidades que esta nueva realidad plantea.

Como señala Muñoz Sedano, 1997, p.33:

Vivimos en una sociedad multicultural. España es un conjunto de pueblos de diversas culturas y lenguas tradicionales. A nuestro mosaico pluricultural, se siguen incorporando miles de personas con nuevas lenguas y culturas.

Estamos además emprendiendo la hermosa y difícil construcción de una Europa unida, compuesta también por numeroso pueblos.

En los últimos datos publicados por el MECD en la Nota de Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias (2015), señala que la cifra global del alumnado que no posee nacionalidad española durante el curso 2014-2015 asciende a 712.098, lo que representa una diferencia de 24.151 alumnos respecto al curso anterior (2013-2014). Los descensos en el total de alumnos extranjeros escolarizados en España se han visto reflejados prácticamente en todas las etapas del sistema educativo no universitario, salvo en la enseñanza de Formación Profesional de Grado Medio y de Grado Superior, que han visto incrementado el número de sus alumnos.

Entre las Comunidades y Ciudades Autónomas, se pueden apreciar diferencias significativas en relación al número del alumnado extranjero en las enseñanzas no universitarias de Régimen General. La Rioja (13,7%) y Aragón (13,0%) acogen los mayores porcentajes, y las que cuentan con los menores son Galicia (2,8%), Extremadura (2,9%) y el Principado de Asturias (3,9%). Respecto a la distribución del alumnado extranjero, también existe una gran diferencia según el tipo de centro. En los centros públicos el alumnado de origen extranjero representa el 10,4%, frente a un 4,5% en centros privados, lo que supone más del doble. A continuación, se exponen los porcentajes del alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitarias del curso escolar 2014-2015.

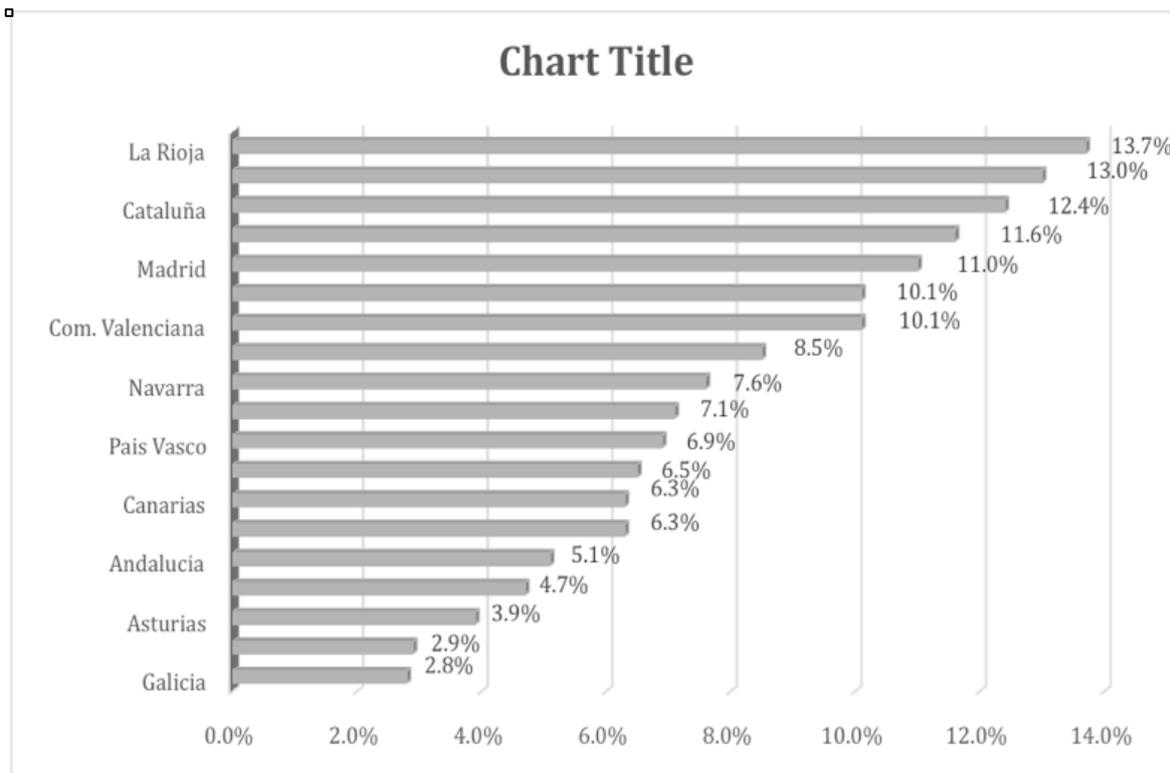


Figura 1.2. *porcentajes del alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitarias.*

Fuente: Recuperado del MECD: Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. (Elaboración propia)

Nota: Las Islas Baleares en el curso 2013-2014 tiene 14,6%, no estando disponibles los datos del curso 2014-2015

En cuanto a la nacionalidad del alumnado extranjero en nuestro país, destacan los alumnos procedentes de Europa (31,8%) y África (30,6%). Ambos superan al alumnado procedente de América Central y del Sur (27,7%), que venía representando el grupo mayoritario. Por países predominan Marruecos (172.236), Rumania (99 400), Ecuador (44.985), China (33.182) y Colombia (27.944 alumnos) (Estadística de las Enseñanzas no universitarias, MECD).

2.4 LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN LAS AULAS ANDALUZAS

Las transformaciones sociales que se han venido produciendo desde hace años en Andalucía han contribuido a proponer un nuevo concepto de escuela: aquella que se basa en la calidad de la enseñanza y en la integración intercultural para un alumnado cada vez más heterogéneo. Esta nueva escuela debe ser única y particular de cada barrio, de cada localidad, y debe tener entre sus elementos fundamentales la participación de todas las familias (incluidas las familias de inmigrantes) en la elaboración de los proyectos de centro, en la realización de las actividades extraescolares, en la creación de un clima de convivencia, de respeto y de tolerancia, capaz de construir un punto de arranque para la promoción social efectiva de todos sus alumnos, en busca de una sociedad más justa y más solidaria.

Por todo lo mencionado anteriormente, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se vio en la necesidad de publicar una guía de recursos titulada *Guía Básica de Educación Intercultural* con el fin de difundir los diferentes programas y actuaciones que se ofrecen a los centros educativos en relación con la educación intercultural.

Esta guía sigue el planteamiento general de la legislación vigente referente a la atención al alumnado inmigrante, que divide dicha atención en tres principales ejes: *la acogida, el aprendizaje del español como lengua vehicular y el mantenimiento de la cultura de origen*, con el fin de lograr la integración del alumnado inmigrante, su permanencia en el sistema educativo y garantizar el éxito escolar.

A continuación se presentan los proyectos y programas que ofrece la Junta de Andalucía para abordar la Educación Intercultural. En el Plan Anual de Centro, dichos programas deberán estar presentes, serán evaluados trimestralmente y en la Memoria Final de Curso se incluirá la valoración final.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL					
Acogida e Integración		Español con Inmigrantes		Cultura de Origen	
Acogida	Mediación Intercultural	ATAL	Apoyo Lingüístico	Cultura de Origen	Convenios de Cooperación

Cuadro 1.5. *Programas para trabajar la Educación Intercultural.*

Fuente: Recuperado de la guía básica de Educación Intercultural, Junta de Andalucía 2011. (Elaboración propia)

2.4.1 Acogida e integración del alumnado inmigrante

Según el artículo 3 de la Orden 15 de enero de 2007 todos los centros que acogen alumnado inmigrante deberán planificar actuaciones específicas de acogida para facilitar la escolarización, integración y adaptación del alumnado. Los principales objetivos de dichas actuaciones serán:

1. Facilitar la escolarización del alumnado inmigrante en las mismas condiciones que el alumnado autóctono.
2. Favorecer la acogida, principalmente la integración social y escolar.
3. Favorecer la convivencia en el centro.
4. Fomentar la participación del alumnado en las actividades escolares y extraescolares.
5. Fomentar la implicación de las familias en el entorno escolar.
6. Potenciar las relaciones institucionales del centro con las autoridades municipales, servicios sociales, servicios de salud y otras instituciones que beneficien la inclusión escolar del alumnado inmigrante.

Es recomendable crear la figura del *Tutor de Acogida*. Esta persona podría ser un miembro del equipo directivo o un docente voluntario del centro, y será el encargado de organizar e integrar el funcionamiento del programa.

A continuación, se muestran las actuaciones y los pasos a seguir para la acogida del alumnado inmigrante en el centro.

RECEPCIÓN			
TUTORÍA DE ACOGIDA			
ENTREVISTA CON LA FAMILIA			
Entregar Carpeta de Acogida	Colaboración del Mediador Intercultural	Búsqueda de implicación en el Centro	
ALUMNADO			
Evaluación Inicial y Asignación de curso	Presentación en el Aula	Colaboración del Alumnado - Traductor	Asignación del Alumnado - Tutor

Cuadro 1.6. *Funciones del tutor de acogida.*

Fuente: Recuperado de la guía básica de Educación Intercultural, Junta de Andalucía 2011.(Elaboración propia)

Como se puede ver en la tabla, el primer paso es la recepción del alumnado. En este momento es cuando se produce el primer contacto entre las familias inmigrantes y los centros. Suele ser un miembro del equipo directivo, quien les presente al tutor de acogida. Este docente se encargará de citar al alumno y a su familia para una primera entrevista y una visita guiada por el centro.

En segundo lugar, se lleva a cabo la entrevista con la familia. Se recomienda realizarla en un ambiente acogedor y dedicarle el tiempo que sea necesario. Se facilitará información sobre el sistema educativo andaluz y sobre el centro. Toda la documentación se entregará en la carpeta de acogida, y si es posible se traducirá en la lengua materna de la

familia. Este primer encuentro es fundamental, ya que nos ayudará a obtener información sobre el alumno, de donde viene, que idiomas habla, si ha estado o no escolarizado anteriormente, si tiene necesidades educativas o de salud, entre otras.

La siguiente función que se lleva a cabo es la evaluación inicial del alumnado. Esta prueba evalúa la competencia curricular en las diferentes áreas, principalmente en las matemáticas, lenguas española y extranjeras. Asimismo, nos facilitará el conocimiento del nivel de español del alumnado, tanto hablado como escrito. El profesor tutor del grupo junto con la ayuda del orientador del centro, serán los encargados de gestionar dicha evaluación. Por lo general, casi todos los centros educativos que acogen alumnado inmigrante cuentan con la ayuda del mediador. Es la persona encargada de facilitar la comunicación entre las familias inmigrantes y el centro.

En el caso de que se manifestara alguna otra necesidad educativa, se realizará una evaluación psicopedagógica llevada a cabo por el orientador del centro. Si el idioma fuese un impedimento, se podría realizar otros tipos de exámenes que no incluyan los componentes verbales, como por ejemplo el test S-BIT de Inteligencia No Verbal de Kaufman o el Test de Matrices Progresivas de Raven. Con los resultados obtenidos en la prueba inicial se tomará la decisión de adjudicar al alumno a un curso u otro, así como la asistencia a las aulas ATAL. El último paso, es la presentación del alumnado en el aula ordinaria.

2.4.2 Mediación intercultural

Como se ha mencionado anteriormente, la Consejería de Educación cuenta con la colaboración de mediadores interculturales especializados para favorecer la integración social y escolar del alumnado inmigrante. Ellos serán los encargados de colaborar con los centros, con el profesorado y de realizar actividades interculturales. Los objetivos básicos de este

programa según la Orden de 3 de Agosto de 2007 (BOJA 165, de 22 de agosto) y la Orden de 8 de Enero de 2008 (BOJA 24, de 4 de febrero) son :

1. Favorecer en el ámbito social la acogida y adaptación del alumnado inmigrante.
2. Crear canales de comunicación entre la población de acogida y la inmigrante.
3. Prevenir posibles conflictos por falta de comunicación.

El programa será coordinado por el equipo directivo o por el tutor de acogida de cada centro educativo. A continuación, se detallan las funciones del mediador:

<i>MEDIACIÓN INTERCULTURAL</i>				
Apoyo en la Acogida	Sensibilización, Formación y Asesoramiento	Comunicación y Convivencia	Implicación de la Familia	Trabajo en RED

Cuadro 1.7. Funciones del mediador.

Fuente: Recuperado de la guía básica de Educación Intercultural, Junta de Andalucía 2011.(Elaboración propia)

Como podemos comprobar en la tabla, el mediador está presente en la recepción/acogida del alumnado. Su presencia es fundamental en el momento en el que una familia llega al centro. Durante el curso escolar, es conveniente que el mediador se reúna con el tutor de acogida y con el profesorado en general para mantener un seguimiento personalizado del alumnado. El desconocimiento de otras culturas y costumbres nos pueden llevar a malinterpretar ciertas conductas o actitudes por parte del alumnado inmigrante. Por ello se recomienda que el mediador en colaboración con el claustro lleven a cabo actividades de sensibilización, formación y asesoramiento, para dar a conocer a toda la comunidad educativa los valores culturales de cada una de las culturas que conviven en el centro. De la misma manera, es necesario que el mediador mantenga un contacto firme y directo con el

alumnado inmigrante, para prevenir posibles conflictos por cuestiones culturales. Ante ello, se aconseja incluir un protocolo de actuaciones a seguir en el plan de convivencia del centro.

Como se ha mencionado en los objetivos del programa, la figura del mediador es imprescindible en las jornadas de acogida del alumnado inmigrante, así como en los canales de comunicación entre las familias y el centro. Para aquellas familias que no pueden acudir al centro, el mediador podrá visitar casas o lugares de trabajo, para promover la participación y colaboración de las familias. Además, podrá mantener contacto con entidades públicas que trabajen directamente con la población inmigrante.

2.5 EL ESPAÑOL CON INMIGRANTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

2.5.1 Orientaciones metodológicas para la enseñanza y aprendizaje del español

Todo docente, independientemente del área de conocimiento, debería incluir el español como herramienta de aprendizaje mediante los contenidos curriculares de su respectiva área. A continuación se muestran orientaciones metodológicas que podrían ser de gran ayuda en dicha labor:

CURRÍCULUM INTEGRADO									
<i>Área Lingüística</i>		<i>Áreas Científico-Experimental</i>		<i>Áreas Artístico-Deportivas</i>		<i>Área Tecnológica</i>		<i>Áreas Sociales</i>	
Hablar	Interaccionar	Hablar	Escuchar	Escuchar	Leer	Escribir	Leer	Escribir	Interaccionar

Cuadro 1.8. Destrezas lingüísticas básicas integradas en el currículum de cualquier área.

Fuente: Recuperado de la guía básica de Educación Intercultural, Junta de Andalucía 2011. (Elaboración propia)

En primer lugar, por parte de toda la comunidad docente, la competencia lingüística está formada por cinco destrezas lingüísticas básicas:

1. Expresión oral (hablar).
2. Compresión auditiva (escuchar).
3. Expresión escrita (escribir).
4. Compresión lectora (leer).
5. Intercambio comunicativo.

El currículum integrado intenta que estas destrezas lingüísticas básicas sean además del medio de comunicación y aprendizaje de conocimientos, un instrumento de aprendizaje (Gómez, 2000, en la guía básica de Educación Intercultural) para la enseñanza del español, puesto que dichas destrezas están incluidas en el currículo de todas las áreas. Con ello, se facilitará la integración del alumnado inmigrante con desconocimiento del español al aula ordinaria. Es imprescindible fomentar el trabajo colaborativo, que es el de aprender y enseñar español con inmigrantes y no para inmigrantes. De este modo, conseguiremos que el alumnado con desconocimiento del español tenga más oportunidades para relacionarse y aprender con sus compañeros, que serán sus modelos lingüísticos a seguir. Al mismo tiempo el alumnado autóctono tiene la oportunidad de desarrollar su consciencia metalingüística (Coelho, 2006, en la guía básica de Educación Intercultural, Junta de Andalucía).

Por otro lado, el enfoque comunicativo define la lengua como instrumento de comunicación que permite desarrollar el proceso de socialización en función de nuestras necesidades e intereses. El principal objetivo es desarrollar la competencia comunicativa, la cual consta de tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático.

No cabe duda de que la comunicación facilita la integración, pero desconocer una lengua puede ser una barrera no solo para la integración, sino también para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, sería conveniente enseñar el español de una manera

eficaz; dando prioridad a los planos comprensivos y expresivos para una integración rápida del alumnado inmigrante al aula ordinaria, en el centro educativo y en la sociedad en general.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de una nueva lengua, se deben tener presente procesos como la interlengua, la transferencia y la fosilización ya que pueden beneficiar o complicar el proceso. Es incuestionable que corregimos para favorecer el aprendizaje, pero debemos considerar diversas técnicas de corrección de errores, sabiendo que, naturalmente hablando, puede que sea preferible la reformulación que una corrección directa. En palabras de Corder “cometer errores es una parte inevitable y hasta necesaria del proceso de aprendizaje, y la corrección de los errores es la que nos proporciona el tipo de evidencia negativa para el descubrimiento del concepto correcto” (Corder, 1991, p.75-75, en la Guía Básica de Educación Intercultural).

El alumnado inmigrante progresará en la nueva lengua a través de una serie de fases que se deben respetar y tener en cuenta, entre ellas:

1. El periodo de silencio: no se debe de interpretar como una falta de interés, y en ningún momento el alumnado debe sentirse forzado a participar.
2. Periodo del lenguaje formulativo: realizará producciones de una sola palabra.
3. Periodo de frases telegráficas: se verá completado por gestos no verbales.
4. Periodo de frases más complejas: habrá errores gramaticales, pero tendrá un mayor control del lenguaje funcional.

2.6 PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

2.6.1 Programa de Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL)

En España el programa de inmersión ha ido adquiriendo diferentes nombres dependiendo de cada una de las Comunidades Autónomas, desde las *Aulas de Enlace* en la comunidad de Madrid, las *Aulas D'acollida* en Cataluña, las *Aulas Aliso* de Castilla y León o las *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística* en Andalucía. Sin embargo, cada uno de ellas van dirigidas hacia un mismo destino, la enseñanza del español como lengua vehicular. Al igual que las aulas de acogida, la enseñanza de la lengua vehicular ha recibido diversos nombres, como lengua de acogida, de instrucción o lengua meta.

En el caso de la didáctica de lenguas extranjeras, se define la lengua vehicular como la empleada y lengua común como el medio de comunicación para interlocutores que hablan diferentes primeras lenguas y que tiene un escaso conocimiento de la lengua meta (Instituto Cervantes. CVC (Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE).

Durante el curso escolar 2014-2015, los centros educativos andaluces públicos contaron con 221 profesores para atender aproximadamente a 92.525 alumnos de origen extranjero, participando en un modelo de escuela inclusiva: La Educación en Andalucía (2014). El sistema educativo andaluz garantiza el acceso gratuito a la educación a todo el alumnado que reside en nuestra comunidad, independientemente de la clase social, cultural o personal. En el siguiente gráfico se muestra la evolución del alumnado de origen extranjero en Andalucía desde hace más de un decenio.

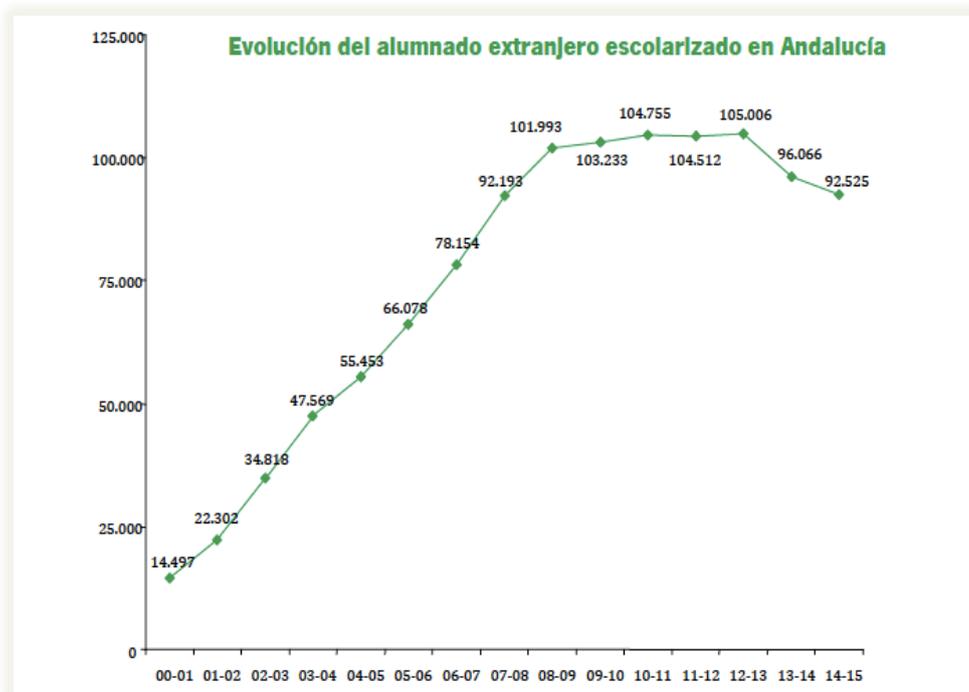


Figura 1.3. Evolución del alumnado extranjero en Andalucía.

Fuente: Recuperado de Educación en Andalucía (Curso 2014-2015) Junta de Andalucía, septiembre 2014.

Como podemos comprobar, el gráfico muestra lo que hemos mencionado previamente, una de las principales entidades en la que se refleja los movimientos migratorios son los centros educativos. Desde el 2000 el crecimiento del alumnado extranjero en las aulas Andaluzas ha sido constante hasta el 2013. En este año comenzaron los regresos de muchos extranjeros a su país de origen.

Todas las actuaciones dirigidas a la incorporación e integración del alumnado inmigrante, así como el refuerzo educativo necesario venían siendo financiadas hasta el 2011 tanto por recursos propios, como por el Fondo para la Acogida e Integración de Inmigrantes de los Presupuestos Generales del Estado. Desde entonces, la Consejería de Educación, Cultura y Deporte ha realizado un gran esfuerzo para poder mantener todos los recursos necesarios para la atención del alumnado inmigrante en las aulas andaluzas (Junta de Andalucía: La Educación en Andalucía, 2014).

2.6.1.1 Normativa y funcionamiento de las ATAL

Según lo establecido en la normativa vigente, en la Orden de 15 de enero de 2007, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía este programa está dirigido:

A la enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentre escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular (Artículo 5, punto 1).

Asimismo establece que:

Estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria. 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-expresión de la lengua española así lo aconsejen (Artículo 5, punto 2).

Sin embargo, en la práctica, estas “circunstancias especiales” parecen darse en la mayoría de los casos, puesto que el apoyo que se ofrece al alumnado inmigrante se realiza fuera del aula ordinaria. Este modelo de atención externo es conocido como enfoque segregacionista (Níkleva, 2014) frente a la modalidad inclusiva que sería la atención en el aula ordinaria.

A continuación, ofrecemos un cuadro resumen de la normativa vigente en Andalucía, recogida en la “Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones necesarias para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las “Aulas Temporales de Adaptación Lingüística” (Consejería de Educación, BOJA núm. 33, p.7).

Normativa sobre la atención al alumnado inmigrante en Andalucía

Ley de Solidaridad en la Educación, 9/1999, de 18 de noviembre.

Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante, 2001.

I Plan integral para la inmigración en Andalucía, 2001-2004.

Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas que se encuentre en situaciones personales, sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar (BOA nº 80, de 6 de julio de 2001).

Decreto 1/2002 de 9 de enero, por el que se aprueba el I Plan integral inmigración en Andalucía (BOJA, nº 17, de 9 de febrero de 2002).

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, nº 118, de 23 de junio).

Orden de 5 de septiembre de 2005, por la que se establece la composición y funciones de los órganos de asesoramiento y coordinación contemplados en Plan de Fomento del Plurilingüismo (BOJA, nº 191, de 29 de septiembre de 2005).

Plan de fomento del plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza (2005).

II Plan integral para la inmigración en Andalucía 2006-2009.

Orden del 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.

Cuadro 1.9. Medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante.

Fuente: Consejería de Educación, Disposiciones generales, Boja núm. 33. (Elaboración propia)

Las aulas ATAL tienen actividad en los centros públicos andaluces que imparten enseñanzas tanto en educación primaria como en educación secundaria obligatoria. Los centros que acogen alumnado inmigrante deberán desarrollar ciertas medidas y actuaciones para favorecer su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo. Con ello, pretenden fomentar el valor de la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural y la convivencia entre diferentes culturas. Cada una de estas actuaciones deberán reflejarse en todos y cada uno de los apartados del proyecto de centro, que habrá de incluir acciones que desarrollen, por lo menos, los siguientes aspectos:

1. La acogida del alumnado inmigrante: de forma que facilite el proceso de escolarización e integración.
2. El aprendizaje del español como lengua vehicular: los centros que acogen alumnado inmigrante deberán de planificar actuaciones específicas. Estas actuaciones se podrán llevar a cabo mediante las aulas ATAL, actividades extraescolares o mediante la utilización de las TICs.
3. El mantenimiento de la cultura de origen: los centros podrán desarrollar actuaciones específicas para potenciar el aprendizaje de la cultura de origen y difundir información de cada una de las culturas por toda la comunidad educativa.

Como se ha mencionado previamente, el programa de ATAL se deberá realizar en el aula ordinaria, pero se podrán organizar grupos de apoyo fuera de ella en casos excepcionales y para ello contarán con profesores específicos.

La asistencia a estos grupos de apoyo será de 10 horas semanales para la educación primaria y de 15 horas en educación secundaria obligatoria. El alumnado inmigrante sólo podrá participar en el programa durante un curso, pero podrá permanecer hasta un máximo de dos cursos cuando concurren las siguientes circunstancias, siempre bajo la previa autorización del servicio de inspección:

- 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.

Con los resultados obtenidos en la evaluación continua se podrá determinar la finalización de la asistencia. Esta decisión será tomada por la jefatura de estudios, en

colaboración con el profesorado de ATAL, el profesorado de las tutorías y del personal de orientación.

Las aulas temporales de adaptación lingüística se ofrecen a partir del segundo ciclo en educación primaria y hasta el final de la educación secundaria obligatoria. El proceso de selección del alumnado inmigrante se realizará a través del nivel de competencia lingüística y será llevado a cabo por el profesor encargado de la tutoría, en colaboración con profesionales de orientación de cada centro. El alumnado con el menor nivel de competencia lingüística tendrá preferencia para participar en las aulas ATAL, ya que el grupo de apoyo no excederá de los 12 alumnos.

El nivel de competencia lingüística será ponderado según las equivalencias de los niveles fijados en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* (Consejo de Europa, 2002) pero para su utilización en la aulas ATAL, estos seis niveles han sido simplificados y reducidos a cuatro de la siguiente manera:

CORRESPONDENCIA ENTRE NIVELES		
<i>NIVELES ATALs</i>	<i>MCER</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>
Nivel 0	Ausencia del nivel A1	No puede participar en una conversación por sencilla que sea . No utiliza expresiones ni frases sencillas.
Nivel 1	A1	Puede participar en una conversación sencilla. Utiliza expresiones y frases sencillas
Nivel 2	A2	Puede comunicarse en tareas sencillas y habituales. Es capaz de escribir notas y mensajes breves
Nivel 3	B1, B2, C1 y C2	Enlaza de forma sencilla. Es capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados

Fuente: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Consejo de Europa, 2002 (Elaboración propia)

2.6.1.2 Rol del docente

De acuerdo con la Orden, el funcionamiento idóneo de las ATAL supone contar con profesores específicos destinados a esta función; pero nos surge la siguiente cuestión ¿A qué se refiere con profesor específico? Según la Orden el profesorado de ATAL no requiere ninguna cualificación o formación específica para impartir el español como segunda lengua y ni siquiera es obligatorio que sean profesores de Lengua española. A diferencia de otras comunidades autónomas que sí demanda, formación específica, como es el caso de Castilla la Mancha (formación en educación compensatoria) y Asturias (formación en atención a la diversidad), etc. (Arroyo González, 2011). Por otro lado, cabe mencionar que la Comunidad de Madrid y el País Vasco son las únicas comunidades autónomas que sí exigen formación en español como lengua extranjera para impartir el español como segunda lengua en las aulas de acogida. (Arroyo González, 2001).

El profesorado de las aulas temporales de adaptación lingüística será el responsable de todas aquellas funciones relacionadas con el alumnado inmigrante con carencias en el conocimiento del español como lengua vehicular (Artículo 7, punto 1). A continuación se presentan algunas de las tareas que habrá de desempeñar:

1. Enseñar la lengua española de tal manera que genere la correcta integración del alumnado inmigrante en el ámbito escolar y social.
2. Atender las dificultades de aprendizaje del alumnado inmigrante.
3. Elaborar las programaciones de las aulas ATAL adaptándolas a las necesidades del alumno. Dichas programaciones deberán ser incluidas en el plan de orientación y acción tutorial del centro.

4. Elaborar un informe de cada alumno, así como cumplimentar una carpeta de seguimiento que incluya asistencia y evolución.
5. Elaborar una memoria al finalizar el curso, la cual será incluida en la memoria final del centro.

A pesar de que el profesorado de ATAL es el responsable casi exclusivo de los procesos de inmersión lingüística y de la integración social del alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua, en muchas ocasiones no cuentan con un marco institucional adecuado al desarrollo de sus funciones, lo cual llega a dificultar su labor y con ello el logro de los objetivos del programa.

La jefatura de estudios de cada centro junto con el asesoramiento del departamento de orientación en educación secundaria obligatoria o del orientador de referencia en educación primaria serán los encargados de la coordinación y actuaciones desarrolladas por los profesores de ATAL. El profesorado deberá asistir siempre que le sea posible a las reuniones de ciclo (en Primaria), de tutorías (en Secundaria) y a las sesiones de evaluación del alumnado atendido en el curso escolar. Al atender alumnos de varios centros habitualmente ubicados en una misma zona, el profesorado decidirá a qué centro asistirá para atender a claustros y evaluaciones. Por normativa el profesorado de ATAL no podrá realizar sustituciones del profesorado del centro, salvo con autorización expresa de La Delegación Provincial.

Las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación serán los encargados de la organización del profesorado de ATAL y determinarán el número de horas por cada centro. El Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional será el que informe del número de horas establecidas para la atención al alumnado inmigrante en cada centro, así

como las horas determinadas a la coordinación, asesoramiento y confección de documentos, según lo establecido en la normativa vigente.

2.6.2 Enfoque inclusivo frente al enfoque segregacionista

Como se ha mencionado previamente en el apartado de la normativa y funcionamiento de las ATAL, en la práctica se aplican dos enfoques para atender al alumnado inmigrante, el enfoque inclusivo y el segregacionista.

El enfoque inclusivo, conocido como cooperativo, se ha recomendado para trabajar con el alumnado inmigrante dentro del aula ordinaria, sin embargo, el enfoque que predomina en los centros andaluces y en algunas comunidades -como es el caso de Madrid donde se ha adoptado de forma institucional (Níkleva, 2012a)- es el enfoque segregacionista.

Existen estudios que han comparado los dos enfoques y muestran que el enfoque inclusivo aporta numerosas ventajas y un mejor rendimiento académico, no solo para el alumnado inmigrante extranjero, sino que también beneficia al alumnado autóctono (Barrios Espinosa y Morales Orozco, 2012).

Otros estudios muestran el modelo segregacionista (atención fuera del aula ordinaria) como modelo homogeneizador y persistente en relación a la aceptación de la diversidad, pero a su vez promueve la no colaboración del resto de profesores en la adquisición de competencia lingüística (García Fernández y Moreno Herrero, 2003; García Fernández, Moreno Herrero y Sánchez Delgado, 2008, en Níkleva 2012).

Entre los estudios realizados sobre el mismo tema, vemos conveniente destacar un informe recientemente publicado por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa “La Organización y el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística” 2015.

En este estudio, se expresa las opiniones de los alumnos, familias y profesores acerca de la atención al alumnado inmigrante en el aula ordinaria o separado del grupo.

Las respuestas al respecto fueron:

1. El 76% del alumnado encuestado no está de acuerdo o está poco de acuerdo con que se realice la atención en el aula ordinaria, frente a un 53% que opina que es mejor recibir la atención dentro de ella con profesor de apoyo. Además, los alumnos manifiestan que no se sienten extraños o apartados cuando salen del aula ordinaria para asistir al aula de español y añaden que dicha asistencia les ha ayudado a progresar en otras asignaturas.
2. Todo el profesorado de ATAL y casi el 86% de los tutores piensan que el alumnado debería ser atendido en las aulas ATAL porque el aprendizaje del español es más efectivo, personal y diferenciado.
3. Más del 42% de las familias piensan que los alumnos deberían ser atendidos con todos los demás compañeros, frente al 58% que están satisfechos de que sus hijos sean atendidos fuera del aula ordinaria. Las familias coinciden con las respuestas dadas por sus hijos, no piensan que sus hijos se sientan extraños o apartados cuando salen del aula ordinaria.

Con este estudio se puede corroborar que el enfoque segregacionista sigue siendo predominante en muchos centros andaluces. El 9,1% del alumnado encuestado recibe la atención en el aula ordinaria frente a un 90,9% que lo recibe fuera de ella en grupos de apoyo. Cabe mencionar que el enfoque segregacionista no se percibe como un proceso negativo, recibe ese nombre por el simple hecho de que el alumnado es atendido fuera del aula ordinaria, por lo que están separados del resto de compañeros.

2.6.3 Programa de Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico (PALI)

Este programa propone fomentar el aprendizaje del español como lengua vehicular, principalmente para el alumnado inmigrante escolarizado en la Educación Secundaria Obligatoria, con desconocimiento o dificultades en el aprendizaje del español. Los alumnos que atienden a este programa acudirán en horario de tarde, y podrán asistir durante dos, tres o cuatro horas semanales según lo acordado por el centro. El programa comenzará el 1 de octubre hasta el 31 de mayo de cada año, es decir, a lo largo de un curso escolar.

Los objetivos principales del programa son:

1. Facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular.
2. Mejorar la integración social del alumnado inmigrante en el centro, y
3. Dar a conocer el funcionamiento y organización del centro, junto con el sistema educativo español.

El profesorado del centro, principalmente los de Lengua Castellana y Literatura e Idiomas o los monitores contratados, serán los encargados de realizar las actividades extraescolares. La selección de alumnos será propuesta por el profesor de ATAL o por la Jefatura de Estudios. La coordinación del programa recae sobre la Jefatura de Estudios, y serán ellos los encargados de ingresar los datos en el programa Séneca y a contribuir en la integración del programa en el centro. La persona encargada de impartir el programa PALI deberá realizar las siguientes funciones:

1. Enseñanza de la lengua española: a través de la elaboración de una programación de aula, en coordinación con el profesorado de lengua castellana, el profesorado-tutor y, en su caso, del profesor de ATAL.

2. Apoyo para la integración curricular: facilitar al alumnado su incorporación gradual al currículum de las distintas áreas, principalmente a las instrumentales.
3. Implicación de la familia: sería conveniente realizar una reunión inicial con las familias para exponerles los objetivos del programa y buscar su implicación y compromiso en la asistencia de sus hijos, así como su participación en las actividades del programa.

Los grupos estarán formados por un mínimo de 5 y un máximo de 12 alumnos y se podrán incorporar o darse de baja en cualquier momento durante el curso. En el caso de que no hubiese suficiente alumnado en el centro, se podría formar un grupo con alumnos de distintos centros de una misma localidad, siempre con la previa autorización de la Delegación Provincial.

Para evaluar la competencia lingüística del español en el programa PALI, se recomienda utilizar una prueba que acoja los criterios establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), (Consejo de Europa, 2002) (MCER). Éste nos proporciona el patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una lengua.

Los siguientes niveles son ofrecidos por el MCER, pero para evaluar al alumnado de ATAL según el trabajo desarrollo por el profesorado, estos seis niveles pueden ser reducidos a cuatro:

1. Nivel 0: podríamos traducirlo como el grado anterior al Nivel A1.
2. Nivel 1 (A1)
3. Nivel 2 (A2)
4. Nivel 3 (desde B1 a C2)

Según las diferentes etapas educativas, educación Infantil, primaria o secundaria, el uso de la lengua se puede alterar en función de las necesidades individuales y del contexto. Se resaltarán distintos ámbitos o áreas según la etapa y se irá aumentando el grado de dificultad de forma progresiva.

En el caso de la educación infantil, el proceso de adquisición del español será similar al de su lengua materna. Se trabajará por proyectos, favoreciendo en todo momento la motivación y la autoestima, creando un ambiente lúdico y desde un enfoque natural en el que las actividades sean significativas para el alumno. El contexto de aprendizaje es el personal: familia, escuela, amistad, y acciones de la vida cotidiana.

En el primer ciclo de primaria, se trabaja dentro del aula, y se trata el vocabulario según los campos de interés, con estructuras básicas de comunicación y con el método de lectoescritura.

En el segundo y tercer ciclo al igual que en el primero, no se aconseja hacer agrupaciones con alumnos diferentes a los de la clase. En el tercer ciclo se realizará otro tipo de agrupaciones pero siempre incorporando los objetivos de aprendizaje del español en relación con los del trabajo del aula. Además del ámbito personal, en primaria se debe incluir el público (calle, tiendas, hospitales, dinero, compras) e iniciar el educativo y profesional (escuela y profesiones). Todas estas actuaciones deben ser integradas en las programaciones de todo el equipo docente, quien de forma regulada adaptará el currículum a las necesidades del alumnado inmigrante.

En educación secundaria obligatoria, se podrán realizar agrupaciones fuera del aula ordinaria siempre y cuando el alumnado se encuentre por dejado del nivel A1 de español. Esta etapa contiene todos los ámbitos (personal, público y sobre todo el educativo y profesional) teniendo siempre en cuenta los cambios socio-afectivos propios del alumno,

especialmente el desarrollo de su identidad lingüística y cultural, los cuales han de integrarse con el de la sociedad de acogida.

2.7 PROGRAMAS PARA EL MANTENIMIENTO DE LAS LENGUAS Y CULTURAS DE ORIGEN

2.7.1 Actuaciones para el mantenimiento de la L1

Los centros educativos podrán desarrollar actividades extraescolares dirigidas tanto al alumnado inmigrante como al autóctono escolarizado en educación primaria o en educación secundaria obligatoria. Con ello, se pretende potenciar el reconocimiento y la valoración de las diferentes culturas que conviven en el centro. Dicho programa se puede llevar a cabo tanto en horario escolar como en horario de tarde durante dos horas semanales. Al igual que los programas anteriormente mencionados, se atenderá a un grupo creado por un mínimo de 8 alumnos y un máximo de 20 en ambas modalidades (horario escolar y extraescolar). El alumnado podrá decidir sobre su incorporación o baja durante todo el curso escolar y en el caso de no obtener suficientes alumnos para la creación del grupo, se tendrá en cuenta el alumnado de distintos centros de la misma localidad.

Los objetivos de este programa según el artículo 13 de la Orden 15 de Enero de 2007, son los siguientes:

1. Fomentar el aprendizaje de la cultura de origen, para que el alumnado inmigrante no pierda los beneficios que aportar el conocer otra cultura.
2. Difundir entre la comunidad educativa información sobre las diferentes culturas que conviven en el centro.
3. Promover la participación del alumnado inmigrante y de sus familiares en las actividades desarrolladas en el centro.

4. Fomentar actuaciones de solidaridad y tolerancia entre todos los alumnos del centro.
5. Favorecer la comunicación entre el centro, el alumnado y sus familias.

A continuación, se presentan diferentes actuaciones que pueden ser propuestas por el profesorado del centro o por la AMPA. La jefatura de estudios será quien tenga la última palabra.

Actividades complementarias y extraescolares: jornadas deportivas, visitas culturales, excursiones, talleres, semana intercultural entre otras, son fundamentales para fomentar la participación del alumnado inmigrante.

Celebración de fechas y fiestas relacionadas con la Interculturalidad, entre ellas:

- 26 de enero: Año Nuevo Chino.
- 1 de marzo: Día de la llegada de la Primavera en Rumanía, Bulgaria y Moldavia.
- 22 de marzo: Holi Festival, Día de los Colores en India.
- 8 de abril: Día Internacional del Pueblo Gitano.
- 26 de septiembre: Día Europeo de las Lenguas.
- Mes del Ramadán: Noveno mes lunar.

Actividades interculturales transversales a las distintas áreas: El currículum escolar suele ser etnocentrista, por promover principalmente el conocimiento y la cultura europea desde una perspectiva dominante. Por ello, se debería intentar convertir en un currículum universal, que dé a conocer otras culturas de una forma crítica y transformadora, que favorezca una actitud abierta y respetuosa, acabando con la visión estereotipada de las demás culturas. A continuación, se presentan algunas actividades que pueden fomentar las diferentes culturas presentes en el centro:

- Talleres de lectura con actuaciones.
- Uso de la Biblioteca del Centro y la creación de la Biblioteca de Aula (por ejemplo, “El principito” está publicado en más de 28 idiomas; con libros se podrían representar los diferentes idiomas que conviven en el centro).
- Mercadillo intercultural: cada alumno aporta un objeto que represente su cultura y será intercambiado entre compañeros.
- Maleta intercultural: a través de libros, cuentos, fotos, juegos entre otros, se representarán las nacionalidades del alumnado del centro y cada 2 semanas un alumno se lleva la maleta a su casa.
- Revistas, periódicos o blogs: que desarrollen temáticas relativas de las diferentes culturas que conviven en el centro.
- Cine-forum intercultural: los materiales audiovisuales son recursos fundamentales para trabajar el contexto educativo multicultural, como son las películas, los cortometrajes o los documentales.

A través de los claustros o consejos escolares se darán a conocer este tipo de actividades, para fomentar la participación e implicación de toda la comunidad educativa.

2.7.2 Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (PLACM)

Dicho programa se desarrolla en las Comunidades Autónomas a consecuencia del convenio de Cooperación cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno del Reino de Marruecos (convenio de 14 de Octubre de 1980, B.O.E. de 10 de octubre de 1985).

Según la Circular de Instrucciones Mínimas de Funcionamiento de 2009, los objetivos del programa son:

1. Enseñar la lengua árabe y la cultura marroquí a todo el alumnado de Marruecos escolarizado en los centros españoles de Enseñanza Primaria y Secundaria, así como al alumnado autóctono que lo desee.
2. Facilitar al alumnado marroquí una formación que le permita mantener y vivir su cultura de origen, respetando la del país de acogida y confiar en sí mismo.
3. Introducir a este alumnado no solo en el Sistema Educativo Español, sino también en la sociedad española, desarrollando para ello valores de tolerancia y solidaridad.
4. Fomentar la educación intercultural a través de exposiciones, juegos cooperativos, teatro o contactos e intercambio con alumnos de otros centros.

Este programa será impartido por profesores marroquíes aptos para ello. La Consejería de Educación autorizará y establecerá el horario y los centros educativos a los que atender. Al igual que el programa PALI, la coordinación de éste también recae sobre la Jefatura de Estudios, y serán ellos los encargados de introducir los datos en Séneca.

Según la Circular de Instrucciones Mínimas de Funcionamiento de 2009, las funciones a desarrollar por el profesorado de PLACM son:

1. Clases presenciales.
2. Estar presente en las reuniones con el profesor-tutor, hacer de mediador o traductor y facilitar la comunicación entre las familias y el centro.
3. Estar continuamente en contacto con el profesorado - tutor del alumno.
4. Colaborar en actividades de refuerzo y compensación educativa.
5. Colaborar con el Departamento de Orientación cuando sea necesario.
6. Colaborar con el centro en aquellas actuaciones que se planifiquen, con el fin de reducir el fracaso y abandono escolar, así como el absentismo.
7. Participar en las actividades interculturales desarrolladas en el centro.

8. Oportunidad de impartir clases de lengua árabe al profesorado.
9. Aumentar las clases de lengua árabe para todo el alumnado.

Entre las 18 y 25 horas lectivas que realiza el profesorado marroquí, incluye la atención directa al alumno, labores de mediación entre familia y alumnado, y asistencia para la inclusión en el centro. El programa se puede desarrollar en dos modalidades: A (dentro del horario escolar) o B (en horario extraescolar) y se planteará que los grupos estén formados por un número de 18 a 23 alumnos. El profesorado marroquí será el encargado de entregar a la Dirección de los centros la programación anual de las clases de PLACM y la memoria final de Curso. De un mismo modo, incluirá en el Boletín de calificaciones de los centros los resultados de las evaluaciones.

2.7.3 Programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana

De forma similar al programa marroquí, pero en fase experimental, se ha implantado el programa de lengua rumana, dirigido a los alumnos rumanos, establecidos en España en los centros Educativos de Primaria y Secundaria.

Los objetivos generales del programa son los siguientes:

1. Favorecer el contacto con la lengua, con el propósito de practicar y mejorar la comunicación en su lengua materna, de conocer algunos momentos importantes de la historia, y los valores de la cultura rumana.
2. Dar a conocer la diversidad cultural del país de nacimiento, conocer y valorar el patrimonio artístico con el propósito de asimilar algunos elementos de la misma para una mejor y completa integración en el sistema multicultural y plurilingüístico de España.

La financiación de ambos programas (Lengua Árabe y Cultura Marroquí y Lengua, Cultura y Civilización Rumana) corresponde a Marruecos y Rumanía respectivamente, en virtud de convenios bilaterales entre el Gobierno Español y los gobiernos de ambos países. La docencia será impartida por profesores marroquíes o rumanos, los cuales han de ser coordinados por la Delegación Territorial de Educación.

Además de los programas mencionados, tanto para fomentar la lengua de acogida como la de origen, la Consejería de Educación ofrece un servicio de traducción. Es un servicio de traducción de textos breves (formularios e impresos de matriculación) a los idiomas más frecuentes entre el alumnado inmigrante. Para poder hacer uso del servicio, los centros educativos deberán solicitar cada traducción a través de Séneca y le será devuelta a través de la misma.

Por último la Guía Básica de Educación Intercultural ofrece medidas de apoyo al profesorado para la elaboración de materiales curriculares y recursos didácticos. Estos materiales y recursos vienen siendo publicados por la Consejería de Educación desde hace ya varios años, para la programación de la educación intercultural y para la enseñanza del español al alumnado inmigrante (Orden de 14 de Enero de 2009, BOJA 21 de febrero).

2.8 MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA VEHICULAR

Para facilitar la labor docente en el ámbito de la enseñanza del español como lengua vehicular/extranjera, ofrecemos a continuación un resumen de los materiales y recursos que son utilizados con mayor frecuencia en los centros andaluces. Estos materiales han sido propuestos por la Guía Básica de Educación Intercultural de la Junta de Andalucía. Con ello, no solo se fortalece el español como lengua vehicular/extranjera sino que a su vez promueve la interculturalidad en las aulas y en los centros educativos.

1. Lectoescritura:

- “Amigos”. Dylar.
- “El español nos une”. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- “Español para ti. Iniciación en ambientes educativos multiculturales”: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- “Hablo español, español para inmigrantes”. Algaida.
- “Para ser ciudadano del mundo”. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

2. Libros de textos:

- “Método de español para extranjeros. Prisma comienza (A1)”. Edinumen.
- “Uso de la gramática española”. Edelsa.
- “Mañana. Curso de español 1”. Anaya.
- “Sueña 2”. Anaya.
- “¡Adelante!”. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- “Aprende gramática y vocabulario”. SEGEL.
- “El español es fácil” (Existen distintas series con ayudas en árabe, chino, portugués, rumano y ruso). Ministerio de Educación.
- “Puentes”. Mc Graw Hill.
- “Adaptaciones curriculares para la ESO”. Aljibe.

3. Vocabulario y Pasatiempos:

- “El dominó de cada día”. ELI.
- “El Bloc. Español en imágenes”. ELI.
- “El juego de los oficios”. ELI.

- “Pasatiempos en español”. ELI.
- “Pósters activos”. ELI
- “¿Español? Sí, gracias” ELI.
- “Vocabulary builder”. Español. Softvision.

4. **Lecturas comprensivas**

- “Comprensión lectora, Actividades para el alumnado”. Aljibe.
- “Lecturas gominota”. Edinumen.
- “Los libros de Nur”. Asociación Sociocultural Punt d’i intercanvi.
- “Colección Lecturas Clásicas Graduadas”. Edelsa.
- “Colección Leer es Fiesta”. Edelsa.
- “Narraciones españolas para estudiantes extranjeros (Nivel Elemental)”SGEL

5. **Webs (sobre la interculturalidad)**

- Centro Virtual Cervantes: <http://www.cvc.cervantes.es/>
- Cuaderno Intercultural: <http://cuadernointercultural.com>
- Segundas Lenguas e Inmigración: <http://www.segundaslenguasinmigracion.es>
- Educastur: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/Index.htm>
- Atención Educativa Para El Alumnado De Origen Extranjero:
<http://alumnadoextranjero.blogspot.com/>

6. **Actividades online**

- Todo ELE-Inmigrantes: <http://www.todoele.net/>
- Ejercicios de Español para Extranjero: <http://www.ver-taal.com/>
- Español para Extranjero: http://www.aurora.patrick_nieto.fr/.
- Didactired (Actividades de Español): <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>.
- Babelnet (Español con Carlitos): <http://babelnet.sbg.ac.at/carlitos/intex.htm>.

CAPÍTULO III
ANÁLISIS DE LAS AULAS DE INGLÉS COMO LENGUA AÑADIDA EN
BRADFORD (INGLATERRA)

*Si tú no emigraste, emigró tu padre, y si tu padre no
necesitó mudar de sitio fue tu abuelo, antes, no tuvo
otro remedio que ir, cargando la vida sobre la espalda,
en busca de la comida que su propia tierra le negaba.*

José Saramago

En Inglaterra es habitual encontrar aulas de primaria y de secundaria donde son muy pocos los alumnos que tienen el inglés como primera lengua en casa (EAL Nexus Website, British Council). Por el número tan elevado que han alcanzado estas aulas en los últimos años, el Gobierno se ha visto en la necesidad de apoyar y atender a aquellos alumnos que se encuentran en esta situación. La gestión en las aulas de inclusión en los colegios públicos tanto de primaria como de secundaria, se lleva a cabo por medio del *English as an Additional Language Programme* (EAL), que tiene como objetivo lograr que este alumnado, los *new-to-English students*, puedan seguir de manera normal el plan de estudios nacional en el menor tiempo posible.

Para el Gobierno británico, apoyar al alumnado inmigrante es un área de trabajo de la máxima prioridad. Su propósito principal es ayudar a que este alumnado pueda acceder y aprender positivamente en las escuelas, en la comunidad y en la sociedad, promoviendo así el diálogo intercultural y la interacción social (EAL Nexus Website, British Council).

En este capítulo se ofrece un estudio descriptivo del estado de los *new-to-English students* por áreas de Inglaterra, y se ofrecerá datos significativos sobre el cuarto distrito metropolitano más grande en términos de población en el país, *Bradford*. Nos proponemos estudiar en profundidad el programa de inmersión lingüística, su funcionamiento, fondos que recibe, donde se imparte, entre otros aspectos. Además, ofreceremos el estado de la inmigración en el Reino Unido, puesto que es inevitable mencionarlo, ya que el aumento del alumnado extranjero viene asociado a los movimientos migratorios.

3.1 LA INMIGRACIÓN EN EL REINO UNIDO

El Reino Unido de Gran Bretaña está compuesto por Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte. El fenómeno de la inmigración se ha registrado en el Reino Unido durante siglos, pero en los últimos decenios ha devenido en importante polo de atracción para la inmigración procedente de Europa y Asia. (Oficina Nacional de Estadística (ONS), en el *Annual Mid-year Population Estimates, 2013*).

Durante los años 1960 a 1970 hubo más personas que emigraban desde el Reino Unido que las que llegaban para vivir en él. Según los datos publicados, por la ONS en el *Annual Mid-year Population Estimates 2013*, refleja que la migración neta se mantuvo en un nivel relativamente bajo durante la década de 1980 y principios de 1990. Desde 1994, la inmigración al Reino Unido se mantuvo firme, pero fue después de 1997 cuando creció bruscamente.

Durante el primer decenio del siglo XXI, la inmigración neta tuvo un aumento significativo de 150.000 a 300.000 personas aproximadamente. Este crecimiento se produjo por la incorporación de diez nuevos países miembros a la Unión Europea el 1 de mayo de 2004: República Checa, Chipre, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta y Polonia.

La ONS en colaboración con el Ministerio del Interior y el Departamento de Trabajo y Pensiones, publica el informe titulado *Migration Statistic Quartely Report* (MSQR) con las estimaciones anuales de la migración internacional a largo plazo en el Reino Unido. La migración internacional a largo plazo implica a aquellas personas que se mudan a un país distinto al de su residencia habitual durante un periodo de al menos 12 meses, por lo que el país de acogida se convierte en su nueva residencia. Estos movimientos migratorios pueden producirse por diferentes motivos: inmigración por estudios, trabajo, familia, amigos o por la búsqueda de refugio.

Las tres cuartas partes del total de la inmigración en Reino Unido, se producen por motivos de trabajo o estudios principalmente, según afirman los datos facilitados por la *MSQR*. En su último informe publicado el 26 de febrero de 2015 se refleja un crecimiento estadísticamente significativo de 624.000 personas inmigradas al Reino Unido respecto a las 530.000 en el año anterior, cifras recogidas hasta septiembre con el cierre de cada año. Como se ha mencionado previamente, este crecimiento fue producido por la incorporación de nuevos países miembros a la Unión Europea. Como se detalla en el último informe de *Migration Statistic Quartely Reprot* (2015), se estima que el 51%, 30% y el 16% del total de los inmigrantes Europeos en el Reino Unido pertenecen a los primeros 15 países de la Unión Europea, a los 8 países de Europa del Este que se incorporaron en 2004 y a Bulgaria y Rumania, que se unieron en 2007.

En relación a los inmigrantes no europeos, también se produjo un crecimiento representativo respecto al año anterior (2013) de 243.000 a 292.000 con el cierre del año en septiembre de 2014. De las partes integrantes del Reino Unido, Inglaterra es la que acoge el mayor número de población inmigrante llegada al país. El informe de *MSQR* de noviembre de 2014 afirmaba que 462.000 inmigrantes llegaron a Inglaterra en el 2013, lo que representaba un 88% del total de la población extranjera (530.000) en el Reino Unido.

Dentro de Inglaterra, 140.000 personas inmigraron a Londres en 2013, cifra que no representa un crecimiento estadísticamente significativo en comparación con 2012 (MSQR, 2014). Londres es considerada como la puerta de entrada internacional al Reino Unido y, por tanto, es un punto de transición previo al fijar una residencia en cualquier otra parte de Gran Bretaña, (Long-Term International Migration Methodology Document, febrero de 2015).

El sureste de Inglaterra recibió el mayor número de inmigrantes, 62.000 en el 2013. En total, Londres y el sureste recibieron el 38% del total de los inmigrantes llegados al Reino Unido en 2013, cifra similar a años anteriores. Las regiones del Este y Nordeste recibieron el mayor número de inmigrantes a las afueras de Londres y del sureste del país, con 56.000 y 51 000 respectivamente. En 2013, Inglaterra también obtuvo el mayor número de emigrantes, 272.000 personas emigraron de Inglaterra a países fuera del Reino Unido, lo que representa el 86% de todos los emigrantes procedentes del conjunto del Reino Unido. Gales, Escocia y el Norte de Irlanda representan el 3%, 8% y 3% respectivamente (MSQR, noviembre 2014).

En Inglaterra la gran diversidad de minorías étnicas es considerable. La ciudad de Leicester acoge el mayor número de residentes nacidos en India; Ealing en el sur de Londres, tiene la cifra más alta de inmigrantes polacos; Slough al sur y Bradford al norte tienen el número más alto de residentes nacidos en Pakistán. Existe una gran cantidad de residentes con pasaportes europeos en Boston Lincolnshire, Peterborough y en otros muchos distritos de Londres.

Nuestra investigación se basa en Inglaterra, puesto que acoge el mayor número de población inmigrante llegada al país. A continuación se ofrecen las principales lenguas de Inglaterra, así como la rica diversidad de culturas que conviven en los centros educativos.

3.2 LENGUAS DE INGLATERRA

Es evidente que el uso de otras lenguas distintas al inglés es una parte del patrimonio cultural de un porcentaje importante y creciente de la población británica. El *Centre of Dynamics of Ethnicity* (CoDE) publicó en octubre de 2013 un informe titulado *What languages are spoken in England and Wales* con los datos recopilados en el censo de 2011 que hablaba sobre las principales lenguas de Inglaterra y señalaba lo siguiente:

- 138.000 residentes entre Inglaterra y el País de Gales declararon no hablar inglés,
- la lengua principal más representada fue con diferencia el polaco con 546.000 hablantes, seguida por el panjabi 6,6% y el urdu 6,5% del total de los ciudadanos que manifestaron hablar otra lengua distinta al inglés.
- De los grupos más numerosos de lenguas diferentes al inglés se encuentran su mayoría dentro de Londres, con un 22% o 1.7 millones de residentes. Fuera de la capital, los porcentajes más altos se encuentran en áreas como Leicester 28%, Manchester 17%, Peterborough 16%, Birmingham 15% y Bradford 15%. Según el *CoDE* las principales 20 lenguas habladas en Inglaterra y Gales por número de hablantes en 2011, fueron:

<i>Polaco</i>	546 174	<i>Urdu</i>	268 680	<i>Panyabi</i>	273 231
<i>Bengali</i>	221 403	<i>Árabe</i>	231 094	<i>Francés</i>	159 290
<i>Chino</i>	147 099	<i>Portugués</i>	141 052	<i>Español</i>	133 453
<i>Tamil</i>	120 222	<i>Turco</i>	100 689	<i>Italiano</i>	99 423

Cuadro 1.11. *Las principales 20 lenguas de Inglaterra & Gales.* (Elaboración propia)

Más del 50% de los siguientes distritos no representaron el inglés como lengua principal en el Censo 2011 (CoDE): Latimern , Spinney Hills y Belgrave en Leicester; Southall Broadway y Southall verde en Ealing; Green Street Oriente y Wall End en Newham; Alperton y Wembley en el centro de Brent; Peterborough central; Green Street West y East Ham Norte.

Estas áreas se ubican en algunas de las zonas con mayor diversidad étnica de Inglaterra y Gales. La mayoría de ellos acogen grandes grupos de personas del sur de Asia: en Latimer (Leicester), el 74% de los residentes declararon el hindi como lengua principal en el Censo de 2011. Las principales lenguas agrupadas a nivel de distrito con más de 600 hablantes fueron:

- Yiddish, el 75% se declaró en los barrios londinenses de Hackney, 12% en Salford y 10% en Haringey.
- Pahari / Mirpuri / Potwari : el 50% de todos los que la hablan viven en Birmingham, el 6,4% en Rochdale y 4,8% en Bradford.
- Hebreo: el 25% vive en Barnet, en Hackney y Camden, un 10% en Westminster y Haringey 4,3%.
- La categoría que combina todas las lenguas de Australia y Oceanía se encuentran en Wiltshire 17% y en Richmondshire 6%.

Otros grandes grupos de lenguas incluyen: krio, turco, gujarati y bengalí. Las lenguas menos agrupadas, es decir, lenguas cuyos hablantes son los que más dispersos están en los distritos de Inglaterra y Gales son tailandés, holandés y polaco, junto con la lengua de señas británicas (en inglés Sign Language), CoDE 2013.

3.3 INGLATERRA: UNA NACIÓN MULTICULTURAL

La rica diversidad de culturas, sociedad y lenguas que se han desarrollado durante siglos en Inglaterra se ve reflejado en la población escolar. Hay más de un millón de niños entre los 5 y 18 años de edad que hablan más de 360 lenguas entre ellos *National Association for Language Development in the Curriculum* (Naldic). Más del 25 por ciento de los alumnos pertenece a una minoría étnica y casi uno de cada seis alumnos habla inglés como lengua añadida (Naldic, EAL statistics). Estos cambios han motivado que durante los últimos años en el sistema educativo hayan surgido nuevas necesidades a las que atender y respuestas que ofrecer a dicha realidad (EAL Nexus, British Council).

Por ello el centro educativo es sin duda la institución en la que debemos basarnos para llevar a cabo una integración entre las diversas culturas que conviven en una sociedad, para fomentar el respeto e igualdad por encima de las diferencias.

En Inglaterra cada mes de Enero se realiza el Censo escolar, de donde se desprenden datos fundamentales para realizar los cálculos de financiación del centro (en inglés Formula Grant). Dentro de estos cálculos se incluyen los siguientes componentes: *Dedicated Schools Grant Funding; Funding Academies; Pupil Premium Funding* y *Capital Funding Allocations*.

Los datos aportados por el último Censo escolar se incluyen en el informe publicado por el Departamento de Educación de Reino Unido anualmente titulado *Schools, pupils and their characteristics: January 2015* y refleja los siguientes datos:

1. Un 15% de los alumnos representaron otra lengua distinta al inglés en las escuelas de secundaria financiadas por el estado (en inglés *state-funded schools*), lo que demuestra un aumento respecto a enero de 2014 (14,3%).
2. Más de la mitad de las escuelas de secundaria financiadas por el estado son ahora *Academies*. En enero de 2015 representaban un 61,4%, lo que muestra un pequeño crecimiento de menos del 50 por ciento respecto al año anterior (56,9%). En cuanto a primaria, representan el 14,6%; el 10,7% en el 2014.
3. Un 30,4% de los alumnos en las escuelas de primaria financiadas por el Estado fueron clasificados en un grupo étnico minoritario, lo que muestra un aumento respecto a enero de 2014 (29,5%). En cuanto a secundaria, en enero de 2015 representaban el 26,6%, lo que supone un pequeño aumento respecto al año anterior (25,3%). En 2009, un poco menos del 20% de los alumnos de secundaria eran de orígenes étnicos minoritarios, por lo que en 6 años ha tenido un crecimiento de más del 30% en relación a los alumnos de primaria que alcanzan la educación secundaria.

Según los datos publicado por (Naldic), los alumnos que tienen el inglés como lengua añadida, conocidos como *EAL learners*, han tenido un crecimiento anual y constante desde 1997 hasta la fecha, tanto en las escuelas de primaria como de secundaria financiadas por el Estado. En 1997 se calculó 257.000 alumnos en las escuelas de primaria y 225.000 en las escuelas de secundaria. Hoy en día, llegan a 693.815 alumnos de primaria (19,4%) y 477.286 de secundaria (15%). Desde enero de 2014 a 2015 se produjo un aumento de 0,7% en ambos casos (*Schools, pupils and their characteristics: January 2015*).

El número y el porcentaje de alumnos bilingües o *EAL* varía significativamente por todo el país según el tipo de escuela. En las escuelas rurales son muy pocos los alumnos *EAL* escolarizados, la gran mayoría se encuentran en las escuelas urbanas llegando casi al 100% (EAL Nexus, British Council).

En los datos recogidos por el informe *Schools, pupils and their characteristics* de enero de 2015, se indican las localidades y municipios con el mayor número de alumnos cuya lengua materna es distinta al inglés, tanto en las escuelas de primaria como de secundaria financiadas por el Estado, por áreas de Inglaterra.

Áreas de Inglaterra	Localidad y Municipio	Primaria	Secundaria
North East	Newcastle upon Tyne	4 000	2 635
North West	Manchester	14 979	8 150
Yorkshire and the Humber	Bradford	19 463	13 673
East Midlands	Leicestershire	12 660	8 489
West Midlands	Birmingham	38 089	28 534
East of England	Hertfordshire	11 978	8 948
London / Inner London	Newham	20 289	13 591
Outer London	Ealing	15 689	
	Redbridge		13 577
South East	Kent	10 556	7 808
South West	Bristol	5 594	2 972

Cuadro 1.12. *El mayor número de alumnos EAL por áreas de Inglaterra.*

Fuente: Informe *Schools, pupils and their characteristics* de enero de 2015. (Elaboración propia)

Como se puede comprobar en la tabla, Birmingham es la localidad de Inglaterra que acoge el mayor número de alumnos *EAL* en ambas etapas educativas. Seguida por Newham, Bradford, Ealing y Manchester. En este caso podemos decir que éstas son las 5 localidades con el mayor número de extranjeros escolarizados de todo el país.

Por otro lado, el menor número de alumnos *EAL* se encuentran en las siguientes localidades, siendo el condado de Rutland el que acoge el menor número de alumnos en primaria y las Islas Sorlingas (en inglés Isle of Scilly) en secundaria, con tan solo 3 alumnos:

Regiones de Inglaterra	Municipios	Primaria	Secundaria
North East	Redcard & Cleveland	96	
	Darlington		235
North West	Hilton	122	
	Knowsley		54
Yorkshire and the Humber	North East Lincolnshire	464	242
East Midlands	Rutland	64	62
West Midlands	Shropshire	550	386
East of England	Central Bedfordshire	869	660
London / Inner London	City of London	113	
	Kensington & Chelsea		2 241
Outer London	Richmond upon Thames & Bromley	2 856	
	Richmond Upon Thames		1 514
South East	Isle of Wight	230	156
South West	Torbay	414	
	Isle of Scilly		3

Cuadro 1.13. *El menor número de alumnos EAL por áreas de Inglaterra.* (Elaboración propia)

Fuente: Informe *Schools, pupils and their characteristics* de enero de 2015. (Elaboración propia)

3.4 EL INGLÉS COMO LENGUA AÑADIDA EN INGLATERRA

Como hemos mencionado al principio del estudio, la enseñanza del inglés como lengua añadida conocida en Inglaterra como *English as an Additional Language program* es impartido en los colegios de primaria y secundaria financiados por el Estado. Este programa tiene como objetivo lograr que el alumnado *EAL* pueda incorporarse al plan de estudios nacional con total normalidad y en igualdad de condiciones al alumnado local.

El Departamento de Educación (en inglés Department of Education, DFE) define la primera lengua como: “as the language to which a child was initially exposed during early development and continues to be exposed in the home or in the community” (en EAL Nexus, British Council).

Para la gran mayoría de los alumnos *EAL* esto significa que si comienzan la escuela a los 3-5 años de edad como alumnos *EAL*, serán estudiantes de inglés como lengua añadida a lo largo de toda su etapa escolar.

A nivel nacional no existe ningún plan de estudios para el alumnado que tiene el inglés como lengua añadida. Desde mediados de 1980, la ley inglesa señalaba que los alumnos *EAL*, junto con el resto de compañeros autóctonos, deben tener el mismo acceso al plan de estudios nacional sin ningún currículo específico para ellos. En Inglaterra, las segundas lenguas son reconocidas con éxito; sin embargo, la lengua privilegiada en las escuelas y para todo el alumnado es el inglés, ya que a través de él se alcanzará el éxito académico.

La normativa que estudia a los alumnos *EAL* en el aula ordinaria a través del Plan Nacional de Estudios plantea cuestiones no solo de lengua y de pedagogía, sino también de los derechos y beneficios de la integración social y la igualdad de acceso al sistema educativo (EAL Nexus, British Council). El Ministerio de Educación espera una enseñanza eficaz para el alumnado *EAL*, que se lleve a cabo dentro del plan de estudios y que el profesorado tenga presente los siguientes puntos:

- a. Las necesidades de los alumnos cuya lengua materna no es el inglés. En este seguimiento, se considerará la edad del alumno, el tiempo que lleva en el país, la experiencia educativa previa y la habilidad en otros idiomas.

- b. Planificar las clases de tal modo que puedan ayudar a los alumnos a desarrollar su inglés y dar el apoyo que necesiten para participar en las demás materias.

En septiembre de 2013, el Ministerio de Educación planteaba para el nuevo curso escolar 2014/2015 no ofrecer apoyo específico para los alumnos *EAL*, sino que proponía establecer lo siguiente:

1. Tener altas expectativas del alumnado inmigrante, independientemente de sus antecedentes o necesidades.
2. Dar plena libertad a las escuelas para implementar las medidas necesarias.
3. Tener un nivel alto de responsabilidades a través de la *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (Ofsted).

3.4.1 Cómo evaluar al alumnado *EAL*

No existe un sistema nacional para evaluar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos que tienen el inglés como lengua añadida. Durante años las autoridades locales han desarrollado de manera independiente sus propios sistemas de evaluación. Con ellos se ha podido evaluar el nivel de inglés de los alumnos *EAL*, y con sus resultados se ha informado al personal docente sobre las necesidades y antecedentes del alumno. El alumnado *EAL* es evaluado con los mismos criterios que el resto de sus compañeros monolingües. Sin embargo, a fin de obtener datos fiables, hay factores adicionales que deben ser considerados:

- Las evaluaciones deben ser acordes a la edad, al idioma y a la cultura del alumno. (En algunos casos, se encuentran evaluaciones que se basan en experiencias que culturalmente son poco familiares para el alumnado).
- Cualquier herramienta o criterio utilizado en la evaluación deberá ser accesible para todos.
- La capacidad limitada en la lengua inglesa podría ocultar destrezas en otras áreas.
- La evaluación es un proceso continuo y debe ser incorporado en la práctica de clase.
- La evaluación debe proporcionar oportunidades para que los alumnos reflexionen sobre su propio aprendizaje.

Actualmente en Inglaterra la mayoría de las escuelas utilizan la guía *National Curriculum 2000: A Language in Common: Assessing English as an Additional Language* como herramienta para evaluar el progreso del alumnado *EAL*. Esta guía está recomendada por *Ofsted* trata de un sistema de evaluación que está vinculado directamente con los niveles del currículo nacional y que permite a la clase y al profesorado comprender los logros y las necesidades lingüísticas que el alumnado *EAL* pueda tener (véase en anexo 3). La escala de niveles consiste en una primera y segunda etapa, previas al nivel 1. Este nivel está dividido en *Threshold* y *Secure* levels, lo que sería nivel inicial e intermedio. *Language in Common* no ofrece ningún otro nivel por encima del nivel 1, debido a que lograr el dominio de la lengua lleva de cinco a siete años. Para que el alumnado *EAL* pueda participar plenamente en la plan de estudios nacional en las escuelas de secundaria, deberá lograr el nivel 4 de inglés del currículo nacional. Para aquellos alumnos que ya saben leer y escribir en otro idioma, se estima que pasarán rápidamente de una etapa a otra, incluso podrían pasar de la primera etapa o nivel inicial directamente al nivel 3 del currículo nacional (EAL Nexus, British Council).

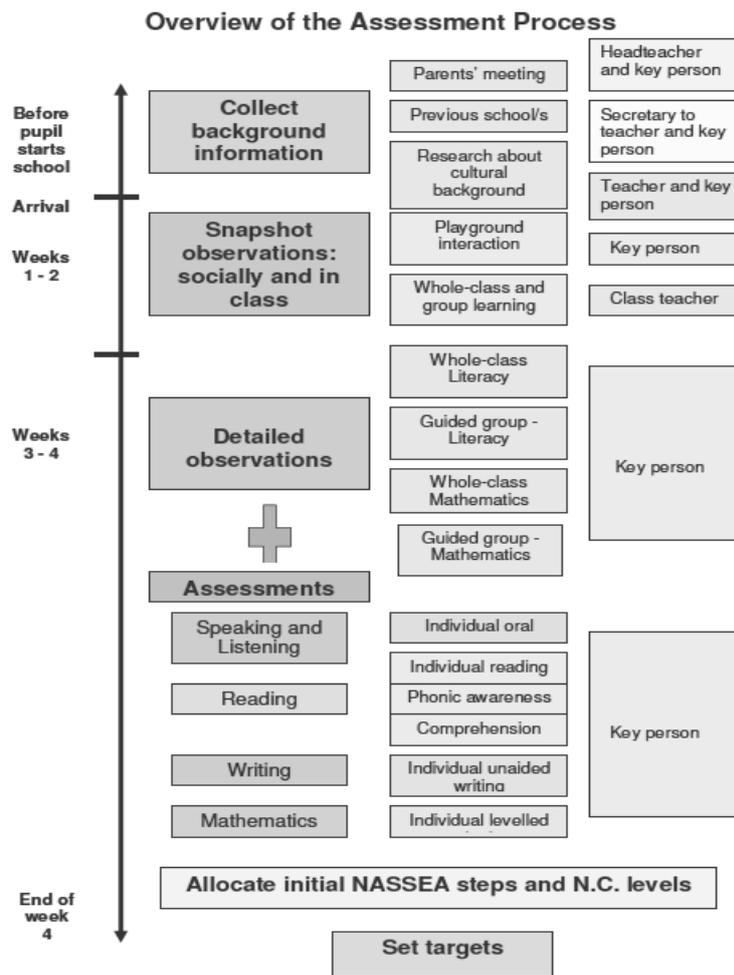
Al final de este apartado se detalla en inglés la escala de nivel de la comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita para evaluar al alumnado *EAL* y la equivalencia de niveles del currículo nacional. Al ser evaluados bajo los mismos criterios que el alumnado nativo, deberán realizar las evaluaciones sumativas al final de cada *key stage*. En el caso de Inglaterra, incluye:

- *Key stage 1: Phonics screening test* (para aquellos que son *new to English* tomarán dicha prueba en Y2).
- *Key stage 2: Reading, writing and mathematics* (los alumnos *EAL* que lleven menos de 2 años en el país y que estén trabajando por debajo del nivel mínimo no realizarán el examen, y para aquellos que sí, tienen el 25 por ciento más de tiempo y podrán usar un diccionario bilingüe. Respecto al examen de matemáticas, podrá ser traducido si ha habido previamente un apoyo bilingüe regular en la escuela).
- *Key stage 3*: no hacen exámenes oficiales al finalizar esta etapa educativa.
- *Key stage 4*: Esta etapa ofrece pruebas alternativas para los alumnos *EAL*, que son: Cambridge IGCSE English (International General Certificate of Secondary Education), IGCSE ESL (English as a Second Language) y IELTS (International English Language Testing System) para el acceso universitario. Para los alumnos que estén por debajo del nivel de GCSE, existen pruebas alternativas: Edexcel entry ESOL (English for Speakers of Other Languages) y WJEC (Welsh Joint Education Committee).

3.4.2 Prueba inicial para el alumnado *EAL*

Una vez que el estudiante ha finalizado el proceso de inducción y está prácticamente adaptado a las rutinas de la escuela, se llevará a cabo la prueba inicial. Se recomienda realizarla en la tercera semana de escolarización y mediante una persona conocida para el alumno, ya sea por el tutor o la “key person”, la persona que ha sido asignada al estudiante nada más llegar. La evaluación inicial se basa en el modelo propuesto por *The Northern Association of Support Services for Equality and Achievement (NASSEA) EAL Assessment System* que no solo cubre las cuatro destrezas: *speaking, listening, reading* y *writing*, sino que también evalúa los conocimientos previos del alumno en matemáticas, ciencias y sus habilidades cognitivas. Esta prueba consta de siete niveles, que son los propuestos en *Language in Common* (véase anexo 4).

La persona encargada en la evaluación decidirá desde un principio, especialmente a través de la primera toma de contacto, qué preguntas realizará en la introducción a la prueba y con qué nivel deberá evaluar al alumno. Es decir, dependiendo del nivel que se estime se realizarán diferentes preguntas acorde a su nivel. De forma esquematizada, el proceso de inducción propuesto por *NASSEA* quedaría así:



Cuadro 1.14. Resumen del proceso de inducción para el alumnado EAL.

Recuperado del *Guidance on assessment of newly arrived EAL pupils* (Ethnic Minority Achievement Support Service)

Como se puede comprobar en el gráfico, el alumnado *EAL* será observado durante las primeras semanas de clase tanto dentro como fuera del aula (*Snapshot*). Estas observaciones se realizarán a través del tutor, del personal encargado en el recreo (en inglés *playground staff*) y de la *key person*. Además, otras observaciones más detalladas serán llevadas a cabo durante las clases de matemáticas y alfabetización. Dichas observaciones son fundamentales a la hora de evaluar al alumnado. A través de ellas podemos obtener información sobre el nivel de la lengua tanto de la L1 como la L2 y sobre aspectos culturales y sociales del alumnado.

A continuación se presentan muestras de modelos de evaluación para las diferentes áreas, y se incluirán las guías y actividades a desarrollar en el anexo 5:

Initial Assessment Profile of EAL Pupil

Pupil name:

Class/year group:

Assessment date:

Assessed by:

<i>Speaking</i>	<i>L1</i>	<i>L2</i>
<i>Can offer and respond to greetings</i>		
<i>Can respond to request for personal information</i>		
<i>Can name:</i>		
• <i>colours</i>		
• <i>school items</i>		
• <i>animals</i>		
• <i>transport</i>		
• <i>body parts</i>		
• <i>household items</i>		
• <i>food</i>		
• <i>clothes</i>		
<i>Can narrate a simple story using a picture sequence</i>		
<i>Can respond to request for information about a picture</i>		
<i>Listening</i>		
<i>Can respond to a simple classroom instruction</i>		
<i>Can respond to two consecutive instructions</i>		
<i>Can identify pictures following an aural description</i>		
<i>Reading</i>		
<i>Can name random letters – lower case</i>		

<i>Can name random letters - capitals</i>		
<i>Can say the sound/phoneme for individual letters at random – lower case</i>		
<i>Can say the sound/phoneme for individual letters at random – capitals</i>		
<i>Can read c.v.c words</i>		
<i>Can read some words with consonant clusters</i>		
<i>Can read some words with long vowels</i>		
<i>Can decode simple text without understanding (eg. Sam went shopping)</i>		
<i>Can read simple text & demonstrate understanding</i>		
<i>Can read simple story & predict ending (eg. Tom’s house)</i>		
<i>Can read a Step 2/3 text without understanding (eg. The Boy and the Lion)</i>		
Writing		
<i>Can write own name</i>		
<i>Can write on lined paper</i>		
<i>Can copy single words from the left to right</i>		
<i>Can copy a sentence with capital letter, full stop and spaces between words</i>		
<i>Can write some common words independently</i>		
<i>Can write a sentence independently without punctuation</i>		
<i>Can write a sentence independently with a capital letter and full stop</i>		
<i>Can write some sentences about a picture</i>		

Mathematical language & calculation			
	L1	L2	Comments/details
<i>Can count to twenty</i>			
<i>Can count beyond twenty</i>			
<i>Can identify and name random numbers</i>			
<i>Can identify and name mathematical symbols</i>			
<i>Can identify mathematical symbols and carry out the operations</i>			
<i>Can complete Mathematics sheet 1</i>			
<i>Can complete Mathematics sheet 2</i>			

Cuadro 1.15. Modelos de evaluación inicial por áreas. (Elaboración propia)

Recuperado del *Guidance on assessment of newly arrived EAL pupils* (Ethnic Minority Achievement Support Service)

Una vez evaluados, los estudiantes de *EAL* son clasificados según su nivel lingüístico en Principiantes, Intermedios o Avanzados. Se denominan Principiantes (en inglés *beginners*) a los alumnos recién llegados al país o a los que se encuentran en la primera etapa de la adquisición del inglés, (*Assessing EAL Learners*, *EAL Nexus*). Durante este periodo, los alumnos pasarán por una serie de fases que debemos tener en cuenta:

1. Periodo de silencio.
2. Uso de la comunicación no verbal para comunicarse.
3. Hacer eco de las palabras y frases sencillas.
4. Utilizar trozos de palabras individuales para saludar, nombrar, cuestionar, etc.
5. Utilizar frases hechas como por ejemplo: “profe, no entiendo la tarea”.

El alumnado de nivel intermedio (en inglés Intermediate), son aquellos que han estado aprendiendo inglés entre dos y cinco años. Esto incluiría a los de 12 o 14 años de edad que llegaron al Reino Unido con poco o nada de inglés cuando tenían entre 8 y 11 años, o los de 15 a 16 años que llegaron al país con 12 o 14 años. En este nivel, el alumnado es capaz de comunicarse correctamente con fluidez y tienen un mayor control del lenguaje funcional. Sin embargo, cometen errores frecuentes de plurales, tiempos verbales, pronombres y preposiciones, que a veces pueden continuar durante varios años. A continuación ofrecemos algunos ejemplos:

1. *Over- generalisation of rules, e.g. “He sitted on the floor, I saw some mouses”.*
2. *Omitting articles or putting them in the wrong place, e.g. “ she is doctor”.*
3. *Omitting ‘s’ on the end of 3rd person singular, e.g. “ Tom walk to the park daily”.*
4. *Errors with tenses, e.g. “She come to school late this morning: we watching a movie on Sunday” (Assessing EAL Learners, EAL Nexus).*

En el caso de los *EAL* avanzados (en inglés Advanced) utilizaremos el término que nos ofrece Ofsted:

Advanced bilingual learners are defined as pupils who have had all or most of their school education in the UK and whose oral proficiency in English is usually indistinguishable from that of pupils with English as a first language but whose writing may still distinctive features related to their language background (en Assessing EAL Learners, EAL Nexus).

La definición nos dice que puede haber una diferencia entre la composición escrita por el alumnado *EAL* avanzado respecto a la de sus compañeros nativos. Cameron y Besser (2004), mostraban con su investigación que sí había ciertas áreas específicas de dificultad en las composiciones de los alumnos *EAL* avanzados, y que eran menos probable encontrarlas en los alumnos que tienen el inglés como lengua materna. Algunas de estas áreas son:

1. *Difficulty in finding and using ideas from reading in their writing.*
2. *Keeping control of genre and register.*
3. *Accuracy in subject-verb agreements.*
4. *Choosing the right article.*
5. *Choosing the correct preposition in formulaic phrases, e.g help with.*
6. *Using the correct endings for person, tense, etc.*
7. *Accuracy in noun-pronoun agreements and plurals.*(Cameron y Besser, 2004, citado en *Assessing EAL Learners, EAL Nexus*).

Adicionalmente, Cameron y Besser (2004) hace especial hincapié en el término definido por ella, *Formulaic Phrases*, lo que define como: “a group of words that are "bound" together, in that certain words must, or tend to be, accompanied by other words”.

Un ejemplo de *Formulaic Phrases* sería ‘a black- and- white dog’ en este caso es posible que el alumno escriba ‘a white-and-black- dog’.

Otros ejemplos serían:

- ‘*He sat for long*’ instead of ‘*he sat for a long time*’.
- ‘*Her best of all friend*’ for ‘*her best friend*’.

3.4.3 Fondos para el alumnado inmigrante

A partir de abril de 2013, las escuelas británicas pueden recibir un fondo extra para satisfacer las necesidades del alumnado inmigrante. Esta decisión será tomada por el *local schools Forum*. El factor *EAL* puede incluirse en la fórmula de financiación de los centros educativos pero está limitado para aquellos alumnos que han estado escolarizados por un periodo máximo de tres años (Naldic, EAL Funding). *The local schools Forum* puede decidir lo siguiente:

- Si incluye o no el factor *EAL* en su fórmula.
- Si el factor incluye a los alumnos extranjeros que han estado escolarizados por uno, dos o tres años.
- El valor en efectivo de este factor para los alumnos de primaria y de secundaria.

Dicho fondo varía en función de la zona, del número de alumnos escolarizados y del presupuesto que tenga cada centro.

Las autoridades locales no están obligadas a incluir este factor, ni tampoco existe un mecanismo que delegue sobre su uso en los centros. Es decir, las escuelas no están obligadas a utilizar estos fondos únicamente para satisfacer las necesidades del alumnado inmigrante, sino que pueden delegarlo para cualquier otra cosa (Naldic, EAL Funding).

Para el curso escolar 2014/15, el 87% de todas las autoridades locales optaron por incluir el factor *EAL* en su fórmula de financiación. Un 23% de las autoridades locales optaron por incluir a los alumnos que habían estado escolarizados durante solo uno o dos años, en lugar de los tres años completos.

El valor que se asigna al factor *EAL* puede ser desde 250 hasta 1.000 libras por alumno en función de las características nombradas anteriormente. Por lo general, todas las autoridades locales están asignando menos del 5% de financiación a este factor, con un

promedio de 0,9% (Naldic, EAL Funding).

En el curso escolar 2014/15, un total de 243 millones de libras se delegó a las escuelas a través del factor EAL (Naldic, EAL Funding). Para el curso escolar 2015/16, el gobierno ha establecido un nivel mínimo de 466 libras para Primaria y 1.130 libras para Secundaria. Este nivel mínimo de financiación se destinará a los alumnos que comenzaron en el sistema escolar en los últimos tres años.

3.5 MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR

Para facilitar la labor docente en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua vehicular/extranjera, ofrecemos a continuación una variedad de materiales y recursos que no solo fortalezca el inglés como lengua vehicular/extranjera sino que a su vez promueva la interculturalidad en las aulas.

1. Lectoescritura

- Decoding Strategies (Decoding B1, B2, C1), Siegfried Engelmann.
- Literacy Support (Grammar and Punctuation), William Hartley.
- Macmillan EAL- Macmillan English Explores.

2. Libros de texto:

- New Headway Beginner Soars, Liz & John (2002) Oxford University Press Solutions.
- New Headway Elementary (3rd Edition) Soars, J & Soars, L (2006) Oxford University Press.
- Straightforward Elementary Clandfield, L (2006) Macmillan.
- Total English Elementary Foley, M & Hall, D (2005) Longman.

- Cutting Edge Elementary Cunningham, Moor & Eales (2001) Longman.
- Innovations Elementary Dellar, H & Walkley, A (2005) Thomson Heinle.

3. Actividades online

- Macmillan Young Readers:
<https://www.macmillanyounglearners.com/readers/macmillan-english-explorers>
- Grammar & Vocabulary: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar-vocabulary>
- Learn about UK cultura: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/uk-now/read-uk>
- Practise the 4 skills: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills>

3.6 EL ALUMNADO *EAL* EN BRADFORD (INGLATERRA)

Bradford es el cuarto distrito metropolitano más grande en términos de población en Inglaterra, después de Birmingham, Sheffield y Leeds. En los dos últimos años, la población ha crecido un 0,6%, lo que es más lento que el promedio regional de 0,9% y la media nacional de 1,4% (Bradford Metropolitan District Council). El crecimiento de la población es inferior a otras ciudades como Birmingham, Manchester o Londres.

La población de Bradford es totalmente multicultural, un 63,9% de la población se identifica como *white british*. Además, cuenta con la mayor cifra de origen étnico pakistaní de Inglaterra con un 20,3%. Uno de los grupos étnicos más recientemente llegados pertenece a Eslovaquia, República Checa y Polonia. Por lo general, son familias de etnia gitana, de Eslovaquia y República Checa. Los gitanos polacos, rumanos y húngaros son menores en número.

El estado social de Bradford es de inmigrantes por motivos económicos (en inglés Economic Migrants), pero se estima que gran parte de ellos han venido para asentarse y formar parte de la comunidad (Bradford Metropolitan District Council). A su vez, cuenta con familias de refugiados que se han trasladado a la zona buscando asilo, seguridad y mejor calidad de vida, debido a una persecución por motivos de raza, religión, nacionalidad u opinión política en su país de origen.

Según el Censo Escolar de enero de 2015, la ciudad de Bradford cuenta con 45.034 alumnos escolarizados en las escuelas de primarias financiadas por el estado, y 37.198 en secundaria. De los cuales 24.892 pertenecen a alumnos de minorías étnicas en primaria y 20.468 en secundaria.

Estas cifras están formadas por los alumnos que pertenecen a uno de los seis principales grupos étnicos según las categorías del Censo: *White*, *Mixed*, *Asian*, *Black*, *Chinese* y *any other ethnic group*. Según los datos recogidos en el Censo 2015, el grupo que acoge el mayor número de alumnos respecto a las otras minorías étnicas, sin contar el *White*, puesto que recibe las mayores cifras referentes a *White British* y *any other White Background*, es el grupo asiático en ambas etapas educativas. De esta cifra cabe destacar los 16.185 y 13.711 que pertenecen al grupo pakistaní de primaria y secundaria. Con estos datos podemos certificar lo que hemos mencionado anteriormente: que el distrito de Bradford recibe el mayor número de ciudadanos pakistaníes de toda Inglaterra.

De forma esquematizada el número de alumnos por grupos étnicos quedaría así:

		PRIMARIA	SECUNDARIA
WHITE	White Britiths	19 944	16 338
	Irish	59	43
	Traveller of Irish Heritage	19	4
	Gypsy/ Roma	770	478
	Any other white background	1 776	1 030
		Total 22 568	Total 17 893
MIXED	White and Black Caribbean	588	394
	White & Black African	144	75
	White and Asian	846	598
	Any other mixed background	643	405
		Total 2 221	Total 1 472
ASIAN	Indian	920	887
	Pakistani	16 185	13 711
	Bangladeshi	1 462	1 304
	Any other background	381	590
		Total 18 948	Total 16 492
BLACK	Caribbean	127	262
	African	380	321
	Any other Black background	64	43
		Total 18 948	Total 526

CHINESE	51	41
Any other ethnic group	477	382
Minority ethnic pupil	24 892	20 468
Total Alumnado	45 034	37 198

Cuadro 1.16. *Número de alumnos por grupos étnicos en Bradford.* (Elaboración propia)

Recuperado del Censo Escolar de enero de 2105.

CAPÍTULO IV

ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LAS AULAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA: LOS CASOS DE ANDALUCÍA E INGLATERRA

*If you talk to a man in a language he understands,
that goes to his head. If you talk to him in his own
language, that goes to this heart.*

Nelson Mandela

Con este estudio comparativo pretendemos dar a conocer las semejanzas y discrepancias entre el funcionamiento de los programas de inmersión lingüística tratados en capítulos anteriores, como son la enseñanza del español como lengua vehicular en Andalucía (ATAL) y de la enseñanza del inglés como lengua añadida en Inglaterra (EAL).

Decidimos proponer ciertas unidades de categorías para poder establecer comparaciones entre los dos programas de inmersión lingüística. Tras un primer análisis, constatamos qué objetivos pretenden conseguir los diferentes programas, su duración, con qué alumnos trabajan (primaria/secundaria) así, como el número de alumnos necesarios para crear un aula de acogida.

Tras estudiar la normativa vigente, encontramos grandes diferencias en cuanto al tiempo de estancia, del proceso de incorporación al aula ordinaria, de la organización del aula de acogida, así como de la atención al alumnado inmigrante dentro del aula ordinaria. A continuación, se muestra un resumen de las categorías utilizadas en el dicho análisis.

CATEGORÍAS COMPARADAS

Objetivos del programa

Tipo de alumnado

Centros donde se imparten

Número de alumnos

El aula de inmersión lingüística

Periodo de permanencia

Profesorado

Funciones del profesorado

Incorporación al aula ordinaria

Atención en el aula ordinaria

Relación con los compañeros fuera del centro

Criterios de evaluación

Actividades complementarias

Mantenimiento de la lengua y cultura de origen

Relación familia – escuela

Cuadro 1.17. *Categorías comparadas*

Ofrecemos una breve explicación de cada una de las categorías:

1. Objetivos del programa.
2. Tipo de alumnado: en qué etapa educativa se ofrece.
3. Centro donde se imparten: son públicos o privados, y qué características deben tener.
4. Número de alumnos: qué número de alumnos máximo y mínimo se requiere para las aulas de acogidas.
5. El aula de inmersión lingüística: analizamos su funcionamiento, el proceso de incorporación, el tiempo de asistencia, si asisten a tiempo completo o sólo algunas horas.
6. Periodo de permanencia: por cuánto tiempo asisten a dichas aulas, si existe o no un periodo máximo y si se considera la continuidad.
7. Profesorado: analizar la formación del profesorado de ATAL y *EAL*.
8. Funciones del profesorado: cuáles son las tareas que ha de desempeñar.
9. Incorporación al aula ordinaria: estudiar el proceso de incorporación al aula.
10. Atención en el aula ordinaria: cómo están ubicados y qué apoyo reciben.
11. Relación con los compañeros fuera del centro: datos estadísticos sobre su percepción.
12. Criterios de evaluación: analizar si siguen algún sistema de evaluación.
13. Actividades complementarias: si existen actuaciones específicas para el alumnado inmigrante.
14. Mantenimiento de la lengua y cultura de origen: qué actividades se llevan a cabo.
15. Relación familia – escuela: colaboración de las familias del alumnado inmigrante en la vida escolar de sus hijos.

4.1 CATEGORÍAS COMPARADAS

En el siguiente apartado se presenta el estudio comparativo de los programas de inmersión lingüística con los diferentes resultados hallados, que nos ayudarán a asimilar la información más significativa.

4.1.1 Objetivos del programa

En ambos programas encontramos como objetivo principal la adquisición de la lengua vehicular en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria, seguido de la integración de estos colectivos tanto en el entorno escolar como social. Otro objetivo fundamental en el programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, es facilitar la atención del alumnado inmigrante con un programa singular que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas (Artículo 6, punto 1).

4.1.2 Tipo de alumnado

Observamos diferencias respecto a los sujetos que se atienden. En el caso de Andalucía, la Aulas Temporales de Adaptación Lingüística se ofrecen a partir del segundo ciclo de educación primaria, es decir, a partir de los 8 o 9 años de edad, hasta 4º de la ESO inclusive. Sin embargo, en Inglaterra comienzan con el aprendizaje del inglés como lengua añadida desde la educación infantil, cubre todas las etapas de la educación primaria, y secundaria, e inclusive bachillerato (entre los 16 y 18 años de edad).

Implementar las ATAL desde la educación infantil o por lo menos comenzar en el primer curso de la educación primaria, ayudaría a cubrir muchas de las carencias que los profesores tienen que atender y para las que no cuentan con ayuda. Por ello, los directivos de los centros escolares se han visto en la necesidad de acudir al profesorado de ATAL para cubrir esas carencias.

4.1.3 Centros donde se imparten

Los programas de inmersión lingüística son impartidos en los centros financiados por el Estado, es decir, sostenidos con fondos públicos, o en el caso de Inglaterra también reciben fondos de entidades privadas. En ambos casos, no se especifican las características que los centros deben tener, simplemente se basan en el número de alumnos inmigrantes escolarizados. No todos los centros públicos ofrecen las aulas de acogidas, ello dependerá del total de alumnos escolarizados y de la disponibilidad del profesorado para cubrir dichas aulas. Es el caso de algunas provincias andaluzas, que por tener un escaso número de profesores de ATAL, no podrán atender a los centros que no superen el mínimo (marca 6 alumnos). Por ello, sólo se atenderán a los centros con porcentajes elevados de alumnado inmigrante.

4.1.4 Número de alumnos

Respecto al número de alumnos existe una gran diferencia. En las aulas ATAL el grupo no excederá de doce, sin embargo en las aulas de *EAL* no marca número máximo de alumnos. En algunos casos observados la población atendida en el aula ha superado los quince.

4.1.5 El aula de inmersión lingüística

Otro punto que ha sido objeto de análisis han sido los diferentes procesos para acceder al aula, como es la evaluación inicial o la realización de una evaluación psicopedagógica. Ante ello, podemos confirmar que el procedimiento utilizado en ambos casos es la prueba inicial, con una diferencia respecto a la fecha en que se realiza y el contenido (véase anexo 1 y 5). En el caso de Inglaterra, la prueba inicial se lleva a cabo una vez que el alumno ha finalizado el proceso de inducción y está prácticamente adaptado a la

rutinas del centro, normalmente en la tercera semana, sin embargo, en Andalucía se realiza nada más llegar. En Andalucía la prueba inicial se basa en la comprensión y expresión oral, escrita, y lectora, mientras que en Inglaterra además, examinan fonética y matemáticas. Dichas pruebas determinarán el nivel de Competencia Lingüística del alumno.

En el caso de que se detectara una mayor dificultad que refleje alguna necesidad educativa más concreta, se procederá a la evaluación psicopedagógica. Dependiendo del nivel de Competencia Lingüística obtenido en la prueba, el alumnado inmigrante será incorporado a uno nivel u otro, y, en modalidad de medio tiempo (algunas horas) o tiempo completo (todo el día).

Existe una gran diferencia entre las dos modalidades del aula de inmersión; fijas o itinerantes. En Inglaterra todas las aulas son fijas, es decir, el profesor de *EAL* está a tiempo completo en un solo centro, mientras que en Andalucía la gran mayoría son itinerantes, el profesor de *ATAL* se desplaza de unos centros a otros dentro de una misma zona. De acuerdo al profesorado que ha participado en esta investigación, esta continua movilidad impide una mayor integración de los profesores con los alumnos y con el resto de la comunidad educativa. Varios de los profesores encuestados han manifestado que en sus centros se desconoce el papel del profesor de *ATAL*, y ha habido casos donde el resto de la comunidad educativa no sabían ni quiénes eran.

4.1.6 Periodo de permanencia

Con respecto al tiempo de permanencia, también encontramos enormes diferencias entre los dos programas. En el caso de Andalucía, el alumnado inmigrante podrá permanecer máximo un curso escolar, los resultados de la evaluación continua determinarán la finalización de su asistencia en cualquier momento. Si se dan hechos como la falta continuada a clase por motivos de enfermedad; absentismo por distintas razones; escasa

escolarización en su país de origen; entre otros, el alumnado podrá permanecer en el grupo hasta un máximo de dos cursos. En relación al número de intervenciones, será de 10 horas semanales para educación primaria y 15 horas semanales para la educación secundaria obligatoria (ESO). Con ello, se permite la asistencia del alumnado inmigrante a otras áreas para las que no es necesario el conocimiento de la lengua, como la educación física, música y educación artística. En Inglaterra, por ser escuelas independientes el tiempo de permanencia difiere entre los distintos centros, será el director de cada uno de ellos el encargado de establecer dicha permanencia, que podrá ser de semanas, meses, e incluso años. Al igual que Andalucía, los alumnos *EAL* asistirán a las asignaturas que no requieren de la lengua, como música, educación física, arte o talleres de cocinas, en algunos casos. La continuidad al programa no se refleja en las normativas, dependerá del profesor si quiere o no atender al alumnado que lo necesite. Es el caso de los alumnos chinos en Andalucía, necesitan más de un curso escolar para adquirir el nivel lingüístico por la diferencia tan grande que existe entre las dos lenguas, español y mandarín. Ante ello, algunos profesores siguen apoyando a este colectivo en las ATAL aunque por normativa no tenga derecho a seguir en ellas.

4.1.7 Profesorado

En cuanto a la formación del profesorado, no se exige ninguna formación específica para optar al puesto de profesor ATAL. Tampoco es obligatorio ser profesor de lengua española, pueden ser profesores del departamento de Ciencias Sociales o de Lenguas. Sin embargo, la formación que se exige y la cual es recibida con frecuencia, son los cursos sobre la interculturalidad enfocados en la formación lingüística y didáctica (Níkleva y Sosinski, 2014). La disposición adicional segunda de la Orden de 15 de enero de 2007 indica que:

El proceso de selección del profesorado de la Aulas Temporales de Adaptación Lingüística se realizará según lo establecido por la Dirección General de Gestión de Recursos

Humanos para la selección de puesto docentes de carácter específico (Orden de 15/01/2007, BOJA, 33, 2007). En cualquier caso, 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 en su día determinen.

En el caso de Inglaterra, cualquier docente independientemente de la asignatura que imparta, podrá optar a dicho puesto (profesor de inglés como segunda lengua). La cuestión es evidente, ¿Cualquier profesor puede enseñar en un aula de inmersión lingüística? ¿Es lo mismo dar inglés o español a nativos que a inmigrantes? ¿No es necesaria ninguna formación específica? Autores como Helot y Young, 2002; Brunn, 1999; Barrios Espinosa y Morales Orozco, 2012 han puesto de manifiesto que cualquier profesor puede encargarse de esta labor, para la que se estiman como cualidades suficientes ser hablante nativo, titulado y docente.

4.1.8 Funciones del profesorado

Como estipula la normativa de ambos programas, serán funciones del profesorado todas aquellas relacionadas con la atención directa y el seguimiento del alumnado inmigrante con deficiencias en el conocimiento del español/inglés como lengua vehicular en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre las funciones que podría realizar el profesorado al frente de las aulas de inmersión lingüística acotamos las siguientes:

1. Facilitar la integración en su entorno escolar y social, promoviendo su participación en las actividades llevadas a cabo en el centro.
2. Elaborar programaciones adecuadas a las características específicas del alumnado.
3. Atender las dificultades de aprendizaje motivadas por el desconocimiento de la lengua vehicular.

4. Colaborar con el resto del profesorado, facilitando materiales sobre la enseñanza del español e inglés como segunda lengua.
5. Comunicación con las familias a través del profesorado encargado de las tutorías.

Como se puede comprobar, ambos olvidan la figura del profesor del aula de inmersión como colaborador del profesor tutor y del resto de profesores. Este hecho podría dificultar la incorporación del alumnado extranjero al aula ordinaria, puesto que no existe una coordinación o conexión entre las actividades desarrolladas en las aulas de inmersión con las del resto del centro.

4.1.9 Incorporación al aula ordinaria

Según la normativa que regula las aulas ATAL/EAL el alumnado inmigrante se debe incorporar al aula ordinaria con total normalidad y de manera transitoria. Este proceso puede variar en función de si el alumnado ha alcanzado el nivel lingüístico o ha finalizado el periodo de permanencia en el programa. En Andalucía también depende mucho del profesorado; si disponen de bastantes horas en el centro, el alumno pasará más tiempo en el aula de ATAL, pero si no es el caso, estarán más tiempo en el aula ordinaria. Por esta baja disponibilidad, el profesorado de ATAL se ha visto en la necesidad de atender en una misma aula a alumnos que poseen diferentes niveles educativo y de adquisición del lenguaje: alumnos de primero y cuarto de la ESO compartiendo una misma aula.

4.1.10 Atención en el aula ordinaria

En cuanto a la atención recibida dentro del aula ordinaria existe una gran diferencia entre ellos. En Inglaterra la gran mayoría de los centros escolares que acogen alumnado inmigrante cuentan con profesores asistentes que dan apoyo dentro del aula ordinaria, y por lo normal, poseen la misma lengua materna. Sin embargo, en Andalucía son muy pocos los

centros que atienden al alumnado inmigrante dentro del aula ordinaria. Esto implica que el alumnado seguirá asistiendo a las aulas ATAL durante unas horas durante el día, dependiendo del nivel y las necesidades de cada alumno.

4.1.11 Relación con los compañeros

Según los datos recogidos en el estudio sobre la organización y el funcionamiento de las ATAL por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa de la Consejería de Educación (2015), un 64% del alumnado inmigrante encuestado dice relacionarse con sus compañeros fuera del centro escolar, y casi un 88% se relaciona con alumnos de todas las nacionalidades. Valoran con muy buenas o buenas las relaciones entre compañeros que atienden a las ATAL, cerca del 95% del alumnado encuestado, frente al 0,6% que opina que no son tan buenas.

En cuanto al alumnado *EAL*, dicen relacionarse tanto dentro como fuera del centro con compañeros de su misma nacionalidad, que muy pocas veces se relacionan con estudiantes autóctonos o de otras nacionalidades. En las observaciones se pudo percibir el distanciamiento que los alumnos tiene entre ellos, estaban agrupados por procedencias, entre ellas: Pakistán, Bangladesh, países de Europa del Este, etc.

4.1.12 Criterios de evaluación

Respecto a cómo evaluar al alumnado que tiene el español e inglés como lengua añadida se diferencian bastante entre sí. En Inglaterra no existe un sistema de evaluación nacional para evaluar a los alumnos *EAL*. Durante años las autoridades locales han desarrollado su propio sistema de evaluación de manera independiente. El sistema de evaluación está vinculado directamente con los niveles del currículo nacional, que consiste en una primera y segunda etapa previa al nivel 1, el cual está dividido en nivel inicial e intermedio (véase anexo 3). Cabe mencionar que el alumnado *EAL* es evaluado bajo los

mismos criterios que el alumnado nativo pero con una serie de factores a tener en cuenta: que las evaluaciones sean acordes a la edad, al idioma y a la cultura del alumno; deben promover oportunidades para que el alumno reflexione sobre su propio aprendizaje y deben ser accesible para todos.

En Andalucía, la evaluación se basa en los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), los cuales han sido simplificados y reducidos a cuatro (0, 1, 2 y 3) para su utilización en las ATAL. En ambos casos no se ofrece ningún otro nivel por encima de nivel avanzado (B2).

4.1.13 Actividades complementarias

Ninguno de los programas ofrece actividades de ocio o de tiempo libre donde el alumnado inmigrante pueda convivir con el alumnado autóctono. Este aspecto debería ser contemplado por ambos, ya que favorece el conocimiento y valoración de las diferentes culturas que conviven en un mismo centro. Conviene mencionar, que los dos programas sí ofrecen actividades extraescolares de apoyo lingüístico, el PALI en Andalucía y *Learning Family* en Inglaterra, donde los alumnos pueden asistir acompañados por sus padres. Además, ofrecen actividades de ocio, como el cricket o patinaje sobre hielo en el caso de Inglaterra, pero que son exclusivos para el alumnado inmigrante. Con ello, no se fomenta la integración de este alumnado con el autóctono, en situaciones y contextos más naturales que propiciarían lazos de unión entre ellos.

4.1.14 Mantenimiento de la lengua y cultura de origen

Numerosos centros escolares de Inglaterra ofrecen como segunda lengua las lenguas maternas de los mayores colectivos escolarizados, como el urdu, árabe, hindi, bengalí, etc.

Además, el profesorado motiva al alumno a utilizar su lengua materna en clase a través de actividades planificadas y fomentando la utilización del diccionario.

En Andalucía se proponen jornadas deportivas, visitas culturales, excursiones, talleres, semana intercultural, entre otras actuaciones para el mantenimiento de la L1. Al mismo tiempo, la Junta de Andalucía ofrece el Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (PLACM) y el de Lengua, Cultura y Civilización Rumana tanto para el alumnado nativo como el autóctono. Ambos están enfocados en la enseñanza y cultura de la lengua, en facilitar una formación que permita al alumnado mantener y vivir su cultura de origen, así como momentos importantes de la historia de su país, etc.

4.1.15 Relación familia – escuela

La mayoría de los centros andaluces cuenta con la figura del mediador, es la persona encargada de crear canales de comunicación entre las familias inmigrantes y el centro. En el caso de que la familia no pueda acudir a la escuela, el mediador visita las casas y los lugares de trabajo. Por lo general, las familias del alumnado inmigrante sí colaboran en el educación de sus hijos y mantienen un contacto directo con la escuela.

En Inglaterra sucede lo contrario, son muy pocas las familias del alumnado inmigrante las que se implican en el vida escolar de sus hijos. Los centros escolares al igual que Andalucía facilitan las relaciones, incluso tienen personal que se encarga de visitar a las familias para controlar la asistencia de los hijos a la escuela. Este colectivo tiende a faltar bastante a clase, lo mismo se ha percibido en las aulas andaluzas. En algunos centros de Inglaterra, ofrecen cursos de inglés gratuitos para los padres, pero la mayoría de ellos han sido interrumpidos por la falta de interés por parte de las familias o la inasistencia por motivos laborales.

CAPÍTULO V

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

*Lucha por una educación que nos enseñe a
pensar y no por una educación que nos enseñe a
obedecer ...*

Paulo Freire

Como ya se ha indicado, con el presente estudio se pretende describir situaciones y contextos que se presentan en los programas de inmersión lingüística. El objetivo es conocer las características, y el funcionamiento de los programas, así como los métodos y materiales que se usan en las aulas de acogida.

5.1 OBJETIVOS

El objetivo central de nuestro estudio es conocer el funcionamiento de los programas de inmersión lingüística, en este caso de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía y de las Aulas de Inglés como Lengua Añadida (EAL) en Bradford (Inglaterra). Centramos nuestro objeto de investigación en un análisis comparativo de dichos programas. Para poder llegar al objetivo central marcamos una serie de objetivos generales que son:

1. Estudiar las medidas desarrolladas para la atención al alumnado inmigrante desde los programas de inmersión lingüística.

2. Conocer el funcionamiento y organización de las aulas ATAL en Andalucía y de las aulas EAL en Bradford, como ejemplos determinados de aulas de inmersión.
3. Determinar el nivel de conocimiento de la cultura sobre el país de acogida.
4. Analizar las opiniones del alumnado y profesorado respecto a los materiales y actividades que se utilizan en las aulas ATAL y EAL.
5. Conocer las similitudes y diferencias de los dos programas de inmersión.
6. Realizar una serie de propuestas de mejora.

5.2 METODOLOGÍA

5.2.1 Métodos de investigación

El diseño de nuestra investigación se desarrollará bajo el enfoque de investigación mixta, cualitativa y cuantitativa no experimental de método descriptivo y correlacional.

El método descriptivo tiene como finalidad definir, clasificar y catalogar el objeto de estudio, mientras que el método correlacional evalúa el grado de relación que existe entre dos o más variables.

5.2.2 Muestra

La muestra ha sido seleccionada según un tipo de muestreo no probabilístico de sujetos voluntarios, puesto que la elección de ellos dependió del criterio de posibilidad de acceder al alumnado y al profesorado. El total ha sido de 225 sujetos distribuidos de la siguiente manera:

Alumnos:

Tras descartar aquellos cuestionarios incompletos el total de alumnos encuestados han sido 202 (101 de ATAL y 101 de EAL), repartidos del siguiente modo: el 51,49 % de ellos son chicos y el 48,51% chicas. El 50% de los alumnos pertenece a uno de los siguientes centro públicos de secundaria de carácter multicultural de la provincia de Málaga: IES *Vega de Mar, Guadalmedina, Alfaguar, Guadaiza, Sierra Almijara, El Chaparil, Torre Almenara, Salduba, Profesor Tomás Hormigo, Huelin y José María Torrijos*. El 50% restante pertenece a uno de los cuatros centros públicos de secundaria en Bradford con gran presencia de población extranjera,: *Belle Vue Girls School, Belle Vue Boys School, Dixon Allerton Academy y Samuel Lister Academy*.

La edad de los alumnos va desde los 12 a los 19 años. Al ser un grupo de inmigrantes/extranjeros la edad del alumnado respecto al curso escolar en el que se encuentran no corresponde en la mayoría de los casos. Esto puede ser debido a varios motivos: son escolarizados en un grupo inferior a su edad, la edad para empezar la educación primaria obligatoria varia de un país europeo a otro, la escolarización tardía por decisión de los padres o por repetición de un curso escolar. En este sentido encontramos alumnos con 14 y 15 años que están cursando primero de la ESO o estudiantes de cuarto de la ESO que tienen entre 17 y 18 años. Por ese motivo el alumnado no está clasificado según su edad, sino que está agrupado por nivel académico. De este modo, quedan repartidos de la siguiente manera: el 40,6% de los alumnos son de primero de la ESO, el 25,2% de segundo, un 21,3% son de tercero, el 10,3% son de cuarto, un 1,5% pertenece a primero de bachillerato y el 1% restante a segundo de bachillerato.

Hemos querido conocer el tiempo que llevan los alumnos en el país de acogida para constatar si el nivel de conocimiento cultural acerca del país en el que viven tiene alguna

influencia. El tiempo de permanencia va desde el mes y medio a los catorce años. En este caso los hemos clasificado en tres grupos, a los alumnos que llevan menos de un año en el grupo 1, entre uno y cinco años en el grupo 2, y los de cinco a catorce años en el grupo 3. De esta forma, los alumnos reagrupados en los diferentes grupos se reparten del siguiente modo: el 16,3% de los alumnos lleva menos de un año en el país de acogida, el 54,5% lleva entre uno y cinco años y el 29,2% restante entre cinco y catorce años.

En ambos casos la elección de dichos centros se tomó tras analizar el total de alumnos inmigrantes escolarizados en los centros públicos de Málaga y Bradford, y seleccionar aquellos centros donde acogen un gran porcentaje de población inmigrante.

Profesores:

El total de la muestra de profesores encuestados es de 23, siendo el 65,2 % de ellos de género femenino y el 34,8 % restante masculino. Si analizamos el centro en el que imparten docencia, el 69,6% del profesorado pertenece a uno de los cuatro centros anteriormente mencionado de Bradford y el 30,4% restante pertenece a uno de los centros de Málaga.

Respecto al nivel educativo que imparten, el 78,3% da clases desde primero a cuarto de la ESO, el 13% en la ESO y bachillerato, y el 8,7% imparte en la ESO, bachillerato y FP.

El 63,6% del profesorado tiene experiencia que va desde los cinco a los veintidós años de docencia en las aulas de inmersión lingüística, mientras que el 36,4% restante lleva ejerciendo la docencia en dichas aulas menos de cinco años.

Todos estos datos quedan reflejados en las siguientes tablas:

Cuadro 1.18. Datos del alumnado encuestado

Total Alumnos ATAL/EAL	202		
		<i>Total</i>	<i>Porcentaje</i>
Por género	Chicos	104	51,49%
	Chicas	98	48,51%
Por nivel educativo	1.º ESO	82	40,6%
	2.º ESO	51	25,2%
	3.º ESO	43	21,3%
	4.º ESO	21	10,3%
	1.º Bachillerato	3	1,5%
	2.º Bachillerato	2	1%
Años en el país de acogida	Menos de 1 año	33	16,3%
	Entre 1 y 5 años	110	54,5%
	De 6 a 14 años	59	29,2%

Cuadro 1.19. *Datos del profesorado encuestado*

Total Profesores ATAL/EAL	23		
		<i>Total</i>	<i>Porcentaje</i>
Por género	Hombres	8	34,8%
	Mujeres	15	65,2%
Por nivel educativo	ESO (de 1.º a 4.º)	18	78,3%
	ESO + Bachillerato	3	13%
	ESO+ Bachillerato+ FP	2	8,7%
Experiencia docente	Menos de cinco años	8	36,4%
	De cinco a veintidós años	14	63,6%

5.2.3 Instrumentos y procedimientos de obtención de datos

Para nuestro estudio hemos contado con observaciones en el aula y con cuestionarios mixtos que han sido elaborados por la autora de este trabajo. Los cuestionarios han sido dirigidos tanto al profesorado como al alumnado que forman parte del programa de inmersión lingüística. Al tratarse de una comparativa entre España e Inglaterra, contamos con cuestionarios en español e inglés. La única diferencia entre ambos son los ítems que tratan los aspectos culturales de cada país. Dichos cuestionarios han sido validados siguiendo el método de triangulación de expertos.

Las observaciones en el aula han sido participativas, la autora y responsable de pasar los cuestionarios se identificó de antemano y participó en las clases a la vez que realizaba las observaciones e interpretaciones.

A continuación definimos cada uno de ellos según el número con el que aparece en los anexos.

Cuestionarios

Cuestionario del profesor (véase en anexo 6): este cuestionario consta de un total de 15 ítems, de los cuales 6 son preguntas cerradas y las 9 restantes son abiertas. Con los 6 primeros ítems intentamos recoger la opinión de los profesores respecto a los materiales y recursos que se pueden utilizar en las aulas de acogida. Además, para poder conocer la frecuencia en la que utilizan las diferentes destrezas así como los temas que tratan en dichas aulas.

Con las preguntas abiertas hemos querido que los profesores expresen con sus propias palabras el porqué de trabajar con el libro de texto que utilizan e intentar conocer el funcionamiento del centro a través de ellos.

Cuestionario del alumno (véase en anexo 7): consta de 20 ítems en total. Con 11 ítems de preguntas cerradas queremos recoger la opinión de los alumnos respecto a los materiales y actividades que se pueden utilizar en un aula de acogida. Con los 9 ítems restantes -preguntas abiertas- pretendemos conocer el nivel cultural del alumno respecto al país de acogida, así como la opinión personal acerca de las horas que dedican a la comprensión oral y escrita.

Para la elaboración de los cuestionarios hemos empleado aproximadamente unas veinticinco horas de trabajo. En la primavera de 2013, se desarrolló un estudio piloto en los centros previamente mencionados de Bradford para consolidar y probar su funcionamiento en

el campo. Tras esta primera prueba, pudimos comprobar que los ítems en el cuestionario del alumno no eran adecuados para los sujetos encuestados, el lenguaje utilizado dificultaba su comprensión. Por este motivo, el cuestionario fue modificado y se utilizó elementos visuales y más preguntas cerradas.

Dedicamos un total de 10 meses para cumplimentar los cuestionarios, es decir, desde el mes de junio de 2014 hasta el mes de marzo de 2015. Los cuestionarios han sido cumplimentados en diferentes horas, dependiendo del horario que tiene el alumno inmigrante para asistir al aula de acogida y siempre utilizando entre quince, veinte o veinticinco minutos al principio o al final de la clase. Para aquellos alumnos inmigrantes que ya asistían al aula ordinaria se les pidió que fueran al aula de acogida, para evitar distracciones e interrupciones en el aula ordinaria.

Para obtener resultados más precisos, contamos con la colaboración de profesores asistentes o estudiantes compañeros que hablaban la misma lengua materna, para ofrecer apoyo a aquellos alumnos que necesitaban refuerzo para la comprensión del cuestionario. Asimismo, explicamos las preguntas una por una comentando lo que con ellas se quería dar a entender. El alumnado encuestado tiende a faltar bastante a clase, por este motivo hemos perdido algunos datos.

Respecto al profesorado de ATAL y EAL, no se les dio un tiempo cerrado para que procedieran a la cumplimentación del mismo, sólo se les indicó que debía ser entregado antes de que la autora acabara la visita en el centro. Es por ello, que en algunos casos los profesores no lo devolvieron, tal vez porque no se sintieron lo suficientemente motivados para participar en el estudio.

Cabe mencionar que para llevar a cabo las encuestas y observaciones en las Aulas ATAL, se necesitó la autorización de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte (Delegación Territorial en Granada). En nuestro caso, el proceso duró casi un año, hasta ser aprobada en abril de 2014.

En primera instancia comenzamos nuestro estudio en la provincia de Granada, pero tras analizar el número de alumnos inmigrantes escolarizados en los centros de secundaria, percibimos que no eran suficientes para nuestro estudio. En este caso, nos pusimos en contacto con la Delegación Territorial de Málaga y Almería para obtener el número de alumnos inmigrantes escolarizados en los centros de secundaria en ambas provincias. En el curso escolar 2014-2015, la provincia de Málaga acogía el mayor número de alumnos inmigrantes escolarizados.

Tras haber recibido la autorización por parte de la Delegación Territorial de Granada, la Delegación Territorial de Málaga no demandó una nueva autorización, así que nos proporcionó información sobre todos los centros de secundaria que ofrecían Aulas ATAL en un corto periodo de tiempo. Dicho informe detalla el número de días que el profesor de ATAL asiste al centro. El número de días representa el número de alumnos, es decir, cuanto más días tenga el profesor de ATAL en el centro, mayor es el número de alumnos inmigrantes. En este sentido, comenzamos las visitas en los centros que tenían cinco, cuatro y tres días, pero por la falta de interés por parte de algunos profesores de ATAL en colaborar en este tipo de estudio donde iban a ser observados, tuvimos que visitar algunos centros que tenían solo dos días. Es de destacar que la colaboración tanto de los centros como del profesorado de ATAL que han participado en la recogida de datos para este estudio ha sido extraordinaria y digna de agradecer, ofreciéndonos todos los medios y recursos necesarios para la correcta ejecución de los mismos.

En cuanto a los centros de Bradford (Inglaterra), el proceso de selección fue algo diferente. Contamos con la ayuda de una profesora de *Bradford College University Centre* quién nos facilitó un listado de los centros de secundaria que tenían aulas de acogida. La autora de este estudio personalmente se puso en contacto con cada uno de ellos explicando el procedimiento y el objetivo del estudio. En Bradford el profesorado de *EAL* están a tiempo completo, lo que facilitó la recogida de datos y las visitas a los centros.

En ambos procesos se ha respetado las normas éticas referente a la actividad investigadora, es decir, que la información sea confidencial y los participantes han aceptado de modo consciente y libre ser investigados.

5.2.4 Definición de variables

1. Para estudiar el objetivo 1, relacionado con las medidas desarrolladas para la atención al alumnado inmigrante desde los programas de inmersión lingüística, hemos analizado las normativas vigentes de ambos programas.

2. Para el estudio del objetivo 2, analizar el funcionamiento y organización de las aulas *ATAL* y *EAL*, utilizamos la información recopilada durante las observaciones contrastada con la normativa.

3. Para estudiar el tercer objetivo, conocer el nivel cultural del alumnado inmigrante sobre el país de acogida, hemos realizado correlaciones de las variables culturales con otras cuestiones que podían influir de manera positiva o negativa en este conocimiento. En este caso, se confeccionó una variable nueva a partir de las preguntas que tenían acerca de los diferentes aspectos culturales y otras varias que se detallan en el cuestionario. A partir de éstas, se creó una variable que mide de forma más certera el conocimiento cultural de los encuestados. Se asignó una puntuación ponderada sobre cada ítem, de forma que al final se

obtenga un sumatorio ponderado de las respuestas correctas (5 a la 15) que indique un nivel de conocimiento cultural, categorizada de la siguiente forma:

- suspenso (0 a 4,99)
- aprobado (5-5.99)
- aprobado + (6-6.99)
- notable (7-7,99)
- notable + (8-8,99)

4. Para conocer la opinión del alumnado y del profesorado respecto a los materiales y actividades que se utilizan en las aulas *ATAL* y *EAL* (objetivo cuatro), controlamos las siguientes variable:

- v. 2.1. Libro de texto
- v. 2.2. Fotocopias
- v. 2.3. Pizarra digital
- v. 2.4. Talleres
- v. 2.5. Libros de lectura
- v. 2.6. Ordenadores
- v. 2.7. Canciones
- v. 2.8. Videos
- v. 2.9. Revistas
- v. 2.10. Correspondencia

- v. 2.11. Email
- v. 2.12. Página Web
- v. 3.1. Memorizar frases y textos
- v. 3.2. Actividades de lectura
- v. 3.3. Actividades de escucha y repite
- v. 3.4. Actividades de escritura
- v. 3.5. Actividades en grupos
- v.3.6. Actividades por pareja
- v.3.7. Actividades de gramática
- v. 3.8. Juegos
- v. 3.9. Canciones
- v. 3.10. Actuaciones y representaciones
- v. 3.11. Actividades de pronunciación

5. Para el quinto objetivo, conocer las similitudes y diferencias de los programas de inmersión lingüística *ATAL* y *EAL*, empleamos las siguientes categorías:

1. Objetivos del programa
2. Tipo de alumnado
3. Centro donde se imparten
4. Número de alumnos
5. El aula de inmersión lingüística

6. Periodo de permanencia
7. Profesorado
8. Funciones del profesorado
9. Incorporación al aula ordinaria
10. Atención en el aula ordinaria
11. Relación con los compañeros fuera del centro
12. Criterios de evaluación
13. Actividades complementarias
14. Mantenimiento de la lengua y cultura de origen
15. Relación familia – escuela

A partir de estas categorías previamente definidas se realiza un estudio comparativo con el fin de realizar un análisis y comentario de los resultados, que nos ayuden a establecer las fortalezas y debilidades de ambos programas.

5.2.5 Método de análisis

Se realizó el análisis cuantitativo con el programa estadístico SPSS (Statistical Product and Service Solutions), el más usado en Ciencias Sociales.

Se aplicaron dos técnicas de análisis de los datos:

1. Análisis descriptivo.

Se aplicó el análisis descriptivo de las variables definidas mediante tablas de frecuencia y gráficos de barras. Con la distribución de frecuencias hemos establecido los patrones de comportamiento de cada variable, o sea, hemos representado en forma de tablas todos los valores de la variable con su frecuencia en número o porcentaje de veces que aparece.

Hemos proporcionado la información obtenida sobre las medidas de posición (media, mediana y moda).

En cuanto a las representaciones gráficas (diagramas de barras) nos han servido tanto para representar la distribución de frecuencias, como para comparar varias variables o categorías.

2. Análisis inferencial.

Una vez realizado el estudio descriptivo unidimensional, ampliamos el análisis con técnicas bidimensionales como son las tablas de contingencia para determinar si existe relación de dependencia significativa entre las variables del estudio.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE DATOS

“Aprendí que el coraje no es la ausencia de miedo sino el triunfo sobre él. El hombre valiente no es aquel que no siente miedo, sino el que conquista este miedo”.

Nelson Mandela

Este capítulo presenta los resultados del estudio descriptivo llevado a cabo en esta tesis doctoral para investigar los programas de inmersión lingüística, en este caso de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía y de las Aulas de Inglés como Lengua Añadida en Bradford (Inglaterra).

Como ya se ha mencionado en el capítulo V (diseño de la investigación) para la consecución de dichos objetivos se han desarrollado métodos cualitativos y cuantitativos. En este sentido, agrupamos los resultados obtenidos según el orden de los objetivos establecidos.

Datos cualitativos

Resultados descriptivos objetivos 1 y 2

Tras el análisis del objetivo 1, estudiar las medidas desarrolladas para la atención al alumnado inmigrante desde los programas de inmersión lingüística ATAL y EAL, se confirma que:

En Andalucía todos los centros educativos que acogen alumnado inmigrante deberán desarrollar ciertas medidas y actuaciones para favorecer su acceso, permanencia y desarrollo en el sistema educativo. Estas actuaciones se podrán llevar a cabo mediante las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), que están destinadas principalmente a facilitar el proceso de escolarización e integración del alumnado inmigrante tanto en un entorno escolar como social, apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida y el mantenimiento de la lengua y cultura de origen.

En el caso de Inglaterra, no existe ningún plan de estudios para el alumnado inmigrante, la ley inglesa de 1980 estableció el mismo acceso al sistema educativo tanto para el alumnado inmigrante como para el autóctono. Desde el Ministerio de Educación se espera que la enseñanza sea eficaz para el alumnado que tiene el inglés como lengua añadida, y solicita al profesorado que tenga en consideración la edad del alumno, el tiempo que lleva en el país de acogida, la experiencia educativa, que planifiquen las clases de manera que facilite la participación y colaboración, y principalmente que tenga altas expectativas hacia el alumnado, independientemente de sus antecedentes o necesidades.

El análisis del segundo objetivo, conocer el funcionamiento y organización de las aulas ATAL y *EAL* de las provincias de Málaga y Bradford, como ejemplos determinados de aulas de acogida, corrobora que:

- Las **ATAL** están dirigidas a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculadas a profesores específicos, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el menor tiempo posible.
- Se ofrecen en los colegios e institutos públicos.

- La atención se deberá llevar a cabo en el aula ordinaria, y se podrán realizar grupos de apoyo fuera de ella cuando aparezcan circunstancias especiales en la comprensión y expresión del español.
- El proceso de selección del alumnado se basa en el nivel de competencia lingüística obtenido en la prueba inicial. El alumnado con el menor nivel tendrá preferencia para participar en dichas aulas. El nivel será ponderado según las equivalencias de los niveles del MCER. Los resultados obtenidos en la evaluación continua determinarán la finalización del programa
- La asistencia en los grupos de apoyo será de 10 horas semanales para primaria y de 15 horas semanales para secundaria. El tiempo máximo de permanencia será de un curso escolar en ambas etapas.
- El profesorado no requiere ninguna cualificación o formación específica, y tampoco es obligatorio ser profesor de lengua española. El proceso de selección del profesorado se realizará según lo establecido por la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos.

En el caso del programa de *EAL*, las principales características son:

- Las aulas de inglés como lengua añadida se ofrecen en los colegios de primaria y secundaria financiados por el estado.
- La finalidad del programa es lograr que el alumnado inmigrante pueda incorporarse al plan de estudios nacional con total normalidad y en igualdad de condiciones al alumnado autóctono.
- Se realizará una prueba inicial para determinar el nivel de competencia lingüística y comunicativa, en la tercera semana de clase.

- Dependiendo del centro educativo el programa de inclusión puede durar semanas, meses o incluso un año. En la mayoría de los centros el alumnado continúan con clases de apoyo una vez finalizado el programa de inmersión.
- No existe un sistema de evaluación nacional, las autoridades locales desarrollan su propio sistema. El alumnado *EAL* son evaluados bajo los mismos criterios que el resto de compañeros monolingües pero con ciertos factores a tener en cuenta.
- Los colegios e institutos utilizan la guía *A Language in Common: Assessing English as an Additional Language* para evaluar el progreso del alumnado *EAL*.
- Los centros con alumnado inmigrante reciben un fondo extra para satisfacer las necesidades del alumnado. Dicho fondo varía en función de la zona, del número de alumnos escolarizados y del presupuesto que tenga dicho centro.
- El profesorado no requiere ninguna cualificación o formación específica, algunos centros ofertan cursos de *EAL* a los profesores del centro. En algunos casos ejercer de profesor de *EAL* puede ser obligatorio u opcional.

Datos cuantitativos

Resultados estadísticos objetivo 3 (Alumnado de ATAL)

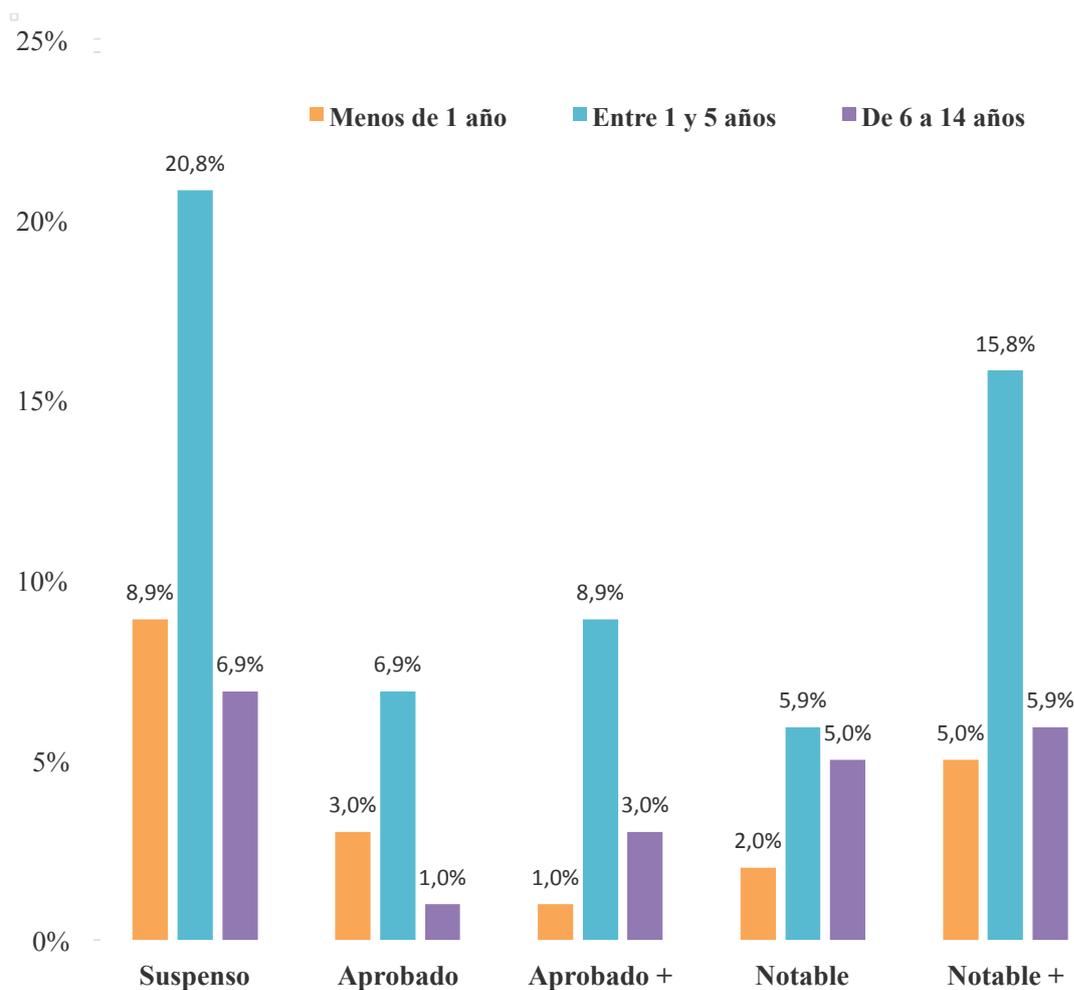
Cuadro 1.20. Nivel de conocimiento sobre la cultura del país de acogida, España

Nivel de conocimiento sobre la cultura del país de acogida España	Suspenso	Aprobado	Aprobado +	Notable	Notable+
	(0 – 4,99)	(5-5,99)	(6-6,99)	(7-7,99)	(8 -8,99)
	36,6%	10,9%	12,9%	12,9%	26,7%

Esta tabla representa el nivel de conocimiento del alumnado inmigrante sobre la cultura del país de acogida, en este caso España. Un 36,6% del total de la muestra suspende en cultura y el 63,4% restante aprueba con una nota entre el 5 y el 8,9.

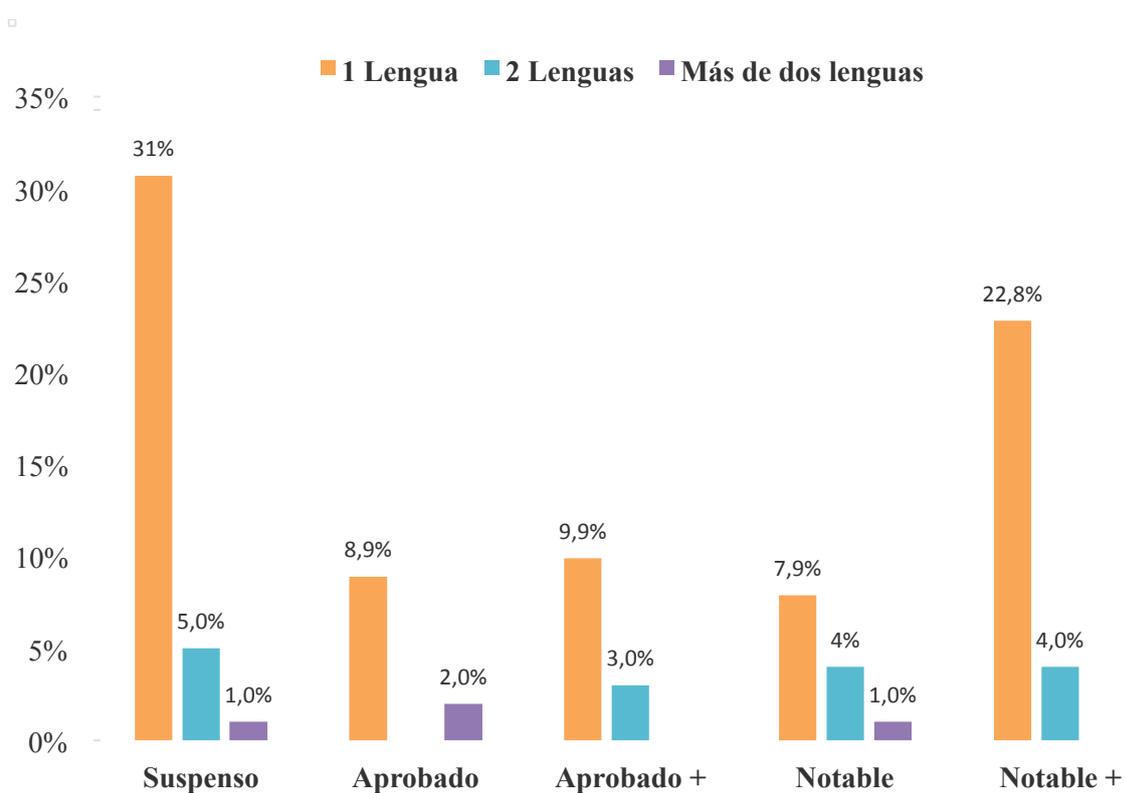
A partir de este nivel cultural obtenido, hemos analizado si el tiempo que llevan en el país de acogida, si la lengua o lenguas que hablan en casa, o si trabajo o no el padre, la madre, ambos o ningún progenitor, determina que el alumnado tenga más o menos nivel de conocimiento sobre la cultura del país de acogida. A continuación se detalla las del grupo de ATAL y por consiguiente el grupo de EAL.

Figura 1.4. Nivel de conocimiento cultural según el tiempo que llevan en el país de acogida (España)



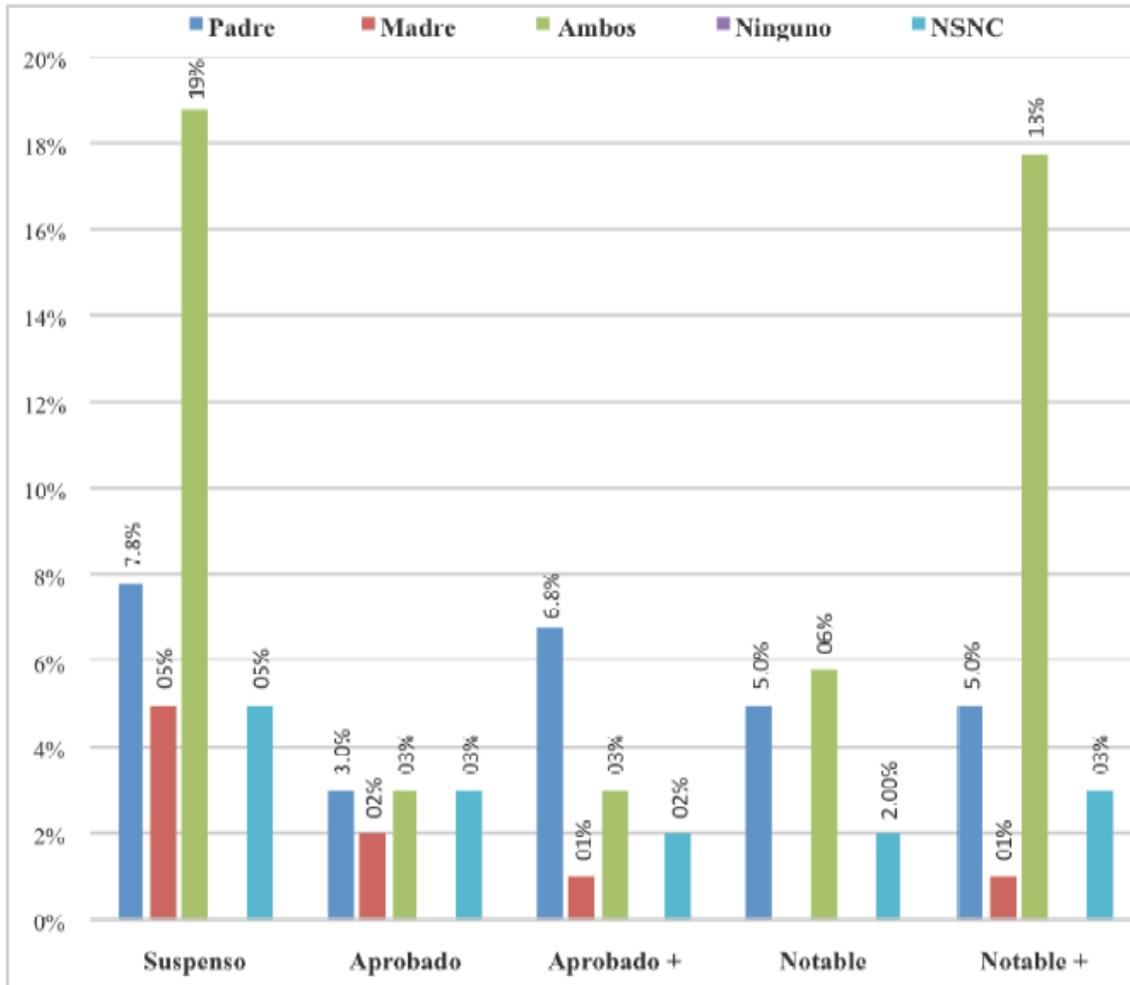
Como se muestra en el gráfico, se ha dividido al alumnado según el tiempo que llevan en España. Un 19,9% lleva viviendo en el país menos de un año, el 58,3% lleva entre 1 y 5 años y un 21,8% entre 6 y 14 años. El 20,8% del alumnado que lleva entre 1 y 5 años suspenden en cultura, asimismo, es el grupo que más notable + obtienen (15,8%).

Figura 1.5. Nivel de conocimiento cultural según la lengua o lenguas que hablan en casa



Como se puede comprobar en el gráfico, el alumnado ha sido agrupado en 3 grupos diferentes. Un 80% del total habla una lengua en casa (L1 o L2), el 16% habla dos lenguas (L1 y L2) y el 4% restante habla más de dos (L1, L2 y L3). Un 31% del alumnado que habla una lengua suspende en cultura, y del mismo modo, es el grupo que más notables + obtiene (22,8%).

Figura 1.6. Nivel de conocimiento cultural según si trabaja o no el padre, la madre, ambos o ningún progenitor



Como se puede ver en el gráfico, se han creado 4 categorías, si trabaja o no el padre, la madre, ambos o ninguno de ellos. Un 48,5% de la muestra analizada trabajan ambos progenitores, el 27,6% trabaja el padre, un 9% trabaja la madre y el 15% restante no NSNC. El 18,8% del alumnado que suspende en cultura y un 17,8% de los que aprueban con notable + trabaja el padre y la madre, es decir, ambos progenitores.

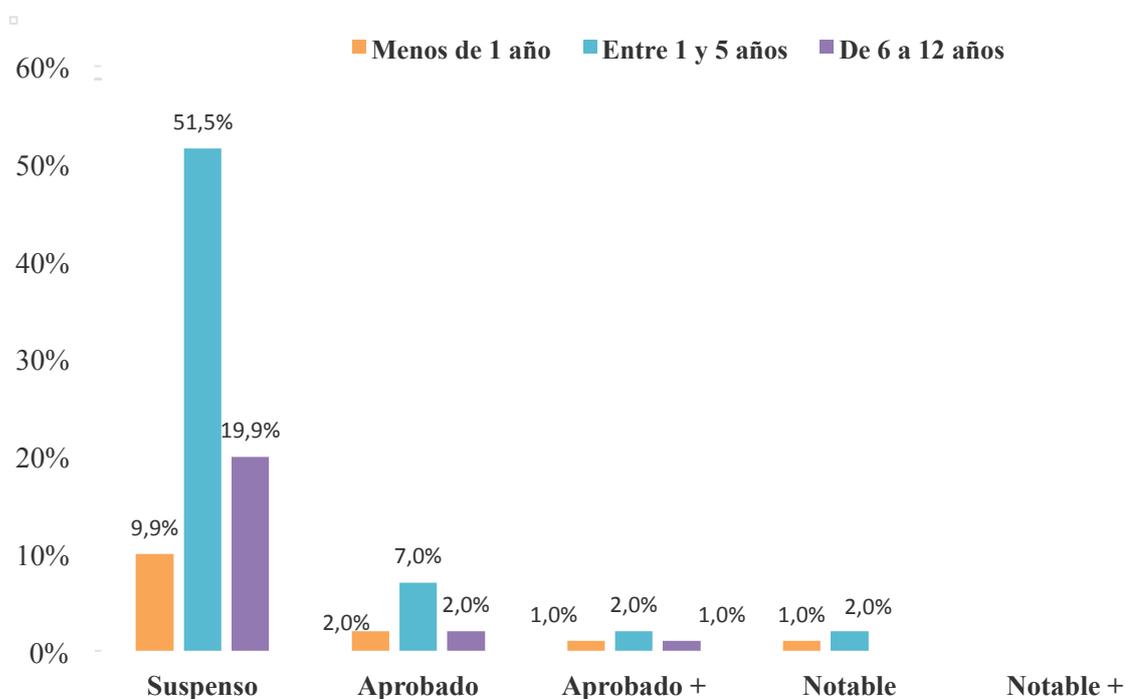
Resultados estadísticos objetivo 3 (Alumnado de EAL)

Cuadro 1.21. Nivel de conocimiento sobre la cultura del país de acogida, Inglaterra

Nivel de conocimiento sobre la cultura del país de acogida Inglaterra	Suspenseo	Aprobado	Aprobado +	Notable	Notable+
	(0 – 4,99)	(5-5,99)	(6-6,99)	(7-7,99)	(8 -8,99)
	81,2%	10,8%	5%	3%	0%

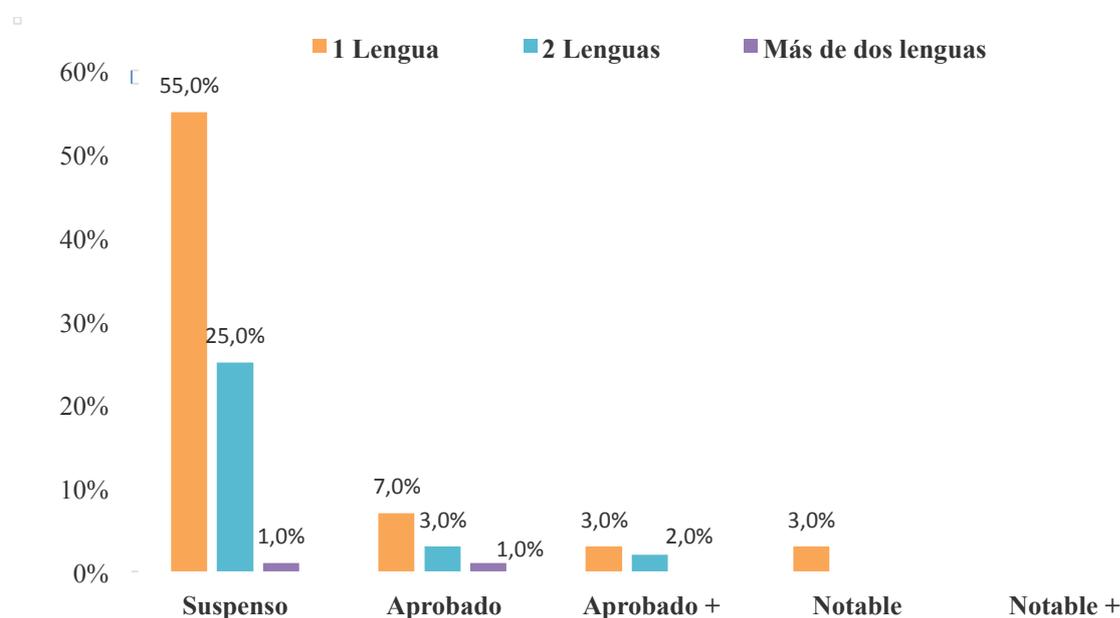
Esta tabla representa el nivel de conocimiento del alumnado inmigrante sobre la cultura del país de acogida, Inglaterra. Un 81,2% del total de la muestra suspende en cultura y el 18,8% restante aprueba con una nota entre el 5 y el 7,9. Ninguno de ellos obtuvo notable + (8-8,99).

Figura 1.7. Nivel de conocimiento cultural según el tiempo que llevan en el país de acogida



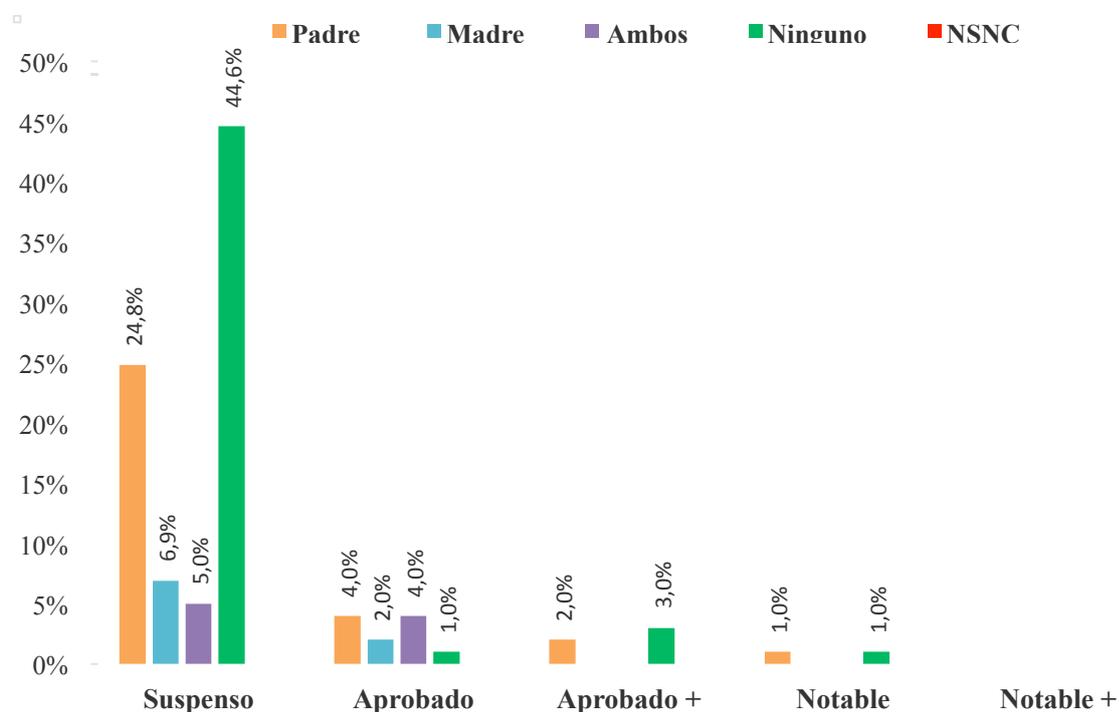
Al igual que el grupo de ATAL, se ha clasificado al alumnado EAL según el tiempo que llevan en Inglaterra. Un 13,9% lleva viviendo en el país menos de un año, el 62,5% lleva entre 1 y 5 años y un 22,9% entre 6 y 12 años. El alumnado que lleva entre 1 y 5 años en el país más de la mitad (51,5%) suspenden en cultura y solo el 11% obtiene una nota entre el 5 y el 7,9.

Figura 1.8. Nivel de conocimiento cultural según la lengua o lenguas que hablan en casa



Como se puede comprobar en el gráfico, el alumnado ha sido agrupado en 3 grupos diferentes. Más de la mitad de la muestra (68%) habla una lengua en casa (L1 o L2), el 30% habla dos (L1 y L2) y solo un 2% habla más de dos lenguas (L1, L2 y L3). De los que hablan una lengua el 55% suspende en cultura y un 13% obtiene una nota entre el 5 y el 7,9.

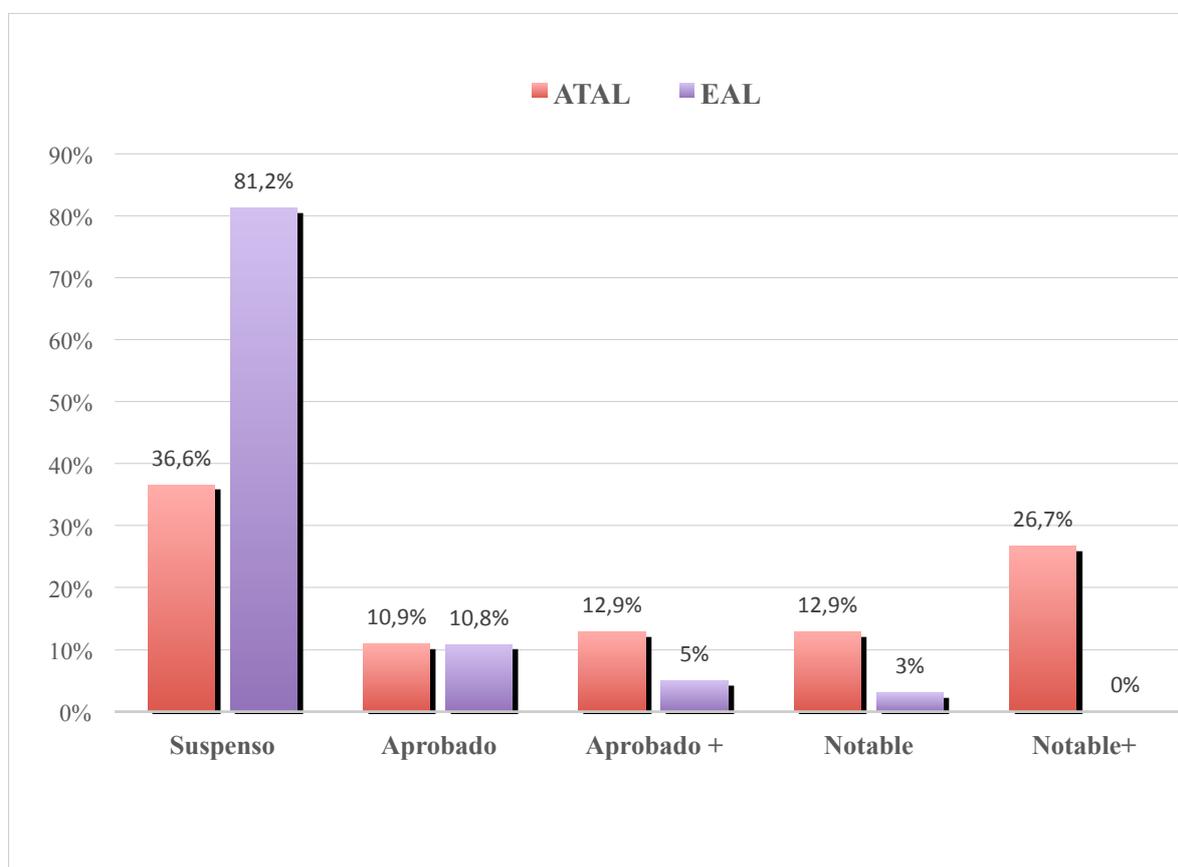
Figura 1.9. Nivel de conocimiento cultural según si trabaja o no el padre, la madre, ambos o ninguno



Al igual que el grupo de ATAL, se ha clasificado si trabaja o no el padre, la madre, ambos o ninguno. Un 49,6% de la muestra analizada no trabaja ninguno, el 31,8% el padre, un 8,9% la madre y el 9% restante trabajan ambos. Un 81,3% del alumnado que suspende en cultura el 24,8% trabaja solo el padre, el 6,9% la madre, un 5% ambos y un poco menos de la mitad (44,6) no trabaja ni el padre ni la madre.

Comparación alumnos ATAL y EAL

Figura 1.10. Nivel de conocimiento sobre la cultura del país de acogida España/Inglaterra



Como se puede ver en el gráfico, el nivel de conocimiento que tiene el alumnado EAL acerca de la cultura del país en el que viven (Inglaterra) es escaso. Solo un 18,8% del total aprueba en cultura, dividido de la siguiente manera: 10,8% aprobado, un 5% aprobado + y solo el 3% notable. Todo lo contrario sucede con el grupo de ATAL. Menos de la mitad (36,6%) de la muestra analizada suspende en cultura y el 63,4% demuestra tener un nivel de conocimiento sobre la cultura de España entre el aprobado y notable +. Quedan clasificados de la siguiente forma: 10,9% aprobado, 12,9% aprobado +, 12,9% notable y 26,7% notable +.

Opiniones del alumnado de ATAL/EAL respecto a los materiales

Cuadro 1.22. Resultados estadísticos objetivo 4. (v.2.1-Libro de texto)

Libro de texto	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	38	37,6	51	50,5
Adecuado	48	47,5	40	39,6
Menos adecuado	9	8,9	8	7,9
Inadecuado	5	5,0	1	1,0
NSNC	1	1,0	1	1,0

Un 37,6% de los alumnos de ATAL y un 50,5% del grupo EAL consideran muy adecuado el uso del libro de texto. Solo el 1% del alumnado EAL lo considera inadecuado, mientras que el alumnado de ATAL representa el 5%.

Cuadro 1.23. Resultados estadísticos objetivo 4 (v. 2.2-Fotocopias)

Fotocopias	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	43	42,6	33	32,7
Adecuado	44	43,6	43	42,6
Menos adecuado	11	10,9	21	20,8
Inadecuado	2	2,0	3	3,0
NSNC				

Ambos grupos consideran adecuado el uso de las fotocopias, representado un 43,6% (ATAL) y un 42,6% (EAL). Solo un 2% del grupo de ATAL y un 3% de *EAL* lo consideran inadecuado.

Cuadro 1.24. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.3-Pizarra digital)

Pizarra digital	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	32	31,7	36	35,6
Adecuado	41	40,5	33	32,7
Menos adecuado	22	21,8	21	20,8
Inadecuado	4	4,0	9	8,9
NSNC	2	2	2	2,0

Un 40,5% de los alumnos de ATAL evalúan el uso de la pizarra digital como adecuado, mientras que el 35,6% del grupo *EAL* lo consideran muy adecuado. El 4% del grupo de ATAL y un 8,9% de *EAL* lo consideran inadecuados.

Cuadro 1.25. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.4-Talleres)

Talleres	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	20	19,8	29	28,7
Adecuado	37	36,6	35	34,6
Menos adecuado	28	27,7	15	14,9
Inadecuado	8	7,9	11	10,9
NSNC	8	7,9	11	10,9

El 36,6% del alumnado ATAL y un 34,7% del grupo de *EAL* consideran adecuada la realización de talleres. Un 10,9% de los alumnos *EAL* y el 7,9% del grupo de ATAL lo consideran inadecuado.

Cuadro 1.26. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.5-Libros de lectura)

Libros de lectura	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	39	38,6	58	57,4
Adecuado	35	34,6	30	29,7
Menos adecuado	15	14,9	5	5,0
Inadecuado	8	7,9	6	5,9
NSNC	4	4,0	2	2,0

Un 57,4% de los alumnos *EAL* y el 38,6% del grupo de *ATAL* consideran los libros de lectura como muy adecuados. El 7,9% del grupo de *ATAL* lo valoran como inadecuado, mientras que 5% de *EAL* lo consideran menos adecuado.

Cuadro 1.27. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.6-Ordenadores)

Ordenadores	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	36	35,6	44	43,5
Adecuado	39	38,6	39	38,6
Menos adecuado	17	16,8	15	14,9
Inadecuado	8	7,9	2	2,0
NSNC	1	1,0	1	1,0

El 43,5% del alumnado *EAL* valora como muy adecuado el uso de ordenadores, mientras que, un 38,6% del grupo de *ATAL* lo considera adecuado. El 7,9% del alumnado de *ATAL* y solo el 2% de *EAL* lo consideran inadecuado.

Cuadro 1.28. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.7-Canciones)

Canciones	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	12	11,9	20	19,8
Adecuado	22	21,8	29	28,7
Menos adecuado	35	34,6	29	28,7
Inadecuado	30	29,7	22	21,8
NSNC	2	2,0	1	1,0

Un 34,6% del grupo de ATAL y el 28,7% de EAL consideran menos adecuado el uso de las canciones. Solo un 19,8% del alumnado *EAL* y el 11,9% de ATAL lo valoran como muy adecuado.

Cuadro 1.29. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.8- Videos)

Videos	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	26	25,7	35	34,7
Adecuado	24	23,8	34	33,7
Menos adecuado	36	35,6	15	14,8
Inadecuado	14	13,9	15	14,8
NSNC	1	1,0	2	2,0

El 35,6% del alumnado de ATAL considera que los vídeos son menos adecuados, mientras que, 34,7% del grupo de *EAL* lo valoran como muy adecuados. El 13,9% de ATAL y un 14,8% de *EAL* los consideran inadecuados.

Cuadro 1.30. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.9-Revistas)

Revistas	ATAL		<i>EAL</i>	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	6	5,9	18	17,8
Adecuado	29	28,7	30	29,7
Menos adecuado	35	34,7	30	29,7
Inadecuado	28	27,7	20	19,8
NSNC	3	3,0	3	3,0

Un 43,7% del alumnado de ATAL y el 29,7% de *EAL* consideran menos adecuado el uso de las revistas. Solo el 5,9% del grupo de ATAL y un 17,8% de *EAL* lo consideran muy adecuado.

Cuadro 1.31. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.10-Correspondencia)

Cartas	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	6	5,9	32	31,6
Adecuado	25	24,8	33	32,7
Menos adecuado	41	40,6	21	20,8
Inadecuado	28	27,7	13	12,9
NSNC	1	1,0	2	2,0

El 40,6% del grupo de ATAL considera el uso de las correspondencias como menos adecuado, sin embargo, un 32,7% del alumnado *EAL* lo valora como adecuado. Solo un 5,9% del grupo de ATAL lo considerado muy adecuado y el 12,9% de *EAL* inadecuado.

Cuadro 1.32. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.11-Email)

Email	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	3	3,0	18	17,8
Adecuado	18	17,8	34	33,7
Menos adecuado	33	32,7	30	29,7
Inadecuado	46	45,5	16	15,8
NSNC	1	1,0	3	3,0

Un 45,5% del alumnado de ATAL valora inadecuado el use de correos electrónicos, mientras que, el 33,7% del grupo *EAL* lo consideran adecuado. Solo un 3% de ATAL lo considera muy adecuado y el 15,8% de *EAL*, inadecuado.

Cuadro 1.33. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.12-Páginas web)

Páginas Web	ATAL		<i>EAL</i>	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	20	19,8	39	38,6
Adecuado	37	36,6	34	33,6
Menos adecuado	30	29,7	15	14,9
Inadecuado	13	12,9	12	11,9
NSNC	1	1,0	1	1,0

El 38,6% del alumnado de *EAL* considera muy adecuado el uso de páginas web, sin embargo, el 36,6% del grupo ATAL lo valoran como adecuado. El 12,9% de ATAL y el 11,9% de *EAL* lo consideran inadecuado.

Opiniones del alumnado de ATAL y EAL respecto a las actividades que se pueden desarrollar en las aulas de acogidas

Cuadro 1.34. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.1-Memorizar frases y textos)

Memorizar frases y textos	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	32	31,7	49	48,5
Adecuado	40	39,6	33	32,6
Menos adecuado	19	18,8	10	9,9
Inadecuado	9	8,9	4	4,0
NSNC	1	1,0	5	5,0

Las actividades de memorizar frases y textos son consideradas muy adecuada por un 48,5% del alumnado de EAL y adecuada por un 39,6% de ATAL. El 4% de EAL y un 8,9% de ATAL lo consideran inadecuado.

Cuadro 1.35. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.2-Act. de lectura)

Actividades de lectura	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	40	39,6	61	60,4
Adecuado	46	45,5	25	24,8
Menos adecuado	10	9,9	8	7,9
Inadecuado	4	4,0	5	4,9
NSNC	1	1,0	2	2,0

Un 60,4% del alumnado de *EAL* valora muy adecuado las actividades de lectura, y el 45,5% del grupo *ATAL* lo considera como adecuado. El 4% de *ATAL* y un 4,9% de *EAL* lo consideran inadecuado.

Cuadro 1.36. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.3-Act. de escucha y repite)

Actividades de escucha y repite	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	42	41,6	55	54,5
Adecuado	30	29,6	32	31,6
Menos adecuado	23	22,8	7	6,9
Inadecuado	5	5,0	5	5,0
NSNC	1	1,0	2	2,0

El 54,5% del grupo de *EAL* y un 41,6% del alumnado de *ATAL* consideran muy adecuadas las actividades de escucha y repite. El 5% de ambos grupos lo valoran como inadecuado.

Cuadro 1.37. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.4-Act. de escritura)

Actividades de escritura	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	47	46,5	64	63,4
Adecuado	33	32,7	17	16,8
Menos adecuado	12	11,9	12	11,9
Inadecuado	6	5,9	6	5,9
NSNC	3	3,0	2	2,0

El 63,4% del grupo de *EAL* y un 46,5% del alumnado de *ATAL* valoran las actividades de escritura como muy adecuadas. El 5,9% de ambos grupos lo valoran como inadecuado.

Cuadro 1.38. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.5-Act. en grupos)

Actividades en grupos	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	35	34,7	41	40,6
Adecuado	36	35,6	40	39,6
Menos adecuado	17	16,8	13	12,9
Inadecuado	10	9,9	3	3,0
NSNC	3	3,0	4	3,9

Un 40,6% del grupo de *EAL* valora muy adecuadas las actividades en grupo, mientras que, el 35,6% del alumnado *ATAL* lo considera como adecuado. Un 3% de *EAL* y el 9,9% de *ATAL* lo valoran como inadecuado.

Cuadro 1.39. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.6-Act. por pareja)

Actividades por pareja	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	24	23,8	41	40,6
Adecuado	46	45,5	40	39,6
Menos adecuado	20	19,8	12	11,9
Inadecuado	10	9,9	2	2,0
NSNC	1	1,0	6	5,9

El 45,5% del grupo de ATAL considera adecuadas las actividades en pareja, mientras que, el 40,6% del alumnado *EAL* lo valora como muy adecuado. Un 2% de *EAL* y el 9,9% de ATAL lo consideran inadecuado.

Cuadro 1.40. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.7-Act. de gramática)

Actividades de gramática	ATAL		<i>EAL</i>	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	42	41,6	45	44,6
Adecuado	33	32,6	29	28,7
Menos adecuado	12	11,9	13	12,9
Inadecuado	13	12,9	7	6,9
NSNC	1	1,0	7	6,9

Un 44,6% del grupo de *EAL* y el 41,6% de ATAL valoran las actividades de gramática como muy adecuadas. Un 6,9% del alumnado *EAL* lo considera como inadecuado y el 11,9% de ATAL menos adecuado.

Cuadro 1.41. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.8-Juegos)

Juegos	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	36	35,6	39	38,6
Adecuado	29	28,7	25	24,8
Menos adecuado	27	26,7	20	19,8
Inadecuado	8	7,9	14	13,9
NSNC	1	1,0	3	2,9

El 38,6% de *EAL* y un 35,6% de *ATAL* consideran muy adecuado los juegos. Un 7,9% de *ATAL* y el 13,9% de *EAL* lo valoran como inadecuado.

Cuadro 1.42. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.9-Canciones)

Canciones	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	16	15,8	24	23,8
Adecuado	23	22,8	31	30,7
Menos adecuado	35	34,7	27	26,7
Inadecuado	26	25,7	18	17,8
NSNC	1	1,0	1	1,0

El 34,7% del grupo de ATAL considera el uso de las canciones como menos adecuado, sin embargo, un 30,7% de *EAL* lo valora como adecuado. Un 15,8% del alumnado ATAL lo considera como muy adecuado y el 17,8% de *EAL* inadecuado.

Cuadro 1.43. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.10-Actuaciones y representaciones)

Actuaciones y representaciones	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	20	19,8	18	17,8
Adecuado	39	38,6	33	32,7
Menos adecuado	26	25,7	30	29,7
Inadecuado	15	14,9	15	14,9
NSNC	1	1,0	5	4,9

Un 38,6% del alumnado de ATAL y un 32,7% de *EAL* valoran las actuaciones y representaciones como adecuadas. Un 14,9% de ambos grupos lo consideran inadecuado.

Cuadro 1.44. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.11-Act. de pronunciación)

Act. de pronunciación	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	46	45,5	36	35,6
Adecuado	30	29,7	33	32,7
Menos adecuado	16	15,8	16	15,8
Inadecuado	8	7,9	10	9,9
NSNC	1	1,0	6	5,9

El 45,5% del alumnado de ATAL y un 35,6% de EAL consideran muy adecuadas las actividades de pronunciación. El 7,9% del alumnado de ATAL y un 9,9% de EAL lo valoran como inadecuado.

Opiniones recogidas entre el profesorado de ATAL y EAL respecto a los materiales

Cuadro 1.45. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.1-Libro de texto)

Libro de texto	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	2	28,6	7	43,7
Adecuado	2	28,6	6	37,5
Menos adecuado	3	42,8	3	18,8
Inadecuado				
NSNC				

El 43,7% del profesorado de *EAL* valora como muy adecuado el uso del libro de texto, mientras que, un 42,9% del grupo de ATAL lo considera menos adecuado. El 18,8% del profesorado de *EAL* lo valora como menos adecuado, y un 28,6% de ATAL lo consideran adecuado o muy adecuado.

Cuadro 1.46. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.2-Fotocopias)

Fotocopias	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	3	42,9	9	56,3
Adecuado	4	57,1	7	43,7
Menos adecuado				
Inadecuado				
NSNC				

El 57,1% del profesorado de ATAL considera adecuado el uso de las fotocopias, mientras que, un 56,3% de *EAL* lo consideran muy adecuado. El 43,7% del profesorado de *EAL* lo valora como adecuado y un 42,9% de ATAL como muy adecuado.

Cuadro 1.47. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.3-Pizarra digital)

Pizarra digital	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	4	57,1	12	75
Adecuado	2	28,6	4	25
Menos adecuado				
Inadecuado				
NSNC	1	14,3		

Un 75% del profesorado de *EAL* considera muy adecuado el uso de la pizarra digital, mientras que el grupo de *ATAL* representan el 57,1%. El 25% del profesorado de *EAL* lo considera como adecuado y el 14,3% del grupo de *ATAL* se abstiene de contestar.

Cuadro 1.48. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.4-Talleres)

Talleres	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	3	42,8	9	56,2
Adecuado	2	28,6	3	18,8
Menos adecuado			3	18,8
Inadecuado				
NSNC	2	28,6	1	6,2

El 56,2% del profesorado de *EAL* considera muy adecuado el uso de talleres, mientras que el grupo de *ATAL* representan el 42,8%. Un 28,6% del profesorado de *ATAL* y el 6,2% de *EAL* se abstienen de opinar.

Cuadro 1.49. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.5-Libros de lectura)

Libros de lectura	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	2	28,6	9	56,3
Adecuado	5	71,4	5	31,3
Menos adecuado			2	12,3
Inadecuado				
NSNC				

El 71,4% del profesorado de *ATAL* valora como adecuado el uso de los libros de lectura, mientras que un 56,3% del grupo de *EAL* lo considera muy adecuado. El 12,3% del profesorado de *EAL* se abstiene de opinar, y solo el 28,6% de *ATAL* lo consideran muy adecuado.

Cuadro 1.50. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.6-Ordenadores)

Ordenadores	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	3	42,9	8	50
Adecuado	4	57,1	7	43,8
Menos adecuado			1	6,2
Inadecuado				
NSNC				

Un 57,1% del profesorado de ATAL considera adecuado el uso de ordenadores, mientras que la mitad del grupo de EAL lo considera muy adecuado. El 6,2% del profesorado de EAL se abstiene de opinar, y el 42,9% de ATAL lo considera muy adecuado.

Cuadro 1.51. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.7-Canciones)

Canciones	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	3	42,8	2	12,5
Adecuado	3	42,8	5	31,2
Menos adecuado	1	14,3	9	56,3
Inadecuado				
NSNC				

Un 56,3% del profesorado de *EAL* considera menos adecuado el uso de canciones, mientras que el grupo de *ATAL* representa solo el 14,3%. Un 42,8% del profesorado de *ATAL* lo considera muy adecuado y en el grupo de *EAL* solo el 12,5%.

Cuadro 1.52. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.8-Videos)

Películas	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	2	28,6	6	37,5
Adecuado	2	28,6	6	37,5
Menos adecuado	3	42,8	3	18,8
Inadecuado			1	6,2
NSNC				

El 42,8% del profesorado de *ATAL* considera menos adecuado el uso de vídeos, mientras que el 75% de *EAL* lo valora como muy adecuado y adecuado. El 57,2% de *ATAL* lo considera muy adecuado y adecuado, y un 6,3% del profesorado de *EAL* lo considera inadecuado.

Cuadro 1.53. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.9-Revistas)

Revistas	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	1	14,3	2	12,5
Adecuado	5	71,4	4	25
Menos adecuado	1	14,3	10	62,5
Inadecuado				
NSNC				

El 71,4% del profesorado de ATAL considera el uso de revistas como adecuado, mientras que el 62,5% de EAL lo consideran menos adecuado. El 12,5% del profesorado de EAL lo valoran como muy adecuado, y el 28,6% de ATAL lo considera como muy adecuado y menos adecuado. Nadie lo considera inadecuado.

Cuadro 1.54. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.10-Correspondencia)

Correspondencia	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	1	14,3	3	18,8
Adecuado	4	57,1	9	56,2
Menos adecuado	2	28,6	3	18,8
Inadecuado				
NSNC			1	6,2

Un 57,1% del profesorado de ATAL y el 56,2% de *EAL* consideran adecuado el uso de correspondencias. Solo el 14,3% de ATAL lo valoran como muy adecuado, y el 6,3% de *EAL* se abstiene de opinar.

Cuadro 1.55. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.11-Email)

Email	ATAL		<i>EAL</i>	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	2	28,6	1	6,3
Adecuado	4	57,1	6	37,5
Menos adecuado	1	14,3	9	56,2
Inadecuado				
NSNC				

El 57,1% del profesorado de ATAL considera adecuado el uso de correos electrónicos, mientras que el 56,2% de *EAL* lo considera inadecuado. Un 14,3% de ATAL lo valoran como menos adecuado y solo el 6,3% de *EAL* lo considera muy adecuado.

Cuadro 1.56. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.2.12-Páginas web)

Páginas Web	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	3	42,9	5	31,2
Adecuado	4	57,1	6	37,5
Menos adecuado			5	31,2
Inadecuado				
NSNC				

El 57,1% del profesorado de ATAL y un 37,5% del profesorado *EAL* consideran adecuado el uso de páginas web. Un 62,4% del profesorado de *EAL* lo consideran muy adecuado y menos adecuado, sin embargo, el 42,9% de ATAL lo consideran muy adecuado.

Opiniones recogidas entre el profesorado de ATAL y *EAL* respecto a las actividades que se puede desarrollar en las aulas de acogidas

Cuadro 1.57. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.1-Memorizar frases y textos)

Memorizar frases y textos	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	1	14,3	3	18,8
Adecuado	1	14,3	4	25
Menos adecuado	4	57,1	5	31,2
Inadecuado	1	14,3	4	25
NSNC				

Un 57,1% del profesorado de ATAL y el 31,2% del profesorado de *EAL* consideran menos adecuadas las actividades de memorizar frases y textos. Solo el 18,8% de *EAL* y el 14,3% de ATAL lo valoran como muy adecuado.

Cuadro 1.58. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.2-Act. de lectura)

Act. de lectura	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	4	57,1	9	56,2
Adecuado	3	42,9	7	43,8
Menos adecuado				
Inadecuado				
NSNC				

Un 57,1% del profesorado de ATAL y el 56,2% de *EAL* consideran muy adecuadas las actividades de lectura. Por lado, el 42,9% de ATAL y 43,8% de *EAL* lo valoran como adecuado.

Cuadro 1.59. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.3-Act. de escucha y repite)

Act. de escucha y repite	ATAL		<i>EAL</i>	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	2	28,6	12	75
Adecuado	2	28,6	1	6,3
Menos adecuado	2	28,6	3	18,7
Inadecuado				
NSNC	1	14,2		

Un 75% del profesorado de *EAL* considera muy adecuadas las actividades de escucha y repite, mientras que en el grupo de ATAL representa 28,6%. El 14,2% del profesorado de ATAL se abstiene a no contestar, y solo el 6,3% de *EAL* lo consideran muy adecuado. Nadie lo considera inadecuado.

Cuadro 1.60. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.4-Act. de escritura)

Act. de escritura	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	3	42,8	13	81,3
Adecuado	3	42,8	3	18,8
Menos adecuado	3	42,8		
Inadecuado				
NSNC				

Un 81,3% del profesorado de *EAL* considera muy adecuadas las actividades de escritura, mientras que el profesorado de *ATAL* no llega a la mitad (42,8%). El profesorado de *ATAL* representa el 42,8% de adecuado, sin embargo, el grupo de *EAL* solo un 18,8%.

Cuadro 1.61. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.5-Act. en grupos)

Act. en grupos	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	4	57,1	13	81,3
Adecuado	3	42,9	3	18,7
Menos adecuado				
Inadecuado				
NSNC				

Un 81,3% del profesorado de *EAL* considera muy adecuadas las actividades en grupo, y más de la mitad del profesorado de *ATAL* (57,1%). Solo el 18,78% de *EAL* y el 42,9% de *ATAL* lo valoran como adecuado.

Cuadro 1.62. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.6-Act. por pareja)

Act. por pareja	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	3	42,9	7	43,8
Adecuado	4	57,1	6	37,5
Menos adecuado			3	18,7
Inadecuado				
NSNC				

El 57,1% del profesorado de *ATAL* considera adecuadas las actividades por pareja, sin embargo, el 43,8% de *EAL* lo valoran como muy adecuado. Un 18,7% del profesorado de *EAL* lo consideran menos adecuado y el 42,9% de *ATAL* muy adecuado.

Cuadro 1.63. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.7-Act. de gramática)

Act. de gramática	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	2	28,6	11	68,7
Adecuado	4	57,1	5	31,3
Menos adecuado	1	14,3		
Inadecuado				
NSNC				

Las actividades de gramáticas son consideradas muy adecuadas por el 68,7% del profesorado de *EAL* y adecuadas por el 57,1% del profesorado de ATAL. Solo el 14,3% del grupo de ATAL lo considera menos adecuado y 31,3% de *EAL* adecuado.

Cuadro 1.64. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.8-Juegos)

Juegos	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	6	85,7	2	12,5
Adecuado	1	14,3	7	43,7
Menos adecuado			7	43,7
Inadecuado				
NSNC				

El 85,7% del profesorado de ATAL considera muy adecuado los juegos, mientras que el 43,7% del grupo *EAL* adecuados. Un 14,3% de ATAL lo consideran adecuado y solo el 12,5% de *EAL* muy adecuado.

Cuadro 1.65. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.9-Canciones)

Canciones	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	3	42,9	11	68,8
Adecuado	4	57,1	5	31,2
Menos adecuado				
Inadecuado				
NSNC				

Las canciones son consideradas muy adecuadas por el 68,8% del profesorado de *EAL* y adecuadas por el 57,1% del profesorado de ATAL. Solo el 31,3% del grupo de *EAL* lo considera adecuado y 42,9% de ATAL muy adecuado.

Cuadro 1.66. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.10-Actuaciones y representaciones)

Actuaciones y presentaciones	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	3	42,8	9	56,2
Adecuado	3	42,8	6	37,5
Menos adecuado	1	14,3	1	6,3
Inadecuado				
NSNC				

Las actuaciones y representaciones son consideradas muy adecuadas por el 56,2% del profesorado de *EAL* y por un 42,8% por el profesorado de *ATAL*. Lo consideran menos adecuado un 6,3% del grupo de *EAL* y un 14,3% de *ATAL*.

Cuadro 1.67. Resultados estadísticos objetivo 4 (v.3.11-Act. de pronunciación)

Act. de pronunciación	ATAL		EAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy adecuado	1	14,3	11	68,7
Adecuado	6	85,7	4	25
Menos adecuado			1	6,3
Inadecuado				
NSNC				

Las actividades de pronunciación son consideradas adecuadas por el 85,7% del profesorado de ATAL y muy adecuadas por el 68,7% de *EAL*. Solo el 14,3% de ATAL lo considera muy adecuado y un 6,3% de *EAL* menos adecuado.

Comparación alumnos y profesores

Con los resultados obtenidos entre el profesorado y el alumnado comparamos si los materiales que más utilizan los profesores en las aulas de acogidas son aquellos que los alumnos consideran más apropiados o no para la enseñanza y aprendizaje de la lengua vehicular (español/inglés). Entre las opiniones más significativas consideramos las siguientes:

- Entre los materiales didácticos físicos (libro de texto y libros de lectura) el alumnado lo considera muy adecuado y adecuado, sin embargo, los profesores hacen uso de ellos en menor proporción.
- Del conjunto de herramientas tecnológicas (pizarra digital, ordenadores y conexión a Internet) ambos coinciden en la valoración de los tres ítems. El alumnado considera que estos recursos son muy apropiados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el profesorado hace uso de ellos regularmente o con frecuencia.

Las respuestas entre el profesorado y alumnado respecto a la valoración sobre las actividades que pueden desarrollarse en el aula, coinciden en la mayor parte de los casos, siendo destacable la valoración que hacen del ítem 3.8 (juegos) y 3.9 (canciones). Observamos cómo el 74,2 por ciento del total de la muestra valora el ítem 3.8 como muy adecuado, mientras que los profesores opinan lo contrario. Por otro lado, un 60,9 por ciento de los profesores encuestados opinan que las canciones son muy adecuadas para las aulas de acogidas, mientras que el alumnado opina totalmente lo opuesto.

Datos Cualitativos

Estudio comparativo de los programas de inmersión lingüística (ATAL y EAL)

Cuadro 1.68. Resultados descriptivos objetivo 5

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	
	ATAL	EAL
<i>Objetivos</i>	La adquisición de la lengua vehicular en el menor tiempo posible	
<i>Tipo de alumnado</i>	Desde 2º ciclo de educación primaria hasta 4º de la ESO	Comienza en la educación infantil hasta bachillerato
<i>Tipo de centro</i>	Públicos	
<i>Número de alumnos</i>	Máximo 12	Ilimitado
<i>El aula de inmersión lingüística</i>	Para acceder al aula se realiza la prueba inicial en el primer día de clase Las aulas son itinerantes	La prueba inicial se lleva a cabo en la tercera semana Las aulas son fijas
	Un curso escolar	Semana, meses o 1

<i>Periodo de permanencia</i>	10h primaria 15h secundaria No excederá de 12 alumnos	año dependiendo del centro No especifica el número de horas ni tamaño del grupo
<i>Profesorado</i>	No requiere formación específica	
<i>Funciones del profesorado</i>	Todas aquellas relacionadas con la atención directa y el seguimiento del alumnado inmigrante con deficiencias en el conocimiento de la lengua vehicular	
<i>Incorporación al aula ordinaria</i>	Cuando se ha conseguido el nivel lingüístico deseado o se ha finalizado el tiempo asignado	
<i>Atención en el aula ordinaria</i>	Muy pocos centros ofrecen apoyo en el aula Casi no tienen relación con el alumnado autóctono	Reciben apoyo dentro del aula (profesor asistente) No están integrados con el alumnado autóctono
<i>Relación con los compañeros</i>	Se relacionan con alumnos de todas las nacionalidades	Se relacionan con los compañeros de su misma nacionalidad y en pocas ocasiones con autóctonos o de otros países
	Se basan en los niveles del MCER	Las autoridades locales desarrollan

<i>Criterios de evaluación</i>	simplificados y reducidos a cuatro	su propio sistema de evaluación independientemente y está vinculado a los niveles del currículo nacional
<i>Actividades complementarias</i>	Programa PALI	<i>Learning Family</i> Críquet o patinaje sobre hielo
<i>Mantenimiento de la lengua y cultura de origen</i>	Programa de lengua árabe y rumana	En muchos centros las lenguas maternas de los mayores colectivos son ofrecidas como segunda lengua
<i>Relación familia – escuela</i>	Colaboran en la educación de sus hijos	Escasa implicación en la vida escolar de sus hijos

Como se puede observar, la tabla presenta las diferencias y similitudes que existen entre los dos programas de inmersión lingüística (ATAL/EAL). Las categorías que comparten medidas y actuaciones parecidas para la atención del alumnado inmigrante son los objetivos, el tipo de centro, el profesorado, las funciones del profesorado y la incorporación al aula ordinaria.

Por otro lado, encontramos grandes diferencias respecto el tipo de alumnado, el tiempo de permanencia, la modalidad de las aulas de inmersión, la relación con los compañeros, así como la relación familia- escuela.

En la relación al tipo de alumnado, en Andalucía la atención al alumnado inmigrante se ofrece a partir de los 8-9 años de edad, lo que equivale a tercero de primaria, mientras que, en Inglaterra comienzan en educación infantil con 4 o 5 años.

En cuanto al tiempo de permanencia, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía establece por normativa el periodo de asistencia al programa de ATAL, sin embargo, en Inglaterra, al ser escuelas independientes cada centro educativo determinará su tiempo de asistencia al programa.

Respecto a la modalidad del aula, en Inglaterra todas las aulas de inmersión son fijas, es decir, el centro dispone del profesor de *EAL* a tiempo completo debido al alto porcentaje de alumnado extranjero escolarizado. Además, cuentan con la ayuda de profesores asistentes que apoyan al alumnado inmigrante dentro del aula ordinaria. En Andalucía sucede lo contrario, la mayoría de los centros ofrecen aulas itinerantes donde el profesor de ATAL asiste a varios centros a la vez, y no tienen profesores asistentes. En el caso en que el profesor de ATAL atiende a los alumnos dentro del aula ordinaria, deja al resto del alumnado inmigrante sin clases de apoyo.

Pese a que los centros educativos llevan a cabo actuaciones específicas para favorecer la comunicación e integración de las familias inmigrantes, se puede apreciar que la implicación y colaboración por parte del colectivo inmigrante es menor que la de los familiares autóctonos. Esta situación puede ser debida al desconocimiento de la lengua, al nivel socioeconómico o a la inestabilidad que presentan en el país de residencia.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

Debemos usar el tiempo sabiamente y darnos cuenta de que siempre es el momento oportuno para hacer las cosas bien.

Nelson Mandela

En este capítulo se presentan las conclusiones sobre los resultados obtenidos en la investigación, siguiendo el orden de los objetivos establecidos. Posteriormente, se exponen las limitaciones del estudio, y finalmente, se proponen futuras líneas de investigación.

Objetivos 1 y 2. Estudiar las medidas desarrolladas para la atención al alumnado inmigrante desde los programas de inmersión lingüística y conocer el funcionamiento y la organización de las aulas ATAL y EAL como ejemplos determinados.

Tras estudiar la normativa vigente, el funcionamiento de las aulas de acogida, y las posibles y diferentes actuaciones para atender al alumnado procedente de otros países, hemos podido comprobar que lo que está establecido por la normativa vigente queda muy lejos de lo que realmente se lleva a cabo en los centros educativos tanto en Andalucía como en Bradford (Inglaterra).

En primer lugar, analizamos algunos comentarios de tutores y profesores respecto a la atención del alumnado inmigrante. Como recoge el estudio publicado sobre las ATAL por la

Junta de Andalucía de Evaluación Educativa en septiembre de 2015, algunos docentes piensan que el alumnado inmigrante no debería ser atendido dentro del aula ordinaria. Consideran que en las aulas de acogida el aprendizaje de la lengua vehicular es más efectivo, personalizado y diferenciado. Por otro lado, el alumnado inmigrante opina que no está conforme con recibir la atención dentro del aula ordinaria, y en la mayoría de los casos prefieren ser atendidos fuera de ella en el aula de acogida. Estas opiniones nos hacen reflexionar si los objetivos pedagógicos y de integración -tanto educativa como social- establecidos por los programas de inmersión y su funcionamiento en los centros, se están consiguiendo adecuadamente en la práctica educativa.

Si recordamos lo tratado en capítulos anteriores, las aulas de acogida están destinadas principalmente a “facilitar el proceso de escolarización e integración del alumnado inmigrante tanto en un entorno escolar como social”. Pero trabajando en el aula ordinaria con materiales diferentes a los de los compañeros autóctonos, separándolos del grupo a tiempo completo, o con la presencia sin integración en el aula ordinaria, estamos fomentando claramente dos cosas: el abandono escolar prematuro y el fracaso escolar.

Otra cuestión que nos llama la atención son los agrupamientos o desdobles que se realizan con el alumnado inmigrante. Tanto en Inglaterra como en Andalucía, el alumnado inmigrante se asimila al alumnado con necesidades especiales, y por defecto pertenecen al programa de educación compensatoria. Es indudable que estos colectivos son considerados como tales por el simple hecho de pertenecer a minorías étnicas o colectivos de inmigrantes. Si analizamos el caso, dentro este colectivo existe una gran diversidad: alumnado de incorporación tardía, alumnado no escolarizado en su país de origen, alumnos que han sido escolarizados en centros educativos parecidos a los nuestros, o aquellos otros que desconocen o conocen la lengua vehicular. Por este motivo, se debe analizar cada caso singularmente, y

tratar de dar respuestas personalizadas y no generalizar por el mero hecho de ser alumnado de origen extranjero.

Otro aspecto que debería ser cuestionado es el proceso de evaluación del alumnado inmigrante. Somos conscientes de que dentro de este colectivo se encuentra alumnado con desventaja socioeducativa o no alfabetizados, pero intuimos que en la mayoría de los casos el equipo docente determina la necesidad de compensación educativa del alumnado inmigrante simplemente por tener un nivel de competencia comunicativa básica, y evaluar exclusivamente el conocimiento y manejo de la lengua vehicular. Tal vez el niño o la niña tenga dificultad para comunicarse en la lengua de acogida, pero si en su lengua materna sabe sumar, restar, o dibujar, no cabe duda de que puede hacerlo en otra lengua distinta a la suya.

Respecto a la atención que recibe el alumnado inmigrante dentro del aula ordinaria hemos podido comprobar que no es la adecuada. En la mayoría de los casos estudiados, hemos observado como el colectivo inmigrante no está integrado en la clase; es decir, una cosa es el estar físicamente en el aula, y otra muy diferente es el participar y colaborar en las actividades. El alumnado inmigrante está ubicado al final del aula, trabaja con otros materiales que no tienen nada que ver con la materia que se está desarrollando y no tienen casi oportunidades de interacción con la clase. Si el propósito de los programas de inmersión es fomentar la integración y favorecer la lengua vehicular, es indiscutible que algo se está haciendo mal. Por ello, los docentes debemos fomentar la colaboración, la participación y la integración del alumnado inmigrante, tanto en el aula como en el centro educativo.

A modo de resumen podemos añadir que las medidas y actuaciones que están establecidas para atender al alumnado inmigrante mediante las aulas ATAL y *EAL* son fundamentales y necesarias para la integración de estos alumnos, tanto en el sistema educativo como en la sociedad. El problema es llevarlo adecuadamente a la práctica

educativa. Como ya se ha mencionado en el capítulo I, la inclusión “no es un estado físico, sino un proceso continuo que debe llevar a los centros a examinar su cultura escolar, sus políticas y sus prácticas, con el objetivo de detectar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos” (León y Arjona, 2001, op. cit. p. 202).

Objetivo 3. Conocer el nivel cultural del alumnado inmigrante sobre el país de acogida.

Como podemos observar en la figura 1.4, el análisis comparativo de los resultados obtenidos por ambos grupos revela que los alumnos de ATAL tienen mayor nivel de conocimiento sobre la cultura del país de acogida (España) a diferencia de los alumnos de *EAL*. Estos resultados nos llaman la atención puesto que si comparamos el funcionamiento y la metodología utilizada en las aulas ATAL y *EAL* son prácticamente iguales. Quizás el fondo esté en la falta de interés de aquellos alumnos por aprender sobre la cultura inglesa, unos alumnos que están más centrados en la familia, en la religión y en el convivir en su propia comunidad. Sin embargo, el alumnado ATAL tiende a relacionarse más en la sociedad en general.

Otro aspecto que podría influir en este nivel de conocimiento es la lengua de instrucción que se utiliza en el aula de *EAL*. En Bradford (Inglaterra) las aulas *EAL* son multiétnicas, pero están formadas prácticamente por alumnos de Eslovaquia, Pakistán, Afganistán, Bangladesh, República Checa, Polonia, Irak, Arabia Saudí, Lituania y Letonia, entre otras. A simple vista, son aulas multiculturales donde conviven diferentes culturas, pero al tratarse de alumnos y profesores asistentes que comparten la misma lengua oficial o regional, la lengua que predomina en la interacción es la minoritaria (L1), dejando en un segundo plano la L2 (lengua vehicular dominante en el currículo). En el caso de Málaga, las aulas ATAL están formadas por alumnos más diversos, se observa una mayor presencia de alumnado procedente de Marruecos, Ucrania, Inglaterra, China y Rumanía, lo que hace que la

L2 sea la lengua dominante en la mayor parte de los casos, y no existe la figura del profesor asistente.

Estamos de acuerdo en el que la lengua y la cultura de origen se tienen que mantener activas y de ningún modo dejarlas a un lado, pero si las aulas de acogida están destinadas a la enseñanza y aprendizaje de la lengua vehicular en el menor tiempo posible para que el alumnado inmigrante pueda incorporarse al currículum cuanto antes, utilizar la L1 como lengua de instrucción dificulta el aprendizaje de la L2. Si a esta situación le añadimos que el alumnado que asiste a las aulas de acogida, tanto a tiempo completo como parcial, tiene una interacción escasa o nula con el alumnado autóctono, la adquisición de la lengua vehicular es mínima.

Por otro lado, pensamos que el nivel cultural obtenido tanto por el alumnado de *EAL* como de *ATAL* puede estar influenciado por el grado de motivación e interés que tenga respecto al país de acogida. En la mayoría de los casos, el alumnado inmigrante no ha contribuido en la decisión de si ir o no a vivir a un país u otro, y muchos se enteran de la noticia el mismo día en el que tienen que abandonar su hogar. Esta situación puede crear una visión negativa a cerca del país de acogida. Asimismo, creemos que el nivel de motivación que pueda crear el profesor en el aula, así como las percepciones en cuanto al alumnado inmigrante, pueden ejercer una influencia significativa en la actitud del niño. En los casos en que hemos observado que el profesorado se preocupa por la integración del alumnado, donde no lo ve como una carga o problema, y ve la diversidad como algo positivo, el estudiante muestra una actitud mucho más optimista hacia el aprendizaje de la lengua y la cultura.

En cuanto a los diferentes factores que podían influir de manera positiva o negativa en el nivel de conocimiento sobre la cultura del país de acogida, llegamos a la conclusión de que ni el tiempo que llevan viviendo en el país, ni la lengua o lenguas que hablan en casa, o si trabaja o no el padre, la madre, ambos o ningún progenitor, determina que el alumnado tenga

más o menos nivel de conocimiento cultural del país de acogida. Un dato que nos sorprende en uno de los tres factores analizados (véase figura 1.4 y 1.7) es que cuanto menos tiempo lleva el alumnado viviendo en el país, más conocimiento sobre la cultura del país tiene, y para aquellos que llevan de 6 a 12 o 14 años tienen un nivel mucho más bajo. Esto puede ser debido a que cuanto más tiempo llevan viviendo en el país de acogida, mayor es el vínculo que establecen con los miembros de su propio grupo étnico, por lo que dejan de mostrar el interés con el que llegaron al país de acogida. Mientras que los recién llegados muestran entusiasmo por conocer nuevas costumbres e integrarse.

Objetivo 4. Analizar las opiniones del alumnado y profesorado respecto a los materiales y actividades que se utilizan en la aulas ATAL y EAL.

Como señalábamos en los resultados (véase comparación alumnos y profesores) nos llama la atención la opinión del alumnado respecto al libro de texto. Este material es utilizado con menor frecuencia por el profesorado y es valorado como muy apropiado por parte del alumnado. Esta opinión nos hace pensar que a día de hoy los alumnos optan más por el método tradicional, y no asimilan que sin el uso constante del libro de texto, también se puede alcanzar el éxito académico y aprender una lengua extranjera. Por otro lado, creemos que el alumnado ve el libro de texto como un recurso o apoyo que puede utilizar en su propia casa para seguir trabajando lo que ha visto en clase y con ello seguir aprendiendo.

En cuanto al uso de las TIC (pizarra digital, ordenadores y conexión a Internet), el alumnado valora positivamente estas herramientas para una mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua vehicular. Sin embargo, el profesorado hace uso de ellos siempre que estén a su alcance. Uno de los problemas que hemos observado, principalmente en las aulas ATAL donde atienden al alumnado inmigrante de secundaria, es que no todos los institutos ofrecen infraestructura adecuada para la integración de las TICs en

esta etapa educativa, por lo que el profesorado solo hace uso de ellos cuando están disponibles. En el caso de las aulas *EAL* sucede totalmente lo contrario, el profesorado hace uso de las TICs a diario, cada una de las aulas de acogidas cuentan con una pizarra digital, conexión a Internet, y varios ordenadores por aula. El profesorado hace uso de ellas para trabajar principalmente, vocabulario, gramática, comprensión auditiva, lectora, búsqueda de datos, etc.

Respecto a las actividades desarrolladas en las aulas de inmersión, nos parece curiosa la opinión del alumnado sobre el uso de las canciones. Observamos como más de la mitad del alumnado encuestado (51,5%) opina que las canciones no son adecuadas para las aulas de acogida, mientras que el profesorado opina lo contrario. Desde nuestro punto de vista, las canciones por lo general crean un ambiente positivo en el aula, a través de ellas se puede introducir vocabulario nuevo, practicar la pronunciación, y trabajar la gramática en un contexto natural. Por ello, creemos que la valoración del alumnado puede estar influenciada por la timidez o vergüenza que pueden llegar a desarrollar a la hora de participar en clase en otra lengua diferente a la suya.

Objetivo 5. Conocer las similitudes y diferencias de los programas de inmersión lingüística ATAL y *EAL*.

Una vez analizados los programas de inmersión lingüística y las conclusiones extraídas de las observaciones tanto en el aula de acogida como ordinaria, merece la pena resaltar las siguientes cuestiones:

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía establece el tiempo de permanencia al programa de ATAL, el periodo de asistencia será de un curso escolar, 10 horas en primaria y 15 en secundaria. El alumnado podrá permanecer en el aula de acogida un máximo de dos años cuando haya faltas continuadas a clase por distintos motivos. En el

caso de Inglaterra, al ser escuelas independientes, cada centro educativo determina su periodo de permanencia, puede durar desde 2-3 semanas, hasta 12 o 24 meses. El número de horas no se especifica. Ante esta situación, sería conveniente que el tiempo de permanencia fuese para todos los centros igual y no superior a un curso escolar. Como se ha podido comprobar, el alumnado que está en el aula de acogida toda la jornada escolar, y con una permanencia superior a un curso escolar, tiene menos nivel en la lengua de acogida. Este dato es curioso, puesto que las aulas de acogida es el lugar donde el alumnado inmigrante debe aprender la lengua vehicular para incorporarse en el sistema educativo en el menor tiempo posible.

Respecto a la modalidad del aula, en Inglaterra todas las aulas de inmersión son fijas, es decir, el centro dispone del profesor de *EAL* a tiempo completo debido al alto porcentaje de alumnado extranjero escolarizado. Además, cuentan con la ayuda de profesores asistentes que apoyan al alumnado inmigrante dentro del aula ordinaria. En Andalucía sucede lo contrario; la mayoría de los centros ofrecen aulas itinerantes donde el profesor de ATAL asiste a varios centros a la vez, o hay casos donde es el propio alumnado el que se desplaza a otros centros que sí cuentan con aulas ATAL, es decir, el alumnado no recibe la enseñanza del español como lengua vehicular en el centro donde está escolarizado. Por otro lado, en los centros donde el profesor de ATAL realiza intervenciones dentro del aula ordinaria deja al resto del alumnado inmigrante sin clases de apoyo. Ante esta situación, es evidente que se requiere varios profesores de ATAL por centro o profesores asistentes que presten apoyo dentro del aula ordinaria.

Como ya se ha comentado en capítulos anteriores, en Inglaterra el alumnado inmigrante comienza en las aulas *EAL* en la educación infantil con 4 o 5 años, mientras que en las ATAL se ofrecen a partir del segundo ciclo de primaria, entre los 8 y los 9 años. Sería conveniente reflexionar sobre ello y proponer el comienzo del programa en edades más tempranas, al menos en primero de Primaria. Hemos podido observar como los profesores se

ven en la necesidad de enfrentarse a situaciones y desafíos muy diversos dentro de una misma aula, no solo por motivos culturales o por el desconocimiento total o parcial de la lengua vehicular, sino también porque se encuentran con casos de analfabetismo en edades donde el dominio de la lectoescritura se presupone que es dominante, o en casos donde el alumnado accede por primera vez a un centro educativo.

Por último, y con respecto a la formación del profesorado, entendemos que es fundamental que el profesorado reciba una formación específica sobre la enseñanza y aprendizaje del español/inglés para inmigrantes, que vaya dirigido no únicamente al profesorado específico (ATAL/EAL), sino para todo el profesorado que se ocupa de la educación del alumnado inmigrante. Los docentes, por lo general, muestran cierta frustración y desmotivación a la hora de adaptar su materia o la hora de atender la diversidad cultural, ya que no se sienten preparados para afrontar el reto que supone la educación del alumnado extranjero. Esta falta de formación afecta directamente al alumnado, puesto que muchas clases no están adaptadas al nivel ni a las necesidades del alumno.

CONCLUSIONS

In this chapter I present the conclusions on the results obtained in the study, following the order of the established objectives. I then set out the limitations of the study and, lastly, propose future lines of research.

Objectives 1 and 2. To study the measures developed for attending to immigrant students in linguistic immersion programmes and learning how ATAL and EAL classrooms function and are organised, as particular examples.

After studying the current regulations, the operation of the intervention classrooms, and the possible different actions for attending to the students originating from other countries, we have been able to show that what is established by the current regulations is very far from what is really being implemented in education centres both in Andalusia and in Bradford (UK).

First, I will analyse some comments made by tutors and teachers with respect to teaching immigrant students. In the study on the ATAL published by the Junta of Andalusia Education Assessment in September 2015, it was revealed how some teachers think that immigrant students should not be attended to in the mainstream classroom. They believe that the learning of the vehicular language in intervention classrooms is more effective, personalised and differentiated. Likewise, student immigrants state that they are not satisfied with receiving attention within the mainstream classroom, and in most cases would prefer to be taught in the intervention classroom. These opinions force us to consider whether the pedagogical and integration aims – both educational and social – established by the immersion programmes and their operation in the centres, are being adequately achieved in educational practice.

Recalling what has been examined in earlier chapters, intervention classes are directed principally at “facilitating the education and integration process of immigrant students both in a school and social environment”. But if immigrant students work in the mainstream classroom with different materials to those of their native classmates, are separated from the group full-time, or are present but not integrated in the mainstream classroom, we are clearly encouraging two things: dropping out of school early and educational failure.

Another question that stands out is the dividing into groups that is done with the immigrant students. Both in England and in Andalusia, the immigrant pupils are put together with special-needs students, and by default are placed in the compensatory education programme. It is undeniable that these groups are considered as such for the simple fact of belonging to ethnic minorities or immigrant groups. If we look closer, we see that there is great diversity within this group: late-entry students, students who have received no education in their country of origin, students who have been schooled in educational centres similar to our own, and those who know or do not know the vehicular language. For this reason, each case should be analysed on its own, and the attempt should be made to give personalised solutions and not to generalise for the mere fact of being a student of foreign origin.

Another aspect that ought to be questioned is the assessment process of the immigrant students. It is clear that, within this group, one can find students who have social-educational disadvantages or who are illiterate; but in most cases the teaching staff determine the immigrant students’ need for compensatory education simply because they have basic communicative competence, and they assess only the students’ knowledge and use of the vehicular language. It is quite possible that a child has difficulty communicating in the host language, but if in their first language they know how to add, subtract, or to draw, then there is no doubt that they can do these things in a language other than their own.

I have also shown how the attention immigrant students receive in the mainstream classroom is not adequate. In most cases studied, I have observed how the immigrant group is not integrated into the class: it is one thing to be physically inside the classroom, another to participate and collaborate in activities. Immigrant students are placed at the back of the classroom, they work with materials that have nothing to do with what is being taught, and they have very few opportunities to interact with the class. If the purpose of the immersion programmes is to promote integration and to encourage the vehicular language, it is indisputable that something is going wrong. Therefore, teachers must encourage the collaboration, participation and integration of immigrant students, both in the classroom and in the centre of education.

By way of summary, we can add that the measures and actions that are established to attend to immigrant students, through the ATAL and EAL classrooms, are essential and necessary for their integration, both in the education system and in society. The problem is carrying this over effectively into educational practice. As has already been stated in chapter I, inclusion “is not a physical state but a continuous process that must lead centres to examine their educational culture, their politics and their practice, with the aim of detecting barriers that limit students’ learning and participation” (León and Arjona, 2001, op. cit. p. 202).

Objective 3. Find out the cultural level of the immigrant students concerning the host country

As can be observed in Figure 1.4, the comparative analysis of the results obtained by both groups shows that the ATAL students have a higher level of knowledge concerning the culture of the host country (Spain) than the EAL students. These results attracted our attention, since the functioning and methodology used in the ATAL and EAL classrooms are practically identical. Perhaps the reason lies in the lack of interest the EAL students show in

learning about English culture – students who are more focused on family, religion and on living in their own community. Conversely, the ATAL students tend to interact more in society in general.

Another aspect that might influence this knowledge level is the language of instruction used in the EAL classroom. In Bradford, the EAL classes are multi-ethnic, but in reality they are mostly made up of students from Slovakia, Pakistan, Afghanistan, Bangladesh, Czech Republic, Poland, Iraq, Saudi Arabia, Lithuania and Latvia, among others. At first glance, these are multicultural classes where different cultures live together, but because there are students and teaching assistants who share the same official or regional language, it is the minority language (L1) that predominates in interaction, leaving the L2 (the dominant vehicular language in the curriculum) in the background. In Malaga, on the other hand, the ATAL classes are made up of more diverse students, with a greater presence of students from Morocco, Ukraine, England, China and Romania, which means that the L2 is the dominant language in most cases, and there are no teaching assistants.

I agree that the language and culture of origin should be kept active and should not be put aside, but if the intervention classrooms are devoted to the teaching and learning of the vehicular language in the least time possible so that the immigrant student can be incorporated into the curriculum as soon as is feasible, utilising the L1 as the instruction language makes learning the L2 more difficult. If we add to this situation the fact that the students who attend the intervention classes, either full or part time, have little or no interaction with the native students, then the acquisition of the vehicular language is minimal.

Furthermore, I believe that the cultural level obtained both by EAL and ATAL students can be influenced by the degree of motivation or interest that they may have regarding the host country. In most cases, the immigrant students have not had any say in the decision to go and live in one or other country, and many only receive the news the same day

that they have to abandon their home. This situation can create a negative feelings toward the host country. Similarly, I believe that the motivation level the teacher creates in the classroom, as well as the perceptions about immigrant students, can exercise significant influence on the child's attitude. In those cases in which I have seen that the teachers are concerned about immigrant student integration, where they do not see it as a burden or a problem, and see diversity as something positive, the student shows a much more optimistic attitude toward learning the language and culture.

With regard to the different factors that could positively or negatively influence the level of knowledge about the host country's culture, I reach the conclusion that neither the time they have lived in the country, nor the language or languages they speak at home, nor whether the father works, or the mother, or both or neither, determines whether the students have greater or lesser cultural knowledge about the host country. A surprising piece of data in one of the three factors analysed (see Figures 1.4 and 1.7) is that the less time the students have lived in the country, the more knowledge about it they have, whereas those who have lived there for between 6 and 12 or 14 years have a far lower level. This could be due to the fact that the longer they have lived in the host country, the greater the ties they establish with the members of their own ethnic group, which is why they stop showing the interest they had when they arrived in the host country. Those who have arrived recently, meanwhile, show enthusiasm to get to know new customs and to interact.

Objective 4. To analyse the opinions of the students and teachers regarding the materials and activities that are used in the ATAL and EAL classrooms.

As pointed out in the results (see comparison students and teachers), the students' opinion of the textbook was noteworthy. This material is used with less frequency by the teachers but is assessed as very worthwhile by the students. This opinion made us think that to this day students opt more for the traditional method and do not recognise that without the

constant use of the textbook one can also achieve academic success and learn a foreign language. In addition, it seems that the students see the textbook as a resource and aid that can they can use at home to continue working on what they have seen in class and so keep on learning.

With regard to the use of ICT (digital teaching boards, computers and the Internet), the students evaluate these tools positively for improving the process of teaching and learning of the vehicular language, and the teachers make use of them whenever they are available. However, one of the problems that I have observed, particularly in the ATAL classrooms where they teach secondary school immigrant students, is that not all schools offer adequate infrastructure for including ICT at this educational stage, and so teachers only make use of it when they are available. This is far from the case in the EAL classrooms, where the teachers use ICT on a daily basis and every classroom has a digital teaching board, internet connection and several computers. The teachers make use of these mainly to teach vocabulary, grammar, listening comprehension, reading, data queries, and so on.

As for the activities carried out in the classrooms, it is worth mentioning the opinion of the students with regard to the use of songs. More than half of the students surveyed (51.5%) think that songs are not appropriate for intervention classes whereas the teachers are of the opposite opinion. From the teachers' point of view, songs generally create a positive atmosphere in the classroom, through which new vocabulary can be introduced, pronunciation practised, and grammar studied in a natural context. It seems, therefore, that this student evaluation may be influenced by the shyness or embarrassment that can arise when participating in class in a language other than their own.

Objective 5. To discover the similarities and differences of the ATAL and EAL language immersion programmes.

Having analysed the linguistic immersion programmes and the conclusions drawn from the observations both in the intervention and in the mainstream classrooms, it is worth highlighting the following issues:

The Education Ministry of the regional government of Andalusia establishes the time to be spent in the ATAL programme, the attendance period being of one school year, ten hours in Primary and 15 in Secondary. A student may remain in the intervention classroom a maximum of two years when there are continuous absences from class for different reasons. In England, as they are independent schools, each centre of education determines the duration of attendance, and it can last from two to three weeks up to 12 or 24 months. The number of hours is not specified. Faced with this situation, it would be convenient if the attendance period were the same for all schools and not more than one school year. As has been shown, those students who stay in the intervention class throughout the whole school day and for longer than a school year, have a lower level in the host language. This is a curious piece of data, given that the intervention classrooms are the place where the immigrant student should learn the vehicular language in order to be incorporated into the education system as quickly as possible.

Regarding the classroom arrangement, in England all the immersion classrooms are permanent. In other words, the school has a full-time EAL teacher due to the high percentage of foreign students. They also have the aid of teaching assistants who help the immigrant pupils in the mainstream classroom. In Andalusia the opposite is the case: the majority of schools offer a “travelling” classroom in which one ATAL teacher is responsible for several schools at the same time. There are also cases in which the students themselves travel to other

centres that do have ATAL classrooms – that is, they do not receive lessons in Spanish as a vehicular language in the school where they are enrolled. Moreover, in the schools where the ATAL teacher carries out interventions within the mainstream classroom, the rest of the immigrant students are left without support classes. Faced with this situation, it is clear that several ATAL teachers are needed per centre, or teaching assistants who give support in the mainstream classroom.

As I have already stated in previous chapters, in England the immigrant students begin in the EAL classrooms in pre-school education at four or five years old, whereas the ATAL are offered from the second stage of primary education, from eight or nine years old. It would be advisable to reconsider this and propose starting the programme for younger ages, at least in the first stage of Primary. It has been observed how teachers find themselves facing very diverse situations and challenges within the same classroom, not only for cultural reasons or due to complete or partial ignorance of the vehicular language, but also because they encounter cases of illiteracy at ages when mastery of reading and writing is assumed, or cases where the students have never been to a school before.

Lastly, with respect to teacher training, it is essential for teachers to receive specific training on the teaching and learning of Spanish/English for immigrants. This training should be for all teachers who are involved in the education of immigrant students, not only specialised (ATAL/EAL) teachers. Teachers, in general, show a certain amount of frustration and lack of motivation when it comes to adapting their material or to tackling cultural diversity, since they do not feel prepared to face the challenge that the education of foreign students presents. This lack of training directly affects the students, for many classes are not adapted to the level or the needs of the student.

7.1 Limitaciones de la investigación

En este apartado se reflexiona sobre algunos aspectos que no se han considerado en el diseño descriptivo de la presente tesis doctoral y que limitan sus conclusiones puesto que reducen la validez de los resultados obtenidos. Nos referimos a los instrumentos utilizados en la recolección de los datos.

En este estudio se ha operado con los métodos cualitativo y cuantitativo; tratando de completar y contrastar la información recopilada mediante las observaciones participativas en el aula, con un cuestionario que fue respondido tanto por el profesorado como por el alumnado de ATAL/EAL.

Se realizó un estudio piloto en la primera fase de la investigación. Con ello se pudo comprobar que los ítems del cuestionario no eran adecuados para los sujetos encuestados ya que el lenguaje utilizado dificultaba su comprensión. Por este motivo, un nuevo cuestionario fue elaborado, y mediante triangulación de expertos se determinó su validez y su fiabilidad.

El cuestionario fue diseñado con el fin de conocer los materiales y actividades que utiliza el profesorado en las aulas ATAL/EAL, qué piensa el alumnado y el profesorado sobre ello, y qué aspectos culturales del país de acogida se dan a conocer en las aulas. Durante el proceso se explicó al alumnado cada pregunta, comentando lo que con ellas se quería dar a entender. Con una breve introducción al principio del cuestionario explicando la finalidad del mismo -incluyendo también un espacio para comentarios después de cada pregunta-, se habría contribuido positivamente a las conclusiones del estudio y se habrían obtenido datos más significativos y personales. Por otra parte, la presencia del profesor en el aula durante la realización del cuestionario puede llegar a cohibir a los alumnos, pudiendo verse alteradas sus respuestas.

Finalmente, cabe citar otra limitación: el hecho de no haber utilizado entrevistas estructuradas y/o no estructuradas realizadas al profesorado que dirige las aulas de acogida, a los alumnos que asisten a ellas, a sus familiares, así como a todo el profesorado que atiende al alumnado inmigrante, a fin de obtener información más directa sobre el funcionamiento, organización y grado de satisfacción del programa de inmersión lingüística.

CAPÍTULO VIII

PROPUESTAS DE MEJORA PARA LOS PROGRAMAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA

Un niño siempre puede enseñar tres cosas a un adulto: a ponerse contento sin motivo, a estar siempre ocupado con algo y a saber exigir con todas sus fuerzas aquello que desea.

Pablo Coelho

Una vez finalizado el análisis comparativo de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) y de la Enseñanza de Inglés como Lengua Añadida (EAL), sugerimos una serie de propuestas de mejora en el funcionamiento y organización de la aula de acogida que nos lleven a una acción educativa más eficaz, que mejore los resultados del alumnado inmigrante, y que nos guíen hacia una educación inclusiva e intercultural.

En primer lugar, nos proponemos adaptar lo que la normativa establece respecto a la atención al alumnado extranjero. Las aulas de acogida son programas exclusivos de enseñanza y aprendizaje de la lengua vehicular, llevados a cabo en el aula ordinaria que permite la integración del alumnado inmigrante en el centro. En la práctica educativa lo que predomina es recibir la atención fuera del aula ordinaria; a simple vista no es negativo pero cuando se abusa de la asistencia al aula de acogida como técnica de escape, produce el efecto contrario: la no integración del alumnado inmigrante. En este sentido, sería conveniente que

los marcos legislativos que protegen la normativa reflexionaran sobre los enfoques educativos que defienden y las medidas y actuaciones que se desarrollan a posteriori.

Del mismo modo, nos parece necesario replantear el alumnado que asiste a las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Según la normativa vigente, este programa está destinado al alumnado inmigrante con desconocimiento del español como lengua vehicular. Pero qué ocurre con aquellos niños de familias inmigrantes de procedencia de Sudamérica y Centroamérica, que sí poseen la competencia lingüística, pero que por motivos culturales y de diferenciación en el léxico, presentan dificultades de integración y de comunicación.

Otra idea que debería ser meditada es la edad de comienzo en las aulas ATAL. Como hemos mencionado durante el estudio, las aulas ATAL se ofrecen en el segundo ciclo de primaria (8-9 años). Proponemos su comienzo en edades más tempranas, en el segundo ciclo de educación infantil (5 años). De este modo, no sólo se consigue una competencia comunicativa mayor, sino que podría evitar muchas de las situaciones y desafíos a las que el profesorado se tiene que enfrentar, no sólo por motivos del desconocimiento del español como lengua vehicular, sino también los relativos al alumnado con problemas de alfabetización.

Otro reto que creemos necesario afrontar es el de tener una actitud más positiva hacia los alumnos inmigrantes. En ocasiones se han escuchado comentarios como: “pobrecitos no van a llegar a nada”, “si no pueden ¿ qué vamos a hacer?” entre los docentes. Como hemos mencionado durante el estudio, la actitud que tenga el profesorado hacia el alumnado influirá de manera negativa o positiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Conviene destacar que el abandono escolar prematuro y el fracaso en la educación secundaria obligatoria, aparecen en tasas elevadas entre el alumnado inmigrante en comparación con el alumnado

autóctono. Si estamos ofreciendo una educación de calidad y de igualdad para todos los niños escolarizados, sería conveniente indagar por qué las tasas de abandono escolar son más altas entre el alumnado inmigrante.

De la misma manera, nos parece necesario que el profesorado tenga una formación más específica, no sólo el que atiende las aulas de acogida, sino los docentes en general. Apuntamos hacia una formación más específica sobre la atención a la diversidad y a la enseñanza de la lengua vehicular. No cabe duda de que el profesorado necesita ser formado en el modelo educativo que demanda la nueva sociedad, nos referimos a una educación inclusiva e intercultural. Como se ha podido comprobar durante el estudio, el profesorado por lo general se siente frustrado y desmotivado a la hora de adaptar su materia a las necesidades que presenta el alumnado inmigrante, ya que no se sienten del todo preparados para atender la diversidad cultural en el aula.

Somos conscientes de lo importante que es la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo hacemos una última propuesta: facilitar y fomentar la integración y colaboración de las familias de alumnado inmigrante en la comunidad educativa, para que se sientan parte de ella, al igual que las familias de alumnado autóctono. Entre las actividades que se pueden llevar a cabo, como las clases extraescolares sobre la lengua y cultura de origen, destacamos una actividad propuesta por el programa anglosajón llevada a cabo en uno de los centros en Bradford, llamada *Parents Evening*. Este centro ofrece un taller al mes para las familias del alumnado inmigrante, donde les enseñan técnicas de estudio, de lecturas y recursos *online* para que se sientan capacitados y puedan ayudar a sus hijos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En definitiva, una educación inclusiva e intercultural no se consigue de un día para otro, pero merece la pena reflexionar sobre las cuestiones y propuestas señaladas para que ayuden a conseguir un enfoque inclusivo en los programas de inmersión lingüística

8.1. Futuras líneas de investigación

Esta tesis doctoral abre nuevas líneas de investigación y de continuidad. A continuación proponemos las que nos parecen más importantes.

En primer lugar nos gustaría profundizar en las diferentes variables contempladas en esta tesis doctoral, incluyendo posibles subvariables que especifiquen lo que hemos querido expresar y estudiar con ellas. De este modo, podremos realizar estudios más específicos sobre los programas de inmersión que consideremos más interesantes.

Nos planteamos estudiar a los alumnos de origen pakistaní nacidos en Inglaterra, pero que sin embargo, asisten y son tratados como alumnos *EAL*. Durante las observaciones se pudo comprobar que este colectivo tiene por lo general un nivel de competencia lingüística bajo, tal vez influenciado por la lengua materna o por tener limitado su ámbito vital al colectivo pakistaní.

En Andalucía diversas investigaciones se han llevado a cabo para medir las fuentes de motivación del alumnado en el aula de inglés (Ortega y Espinar, 2015, Navarrete, 2009, Ortega, 2003 y Madrid, 2002) sin embargo, no hay suficientes investigaciones que estudien el perfil motivador del alumnado inmigrante en los programas de inmersión lingüística. Por ello, nos proponemos estudiar el grado y las fuentes de motivación del alumnado inmigrante en las aulas de acogidas según las diferentes comunidades autónomas. Creemos que el continuo abandono escolar por parte de este colectivo puede estar influenciado por las diferentes tareas y actividades desarrolladas en el aula, por los objetivos que se pretenden

conseguir, por el hecho de no poder entender la clase y no poder seguirla, así como por la influencia de los familiares.

Otra línea que nos parece bastante interesante es la trayectoria del alumnado inmigrante. Si reflexionamos sobre la supuesta igualdad de oportunidades y el derecho a la educación, es llamativa la diferencia que existe entre el número de alumnos inmigrantes y el de alumnos autóctonos que obtienen el graduado escolar. Por ello, planteamos estudiar la trayectoria académica del alumnado inmigrante y conocer sus expectativas de futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, Consejería de Educación. (2015). *Estudio sobre la organización y el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)*. Junta de Andalucía.

Aguado Odina, T. (2004). *Educación intercultural. La ilusión necesaria*. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2012/06/22/educacion-intercultural-la-ilusion-necesaria/>.

Aguado Odina, T. y Olmedo, M. (2009). *Educación Intercultural: Perspectivas y propuestas*. Recuperado de http://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+espanol.pdf

Amaro Agudo, A. (2014). Metodología de trabajo inclusiva en una zona de exclusión social. Compensación educativa e intercultural. *Historia y comunicación social*, 19. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/45167/42528>.

Annual Mid-year Population Estimates, (2013). Recuperado de http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171778_367167.pdf.

Arroyo González, M. J. (2010). *La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudios de las aulas ALISO en la provincia de Segovia*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Segovia.

Arroyo González, M. J. (2011). Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España. Dialnet, nº 5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060330>.

Arroyo González, M. J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 6 (2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335836>.

- Barandica, E. (1999). Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares. En Essomba, M.A. (coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura*. Barcelona: Grao 17-21.
- Barrios Espinosa, M.^a E. y Morales Orozco, L. (2012). Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado no hispanohablante y aprendizaje de competencias curriculares en Educación Primaria. *Porta Linguarum*, 17.
- Bradford Metropolitan District Council: *Your Community/ Population* (2014). Recuperado de <https://www.bradford.gov.uk/open-data/our-datasets/population/>
- Besalú, X. (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid: Síntesis Educación.
- Busto Rey, C. (2014). Integración de inmigrantes en el Sistema Educativo Español. Recuperado de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27817/6/TFM_CasandraBustoRey.pdf
- Cabrera, L. y Montero- Sieburth, M. (2014). Revisión de la investigación sobre educación intercultural y rendimiento académico de estudiantes latinoamericanos en España. *Paideia* 559, 11-33. Recuperado de <http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/51>.
- Cameron, L y Besser, S. (2004). Writing in English as an Additional Language at Key Stage 2. Leeds. University of Leeds. Recuperado de <https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Research%20and%20Information/Documents/RR586.pdf>.

Carbonell, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 17-18.

CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España.*, Madrid, MECED.

Centre of Dynamics of Ethnicity (CoDE), (2013). What languages are spoken in England and Wales? Recuperado de <http://www.ethnicity.ac.uk/medialibrary/briefingsupdated/what-languages-are-spoken-in-england-and-wales.pdf>.

Consejería de Educación. *Orden de 15/01/2007*, BOJA, 33, 2007. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2010/04/06/pdfs/BOE-A-2010-5493.pdf>.

Consejería de Justicia e Interior (2016). *La Educación Intercultural en Andalucía*. Junta de Andalucía.

Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Horsori Editorial. Barcelona

Corder, S.P. (1991). Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. Marcos, M. (trad.) y Licerias, J. (comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Visor, pp 63-77. Madrid.

Etxeberriá, F. (2003). Educación con niños gitanos en el País Vasco. *Revista de Educación*, (332), 427-443. Universidad del País Vasco. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3322211443.pdf?documentId=0901e72b81256af3>.

European Commision DG Home Affairs, Migration and Borders. (2012). *Informe país España*. Recuperado de <http://oei.es/70cd/InformeFINAL.pdf>.

EAL Nexus, British Council. Recuperado de <https://eal.britishcouncil.org/teachers/eal-learners-in-uk>

EAL Nexus, British Council: *Assessing EAL Learners*. Recuperado de <https://eal.britishcouncil.org/teachers/assessing-eal-learners>

EURYDICE: Red de Información sobre la Educación en la Comunidad Europea. (1993). La enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos de la Comunidad Europea. *Comisión de las Comunidades Europeas*. Recuperado de file:///Users/soniagarcia/Downloads/UU1092050ESC_001.pdf.

García Fernández, J. A.; Moreno Herrero, I. (2003). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Consejo Económico y Social de Madrid. Madrid.

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?. Girona: Comunicación en el Sexto Simposio de Lengua, Cultura e Inmigración. Recuperado de http://web.udg.edu/ice/simposi/doc/re_jgarcia.pdf.

George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update (4ª. ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

Gómez, I. (2000). Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula, en J. Jorba; I. Gómez; A. Prat (eds): *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis.

González Oliveros, L (2006). Diferencia entre los sistemas educativos británicos y español: Una experiencia en Reino Unido. V Congreso Internacional “*Educación y Sociedad*” *La Educación Retos del Siglo XXI*. Universidad de Granada. Recuperado de <https://intercambiwinton.wikispaces.com/file/view/Sistema+Educativo+en+Inglaterra.pdf>

Guidance on assessment of newly arrived EAL pupil. Ethnic Minority Achievement Support Service. Recuperado de <http://www.milton-keynes.gov.uk/schools-and-lifelong-learning/ethnic-minority-achievement/guidance-documents>

Helot, C. y Young, A. (2002). Bilingualism and Language Education in French Primary school: Why and How should migrant language be valued?. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5, 96-112.

Instituto Cervantes. *CVC (Centro Virtual Cervantes)*. *Diccionario de términos clave de ELE*, en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.

Instituto Nacional de Estadística (INE). *Documento de trabajo, 2/08 Encuesta Nacional de inmigrantes, 2007*. Recuperado de http://www.ine.es/daco/daco42/inmigrantes/informe/eni07_informe.pdf.

Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA): *Padrón Municipal de habitantes*, (2015). Recuperado de http://www.ine.es/inebmenu/mnu_padron.htm.

Instituto Nacional de Estadística (INE), *Nota de Prensa 25 de junio de 2015*. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np917.pdf>.

Junta de Andalucía: *Guía Básica de Educación Intercultural*, (2011) Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/guia_basica_de_educacion_intercultural.pdf

- Junta de Andalucía: *La Educación en Andalucía: Curso 2014-2015*, (2015). Recuperado de http://www.iseandalucia.es/c/document_library/get_file?uuid=70870ab5-cbb0-4056-81da-2ade3dee246d&groupId=10137.
- León, M.J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25, 145-163. Recuperado <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147009>
- León, M. J. y Arjona, Y. (2011). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de educación secundaria obligatoria. *Innovación Educativa*, 21, 201-221. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/34/151>
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educativo Siglo XXI*, 30, 133-160. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149181>
- León, M.J. (2008). *El reto de educar en una sociedad plural*. *Education Siglo XXI*, 26, 161-178. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46661>.
- Long- Term International Migration Estimates. Methodology Documente 1991 onwards, 2015. Recuperado de file:///Users/soniagarcia/Downloads/ltimmethodologynovember2015v10_tcm77-237394.pdf.
- Madrid, D. (2002). The power of the FL Teacher's Motivational Strategies. *Cauce*, 25,369-422.
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Grupo Editorial Universitario y Dept. de Didáctica de la Lengua y Literatura. Universidad de Granada. Recuperado de

<http://www.ugr.es/~dmadrid/Doctorado/Investigacion%20Factores%20Motivacionales.pdf>.

Migration Statistics Quarterly Report, 2014. Recuperado de http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171778_352080.pdf.

Migration Statistics Quarterly Report, 2015. Recuperado de http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171778_396645.pdf.

Ministerio de Educación (MEC). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m3_ei.pdf.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: *Estadísticas de la Enseñanzas no universitarias*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2014-2015/Nota.pdf>.

Morrison, N. (2014). How schools break down the language barrier. *Naldic*. Recuperado de <http://www.naldic.org.uk/eal-advocacy/eal-news-summary/Guardian+on+how+schools+break+down+the+language+barrier.html>.

Muñoz Sedano, A. (sin fecha). *Enfoques y modelos de Educación Multicultural e Intercultural*. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2011/08/30/enfoques-y-modelos-de-educacion-multicultural-e-intercultural/>.

Muñoz Sedano, A, (1997). *La Educación Intercultural: teoría y práctica*. Madrid. Escuela Española.

Naldic (National Association for Language Development in the Curriculum). Recuperado de <http://www.naldic.org.uk/research-and-information/eal-statistics/eal-pupils/>.

Naldic: *EAL Funding*. Recuperado de <http://www.naldic.org.uk/research-and-information/eal-funding/>.

NASSEA: *EAL Assessment System*. Recuperado de <https://www.wigan.gov.uk/Docs/PDF/Council/Schools-Portal/n/nassea20booklet.pdf>.

National Curriculum 2000: *A language in common: Assessing English as an additional language*. Recuperado de <http://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Teaching%20and%20Learning/1847210732.pdf>.

Navarrete, B. (2009). La motivación en el aula, funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado de http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/BELLEN_NAVARRETE_1.pdf

Nikleva, D.G. (2012): Apoyo lingüístico para el alumnado extranjero: programas y características. *Marco ELE, 14*. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/20567/1/nikleva_apoyo_inmigrantes%20marcoELE%202012.pdf.

Nikleva, D.G. (2014). *El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad española*. Madrid: Edit Síntesis.

- Níkleva, D. G. y Sosinski, M. (2014). *Las Adaptaciones Curriculares de Lengua Española para Alumnos Inmigrantes como Individualización de la Enseñanza*. Cambridge Scholars Publishing.
- Ortega, J. L. y Espinar, R. (2015). Motivation: the road to successful learning. *Profile: Issues in Teacher's Professional Development*, 17, 2. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5139508>
- Ortega, J. L. (2003). *Estudio Experimental sobre los Aspectos Motivadores del Profesor de Idioma*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Rodríguez Izquierdo, R. M^a. (2015). La escolarización del alumnado inmigrante ¿un nuevo reto en la formación del profesorado? *Portal de revistas electrónica UAM. Tendencias pedagógicas*. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1835>.
- Schools, pupils and their characteristics: January 2015 . Recuperado de <https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2015>.
- Trujillo Sáez, F. (2003). Carta abierta sobre la interculturalidad. *Carabela*, 54, 167-174. Recuperado de <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>.
- Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. En revista de Educación 343, p. 35-34.
- UNESCO. (1997). Evaluación de inspección de estándares en Inglaterra (Reino Unido). *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183653s.pdf>.

- UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación: La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ginebra*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf.
- UNESCO. (2004b). *Booklet 1: Becoming an inclusive, learning-friendly environment (ILF). En Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning. Friendly environments*. Thailand: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- UNESCO. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Santillana.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO: Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>.
- Uribe, D., Gutiérrez, J. y Madrid, D. (2013). Attitudes of Mexican American students towards learning English as a second language in a structured immersion program. *Porta Linguarum*, 1697-7467.

LISTADO BIBLIOGRÁFICO

- Amaro Agudo 43
- Arroyo González 34, 35, 39, 40, 43, 52, 82
- Barandica 37
- Barrios Espinosa y Morales Orozco 84, 134
- Busto Rey 46
- Cabrera y Montero – Sieburth 42, 45
- Carbonell 57
- Cameron y Besser..... 119
- Coelho 76
- Corder 77
- Etxeberria 26
- García y Goenechea 43
- García Fernandez..... 84
- Gutierrez 51
- Helot y Young 134
- León 32, 33
- León y Arjona 28, 30, 204, 212
- Madrid 51, 222
- Morrison 46
- Morreno Herrero 84
- Muñoz Sedano página 36, 41, 42, 65
- Navarrete 222

• Nikleva	45, 49, 55, 78, 84, 133
• Ortega	222
• Ortega y Espinar	222
• Prieto Mendaza	45, 46
• Rodríguez Izquierdo	48
• Sánchez Delgado	84
• Sosinski	133
• Teresa Aguado	40, 41
• Trujillo	44
• Uribe	51

GLOSARIO

Actividades de acogida en el aula: con estas actividades se trata de facilitar la integración del alumnado inmigrante en la clase. (Guía Básica de Educación Intercultural, 2011).

Actividades interculturales transversales a las distintas áreas: dichas actividades abordan diferentes temas que fomentan el conocimiento de las diferentes culturas que conviven en el aula (Guía Básica de Educación Intercultural, 2011).

Alumnado- tutor: se trata de un alumno que voluntariamente se ofrece a ayudar y apoyar al compañero nuevo durante los primeros días de clase (Guía Básica de Educación Intercultural, 2011).

Aula inclusiva: implica a todo el alumnado independientemente de su origen, en la que todos trabajan bajo el mismo currículum (Guía Básica de Educación Intercultural, 2011).

Aula intercultural: aula en el que el alumnado extranjero interactúa con el alumnado autóctono en un proceso de enseñanza y aprendizaje (Guía Básica de Educación Intercultural, 2011)

AMPAS: Asociaciones de padres y madres de alumnos de los centros educativos. Sus principales funciones son organizar actividades extraescolares, fiesta de navidad, de fin de curso, colaboran con los profesores y participan en el Consejo Escolar, etc.

Actividades extraescolares: son actividades voluntaria que se llevan a cabo en horario de tarde y son organizadas por los centro educativos (Guía Básica de Educación Intercultural, 2011).

Aprendizaje cooperativo: es un método de aprendizaje basado en el trabajo en equipo el cual incluye diferentes técnicas en donde el alumno trabaja en grupo para lograr unos objetivos determinados y todo los miembros del equipo son responsables (La Educación Intercultural en Andalucía, 2016).

Atención a la diversidad: es un conjunto de medidas y recursos llevados a cabo desde los centros educativos para facilitar la adquisición de las competencias claves, el logro de los objetivos y ofrecer una atención personalizada en función de las necesidades del alumno.

British Council: el Consejo Británico es un instituto cultural público equivalente al Instituto Cervantes, cuya misión es difundir el conocimiento de la lengua inglesa y su cultura mediante la formación y otras actividades educativas.

Carpeta de acogida: es un documento que acoge toda la información necesaria para la acogida del alumnado inmigrante. En dicha carpeta encontrarán documentos tales como calendario escolar, horarios, normas básicas, materias que cursará, actividades extraescolares, información sobre el sistema educativo, becas, etc (Guía Básica de Educación Intercultural, 2011).

Carpeta de seguimiento: contiene la evolución del alumnado inmigrante dentro del sistema educativo desde que ingresa al centro hasta su baja en el programa de ATAL. (Guía Básica de Educación Intercultural, 2011).

Compañero – traductor: cuando la participación del mediador no es posible se solicita la colaboración de un compañero que realice labores de traducción tanto para el alumnado como para su familia en el momento en que se realiza la acogida (Guía Básica de Educación Intercultural, 2011).

Competencia comunicativa: es la capacidad de una persona para comunicarse en una determinada comunidad (Guía Básica de Educación Intercultural, 2011).

Convivencia: es la acción de convivir en un ambiente pacífico y armonioso dentro de un mismo espacio (La Educación Intercultural en Andalucía, 2016).

Currículum integrado de las lenguas: “currículum que engloba todas las áreas de conocimiento, de forma coordinada, con el fin de que todo el profesorado preste atención a los elementos lingüísticos presentes en sus materias” (Guía Básica de Educación Intercultural, p. 53, 2011).

Diversidad: hace referencia a la diferencia entre personas Existen diferentes tipos de diversidad, entre ellas cultural, lingüística, sexual, etc. (La Educación Intercultural en Andalucía, 2016).

EAL Nexus Website: es una plataforma que da apoyo exclusivamente al profesorado y alumnos que tienen el inglés como lengua añadida, con una variedad de recursos y materiales a disponibilidad pública.

Enfoque por tareas: es un método de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras cuyo objetivo es el uso real de la lengua en el aula. Dicho método parte del enfoque comunicativo y aborda actividades relacionadas con la vida cotidiana donde el alumnado puede adquirir habilidades comunicativas a la vez que aprende contenidos curriculares. (Guía Básica de Educación Intercultural, 2011).

Español con inmigrantes: se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje del español dentro del aula ordinaria y mediante una metodología inclusiva que incluye a todo el alumnado del aula, independientemente de su origen y nivel curricular (Guía Básica de Educación Intercultural, 2011).

Extranjero: persona procedente de otro país.

Exclusión: es un proceso donde las personas o grupos sociales son excluidos total o parcialmente de la comunidad en que la que viven (La Educación Intercultural en Andalucía, 2016).

Fosilización: “es el fenómeno lingüístico en el que el aprendiz de una lengua tiende a mantener rasgos de su lengua materna como usos, reglas o estructuras gramaticales y transferirlas de forma errónea a la lengua extranjera” (Guía Básica de Educación Intercultural, p. 53, 2011).

Informe trimestral de seguimiento: es un documento que debe incluir los progresos del alumnado, guía para las actividades a realizar dentro del aula ordinaria y materiales didácticos (Guía Básica de Educación Intercultural, 2011).

Inmigrante: persona que ha llega a otro país para establecerse en él.

Interlengua: sistema lingüístico de transición que resulta de la combinación de su lengua materna o L1 con la nueva lengua o L2 que está aprendiendo (Guía Básica de Educación Intercultural, p. 54, 2011).

Integración: es un proceso sociocultural donde los nuevos ciudadanos se convierten en participantes activos en el ámbito social, cívica y cultural del país de acogida (La Educación Intercultural en Andalucía, 2016).

Jornadas de acogida: con el propósito de crear un buen ambiente y unión de grupo se desarrollan actuaciones en el mes de septiembre u octubre durante uno o varios días para la acogida del nuevo alumno y su familia (Guía Básica de Educación Intercultural, 2011).

LE: Lengua Extranjera.

L1 o Lengua Materna: es la primera lengua que aprende una persona.

L2 o Lengua Extranjera (LE): lengua que aprende una persona distinta a la materna.

Lengua vehicular: “es la que se emplea como vehículo de comunicación en una comunidad de habla donde existe más de una lengua posible”. Es decir, la lengua de intercomunicación entre distintos colectivos” (La Educación Intercultural en Andalucía, p.128, 2016).

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: documento que “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa” (MECD, 2002, p.1).

Minorías culturales: se refiere a un grupo de población minoritaria con ciertas creencias y costumbre, que permiten identificar a sus miembros entre todos los habitantes de la comunidad a la que pertenecen (La Educación Intercultural en Andalucía, 2016).

Multilingüismo: diferentes lenguas que conviven en un mismo espacio.

Multiculturalidad: distintas culturas que conviven en un mismo espacio.

Portafolio de lenguas (PEL): documento personal promovido por el Consejo de Europa, en el que los que aprenden o han aprendido una lengua- ya sea en la escuela o fuera de ella- pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas (Guía Básica de Educación Intercultural, p.55, 2011).

Profesorado de apoyo: profesorado especializado en alumnos con dificultades de aprendizaje.

Plurilingüismo: “competencia comunicativa simultánea en dos o más lenguas y culturas” (Guía Básica de Educación Intercultural, p.55, 2011).

Prueba de evaluación del nivel de competencia lingüística de español: herramienta para evaluar el nivel de competencia lingüística de español para alumnado inmigrante que deberá seguir las indicaciones del *Marco Común de Referencia para las Lenguas* (2001).

Tutoría de acogida: la persona encargada de coordinar el plan de acogida en el centro desarrollará dicha función (Guía Básica de Educación Intercultural, 2011).

ENGLISH GLOSSARY

Academies: are publicly funded independent schools. Academies don't have to follow the national curriculum and can set their own term times. They still have to follow the same rules on admissions, special educational needs and exclusions as other state schools. Academies get money direct from the government, not the local council. They are run by academy trust which employs the staff.

Advanced learner of EAL: is a term to describe children who have had considerable exposure to English and are no longer in the early stages of English language acquisition. These are children, often born in this country, who appear to be fluent in ordinary everyday conversational contexts, but who require continued support in order to develop the cognitive and academic language necessary for educational success.

British Council: was founded to create a friendly knowledge and understanding between the people of the UK and the wider world. We call this work cultural relations.

Bilingual: This term is used to describe a learner who uses two or more languages to communicate and has access to more than one language at home and at school. The term does not necessarily imply that the pupil is fully fluent in both or all of their languages. There are various interpretations with regard to attitude, proficiency and use

Bilingual/ Multilingual: is used to refer to those children who have access to more than one language at home and at school. It does not necessarily imply full fluency in both or all of their languages.

Cambridge IGCSE English First Language: is designed for learners whose first language is English. Learners develop the ability to communicate clearly, accurately and effectively in both speech and writing.

Cambridge IGCSE English as a Second Language: is designed for learners who already have a working knowledge of the language and who want to consolidate their understanding in order to progress in their academic or professional career. The qualification reflects the widespread use of English in education and commerce, and also in entertainment.

Capital funding allocation: This is the term used for the general annual grant statement detailing academies' revenue funding.

Content and Language Integrated Learning (CLIL): Bilingual or multilingual education programmes or approaches in which an additional or second language is used for learning subjects so that both language learning and content learning occur simultaneously.

Converter Academy: a formerly maintained school that has voluntarily converted to academy status. It is not necessary for a converter Academy to have a sponsor.

Dedicated Schools Grant: The grant is paid in support of local authorities' schools budget. It is the main source of income for the schools budget. Local authorities are responsible for determining the split of the grant between central expenditure and the individual schools budget (ISB) in conjunction with their schools forums.

EAL: stands for English as an Additional Language and recognises the fact that many children learning English in school in UK already know one or more other languages and are adding English to that repertoire.

EAL Nexus Website, British Council: Supporting young learners who speak English as an Additional Language (EAL) is a new area of work and priority for the British Council.

Edexcel ESOL (English for Speakers of Other Languages) qualifications support learners whose first language isn't English, helping them gain the communication skills needed to progress in the workplace, education and beyond. They're available from Entry 1 to level 2.

Ethnic minority: All ethnicities other than white British. Until recently, only a small percentage of EAL learners were white, although with the enlargement of the EU and greater globalization, this percentage is rising. Issues of race, ethnicity and culture are not the same as the EAL issues, but there are links between them.

Emigration: people leaving the UK for more than 1 year.

English to speakers of other languages (ESOL): English to speakers of other languages (ESOL) is generally used in the UK to describe adult learning of English as an additional language.

English as a foreign language (EFL): Refers to the learning and teaching of English in a non-English context, such as learning English in Hungary or Thailand.

First language: This term is used to describe the first language to which the learner is exposed. This may be different from the home language.

Formula Grant: Is the blanket term given to the main sources of general Government funding for English local authorities.

Home language: This term is used to describe the language used most frequently in the home.

IELTS: the world's most popular English test for higher education and global migration. IELTS is designed to test the language ability of people who want to study or work where English is the language of communications.

International Passenger Survey (IPS): is a survey of a random sample of passengers entering and leaving the UK by air, sea or the Channel Tunnel. Between 700,000 to 800,000 people are interviewed on the IPS each year. Of those interviewed, approximately 4,000 to 5,000 people each year are identified as long-term International migrants.

Long-term International Migration (LTIM): estimates are produced by combining migration data from the IPS, Home Office data on asylum seekers (including non-asylum enforced removals adjustment), migration to and from Northern Ireland (from the Northern Ireland Statistics and Research Agency) and adjustments for visitor switchers and migrant switchers.

Long- Term International Migration methodology document: is a paper to provide a description of the methodology used to calculate final estimates of LTIM for the period since 1991.

Migration: people moving to the UK for more than 1 year.

Migration Statistic Quarterly Report: The MSQR is produced in partnership with the Home Office and the Department for Work and Pensions (DWP)

Minority ethnic group: pupils who have been classified according to their ethnic group and are other than White British are defined as minority ethnic.

First language: the language to which a child was initially exposed during early development and continues to be exposed in the home or in the community.

Multilingual: This term is used to describe contexts, such as urban schools, where there are speakers of many different languages. It is sometimes used to describe a person who speaks several languages but is increasingly being replaced with plurilingual.

NALDIC: National Association for Language Development in the Curriculum. Our mission is to promote the effective teaching and learning of EAL and bilingual pupils in UK schools.

NASSEA (The Northern Association of Support Services for Equality and Achievement) NASSEA Associates are qualified and experienced practitioners specializing in Equalities and Diversity, English as an Additional Language (EAL), Ethnic Minority Achievement (EMA), working with Gypsy, Roma and Traveller pupils and International New Arrivals, Asylum Seekers, and Refugee children and families. NASSEA Services offer consultancy and classroom support to develop equalities work in schools, local authorities and other educational organisations.

National curriculum: is a common program of study in schools that is designed to ensure nationwide uniformity of content and standards in education. It is usually legislated by the national government, and may involve coordination with state or other regional authorities, which have administered school curriculum.

Net migration: is the different between immigration and emigration of an area in a period of time.

Office for National Statistics (ONS): is the UK's largest independent producer of official statistics and is the recognized national statistical institute for the UK. It is responsible for collecting and publishing statistics related to the economy, population and society at national, regional and local levels. It also conducts the census in England and Wales every ten years. ONS plays a leading role in national and international good practice in the production of official statistics. It is the executive office of the UK Statistics Authority and although they

are separate, they are still closely related.

Ofsted: is the Office for Standards in Education in England. During school inspections Ofsted inspectors will look at the progress and attainment of vulnerable groups, including EAL learners.

Pupil premium grant: A premium is payable for each pupil who has been eligible for free meals at any time in the last 6 years, or is looked after/has been adopted from care, or who has been a service child in the last 5 years (including children whose parents died in service and who are in receipt of pensions under the armed forces compensation scheme (AFCS) and the war pensions scheme (WPS)).

School Census: is a statutory census that takes place during the autumn, spring, and summer terms. You must complete statutory censuses by law unless there's a good reason not to. The census collects information about individual pupils and about the schools themselves.

School Forum: The schools forum is a body comprising representatives of maintained schools, academies, and early years providers within a local authority area, together with other local partners and stakeholders. The role of the schools forum is to advise the council on matters affecting schools funding – principally the allocation of dedicated schools grant (DSG), and the local funding formulae which distribute budgets to schools, early years providers and other maintained education settings.

Sponsored Academies: a formerly maintained school that has been transformed to Academy status as part of a government intervention strategy. They are consequently run by a Government-approved sponsor.

State-funded: these are schools which may be: maintained by local authorities, city technology colleges and academies (which also includes free schools, university technical colleges and studio schools. This also includes schools specifically for pupils with special educational need- 'special schools'.

Sequential bilingualism: Becoming bilingual by learning a second or additional language sometime after learning your first language. Many EAL learners in UK schools are sequential bilinguals, learning English through schooling, after their first language.

Simultaneous bilingualism: Growing up learning and using two languages from birth. This compares to sequential bilingualism where you learn a first language and then an additional or second language.

WJET Entry Level Certificate in English: is suitable for Entry Level candidates. It will develop students' abilities to communicate effectively in speech and writing, and to listen with understanding.

ANEXOS

ANEXO 1

EVALUACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Orden de 15 de Enero de 2007, B.O.J.A. 14/02/2007

CENTRO: _____	CÓDIGO: _____
LOCALIDAD: _____	FECHA: _____
TUTOR/A: _____	CURSO: _____

PRUEBA DE COMPRESIÓN Y EXPRESIÓN ORAL:

La prueba consiste en que el tutor/a realizará una serie de preguntas al alumno/a de manera individual. Es esta hoja ira anotando las contestaciones del alumno/a en caso de que no entienda o/y no conteste las dejará en blanco. El tutor/a animará expresamente al alumno/a a dar todos los detalles que pueda al formularle las siguientes preguntas.

Preguntas:

1. ¡Hola! Buenos días ¿cómo te llamas?
2. ¿Cuántos años tienes? _____ ¿Cuántos años llevas en España? _____ y en Málaga _____
3. ¿Cómo se llama tu madre? _____
4. ¿Cómo se llama tu padre? _____
5. ¿Cuántos hermanos/as tienes? _____
6. ¿Dónde vives ahora? _____
7. En tu país ¿ibas al colegio/instituto? _____
8. ¿Cómo era tu colegio/instituto en tu país? ¿Qué estudiabas allí? _____
9. ¿En qué trabaja tu padre y tu madre? _____
10. ¿Quiénes viven en tu casa contigo? _____
11. ¿Dime que has hecho esta mañana: _____
12. ¿Qué te gusta hacer cuando no estás en el colegio/ instituto?

13. ¿Qué es lo que más te gusta de España? ¿Y lo que menos te gusta?

14. Cuéntame cosas de tu país (que hacías, aficiones, amigos, comida preferida, etc)

PRUEBA DE COMPESIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA:

Carteles

1. Lectura en alto de las palabras que aparecen en los carteles

<p style="text-align: center;">ASEOS</p> 	<p style="text-align: center;">USA LA PAPELERA</p> 	<p style="text-align: center;">BOMBEROS</p> 
---	---	--

2. Responde:

- ¿Dónde nos lavamos las manos? _____
- ¿Qué hacen los bomberos? _____
- ¿Dónde tiramos los papeles? _____
- Los bomberos van en _____
- Los carteles de aseos los vemos en: _____

LEE EN ALTO EL SIGUIENTE TEXTO:

Khadija y Radu vienen a la escuela hoy por primera vez. Khadija viene de Marruecos, Radu viene de Rumanía. Ella llegó a Málaga en barco y luego vino hasta el pueblo en el coche de sus padres. Llegó muy cansada pues el barco hace el viaje de noche y las butacas son muy incómodas para dormir.

Radu hizo el viaje directo en autobús desde Rumanía. Llegó muy cansado porque viajó durante 30 horas.

CONTESTA A LAS SIGUIENES PREGUNTAS:

1. ¿Quiénes son los personajes del texto? _____
2. ¿De qué países vienen Khadija y Radu? _____
3. ¿Cómo han venido a Málaga? _____
4. ¿Por qué llegaron cansados? _____
5. Escribe un título para el texto: _____

ESCRIBE UN TEXTO SOBRE TU PAÍS:

ANEXO 2

EVALUACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Orden de 15 de Enero de 2007, B.O.J.A. 14/02/2007

HOJA DE RESULTADOS:

CURSO ESCOLAR: _____	FECHA: _____
CENTRO: _____	LOCALIDAD: _____
TUTOR/A: _____	CURSO: _____

DATOS DEL ALUMNO/A: _____

NOMBRE Y APELLIDOS: _____
NACIONALIDAD: _____ FECHA DE NACIMIENTO: _____
TIEMPO DE ESTANCIA EN ESPAÑA: _____
HA ASISTIDO A A.T.A.L. EN CURSOS ANTERIORES: _____ TIEMPO: _____

COMPRESIÓN Y EXPRESIÓN ORAL:

Nº de respuestas contestadas adecuadamente		NIVEL DE ESPAÑOL	
--	--	------------------	--

NIVELES DE ESPAÑOL (M.R.E. Y ORDEN DE 15 DE ENERO DE 2007)	Nº de respuestas contestadas adecuadamente
Nivel 0	0 – 4
Nivel 1	5 – 9
Nivel 2	10 – 12
Nivel 3	13 – 15

COMPRESIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA:

Lectura

Nivel 0	No es capaz de leer
Nivel 1	Lee silábicamente con mucha dificultad
Nivel 2	Lee con algo de fluidez y algún error
Nivel 3	Lee adecuadamente a su nivel

COMPRESIÓN ESCRITA:

Nº de respuestas contestadas adecuadamente		NIVEL DE ESPAÑOL	
--	--	------------------	--

NIVELES DE ESPAÑOL (M.R.E. Y ORDEN DE 15 DE ENERO DE 2007)	Nº de respuestas contestadas adecuadamente
Nivel 0	0 – 2
Nivel 1	3 – 5
Nivel 2	6 – 8
Nivel 3	9 – 10

EXPRESIÓN ESCRITA

NIVEL DE ESPAÑOL	
------------------	--

NIVELES DE ESPAÑOL (M.R.E. Y ORDEN DE 15 DE ENERO DE 2007)	Análisis de la hoja de compresion y expression escrita
Nivel 0	No escribe nada
Nivel 1	Escribe palabras sueltas con errores
Nivel 2	Escribe frases sencillas con algún error
Nivel 3	Escribe correctamente en su nivel

RESULTADO FINAL:

En función de los resultados obtenidos en los distintos apartados de la prueba considero que el nivel de español del alumno/ a es: _____

OBSERVACIONES:

ANEXO 3

DESCRIPTORES DE NIVELES DE LA GUÍA *LANGUAGE IN COMMON* CON LA EQUIVALENCIA DE LOS NIVELES DEL CURRÍCULO NACIONAL.

Niveles para evaluar la comprensión auditiva

<i>Step 1</i>	Pupils listen attentively for short bursts of time. They use non-verbal gestures to respond to greetings and questions about themselves, and they follow simple instructions based on the routines of the classroom.
<i>Step 2</i>	Pupils understand simple conversational English. They listen and respond to the gist of general explanations by the teacher where language is supported by non-verbal cues, including illustrations.
<i>Level 1</i> <i>(Threshold)</i>	With support, pupils understand and respond appropriately to straightforward comment or instructions addressed to them. They listen attentively to a range of speakers, including presentation to the whole class.
<i>Level 1</i> <i>(Secure)</i>	In familiar contexts, pupils follow what others say about what they are doing and thinking. They listen with understanding to sequences of instructions and usually respond appropriately in conversation.

National curriculum attainment target 1: speaking and listening

Level 2

Pupils begin to show confidence in talking and listening, particularly where the topics interest them. On occasions, they show awareness of the needs of the listener by including relevant detail. In developing and explaining their ideas they speak clearly and use a growing vocabulary. They usually listen carefully and respond with increasing appropriateness to what others say. They are beginning to be aware that in some situations a more formal vocabulary and tone of voice are used.

Level 3

Pupils talk and listen confidently in different contexts, exploring and communicating ideas. In discussion, they show understanding of the main points. Through relevant comments and questions, they show they have listened carefully. They begin to adapt what they say to the needs of the listener, varying the use of vocabulary and the level of detail. They are beginning to be aware of standard English and when it is used.

Level 4

Pupils talk and listen with confidence in an increasing range of contexts. Their talk is adapted to the purpose: developing ideas thoughtfully, describing events and conveying their opinions clearly. In discussion, they listen carefully, making contributions and asking questions that are responsive to others' ideas and views. They use appropriately some of the features of standard English vocabulary and grammar.

Niveles para evaluar la expresión oral

Step 1	Pupils echo words and expressions drawn from classroom routines and social interactions to communicate meaning. They express some basic needs, using single words or phrases in English.
Step 2	Pupils copy talk that has been modelled. In their speech, they show some control of English word order and their pronunciation is generally intelligible.
Level 1 (Threshold)	Pupils speak about matters of immediate interest in familiar settings. They convey meaning through talk and gesture and can extend what they say with support. Their speech is sometimes grammatically incomplete at word and phrase level.
Level 1 (Secure)	Pupils speak about matters of interest to a range of listeners and begin to develop connected utterance. What they say shows some grammatical complexity in expressing relationships between ideas and sequences of events. Pupils convey meaning, sustaining their contributions and the listeners' interest.

Level 5

Pupils talk and listen confidently in a wide range of contexts, including some that are of a formal nature. Their talk engages the interest of the listener as they begin to vary their expression and vocabulary. In discussion, they pay close attention to what others say, ask questions to develop ideas and make contributions that take account of others' views. They begin to use standard English in formal situations.

Level 6

Pupils adapt their talk to the demands of different contexts with increasing confidence. Their talk engages the interest of the listener through the variety of its vocabulary and expression. Pupils take an active part in discussion, showing understanding of ideas and sensitivity to others. They are usually fluent in their use of standard English in formal situations.

Level 7

Pupils are confident in matching their talk to the demands of different contexts. They use vocabulary precisely and organise their talk to communicate clearly. In discussion, pupils make significant contributions, evaluating others' ideas and varying how and when they participate. They show confident use of standard English in situations that require it.

Level 8

Pupils maintain and develop their talk purposefully in a range of contexts. They structure what they say clearly, using apt vocabulary and appropriate intonation and emphasis. They make a range of contributions which show that they have listened perceptively and are sensitive to the development of discussion. They show confident use of standard English in a range of situations, adapting as necessary.

Niveles para evaluar la comprensión lectora

Step 1	Pupils participate in reading activities. They know that, in English, print is read from left to right and from top to bottom. They recognise their names and familiar words and identify some letters of the alphabet by shape and sound.
Step 2	Pupils begin to associate sounds with letters in English and to predict what the text will be about. They read words and phrases that they have learned in different curriculum areas. With support, they can follow a text read loud.
Level 1 (Threshold)	Pupils can read a range of familiar words, and identify initial and final sounds in unfamiliar words. With support, they can establish meaning when reading aloud phrases or simple sentences, and use contextual clues to gain understanding. They respond to events and ideas in poems, stories and non-fiction.
Level 1 (Secure)	Pupils use their knowledge of letters, sounds and words to establish meaning when reading familiar texts aloud, sometimes with prompting. They comment on events or ideas in poems, stories and non-fiction.

National curriculum attainment target 2: Reading

Level 2

Pupils' reading of simple text shows understanding and is generally accurate. They express opinions about major events or ideas in stories, poems and non-fiction. They use more than one strategy, such as phonic, graphic, syntactic and contextual, in reading unfamiliar words and establishing meaning.

Level 3

Pupils read a range of texts fluently and accurately. They read independently, using strategies appropriately to establish meaning. In responding to fiction and non-fiction they show understanding of the main points and express preferences. They use their knowledge of the alphabet to locate books and find information.

Level 4

In responding to a range of texts, pupils show understanding of significant ideas, themes, events and characters. They begin to use inference and deduction. They refer to the text when explaining their views. They locate and use ideas and information.



Level 8

Niveles para evaluar la expresión escrita

<i>Step 1</i>	Pupils use English letter and letter-like forms to convey meaning. They copy or write their names and familiar words, and write from the left to right.
<i>Step 2</i>	Pupils attempt to express meanings in writing, supported by oral work or pictures. Generally their writing is intelligible to themselves and a familiar reader, and shows some knowledge of sound and letter patterns in English spelling. Building on their knowledge of literacy in another language, pupils show knowledge of the function of sentence division.
<i>Level 1 (Threshold)</i>	Pupils produce recognisable letters and words in texts, which convey meaning and show some knowledge of English sentence division and word order. Most commonly used letters are correctly shaped; but may be inconsistent in their size and orientation.
<i>Level 1 (Secure)</i>	Pupils use phrases and longer statements, which convey ideas to the reader, making some use of full stops and capital letters. Some grammatical patterns are irregular and pupils' grasp of English sounds and how they are written is not secure. Letters are usually clearly shaped and correctly orientated

National curriculum attainment target 3: Writing

Level 2

Pupils' writing communicates meaning in both narrative and non-narrative forms, using appropriate and interesting vocabulary, and showing some awareness of the reader. Ideas are developed in a

sequence of sentences, sometimes demarcated by capital letters and full stops. Simple, monosyllabic words are usually spelt correctly, and where there are inaccuracies the alternative is phonetically plausible. In handwriting, letters are accurately formed and consistent in size.

Level 3

Pupils' writing often organised, imaginative and clear. The main features of different forms of writing are used appropriately, beginning to be adapted to different readers. Sequences of sentences extend ideas logically and words are chosen for variety and interest. The basic grammatical structure of sentence usually correct. Spelling is usually accurate, including that of common, polysyllabic words. Punctuation to mark sentences – full stops, capital letters and questions marks- is used accurately. Handwriting is joined and legible.

Level 4

Pupils' writing in a range of forms is lively and thoughtful. Ideas are often sustained and developed in interesting ways and organised appropriately for the purpose of the reader. Vocabulary choices are often adventurous and words are used for effect. Pupils are beginning to use grammatical complex sentences, extending meaning. Spelling, including that of polysyllabic words that conform to regular patterns, is generally accurate. Full stops, capital letters and question marks are used correctly, and pupils are beginning to use punctuation within the sentence. Handwriting style is fluent, joined and legible.



Level 8

ANEXO 4**NASSEA EAL Assessment System**

Levels	Listening and Understanding	Speaking	Reading	Writing
Step 1(S1)	<p>Pupils listen attentively for short burst of time. The use non-verbal gestures to respond to greetings and questions about themselves, and they follow simple instructions base don the routines of the classroom.</p>	<p>Pupils echo words and expressions drawn from classroom routines and social interactions to communicate meaning. They express some basic needs, using single words or phrases in English.</p>	<p>Pupils participate in reading activities and may build on their knowledge of literacy in another language. They know that, in English, print is read from left to right and from top to bottom. They recognise their names and familiar words and identify some letters of the alphabet by shape and sound.</p>	<p>Pupils use English letters and letter-like forms to convey meaning. The copy or write their names and familiar words, and write form left to right.</p>
Step 2 (S2)	<p>Pupils understand simple conversational English. They listen and respond to the gist of general explanations by the teacher where languages is supported by non- verbal cues, including illustrations.</p>	<p>Pupils copy talk that has been modelled. In their speech they show some control of English word order and their pronunciation is generally intelligible.</p>	<p>Pupils begin to associate sounds with letters in English and to predict what the text will be about. They read words and phrases that they have learned in different curriculum areas. With supports, they can follow a text read aloud.</p>	<p>Pupils attempt to express meaning in writing, supported by oral word or pictures. Generally their writing is intelligible to themselves and a familiar reader, and shows some knowledge of sound and letter patterns in English spelling. Building on their knowledge of literacy in another language, pupils show knowledge of the function of sentence division.</p>
Threshold (S3)	<p>With support, pupils understand and respond appropriately to straightforward comments or instructions addressed to them. They listen attentively to a range of speakers, including teacher presentations to the whole class.</p>	<p>Pupils speak about matters of immediate interest in familiar settings. They convey meaning through talk and gesture and can extend what they say with support. Their speech is sometimes grammatically incomplete at word and phrase level</p>	<p>Pupils can read a range of familiar words, and identify and final sounds in unfamiliar words. With support, they can establish meaning when reading aloud phrases or simple sentences, and use contextual clues to gain understanding. They respond to events and ideas in</p>	<p>Pupils produce recognisable letters and words in texts, which convey meaning and show some knowledge of English sentence division and word order. Most commonly used letters are correctly shaped, but may be inconsistent in their size and orientation.</p>

			poems, stories and non-fiction.	
Secure (S4)	In familiar contexts, pupils follow what others say about what they are doing and thinking. They listen with understanding to sequences of instructions and usually respond appropriately in conversation.	Pupils speak about matter of interest to a range of listeners and begin to develop connected utterance. What they say shows some grammatical complexity in expressing relationships between ideas and sequences of events. Pupils convey meaning, sustaining their contributions and the listener's interest.	Pupils use their knowledge of letters, sounds and words to establish meaning when reading familiar texts aloud, sometimes with prompting. They comments on events or ideas in poems, stories and non- fiction.	Pupils use phrases and longer statements that convey ideas to the reader, making some use of full stop and capital letters. Some grammatical patterns are irregular and pupils' grasp of English sounds and how they are written is not secure. Letters are usually clearly shaped and correctly orientated.
Consolidating (S5)	Pupils can understand most conversations when the subject of the conversation is more concrete than abstract and where are few figurative and idiomatic expressions.	Pupils begin to engage in a dialogue or conversation within an academic context. In developing and explaining their ideas they speak clearly and use a growing vocabulary.	Pupils use more than one strategy, such as phonic, graphic, syntactic, and contextual, in reading unfamiliar words and extracting information from a variety of texts. From key Stage 2 onwards reading has typically to be a tool for learning rather than a process, which is an end in itself.	Pupils are able to produce written outcomes using a range of appropriate grammatical structure when given "scaffolding" support such as writing framework and a specific focus on the linguistic requirements of different kinds of writing. Pupils' production is more limited when they receive no such support. Pupils are beginning to understand that different contexts require different forms of expression and they will be attempting to respond to this understanding in their writing.
Competent (S6)	Pupils can participate as active speakers and listeners in group tasks. They understand most social and academic school interactions delivered at normal speech.	Pupils use language appropriately across the curriculum for different academic purposes (e.g. explaining) some minor errors may still be evident. They are able to sue more complex sentences.	Pupils understand many culturally embedded references an idioms, but may still require explanations. From Key Stage 2 onwards pupils can read a range of complex texts starting to go beyond the liberal by using some higher order reading skills such	Pupils can produce appropriately structured and generally accurate work in a variety of familiar academic contexts with few errors and without support. They will still require support to develop the organisational skills and appropriate linguistic forms for new contexts.

			as inference, deduction and hypothesis.	
<i>Independent (S7)</i>	Pupils have the range of listening skills necessary to participate fully within the curriculum and can be fairly assessed using only the National Curriculum for English.	Pupils have the range of speaking skills necessary to participate fully within the curriculum and can be fairly assessed using only the National Curriculum of English.	Pupils have the range of reading skills necessary to participate fully within the curriculum and can be fairly assessed only the National Curriculum for English.	Pupils have the range of literacy skills necessary to participate fully within the curriculum and can be fairly assessed by using only the National Curriculum for English.

ANEXO 5

Guía y actividades para la evaluación inicial de los alumnos EAL por áreas

Assessment of speaking and understanding skills

Responding to greetings and questions about self

The assessor may wish to use greetings and requests for personal information at the beginning of the assessment.

For example:

- Good morning (name).
- How are you?
- How are you getting on at school?
- Where do you come from?
- Where do you live now?
- How old are you?
- Have you got any brothers and sisters?

Naming vocabulary items

- Use a set of coloured pencils to check if the student knows the names of the colours in English.
- Ask the pupil to name some common items using the pictures on Speaking Sheets 1-3, or items available in the school.

Narrating a story using a picture sequence

- Ask the pupil to sequence some pictures from a story the child has encountered in the classroom, or select from Speaking Sheets 4-6. Ask the

pupil to tell the story, giving some help initially. If possible, record what the pupil says electronically and make a transcript to the exact wording afterwards. If the pupil is unable to make any attempt, move on to the final part of the assessment.

Responding to questions about a picture

- Ask simple questions about the pictures in the sequence e.g. What's this? What's he doing? Where's the cat?

School items:



Speaking Sheet 1

Animals:



Body parts:



Transport:

Speaking Sheet 2



Household items:



Food:

Speaking Sheet 3



Clothes:



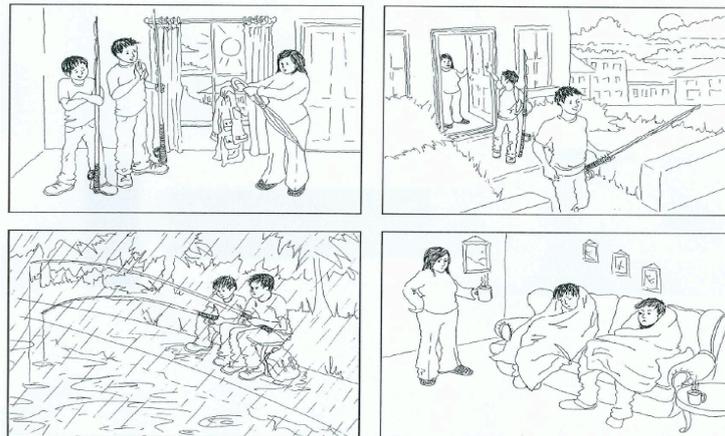
Speaking Sheet 4



Speaking Sheet 5



GOING FISHING



Assessment of reading skills

- One-to-one session with a new learner may help to give an initial indicator of where the pupil is with regards to the NASSEA steps.
- Early picture reading books, with some repetition, are ideal for assessing reading comprehension. Sample Reading Sheets 1-4 may be useful as example of texts to use with pupils between NASSEA steps 1 and 5.
- An assessment of the pupil’s phonic knowledge also help with target setting and planning next steps and so a sample phonic assessment sheet Reading 5, has been also included. It can be used to check initial sounds and letter names, ability to synthesise/blend some CVC words, words with adjacent consonants and words with long vowel phonemes.

Use of the reading texts below

- Reading Sheet 1 could be used to help ascertain if the pupil is on NASSEA step 1 for reading. The letters “s a p i n t” have been included to check if the pupil “can identify some letters of the alphabet by shape and sound”. Staff may wish to check all 26-alphabet letters. Use plastic letters or alphabet letter cars, as appropriate to the pupil’s age. The letters have been included in random order on the phonic assessment Reading Sheet 5.
- Reading Sheet 1 also has a selection of early phase words, plus three picture clues. A camel has been included as this would be a familiar animal for a child from Somalia and other African and Arabic countries. Schools may also want to use their own list of keywords/first hundred words or similar, to test the sight vocabulary of more advanced learners on English.
- To help establish if a pupil is at NASSEA step 2, the assessor could use an early picture story/reader with a clear picture or the cover. The pupil should be encouraged to use the picture to predict words and simple text.
- A pupil at NASSE step 3 will be starting to read simple books with repetitive phrases and using initial and final sounds to try to read unfamiliar words. See sample Reading Sheet 2 and 3.

- Step 4 pupils should be able to recognise many of the Foundation2/Reception year words, as well as read CVC words. They will be able to demonstrate their understanding of the meaning of simple sentences. Reading Sheet 2 and 3 may also be useful for these pupils.
- The texts included here are: Sam went shopping and Tom's House, plus Reading Sheets 2 and 3, as mentioned above. The Boy and Lion Reading Sheet 4 may be useful to contribute to the assessment of more advanced EAL learners reading at approximately NASSEA step 5.
- The questions at the foot of each sheet are in a small font and should not be read by the pupil. The assessor can read these to check comprehension.

Reading Sheet 1

S a p i n t



The boy

cat



camel

is

my

and



Dad

Mum

Sam went shopping



This is Sam. Sam is 5.



This is Sam's mum. Sam likes his mum.

Sam went to the shop with his mum.

He got a ball.

Then they went home.

- Who is this? (point to Sam)
- Who is this? (point to mum)
- Where did Sam go?
- What did Sam get?

Tom's House



This is Tom. He is six.



Tom went to the shop with his mum. His mum was in the shop a long time, so Tom went out. He wanted to go home.

He walked down the road. He came to a



big house. It was not his house. He walked on down the road. He came to a little house. It was not his house. He walked on down the road. He did not see his house. He was lost.

- Who is this? (point to Tom's mum)
- How old is Tom?
- Where did Tom go?
- Why did Tom go out of the shop?
- What will happen next?

Reading Sheet 4

The Boy and the Lion



Once there was a boy who worked for a king. But the king was cruel to him, so the boy ran away from the king and away from the town. He met a fierce lion in the jungle. The boy was afraid because the lion looked angry. The lion said, "I am angry because there is a thorn in my foot." So the boy sat down to pull the thorn out of the lion's paw and the boy and the lion became friends.

One day the boy went back to the town. The same day the cruel king went hunting and he caught the lion in a net. Then he saw the boy in the town and he caught him as well. "I will punish you for running away! I will throw you to the lion," shouted the king.

So the king threw the boy into the lion's den. However when the lion saw the boy, he lay down and smiled. The boy smiled too and put his arm around his friend. The king was so surprised that he let the boy and the lion go free.

- Why did the boy run away from the king?
- How did the boy help the lion?
- How did the king punish the boy when he caught him?
- What did the lion do when he saw the boy?
- Why did the king let the boy and the lion go free?

Phonic assessment

Lower case letters:

	c	j	m	p	t	u	a	e	s	x	f	b	q	z	d	i	v	g	l	n	r	k	y	h	o	w
name																										
sound																										

Capital letters:

	W	O	H	Y	K	R	N	L	G	V	I	D	Z	Q	B	F	X	S	E	A	U	T	P	M	J	C
name																										
sound																										

CVC:

cat	bag	net	leg	pin	kit	pot	box	mug	sun

words with adjacent consonants:

plum	crab	twin	step	skip	smell	sniff	cross	chin	shop	thin	think

words with long vowel phonemes:

train	tray	seen	leap	hide	night	boat	hole	moon	tune

Assessment of writing skills

- The person assessing the pupil will need to look at examples of writing completed in class and observe the pupil in Literacy, before administering a more formal writing assessment. If enough information has been obtained in class, it may not be necessary to withdraw the pupil to assess his/her writing in a one-to-one situation.
- If the pupil does not appear to have any knowledge of writing, a copying exercise has been included on the following guidance sheet, to help assess step 1 pupils.
- Assessor could select from Writing Sheets 1-4, which may be useful starting points for a one-to-one assessment in writing.

*Previous observations of writing and discussion with the class teacher will be required in order to allocate the appropriate step.

To build up a profile of the pupil's English writing skills, the following stages can be followed:

- Provide lined paper and ask the pupil to write his/her name. Then, ask/indicate that you want him/her to copy the three items below. (Adapt or enlarge these according to the age of the pupil.

1. b R o p s t z L M a f g p k
 2. cat dog baby apple
 3. I am at school in England.
- Ask the pupil to write some more words that he/she knows in English.
 - If the pupil is able to write in English, you could ask him/her to write about a picture, or write the story that he/she narrated earlier in the speaking activity. Writing Sheets 1-3 have been included to give pupils the opportunity to write about something they are familiar with. Staff can select the picture that they feel is most appropriate for the pupil being assessed.
 - If the pupil is able to write in English, but needs help with sentences, schools could adapt the sentence completion Writing Sheet 4, or use it in its entirety for more advance learners of English.
 - The pupil's responses can be recorded on the Initial Assessment Profile sheet.
 - For children who can write in their first language, the one-to-one assessment session can provide an opportunity to find out about their first language literacy skills too.

Writing Sheet 1

Children Eating Watermelon



Writing Sheet 2

Children Eating Tortillas



Children Eating Ice- cream



Finish the sentences:

1. I like.....
2. I don't like
3. I can
4. I can't
5. Yesterday I
6. Tomorrow I
7. Every day
8. Next weekend
9. When I grow up I would like to

Assessment of mathematical language and calculation skill:

- EAL learners will find the language of mathematics very difficult when they are newly arrived. In this assessment pack, activities and calculations have been selected that do not require specific mathematical vocabulary. Staff using the sheets will therefore only be able to make an initial assessment in the strands of “Counting and understanding numbers” and “knowing and using number facts”.
- Early mathematical language for numbers and symbols could be assessed using the following guidance sheet. The sheets entitled Mathematics 1 and 2 could be used to allocate a National Curriculum level for calculation.

Guidance

- The assessor could begin by asking the pupil to count to twenty (some modelling/prompting may be required for a new learner). Then ask the pupil to write the numbers.

- The pupil could also be asked to count and write in his/hers first language.
- The pupil could then be asked to identify and name the numbers and symbols below and then to carry out the four operations.

* If the pupil can complete Mathematics Assessment 2, move on to the National Curriculum levelled questions in Mathematics Assessment 2.

3 8 14 20 35 46 67 100 1000

+ - x ÷

$$2 + 3 = 5 - 1 = 2 \times 3 = 8 \div 2 =$$

- To further assess number operations, give the pupil Mathematics sheets 1 and 2, as appropriate.

Mathematics 1

Level 2

1. Fill in the empty boxes.

1	2		4		6	7		9	10			13
---	---	--	---	--	---	---	--	---	----	--	--	----

(2) $4 + 3 =$ (3) $10 - 9 =$

(4) $2 \times 6 =$ (5) $15 \div 3 =$

(6) $859 \times 3 =$ (7) $150 \div 5 =$ (8) $3.14 + 6.2 =$

(9) $238 + 173 + 386 =$ (10) $436 - 218 =$

(11)
$$\begin{array}{r} 347 \\ 198 \\ + 387 \\ \hline \end{array}$$
 (12)
$$\begin{array}{r} 648 \\ - 319 \\ \hline \end{array}$$

(13) a) $5 +$ $= 7$

b) $5 -$ $= 2$

c) $3 \times$ $= 9$

Level 3

A. You can make six numbers using these digit cards:

3	5	7
---	---	---

Complete the list to show the six different numbers

357
375

B. The answer is always 100. Fill in the missing numbers.

$$\boxed{68} + \boxed{\text{.....}} = \boxed{100}$$

$$\boxed{20} \times \boxed{\text{.....}} = \boxed{100}$$

$$\boxed{300} \div \boxed{\text{.....}} = \boxed{100}$$

$$\boxed{65} \times \boxed{2} - \boxed{\text{.....}} = \boxed{100}$$

C.



$$52 - 38 = \text{.....}$$

$$259 + 386 = \text{.....}$$

$$36 \times 4 = \text{.....}$$

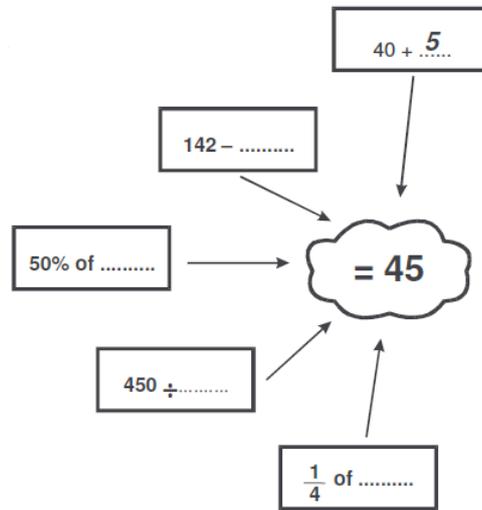
$$135 \div 5 = \text{.....}$$

Level 4

D.

Fill in the missing numbers so that the answer is **always 45**.

The first one is done for you.



E.

Work out 32×21

Show your working



.....

F.

Fill in the missing numbers



$$3.7 + 2.5 = \dots\dots\dots$$

$$2.9 + \dots\dots\dots = 4$$

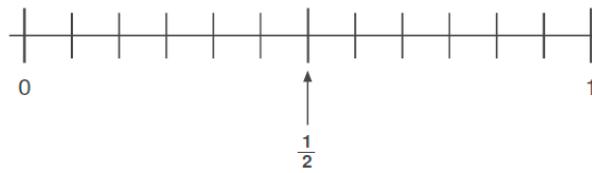
G.

Look at these fractions:

$$\frac{1}{2} \quad \frac{1}{3} \quad \frac{5}{6}$$

Make each fraction on the number line.

The first one is done for you.



H.

Solve these equations.

$$a + 12 = 24$$

a =

$$b - 12 = 25$$

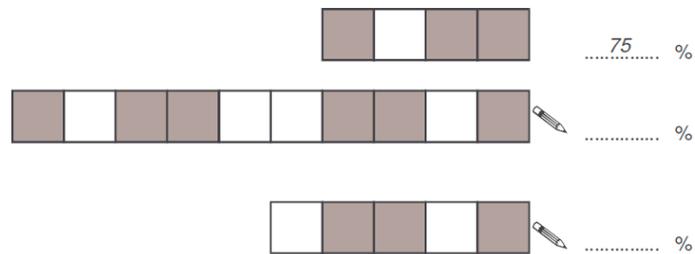
b =

Level 5

I. Each diagram below was drawn on square grid.

Write what **percentage** of each diagram is shaded

The first one is done for you.



J. Percentages (use a calculator)



✓

$$8\% \text{ of } \pounds 26.50 = \pounds \boxed{}$$

$$12\frac{1}{2}\% \text{ of } \pounds 98 = \pounds \boxed{}$$

K.

When $x = 5$, work out the values of the expressions below.



$$2x + 13 = \dots\dots\dots$$

$$5x - 5 = \dots\dots\dots$$

$$3 + 6x = \dots\dots\dots$$

ANEXO 6

Cuestionario Tesis Doctoral Sonia Peña García – Universidad de Granada

- Diciembre 2014

Centro: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo clases en las aulas ATAL?

Hombre..... Mujer.....

Nivel de enseñanza: Secundaria..... Bachillerato..... Formación Profesional.....

Fecha elaboración cuestionario:

Lea con atención las preguntas siguientes e indique con qué frecuencia utiliza los siguientes recursos y en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje eficaces para los alumnos de español como lengua añadida.

1) ¿Cuál de estos materiales usa en las clases ATAL? Indique con X donde proceda

		1 SIEMPRE	2 A MENUDO	3 POCAS VECES	4 NUNCA
1.1.	Libro de Texto				
1.2.	Fotocopias				
1.3.	Pizarra digital				
1.4.	Talleres				
1.5.	Libros de lectura				
1.6.	Ordenadores				
1.7.	Canciones				
1.8.	Películas				
1.9.	Revistas				
1.10.	Cartas				
1.11.	Emails				
1.12.	Páginas Web				

2) ¿Qué piensa sobre estos materiales para las clases ATAL? Indique con X donde proceda

		1 MUY ADECUADO	2 ADECUADO	3 MENOS ADECUADO	4 INADECUADO
2.1.	Libro de texto				
2.2.	Fotocopias				
2.3.	Pizarra digital				
2.4.	Talleres				
2.5.	Libros de lectura				
2.6.	Ordenadores				
2.7.	Canciones				
2.8.	Películas				
2.9.	Revistas				
2.10.	Cartas				
2.11.	Emails				
2.12.	Páginas Web				

3) ¿Qué valoración hace sobre estas actividades para las clases ATAL? Indique con X donde proceda

		1 MUY ADECUADO	2 ADECUADO	3 MENOS ADECUADO	4 INADECUADO
3.1.	Memorizar frases y textos				
3.2.	Actividades de lectura				
3.3.	Actividades de escucha y repite				
3.4.	Actividades de escritura				
3.5.	Actividades en grupos				
3.6.	Actividades por pareja				
3.7.	Actividades de gramática				
3.8.	Juegos				
3.9.	Canciones				
3.10.	Actuaciones y representaciones				
3.11.	Actividades de pronunciación				

4) ¿Ha tratado los siguientes temas en las clases ATAL? Indique Sí/ No

4.1.	Paella	Sí	No
4.2.	Churros con chocolate	Sí	No
4.3.	Semana Santa	Sí	No
4.4.	Ferías de Andalucía	Sí	No
4.5.	Don Quijote de la Mancha	Sí	No
4.6.	Guernica – Pablo Picasso	Sí	No
4.7.	Felipe VI	Sí	No
4.8.	Corridas de toros	Sí	No
4.9.	Los Reyes Magos	Sí	No
4.10.	Comunidades autónomas de España	Sí	No

5) ¿Con qué frecuencia utiliza las siguientes destrezas en clase? Indique con X

		1 SIEMPRE	2 A MENUDO	3 POCAS VECES	4 NUNCA
5.1.	Lectora				
5.2.	Auditiva				
5.3.	Oral				
5.4.	Escrita				
5.5.	Interacción oral				
5.6.	Interacción escrita				

6) ¿Tienen el alumnado la oportunidad de hablar en clase sobre aspectos típicos y característicos de su país? Indique con X

		1 A MENUDO	2 ALGUNAS VECES	3 POCAS VECES	4 NUNCA
6.1.	Deporte				
6.2.	Comida				
6.3.	Gente				
6.4.	Música				
6.5.	Idioma				
6.6.	El tiempo				

7) ¿ Qué libro de texto utiliza? ¿ Por qué ha elegido este en particular?

.....
.....

8) ¿ Antes de ser profesor ATAL recibió formación adecuada?

.....
.....

9) ¿ Como docente de ATAL, recibe alguna formación continua ?

.....
.....

10) Además de impartir docencia ATAL, ¿da otras asignaturas?

.....
.....

11) ¿Conoce el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas? ¿Lo utiliza?

.....
.....

12) ¿Adapta las clases según las necesidades del alumnado?

.....
.....

13) ¿Cuántas reuniones tiene con el recto de profesorado del centro al año?

.....
.....

14) ¿Continúa el alumnado con clases de apoyo de español una vez finalizado el programa de ATAL?

.....
.....

15) ¿Recibe el alumnado apoyo de español en las clases ordinarias?

.....
.....

School: How many years have you been teaching EAL?.....

Male..... Female.....

Tick which age group you have taught this term.

Year 7... Year 8 Year 9 Year 10 Year 11 Year 12... Year 13....

Type of school:

Date

The following questions relate to aspects of teaching children for whom English is an Additional Language. The results will form part of doctoral research into different approaches to the teaching of English and Spanish as additional languages.

1) Which of the following materials do you use in the ESOL classes? Please circle 1 for Always; 2 Often; 3 Sometimes or 4 Rarely

1.1.	Textbook	1	2	3	4
1.2.	Photocopies	1	2	3	4
1.3.	Interactive whiteboard	1	2	3	4
1.4.	Workshops	1	2	3	4
1.5.	Reading books	1	2	3	4
1.6.	Computer	1	2	3	4
1.7.	Songs	1	2	3	4
1.8.	Movies	1	2	3	4
1.9.	Magazines	1	2	3	4
1.10.	Letters	1	2	3	4
1.11.	Emails	1	2	3	4
1.12.	Websites	1	2	3	4

2) How useful do you think these materials are in your ESOL classes? Please circle **1** for Very appropriate **2** Appropriate **3** Less appropriate **4** Inappropriate

2.1.	Textbook	1	2	3	4
2.2.	Photocopies	1	2	3	4
2.3.	Interactive whiteboard	1	2	3	4
2.4.	Workshops	1	2	3	4
2.5.	Reading books	1	2	3	4
2.6.	Computer	1	2	3	4
2.7.	Songs	1	2	3	4
2.8.	Movies	1	2	3	4
2.9.	Magazines	1	2	3	4
2.10.	Letters	1	2	3	4
2.11.	Emails	1	2	3	4
2.12.	Websites	1	2	3	4

3) How useful do you think these activities are? Please circle **1** for Very appropriate **2** Appropriate **3** Less appropriate **4** Inappropriate

3.1.	Memorize sentences and texts	1	2	3	4
3.2.	Reading activities	1	2	3	4
3.3.	Listen and repeat activities	1	2	3	4
3.4.	Writing activities	1	2	3	4
3.5.	Activities in group	1	2	3	4
3.6.	Activities in pair	1	2	3	4
3.7.	Grammar activities	1	2	3	4
3.8.	Games	1	2	3	4
3.9.	Songs	1	2	3	4
3.10.	Role play	1	2	3	4
3.11.	Pronunciation activities	1	2	3	4

4) Have you used the following topics in your ESOL classes? Please circle

4.1.	Traditional English dishes	YES	NO
4.2.	British Royal family	YES	NO
4.3.	Guy Fawkes	YES	NO
4.4.	Driving on the right	YES	NO
4.5.	Capital and cities of England	YES	NO
4.6.	Famous English writers	YES	NO
4.7.	Other language spoken in GB	YES	NO
4.8.	British comedians	YES	NO
4.9.	English literature	YES	NO
4.10.	Traditional English drinks	YES	NO
4.11.	Black taxi cabs	YES	NO
4.12.	English Weather	YES	NO
4.13.	English Style	YES	NO

5) Say how much you use each of the following skills in class. Please circle **1** for Always **2** Often **3** Sometimes **4** Rarely

5.1.	Reading	1	2	3	4
5.2.	Listening	1	2	3	4
5.3.	Speaking	1	2	3	4
5.4.	Writing	1	2	3	4
5.5.	Listening- speaking	1	2	3	4
5.6.	Reading- writing	1	2	3	4

6) Do you give your students the opportunity to talk to their classmates about typical things from their home/origin country? (Family home country) Please circle:

Always	1
Often	2
Sometimes	3
Rarely	4

Never	5
-------	---

7) Which textbook do you use in class? Why did you choose this one?

.....
.....

8) Did you get any training to work in the EAL department?

.....
.....

9) Was it compulsory or optional?

.....

10) Do you teach any other subjects apart from English?

.....
.....

11) Do you know about the Common European Framework for Languages? Do you use it?

.....
.....

12) Do you adapt the classes depending on the students' needs?

.....
.....

13) How many meetings a year do you have with other teachers from your school?

.....
.....

14) How long does the adaptation program take?

.....

.....
.
15) Do the students continue with some support classes after they finish the adaptation program?

.....
.....

Centro:..... Curso escolar:

MasculinoFemenino Edad:

Nacionalidad: Nacionalidad de tus padres:

¿Cuánto tiempo llevas en España?

¿Has cursado primaria en España? Sí..... No.....

¿Cuánto tiempo llevas en este instituto?

¿Qué lengua/as hablas en casa?

Profesión del padre:

Profesión de la madre:

¿Has estado en las aulas ATAL (clases de Español)?:

¿Cuánto tiempo has estado /o llevas en estas clases (ATAL)?

1. ¿Utiliza tu profesor estos materiales en las clases ATAL ? Indica con X

		1	2	3	4
		SIEMPRE	A MENUDO	POCAS VECES	NUNCA
1.1.	Libro de texto				
1.2.	Fotocopias				
1.3.	Pizarra digital				
1.4.	Talleres				
1.5.	Libros de lectura				
1.6.	Ordenadores				
1.7.	Canciones				
1.8.	Películas				
1.9.	Revistas				
1.10.	Cartas				
1.11.	Emails				
1.12	Páginas Web				

2. ¿Qué piensas sobre estos materiales para las aulas ATAL? Indica con X

		1 MUY ADECUADO	2 ADECUADO	3 MENOS ADECUADO	4 INADECUADO
2.1.	Libro de texto				
2.2.	Fotocopias				
2.3.	Pizarra digital				
2.4.	Talleres				
2.5.	Libros de lectura				
2.6.	Ordenadores				
2.7.	Canciones				
2.8.	Películas				
2.9.	Revistas				
2.10.	Cartas				
2.11.	Emails				
2.12.	Páginas Web				

3. ¿Qué piensas sobre estas actividades? Indica con X

		1 MUY ADECUADO	2 ADECUADO	3 MENOS ADECUADO	4 INADECUADO
3.1.	Memorizar frases y textos				
3.2.	Actividades de lectura				
3.3.	Actividades de escucha y repite				
3.4.	Actividades de escritura				
3.5.	Actividades en grupos				
3.6.	Actividades por pareja				
3.7.	Actividades de gramática				
3.8.	Juegos				
3.9.	Canciones				
3.10.	Actuaciones y representaciones				
3.11.	Actividades de pronunciación				

4. ¿Has trabajado en clase en los siguientes temas? Indica con X



4.1. Paella



4.2. Churros con chocolate



4.3. Semana Santa



4.4 Ferias de Andalucía



4.5. Don Quijote de la Mancha



4.6. Guernica- Pablo Picasso



4.7. Felipe VI



4.8. Corridas de toros



4.9. Los Reyes Magos

5. ¿Cuál es la bandera de España? Indica con X



6. Nombra la capital de España:

7. Nombra el Rey y la Reina de España:

8. Nombra 3 ciudades del Norte de España:

9. Nombra 3 ciudades del Sur de España:

10. Nombra 3 platos típicos de España:

11. Nombra la capital de Andalucía:

12. Nombra 3 islas de España:

13. Nombra 3 equipos de fútbol de La Liga:

14. Nombra 3 escritores españoles:

15. ¿Qué dos lenguas se hablan en Cataluña?

Español

Valenciano

Catalán

Gallego

16. ¿Has hablado en clase sobre las cosas típicas y características de tu país? Indica con X

		1 A MENUDO	2 ALGUNAS VECES	3 POCAS VECES	4 NUNCA
16.1.	Deporte				
16.2.	Comida				
16.3.	Gente				
16.4.	Música				
16.5.	Idioma				
16.6.	El tiempo				

17. ¿Piensas que deberías tener más horas de español oral?

Sí, ¿por qué?	
No, ¿por qué?	

18. ¿Piensas que deberías tener más horas de español escrito?

Sí, ¿por qué?	
No, ¿por qué?	

19: ¿Piensas que tu familia necesitaría clases de español? Indica con X

Sí	No

20. ¿Te sientes parte de este país? Indica con X

Sí	No

Name of the school: You are in year

MaleFemale Age:

Where are you from? Where is your family from?.....

How long have you been living in England?

Have you been in a primary school in England? Yes..... No.....

How long have you been in this school?

Language/s spoken at home:

Your father works as

Your mother works as a

Do you have special classes to improve your English (EAL)?Yes.....No.....

How long have you attended these classes?

1. Does your teacher use any of these materials in the ESOL classes? Please Put X

		1 ALWAYS	2 OFTEN	3 RARELY	4 NEVER
1.1.	TEXT BOOK				
1.2.	PHOTOCOPIES				
1.3.	DIGITAL WHITEBOARD				
1.4.	WORKSHOPS				
1.5.	READING BOOKS				
1.6.	COMPUTER				
1.7.	SONGS				
1.8.	VIDEOS				
1.9.	MAGAZINES				
1.10.	LETTERS				
1.11.	EMAILS				
1.12.	WEBSITES				

2. How useful do you think these materials are? Please Put X

		1 ALWAYS	2 OFTEN	3 RARELY	4 NEVER
2.1.	TEXT BOOK				
2.2.	PHOTOCOPIES				
2.3.	DIGITAL WHITEBOARD				
2.4.	WORKSHOPS				
2.5.	READING BOOKS				
2.6.	COMPUTER				
2.7.	SONGS				
2.8.	VIDEOS				
2.9.	MAGAZINES				
2.10.	LETTERS				
2.11.	EMAILS				
2.12.	WEBSITES				

3. How useful do you think these activities are? Please Put X

3.1.	Memorize sentences and texts	1	2	3	4
3.2.	Reading activities	1	2	3	4
3.3.	Listen and repeat activities	1	2	3	4
3.4.	Writing activities	1	2	3	4
3.5.	Activities in group	1	2	3	4
3.6.	Activities in pair	1	2	3	4
3.7.	Grammar activities	1	2	3	4
3.8.	Games	1	2	3	4
3.9.	Songs	1	2	3	4
3.10.	Role play	1	2	3	4
3.11.	Pronunciation activities	1	2	3	4

4. Have you worked in class on the following topics: Please Put X



Fish and Chips



English Tea



Mr. Bean



Elisabeth II



Bonfire Night



Weather



Cricket



English Style



Harry Potter



Black Taxi Cabs

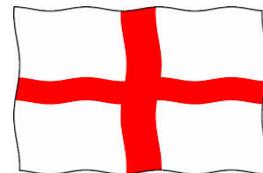


W. Shakespeare



Driving on the right

5. Which one is the flag of England? Please Put X



6. Please name the capital of England:

7. Please name the Queen and King of England:

8. Please name 3 cities from the North of England:

9. Please name 3 cities from the South of England:

10. Please name 3 traditional English dishes (food):

11. Please name the capital of Scotland:

12. Please name the capital of Ireland:

13. Please name 3 English football team:

14. Please name 3 English writers:

15. Which two languages do they speak in Wales? Please Put X where appropriate

English Dutch Irish Scottish Welsh

16. Have you talked to the rest of the class about typical things from your country? (Family country)

Please Put X where appropriate

	1 OFTEN	2 SOMETIMES	3 RARELY	4 NEVER
SPORT				
FOOD				
PEOPLE				
MUSIC				
LANGUAGE				
WEATHER				

17. Do you think you need more hours of oral English?

Yes, Why?	
No, Why?	

18. Do you think you need more hours of written English?

Yes, Why?	
No, Why?	

19. Do you think your family needs classes like this? Please Put X where appropriate

YES	NO

20. Do you feel as part of this country? Please Put X where appropriate

YES	NO