



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

PROGRAMA DE DOCTORADO EN MULTICULTURALISMO Y ETNICIDAD:
ESTUDIOS EN MIGRACIONES, CONFLICTO ÉTNICO, NACIONALISMO,
TRANSNACIONALIDAD, COOPERACIÓN AL DESARROLLO Y CONSTRUCCIÓN
DE LA DIFERENCIA

LAS ATAL: UNA EXPERIENCIA
ANDALUZA DE INCORPORACIÓN DEL
“ALUMNADO INMIGRANTE”
CONSIDERADO DE “ORIGEN
EXTRANJERO”

AUTOR

JOSÉ CASTILLA SEGURA

DIRECTOR

F. JAVIER GARCÍA CASTAÑO

GRANADA, 2016

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: José Castilla Segura
ISBN: 978-84-9163-895-7
URI: <http://hdl.handle.net/10481/51870>

Dedicatoria
A José y Concepción que no lo pudieron ver

AGRADECIMIENTOS

Después de la experiencia de empezar y concluir esta tesis, y tras largos años de trabajo, soy consciente de que el camino recorrido tiene más valor que la meta lograda y que hay muchas personas a las que agradecer que pueda culminar de esta forma una etapa de mi vida. Citar a todas las que me ayudaron personal e intelectualmente a lo largo del proceso, implicaría una tarea casi imposible.

En primer lugar, agradezco al profesor Francisco Javier García Castaño, el director de esta Tesis, sin cuyo apoyo y confianza en mí y en este trabajo, no hubiera podido ni encararlo ni terminarlo. Su forma de pensar y sus orientaciones sobre el trabajo en antropología han enmarcado esta investigación, y por mi parte he intentado que también lo hiciera su rigor metodológico.

A mis compañeros y compañeras del Instituto de Migraciones: Raquel Martínez, Antonia Olmos, Juan de Dios López, Lorenzo Capellán, Pierangela Contini, y, con especial cariño generacional a Pepe Fernández, por todo lo que he aprendido y por haber compartido conmigo este periplo de navegación. Mil gracias.

También agradezco a la “Peña de los Diamantes” las largas conversaciones sobre este y otros temas donde compartimos dudas vitales y planteamientos intelectuales. Todo mi cariño para Antonio Fernández, Pepe Real, Juan Manuel Jiménez, Víctor Espinosa, Daniel Stich, Alejandro Pedregosa y Federico Zurita.

Y a muchas personas cuyo apoyo no fue exclusivamente académico: Elías, Luis, Cristina, Sara, y especialmente a Cecilio Espejo por su estímulo permanente para avanzar y a Rosario Molina que tanto me animó en momentos difíciles.

A las personas componentes de este Tribunal por haber aceptado de manera tan amable evaluar este trabajo.

ÍNDICES

PRESENTACIÓN.....	13
Capítulo 1	
MARCO EPISTEMOLÓGICO. APUNTES SOBRE COMPLEJIDADES	25
1.1 EL PAPEL DE LA ANTROPOLOGÍA EN EL ESTUDIO DE LAS MIGRACIONES	30
1.2 ENTRE EL INFIERNO Y EL CALEIDOSCOPIO DE LA IDENTIDAD	38
1.3 LIMITACIONES DEL CONCEPTO DE IDENTIDAD.....	46
1.4 EL DESAFÍO DE LA ETNICIDAD	56
1.5 INTERSECCIONALIDAD	62
1.6 DIVERSIDAD, DIFERENCIA, DESIGUALDAD	65
1.6.1 La diversidad es y se capta.....	65
1.6.2 La diferencia se produce-construye-fabrica.....	68
1.6.3 La desigualdad es una práctica de dominación-poder que se ejerce/sufre	70
1.6.4 Construcción social de la diferencia	71
1.6.5 Formas de exclusión derivadas de la construcción social de la diferencia	73
1.6.6 El “inmigrante” como otro	76
1.6.7 Categorizar/nombrar	80
1.6.8 Naturalizar/objetivar.....	84
1.6.9 Gestionar/legitimar	85
1.7 GRAMÁTICAS DE ALTERIDAD/IDENTIDAD.....	87
1.7.1 Concepto de gramática.....	87
1.7.2 Papel de los atractores.....	92
1.7.4 Modelo politético.....	94
1.8 NUESTRO OBJETO TEÓRICO.....	95
Capítulo 2	
PROCESO METODOLÓGICO.....	107
2.1 MODELO ETNOGRÁFICO TRIDIMENSIONAL	111
2.2 EL TRABAJO DE CAMPO	116
2.2.1 Estrategias de producción de datos.....	117
2.2.1.1 Observación participante.....	118
2.2.1.2 La entrevista	119
2.2.1.3 El cuestionario	122
2.2.1.4 Webnografía	124
2.3 Tratamiento y análisis de la información	130
2.3.1 Análisis crítico de discurso	132

2.3.2 Análisis de contenido normativo y marcos de política	134
Capítulo 3	
ESCUELA Y GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL.....	136
3.1 APARICIÓN DE DISPOSITIVOS DE ATENCIÓN A “ESCOLARES EXTRANJEROS” SIN DOMINIO DE LA LENGUA VEHICULAR EN ESPAÑA O FUERA DE ESPAÑA.....	141
3.1.1 Historia de la atención al alumnado de nacionalidad extranjera en España.....	149
3.1.1.1 Clasificaciones	151
3.1.1.2 Cronología	151
3.1.1.3 Líneas de actuación.....	152
3.1.1.4 Temáticas	154
3.1.1.5 Metodología.....	156
3.1.2 Las “aulas especiales” en el Estado español.....	159
Capítulo 4	
LAS ATAL: SU HISTORIA, ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO	180
4.1 HISTORIA DE LAS ATAL ¿ <i>Ex oriente lux?</i>	181
4.2. LAS ATAL EN CADA UNA DE LAS PROVINCIAS DE ANDALUCÍA.....	202
4.2.1 Almería.....	202
4.2.2 Cádiz.....	202
4.2.3 Córdoba	204
4.2.4 Granada.....	205
4.2.5 Huelva	207
4.2.6 Jaén	212
4.2.7 Málaga	213
4.2.8 Sevilla.....	219
4.3 REFLEXIONES SOBRE LA HISTORIA DE LAS ATAL	220
4.4 ¿QUÉ SE HA INVESTIGADO SOBRE LAS ATAL Y OTRAS AULAS ESPECIALES?	222
4.4.1 La investigación sobre las ATAL.....	226
4.5 LAS NORMAS QUE “ORGANIZAN” LAS ATAL: UNA GRAMÁTICA ABARCANTE.....	244
4.5.1 La regulación de los dispositivos “especiales” de atención al alumnado extranjero en Andalucía	244
4.5.1.1 Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA de 2 de diciembre de 1999)	244

4.5.1.2 Decreto 167/2003 sobre Compensación Educativa (2003)	246
4.5.1.3 Plan de Atención al Alumnado Inmigrante (PAEI, 2001)	249
4.5.1.5 II Plan Integral para la Inmigración	257
4.5.1.6 III Plan Integral para la inmigración Horizonte 2016.....	260
4.5.1.7 Otras referencias legislativas y actuaciones	263
4.6 LAS ATAL: ASPECTOS ORGANIZATIVOS	270
4.6.1 La normativa de Almería	278
4.6.2 La “Orden de 15 de enero de 2007”	287
4.6.2.1 Diversidad-Flexibilidad/Sectorialización-Arbitrariedad o sea Ambigüedad de un recurso administrativo	300
6.2.2 Funcionamiento inicial sin normas y construcción de estas en marcos locales	302
6.2.3 Creación de un recurso administrativo y no tanto de una norma.....	304
4.7 Reflexiones finales sobre los procesos normativos	306
Capítulo 4	
EL PROFESORADO DE LAS ATAL	315
5.1 Selección del profesorado de las ATAL	325
5.2 El profesorado ATAL: opiniones y valoraciones	347
5.2.1 Perfil de un profesorado “especial”	348
5.2.2 Opiniones sobre las ATAL.....	352
5.2.3 Formación específica del profesorado de ATAL	359
5.2.4 El problema de la “itinerancia” del profesorado de la ATAL.....	362
5.2.5 Materiales utilizados	369
Capítulo 6	
EL ALUMNADO DE LAS ATAL	372
6.1 NÚMERO Y DISTRIBUCIÓN: ¿ESTÁN TODOS LOS QUE SON/SON TODOS LOS QUE ESTÁN?	376
6.2 EVALUACIÓN Y ESTABLECIMIENTO DEL NIVEL LINGÜÍSTICO: O SE LO DICES EN ESPAÑOL O LE HACES SEÑALÁNDOLE LOS DIBUJITOS	380
6.3 ENCUADRAMIENTO EN LAS ATAL: ESO DICE LA NORMATIVA, AHORA ¿QUÉ ES LO QUE NOSOTROS HACEMOS?.....	382
6.4 TIEMPO DE PERMANENCIA	385

6.5 MODELO DE ATENCIÓN CURRICULAR: CUANDO LOS VOY A RECOGER PARA TRAÉRMELOS PARA ACÁ PUES LOS VEO QUE ESTÁN CON LA MESA VACÍA.....	391
6.6 INTERVENCIONES DENTRO DEL AULA DE REFERENCIA (ATAL INCLUSIVO).....	396
6.7 ATENCIÓN A ALUMNADO NO PREVISTO EN LA NORMATIVA.....	398
6.8 QUE ASIGNATURAS ABANDONA	400
6.9 HORAS DE ATENCIÓN	401
6.10 NUMERO DE ALUMNOS/AS ATENDIDO	402
6.11 EVALUACIÓN	403
6.12 RESULTADOS DEL ALUMNADO DE ATAL.....	405
6.13 ¿CONSTRUYENDO ETNICIDAD?.....	417
6.14. REPRESENTACIONES DISCURSIVAS SOBRE EL ALUMNADO: UNA GRAMÁTICA SEGMENTARIA.....	424
CONCLUSIONES	428
PLANIFICACIÓN, DISTRIBUCIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS ATAL.....	430
Carácter flexible del recurso: ventajas e inconvenientes	430
Sobre el profesorado.....	432
Sobre el alumnado.....	434
Sobre su organización y funcionamiento	435
Sobre el desarrollo de las actuaciones.....	438
SUPUESTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS EN QUE SE BASA SU DISEÑO. EVIDENCIA EMPIRICA.....	440
SUPUESTOS PEDAGÓGICOS Y CONCEPCIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL	446
Asociación diversidad Cultural= Compensatoria= Problema Lingüístico=Inmigración.....	447
Asimilacionismo	450
Concepción de la atención a la diversidad	452
Impotencia de las medidas de atención para evitar el renacimiento de procesos de segmentación vertical.....	453
Sobre las concepciones presentes en la normativa y en los discursos de los agentes educativos	454
SUGERENCIAS PARA EL CAMBIO.....	459
BIBLIOGRAFÍA	465
ANEXO 00. TABLAS.....	511

ANEXO II. DISTRIBUCIÓN DE CENTROS, LOCALIDADES Y ALUMNADO ATENDIDO POR CADA PROFESOR/A DE ATAL (CURSO 2006-2007)	516
ANEXO III. CRONOGRAMA.....	553
ANEXO V PROTOCOLOS TRABAJO DE CAMPO.....	571
ANEXO VI INSTRUCCIONES ATAL ALMERIA	644

PRESENTACIÓN

Nuestro trabajo tratará sobre las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) pretendiendo realizar una aportación al necesario conocimiento diacrónico de los diversos procesos y prácticas que conforman el modelo de funcionamiento de estos dispositivos, situándolos en el marco de las políticas públicas estatales y en los procesos de gestión de la diversidad que desde estos se desarrollan.

Para la realización de ese propósito proponemos una teoría de alcance medio: Frente a una consideración taxonómica sobre las percepciones de la identidad, la construcción social de la diferencia (García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano, 1999) puede articularse sobre modelos politéticos en lo que se pueden denominar procesos de construcción social del lenguaje de la diferencia. En este contexto, ese lenguaje se construye sobre diversas gramáticas de identidad/alteridad (Baumann, 2004). Esto es lo que ocurre en muchos casos de construcción de categorías etnificadas

(en la escuela entre otros contextos). Por tanto, en el estudio de la construcción social de la diferencia debe incluirse el análisis de las prácticas sociales. Desde ese planteamiento de problemas fueron apareciendo determinadas preguntas de investigación que nos remitieron a dos contextos de investigación: el de las prácticas discursivas y el de las normativas y nos hicieron plantearnos como objetivos el visualizar y analizar los procesos de construcción social de la diferencia mediante gramáticas de identidad/alteridad, dentro y fuera del sistema escolar andaluz, así como analizar e interpretar los significados de los discursos y prácticas producidos por los profesionales educativos y otros agentes y actores sociales sobre las ATAL y los producidos por la legislación en materia educativa dando cuenta de las gramáticas de identidad/alteridad realmente existentes.

Pensamos que es necesario incluir las razones por las que consideramos relevante nuestro objeto de estudio, para poder discutir también los datos y los supuestos de los que partimos. Desde la teoría y práctica antropológica se observa cada vez más el predominio de marcos explicativos de carácter cultural etnicista de carácter esencialista para la explicación de fenómenos como el de la creación, objetivos y resultados de las denominadas “aulas especiales” (incluidas las ATAL andaluzas).

Desde una perspectiva crítica y con pretensiones de contribuir a un campo socio teórico como es el de la “problematización del fenómeno migratorio” (inclusive en los espacios escolares) nuestra aportación pretende explicar el proceso de construcción de un potente “atractor” sobre la formación del binomio identidad/alteridad, como es la “etnicidad”, entendida como práctica sociodiscursiva (y organización social de la diferencia) que “produce” al alumnado inmigrado necesitado de asistencia a las ATAL, mediante una serie de prácticas de socialización en diversos espacios (incluidas y especialmente en las aulas andaluzas).

La relevancia como dimensión de análisis del proceso de creación, organización y funcionamiento de las ATAL viene dada por varias razones: contribuir desde la antropología a las críticas empíricas y teóricas de la “problematización de la migración” e intentar entender la compleja articulación de los procesos de construcción de identidad/alteridad entendidas como prácticas que pueden conllevar mecanismos de inclusión-exclusión.

Consideramos como muy conveniente emplear un espacio a argumentar no sólo la relevancia de nuestro objeto de estudio, sino también los motivos por los que nos dedicamos al mismo. Aunque es cierto que se puede investigar sobre los aspectos más triviales de la vida social sin que tengan

que ser importantes, sí es cierto que la investigación debe responder a “necesidades” de conocimiento real por parte de la sociedad.

En el Estado Español la propia sociedad reclama este tipo de estudios, pero los motivos por los que se hace, desde la óptica desde la que se los mira, y la posición en la que uno se sitúa para abordarlos son distintas aproximaciones.

Cuando inicié mis estudios de historia en la universidad me apasionaba la arqueología, la prehistoria, especialmente el proceso de aparición de los estados prístinos y la desigualdad; y me embarqué en diversos proyectos de investigación, excavaciones y prospecciones dentro y fuera de Andalucía. En los años en que trabajé con el Departamento de Prehistoria de la Universidad de Granada fui siendo cada vez más consciente de la necesidad de complementar los datos fácticos obtenidos en los diversos trabajos de campo con teorías procedentes de las ciencias sociales y entre ellas de la antropología social y cultural.

Posteriormente realicé la Licenciatura de antropología social y cultural y desde que 1999 inicié esos estudios, no sólo mis intereses cambiaron, sino que mi apasionamiento aumentó de forma considerable. Me interesaban ahora más las personas, y los elementos de la cultura material y ecofactos pasaron a un (relativo) segundo término aunque la necesidad de trabajar

sobre la desigualdad humana seguía incólume. De hecho, estudiando la cultura material estamos estudiando a las personas, y viceversa. Es decir, que las diferentes disciplinas se enfrentan a una misma realidad, variable en tiempo y espacio, y ofrecen explicaciones desde distintos costados. Pero son los rincones, que no la realidad, lo que es diferente. Al comenzar mi colaboración con el grupo de investigación de Laboratorio de Estudios Interculturales (ahora Instituto de Migraciones), de la que es producto este trabajo, mis principales ideas apuntaban hacia el tema, todavía algo vago de la interculturalidad en el ámbito educativo, pero fueron cambiando hacia esos procesos de construcción de la diferencia y el intentar buscar el lenguaje concreto desde el que se constituían.

Estos intereses de tipo personal, son los que, finalmente, han motivado y permitido que realice este trabajo. Uno no acaba de saber muy bien si acaba arrojando luz sobre aquello sobre lo que se investiga o estudia o si lo que estudia e investiga arroja luz sobre lo que uno mismo es. Posiblemente la respuesta vaya en ambas direcciones.

La presente investigación se encuentra, por tanto, en la dirección de lo recomendado por el Defensor del Pueblo (2003, p. 265), quien, juzga indispensable: “promocionar la elaboración de estudios y trabajos de campo sobre la situación, condiciones y resultados académicos del “alumnado de origen inmigrante”.

Pero todo lo que aquí presento ha sido posible gracias a diferentes proyectos de investigación en lo que colaboro desde que mi incorporación al Laboratorio de Estudios Interculturales. Estos proyectos fueron los siguientes:

- Evaluación de las actuaciones de atención educativa del alumnado inmigrante en Andalucía. (Expediente: N°.03/04. Código: 2084. Contrato Art. 11/45 LRU-68/83 LOU).
- Éxitos y fracasos escolares. Trayectorias socioculturales de inmigrantes extranjeros y escolares autóctonos en el sistema educativo andaluz (Ref. CSO2010-22154-C03-01).
- Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado (Ref. CSO2013-43266-R).

En un primer capítulo y situándonos en el marco epistemológico de la complejidad analizaremos el papel de la antropología en el estudio del fenómeno migratorio, como ciencia social más capaz de incardinar las perspectivas macro y micro, en el análisis de los social y realizaremos una visión crítica de conceptos como identidad, alteridad, diversidad, diferencia, desigualdad, etc. con el objeto de conformar nuestro modelo y objeto teórico. Como hemos visto proponemos una hipótesis de alcance medio: La construcción social de la diferencia puede constituirse sobre cualquier

dominio del binomio alteridad/identidad. (Ramírez Goicoechea, 2011). Para la reproducción de esos procesos de construcción de diferencia, agentes y estructuras sociales, intentan capitalizar experiencias sociales de alteridad y dirigirlas, convenientemente manipuladas hacia objetivos muy particulares. Esto es lo que ocurre en muchos casos de construcción de categorías etnificadas (en la escuela entre otros contextos). En este contexto, el lenguaje de la diferencia se construye sobre diversas pero concretas gramáticas de identidad/alteridad (Baumann: 2004).

En el segundo capítulo describiremos el trabajo empírico, planteamiento global de la investigación, así como el desarrollo de la misma y sus fases. Partiendo de un modelo etnográfico tridimensional (Dietz, 2013, 2011) realizaremos una cartografía de nuestra primera aproximación empírica a través de una panoplia de instrumentos de carácter etnográfico obtenidos de nuestra participación en el equipo evaluador del PAEI. Se llevó a cabo mediante una producción de información a través de cinco estrategias diferentes (Análisis documental, entrevistas, encuestas, observación participante y etnografía virtual) y un análisis de los datos producidos desde el Análisis Crítico de Discurso y el de Marcos de Política, llevando a cabo una triangulación que justificamos por necesidad: cambios normativos, así como validez y fiabilidad del trabajo de campo.

En el tercer capítulo analizaremos las relaciones entre la escuela y gestión de la diversidad cultural, enmarcando el surgimiento de los diversos dispositivos de atención al “alumnado inmigrante” en el contexto de las políticas públicas del Estado-nación.

En el cuarto capítulo se tratan cuestiones generales relacionadas con las ATAL, como su origen, organización y funcionamiento y proceso de construcción normativo. Comenzamos con un estudio de la historia de las ATAL, donde frente a un modelo unilineal “*Ex Oriente (Almería) Lux*” desde las percepciones oficiales o al menos mayoritarias, hemos detectado un proceso rizomático de creación del modelo andaluz de gestión a la diversidad cultural en la escuela. Desde el análisis de los discursos legislativos que dan cobertura a la medida, hemos detectado el predominio de una gramática de las denominadas “abarcantes”, especialmente al analizar cómo se concibe al alumnado destinatario.

En el capítulo quinto, atenderemos a otro factor importante al analizar y reflexionar sobre el funcionamiento de las ATAL: su profesorado. Analizaremos su evolución cuantitativa, los criterios principales para la selección de estos profesionales desde las distintas delegaciones, así como las opiniones de ese profesorado y de otros agentes educativos sobre el recurso y los problemas asociados a su itinerancia.

En el capítulo sexto describiremos las tipologías del alumnado que está presente en ellas. Su número y encuadramiento en el recurso, las formas de evaluación inicial y los criterios para su salida del ATAL. También haremos hincapié en algunos criterios que determinan el mayor o menor avance de este alumnado durante el paso por las ATAL y en el proceso de aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela. En las representaciones y prácticas de diversos agentes educativos sobre las ATAL y su alumnado detectamos una gramática de las denominables “segmentarias” construida desde una noción de ciudadanía cargada de connotaciones étnicas.

En las reflexiones finales de este estudio realizaremos valoraciones globales sobre el recurso centrándonos en diversos aspectos organizativos, así como sobre los supuestos sociolingüísticos en que se basan y las concepciones sobre la diversidad que subyacen a su proceso de gestión y lanzaremos algunas propuestas de mejora.

Con respecto a la estructura del trabajo, éste se presenta en dos volúmenes. En el Volumen 1 se recoge el texto general, y en el Volumen 2 los anexos cuya lectura puede hacerse de forma independiente.

CAPÍTULO 1
MARCO EPISTEMOLÓGICO. APUNTES
SOBRE COMPLEJIDADES

El andamiaje epistemológico que proponemos supone una visión constructivista de lo socio-cultural, y en concreto, de las relaciones de sujetos con referentes socioculturales diversos (alumnado migrante de nacionalidad extranjera)¹ en un contexto relacional determinado (aulas “específicas” dentro del ámbito escolar), y toma como

¹ Aunque en este texto (y en parte de nuestra anterior producción científica) hemos aludido al alumnado “inmigrante” podrá verse que en el resto del texto nos limitaremos al uso de los términos de alumnado de nacionalidad extranjera. Llamar “inmigrantes” a personas asentadas en un territorio resulta cuanto menos, inexacto, pues supone definir su condición social a partir de una acción, la de inmigrar, que puede haber sucedido hace tiempo o no haber sucedido. Sustantivar ese participio activo (el DRAE dice del sufijo “-nte” que significa “que ejecuta la acción expresada por la base”; y si es así, inmigrante sería quien inmigra, aunque haya inmigrado en el pasado, y debiera ser por ello ser nombrado, en todo caso, mediante el participio pretérito “inmigrado”) ayuda a adjudicar los rasgos de una atribución identitaria atribuyendo una identidad peyorativamente cargada que, se superpone a cualquier otro rasgo y deviene en su atributo definitorio, Queremos plantear nuestras reservas a seguir utilizando algunos calificativos en la construcción de “sujetos de investigación”. No dudamos del uso social pero también político de tales términos y de la normalidad con la que parecen usarse en ámbitos como la escuela, pero queremos plantearnos sobre la necesidad de seguir utilizándolo en la investigación por lo poco que aportan analíticamente y por las consecuencias esencialistas que pueden suponer. Hablaremos de alumnado de nacionalidad extranjera y/o inmigrado (cuando consideremos que debemos resaltar esta faceta del mismo) cuando sean usados desde el discurso *etic* mientras que cuando se entrecomille alguna

base el paradigma de la complejidad (Morín, 2003; Balandier, 2003; Maturana y Varela, 2006; Ramírez Goicoechea, 2009).

Desde esta mirada epistemológica, se leen los datos y se derivan las conclusiones de este trabajo. Partimos de considerar la realidad como una construcción social; desde posturas como el constructivismo de Von Glasersfeld (1998), la teoría de la autopoiesis de Maturana y Varela (2006), la construcción social de la realidad de Berger y Luchman (1993), aproximaciones que nos llevan a la ausencia de objetividad y verdades únicas; la complementariedad entre opuestos, el diálogo entre desorden, reorganización y orden, el caos, la no-linealidad, el no-equilibrio, la incertidumbre, la contradicción, el azar, la temporalidad, la emergencia, también para organizar el pensamiento acerca de lo social.

Frente a una noción exclusivamente cartesiana sobre la realidad, como algo descubierto, percibida mediante estudios empíricos, y donde el sujeto es sólo un ente pasivo, proponemos una aproximación que mantiene la idea de descubrir el mundo pero también la de constituirlo.

Balandier (2003) propone como características centrales del desorden al movimiento permanente y la incertidumbre. El movimiento es el cambio

expresión, como el caso de “inmigrantes” y “extranjeros” será para indicar que forma parte del discurso *emic*.

como base constituyente de los sistemas, mientras que la incertidumbre se expresa en la irrupción de lo inédito en el contexto, lo que puede llevar a la generación de nuevos escenarios para ese sistema. Cabe considerar también los planteamientos desarrollados por Maturana y Varela (2006), particularmente la idea de autopoiesis².

Creemos que los conceptos centrales del paradigma de la complejidad pueden, asimismo, aplicarse a ámbitos como las relaciones entre personas provenientes de marcos socioculturales diversos, a los que se les puede aplicar la noción de “sistemas abiertos” (Von Bertalanffy, 1933) que pueden mantener su estructura (orden) mientras sus constituyentes van cambiando (desorden). Los marcos socioculturales pueden funcionar bajo esta lógica³. Están en constante cambio, en un permanente juego de desequilibrios y transformaciones. Ningún sistema sociocultural es estático sino todo lo

² Término con el que se designa un sistema capaz de reproducirse y mantenerse por sí mismo.

³ No es difícil constatar que en cualquier sociedad existen transformaciones, procesos y estados -sociales, por supuesto- entre sus componentes (personas y grupos reales y concretos que la conforman); que los efectos sociales de una u otra causa social inciden sobre la misma modificándola, de manera que su efecto subsiguiente queda afectado por esa incidencia inversa; y que incluso sucesos sociales al parecer insignificantes suelen tener enormes consecuencias sociales. Por lo que toda sociedad puede ser clasificada como un sistema dinámico complejo de índole no lineal, con un grado significativo de esa “complejidad”. Sus patrones de interacción social son sus “atractores” y pueden, en determinadas circunstancias, pasar de “atractores normales” a “atractores raros o extraños”.

contrario, dinámico y cambiante. Las sociedades pueden considerarse como sistemas abiertos que cambian.

En esta relación entre la formación de los sistemas socioculturales y la indeterminación de las relaciones cotidianas, se da una vinculación entre la emergencia del desorden y el papel de la historia en la configuración de las diversas comunidades sociales. El caos no es la ausencia de orden. Una de las propiedades de los sistemas complejos que evolucionan caóticamente es la de dotarse de una estructuración estructurante a base de atractores (Ramírez Goicoechea, 2009, pp. 94-95) Estos atractores pueden entenderse como fuerzas gravitacionales respecto a los cuales se orientan las trayectorias y comportamientos de los elementos del sistema. La apariencia de caos no es tal, hay un orden subsumido tras el desorden aparente. Hay diversas posibilidades de atractividad. Los elementos del sistema pueden verse atraídos de equilibrio relativo. Una relación social, procedimientos, reglas, representaciones, clasificaciones, instituciones, pueden contemplarse desde esta perspectiva.

En cierta manera, el sistema social se va deslizando, derivando, en un curso que permita la conservación de su organización, pero “consintiendo” transformaciones que incluso pueden parecer radicales. Nos referimos a un proceso de transformación constante, en el que las respuestas del sistema y del medio cambian juntas, de manera congruente, para poder mantener su

organización: Orden-Desorden-Organización. Una sucesión de adecuaciones hasta que el sistema se re-organiza, o deriva en otro sistema (o bien, no puede continuar con los cambios y se desintegra) y es en este contexto donde podemos situar el fenómeno migratorio reciente como fenómeno social que involucra muchos procesos⁴.

1.1 EL PAPEL DE LA ANTROPOLOGÍA EN EL ESTUDIO DE LAS MIGRACIONES

Tras esta introducción sobre los sistemas sociales como sistemas abiertos nos podemos permitir situar el trabajo y justificar el papel de la Antropología en este periplo. Podemos definir la situación actual de las Ciencias Sociales como un “poliverso” con gran extensión, en proceso de consolidación y caracterizado por una diversificación interna y pluralidad metodológica que debería superar dualismos trasnochados (Santamaría Lorenzo, 2011).

Desde el principio la Antropología tuvo como objeto de estudio la cultura de los otros pueblos, definidos inicialmente como “extraños”, y las

⁴ Esta concepción es claramente compatible con la de Mudanzas Migratorias como sucesión de desequilibrios y característica de la vida social que propugna Izquierdo Escribano (2014)

relaciones de alteridad entre Occidente (Europa en esos momentos) y el resto del mundo⁵.

La Antropología Social/Cultural fue, en parte, responsable de la esencialización de las culturas y grupos que se definirían por ellas, tanto como Antropología colonial al servicio del colonialismo/imperialismo y sus formas de construcción del saber para controlar y administrar, como en su ánimo relativista de exponer la ilimitada diversidad humana mediante la realización de monografías, descripciones acotadas de entidades supuestamente homogéneas, coherentes y acotadas, asociadas al paradigma funcionalista (Ramírez Goicoechea, 2011, p. 113).

La Antropología retroalimentó aquellas construcciones políticas, ideológicas y administrativas, identitarias, formuladas en relación a la construcción de procesos en los que, además de construir capitalismo, se forjaba la identidad occidental⁶.

El estudio de la alteridad en Antropología tiene también un origen ligado al evolucionismo clásico⁷. La idea de alteridad, a nivel teórico, es un invento

⁵ Para esta temática ver Bestard y Contreras (1987)

⁶ Las relaciones entre Antropología y colonialismo han suscitado un interesante debate y reflexión en Antropología Social (Fernández Moreno, 2009, 631)

⁷ Según lo plantea J. Sánchez Arteaga, a fines del siglo XIX y comienzos del XX, “la enorme violencia conceptual de la Biología Evolutiva humana, (...) tomó en la práctica la forma de una verdad irrefutable (...) la violencia simbólica implícita en el discurso

occidental, que nace y crece auspiciado por la proliferación de los grandes imperios coloniales (Said 1990) y que se transforma con éstos.

El relativismo cultural se esforzaba en demostrar que los factores culturales tenían un peso importantísimo en la configuración de la personalidad. Pero con el paso del tiempo, la mentalidad racista se apropió de las mismas argumentaciones proporcionadas por el relativismo cultural, y se comenzó hablar de un cierto determinismo ambientalista que configuraría adaptaciones culturales (Ramírez Goicoechea, 2009).

En este contexto y, en referencia con el poliverso al que hacíamos referencia, queremos enfatizar sobre la conveniencia de una antropología que, con independencia del tipo de alteridad a la que se acerque y su contexto (primitivo, moderno, posmoderno o híbrido) defienda el carácter de movimiento de su objeto de estudio, no sólo en el sentido de su eventual

técnico de la Biología humana ortodoxa sirvió para legitimar una violencia directa y material impuesta por la fuerza sobre quienes fueron descritos biológicamente como seres semi-humanos o cuasi humanos o, en último término, no tan humanos como el hombre blanco” (Sánchez Arteaga, 2007, p. 383). Además este autor agrega que el poder de las ciencias biológicas en ese entonces fue de tal magnitud que para esa fecha se aceptaba, sin cuestionamiento, la idea que “el destino evolutivo de la naturaleza homínida conducía a la dominación de los grupos más aptos (de origen caucásico) sobre las razas degradadas, primitivas y salvajes” (Sánchez Arteaga, 2007, p. 33). Según el autor, el lenguaje técnico darwiniano apareció a comienzos del siglo XX como discurso autorizado permitiendo a algunos sectores sociales fundir el mito del progreso evolutivo mediante la lucha competitiva con el “mito alternativo del pueblo elegido de forma científicamente superior (...) la creencia en la unidad específica de las variedades humanas se combina con una manifiesta confianza en la infinita superioridad biológica del hombre blanco” (Sánchez Arteaga, 2007, p. 135).

transitoriedad, sino también en el de su actualización y permanencia. Como dicen García Castaño, Álvarez Veinguer y Rubio Gómez:

La preocupación no debería centrarse en las formas de producir conocimiento, sino en el significado de esos conocimientos. La forma en la producción de los conocimientos es importante y relevante para la preocupación de los significados, pero no puede ni debe alcanzar a éstos en importancia, si no queremos convertir a la antropología social en una “disciplina permanentemente preocupada por su sentir y ser metodológico (García Castaño, Álvarez Veinguer y Rubio Gómez, 2011, p. 211).

En ese mismo trabajo, revisando a Ginrich (2010), Santos (2006), Comaroff (2010) o Hannerz (2010) realizan una interesante reflexión sobre la temática y plantean temas como la crisis de la antropología social y el cuestionamiento del lugar que ocupa en la actualidad la Antropología, así como su futuro, abogando por la necesidad de producir teorías y prácticas transescalares; donde las escalas locales se articulan con las nacionales y las globales. Así pues, el reto de la antropología social debería estar en articular las diferentes escalas en los análisis producidos.

Según Comaroff (2010, p. 525) existen tres sintomatologías de crisis en nuestra disciplina: pérdida del sello de identidad basado en su método central, la etnografía, sus conceptos estrella -especialmente el de cultura-, su terreno definido como sociedades comparadas y en particular las llamadas sociedades no-Occidentales, y, por último, su campo teórico. Un segundo síntoma de crisis remite a la inexistencia de un verdadero objeto de

investigación, propio de la antropología social -entendido en términos de exclusividad-. Un tercer síntoma de crisis, remite a la renuncia de su objeto de estudio, entendido como “sociedades locales” o “culturas”, diluyéndose éste en gran parte en todo y nada al mismo tiempo. Se identifican tres tendencias de reacción de la antropología social ante estos escenarios de crisis: Volver hacia lo local, refugiarse en el empirismo fractal o regresar hacia el concepto de cultura.

En este contexto epistemológico, pero también histórico, podemos denominar a la contemporaneidad como la “época de las migraciones o de los desplazamientos” pero, como dice Sayad (2011) el fenómeno migratorio está dando lugar a una “figura social mutilada”, que hasta ahora solo se ha percibido como problema, amenaza o utilidad para las sociedades receptoras.

Para García Castaño *et al.* (2011) es evidente que la producción teórica sobre el tema no representa un corpus homogéneo, pero a pesar de una aparente sobresaturación temática en torno al estudio de las migraciones, la desatención epistemológica (Santamaría, 2008) y, consecuentemente, metodológica sobre el estudio de los procesos migratorios sigue siendo una realidad vigente.

En los escenarios modernos de la era de la globalización, que multiplican las interacciones con “otros” diferentes a “nosotros”, un fenómeno como las “nuevas migraciones” como parte de ese escenario son un terreno fértil para cuestionarse sobre diversidad humana, alteridad, y diferencia y, en general, las representaciones y estereotipos de los que somos portadores.

Por otro lado, no cabe duda de que la antropología social establece una relación casi directa entre el estudio de las migraciones y lo que han sido, consideramos, sus temáticas centrales desde hace tiempo: alteridad, diferencia y diversidad cultural. En el momento en que el “migrante” es pensado y narrado como un “otro”, la antropología social ha encontrado suficiente abono para cultivar y desarrollar su producción científica. Es decir, si hay una disciplina en la que, quizá, esos conceptos y su estudio teórico han sido más centrales que en el resto, esa disciplina es la Antropología.

Como marco de reflexión y debate acerca de los aportes de la antropología al estudio de las migraciones, realizaremos a continuación una brevísima mirada con respecto al fenómeno migratorio en España.

Lurbe y Santamaria (2007, pp. 60-61) siguiendo a Provensal (1997) proponen tres categorías de estudios-etapas en los trabajos sobre migraciones que se pueden etiquetar como de “Compulsión de inventario”,

“institucionalización y etnicización” y de “producción social y construcción simbólica y cognitiva” del “inmigrante” y la “inmigración”⁸.

Cuando los países industrializados eran protagonistas de crecientes procesos de diversificación (desde el final de la II Guerra Mundial hasta la crisis del petróleo de 1973), los españoles emigraban hacia esos países. Hay que señalar que los procesos migratorios internos ya generaron la creación de “categorías étnicas” para designar a quienes emigraban desde las regiones más pobres a las regiones ricas e industrializadas especialmente el País Vasco, Madrid y Cataluña (Martínez Arias, 2013, p. 8).

Desde la segunda mitad de la década de 1980, España y los otros países tradicionalmente emigrantes de Europa del Sur, comenzaron a experimentar la llegada de inmigrantes. Si hasta esta década, España era un país de emigración y, también, de paso para los inmigrantes hacia otros países europeos, con el final del régimen franquista, la entrada en la Comunidad Europea y el crecimiento económico, España comenzó a recibir unos flujos migratorios inéditos en la historia del país.

⁸ Al igual que estos autores, trabajaremos sobre la última por su potencial para desentrañar las relaciones de alteridad en los contemporáneos escenarios migratorios. En esta línea de trabajo, el acento, “más allá de recaer en las características sociodemográficas de los migrantes y en sus condiciones de vida, lo hace en las distintas maneras con las que se les designa, categoriza, normaliza y/o gestiona. Se sitúa, en consecuencia, el foco de la indagación en las prácticas, representaciones y retóricas sociales con las que se percibe, se trata y se piensa su llegada” (Ibid.: 63)

A pesar de que ya en la década de los noventa la inmigración comenzaba a tener visibilidad, no fue hasta el inicio del nuevo milenio que se convirtió en una cuestión importante para la sociedad española y fue el cambio en el tipo migración más que el número lo que preocupó a los políticos, que acabaron delegando en los pedagogos (Peñalva Vélez y Sotés Elizalde, 2009, p. 395).

Los incidentes racistas de El Ejido contra ciudadanos de origen marroquí en febrero del año 2000, marcaron el inicio de un intenso debate social y político sobre la inmigración y la integración. Zapata-Barrero (2003) señala que fue esta la primera ocasión en que un partido político español (el Partido Popular) utilizó la cuestión de la inmigración en una campaña electoral, lo que de hecho condujo a aprobar una ley de inmigración más restrictiva.

Tras esta contextualización sobre la relación de la antropología y el estudio de las migraciones, entendidas estas como fenómeno social total-global analizable desde el paradigma de la complejidad, el siguiente apartado comienza con unas aportaciones críticas a las categorías más propias del aparato conceptual de nuestra disciplina (identidad/alteridad, diversidad, diferencia).

1.2 ENTRE EL INFIERNO Y EL CALEIDOSCOPIO DE LA IDENTIDAD⁹

Queremos evitar caer en los sistemas de clasificación académicos que se han denominado “taxonomías indígenas” (Vázquez García, 2009) es decir, la utilización acrítica de taxonomías engendradas en el propio campo que se quiere considerar, convirtiéndose en instrumento de análisis elementos que constituyen en realidad parte del objeto mismo por analizar, produciéndose un desmarque conceptual respecto de las condiciones de posibilidad al asignarle sustantividad a dimensiones meramente instrumentales¹⁰.

Para llevar a cabo este proyecto es necesario hablar de las relaciones existentes entre prácticas sociales, experiencias grupales y clasificaciones, pero también relacionar la identidad con la alteridad desde una perspectiva dialéctica y en condiciones específicas (Ramírez Goicoechea, 2011). Este terreno de los sujetos sociales y sus prácticas (imposibles en las abstracciones globales) es el lugar más propicio en que la antropología puede aportar su presencia ante el inaplazable encuentro interdisciplinario con otras disciplinas.

⁹ Aunque se pueden distinguir aproximaciones a una identidad personal, social e individual y grupal, es a esta última a la que nos referiremos.

¹⁰ Ver nota 1.

Desde una Antropología crítica y crística (Lurbe y Santamaría, 2007), constructivista, a veces adisciplinar, científica (no cientifista) y transescalar (García Castaño, Álvarez Veinguer y Rubio Gómez, 2011) intentaremos analizar de manera crítica el proceso de esencialización del concepto reformulando su validez en algunos procesos de objetivación desigual de las identidades en contextos sociales que tienen como marco el mundo escolar, a los que podemos entender como sistemas sociales abiertos con diversas conexiones entre atractores.

Desde esa perspectiva discutiremos la validez analítica del concepto de *identidad*, pero también sus relaciones dialécticas con los procesos de alterización que están en el origen de las construcciones sociales de la diferencia (García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano, 1999)

Desde los años sesenta irrumpió con fuerza en las Ciencias Sociales la palabra identidad, cuyos orígenes se desvincularon de la lógica y de la filosofía, para tomar préstamos de otros campos: el psicoanálisis freudiano, la teoría sociológica de roles o los estudios sobre la etnicidad. El éxito del término en la sociedad americana se debe, en parte, a que la ideología individualista dominante había eliminado o vaciado de significado la mayoría de las categorías referenciales colectivas o comunales, como por ejemplo clase, generación, o simplemente, vecindad (Moreno Feliu, 2010, p. 180)

La *identidad* ha sido objeto de estudio para multitud de disciplinas científicas, que han proporcionado definiciones diferentes y poco consensuadas. Como escribe Amin Maalouf (2008, p. 31), “la identidad no viene dada de una vez por todas, sino que se construye y transforma a lo largo de la existencia”.

En la construcción de cualquier versión de “identidad”, la utilización de mecanismos de diferenciación con el “otro” y la comparación con el “otro” juegan un papel fundamental. Según Erikson, quien acuñó la idea del “proceso de identificación”:

La formación de la identidad emplea un proceso de reflexión y observación simultáneas. Según este proceso, el individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que percibe como la manera en que los otros lo juzgan a él comparándolo con ellos y en los términos de una tipología significativa para estos últimos; por otra parte juzga la manera en que es juzgado, a la luz del modo en que se percibe en comparación con otros y en relación con tipos que han llegado a ser importantes para él (Erikson, 1989, p. 22).

Desde hace siglos existe el debate acerca de si el “sujeto” es “innato”, o si se trata de una “*tabula rasa*”. Descartes enunció su “Pienso, luego existo”. Su búsqueda por la “verdad incuestionable” desde la “autonomía de la Razón” le hizo concluir que el sujeto nacía “completo y establecido con ideas innatas”. Kant defendió la existencia de categorías heredadas del sujeto, que existirían a priori (previas a la experiencia) y serían usadas para “clasificar y poner orden en el mundo”. Locke desafía al innatismo,

opinando que el sujeto era, en realidad, una *tabula rasa*, cuyos conocimientos e ideas iban adquiriéndose a partir de la experiencia procesada a través de las sensaciones y la reflexión (Anzil, 2012, p. 95).

Las siguientes palabras de Maalouf resultan apropiadas para refutar las concepciones exclusivamente innatistas:

Para calibrar lo que es verdaderamente innato entre los elementos de la identidad podemos plantear un juego mental que es muy revelador: imaginemos a un recién nacido al que se lo saca de su entorno nada más venir al mundo y se lo sitúa en otro entorno distinto (...) ¿Hace falta decir que no tendría recuerdo alguno de “su” religión de origen, ni de “su” nación o “su” lengua?”. De manera que lo que determina que una persona pertenezca a un grupo es esencialmente la influencia de los demás; la influencia de los seres cercanos -familiares, compatriotas, correligionarios- que quieren apropiarse de ella, y la influencia de los contrarios, que tratan de excluirla (Maalouf, 2008, p. 32).

Brubaker y Cooper (2001, p. 54), señalan que si semánticamente “identidad” implica igualdad a través del tiempo (del latín *identitas*, “cualidad de lo idéntico”), resulta inadecuado seguir hablando de “identidad” al mismo tiempo que se repudia la implicación de igualdad.

Como señala Prat (2013, p. 15), a pesar de la aparición tardía del término en Ciencias Sociales ya que lo utilizó por primera vez F. Barth en 1969 y fue retomado por C. Lévi-Strauss en 1977 y por R. Cohen en 1978, desde entonces se ha convertido en “uno de los conceptos estelares de la

reflexión antropológica”. Pero por otro lado, “también es un concepto paraguas que lo cobija todo o casi todo”.

A pesar de la complejidad del problema han sido muchos los autores que han tratado de solucionarlo. Con respecto a las orientaciones o aproximaciones podemos distinguir a Íñiguez (2002, p. 211), desde la psicología, que distingue como orientaciones más sobresalientes la biologicista, la internalista, la fenomenológica y la narrativa.

Friedman (2001, pp. 131-134) distingue aproximaciones desde las teorías tradicionalistas (o culturalistas), modernistas y postmodernistas; proponiendo cómo desde las distintas teorías y las diferentes concepciones de la cultura¹¹, podremos extraer visiones diferenciadas de la identidad, su estructura y su construcción.

En este trabajo la caracterizaremos como multidimensional, procesual, relacional, contextual, contingente y en permanente reconstrucción con los que percibimos como “otros” (Marín Gracia, 2002; Grosberg, 1996; Hobsbawn, 1994; Hall, 2003; De Lucas, 2003).

¹¹ De esta manera, podemos sostener que lo que propiamente constituye la cultura no es una homogeneidad interna, sino la organización de las diferencias internas y que las culturas tienen una uniformidad hablada más que una unidad real (García-García, 1991, p.115).

Marín Gracia (2002) la entiende como la representación que tiene el sujeto de sí mismo y argumenta el carácter singular de cada identidad. Esta especificidad viene dada por el carácter contextual, procesual y relacional de la identidad.

Grossberg, desde los estudios culturales (1996, pp.151-153) habla de dos posicionamientos diferenciados que podríamos caracterizar como esencialista y relacional, optando por este último:

El primero de ellos, entiende que hay algún contenido esencial e intrínseco a cada identidad que es definida por un origen común, una estructura de experiencia común, o ambas. Este posicionamiento apuesta por descubrir ese origen o estructura auténtica, que será la que defina de forma completa nuestra identidad. Es un modelo que reduce la identidad a una serie de rasgos aislados y jerarquizados; en algunos casos el rasgo destacado será la religión, en otros la nación, en otros la etnia.

El segundo posicionamiento, por su parte, propone una concepción de la identidad como un proceso relacional, siempre incompleto y en donde la identidad personal está constituida por infinidad de elementos. Desde este modelo podemos anotar las teorías de la diferencia, de la fragmentación, de la hibridación, de la frontera y de la diáspora (Grossberg, 1996, p. 153).

Consideramos esta segunda aproximación como más apropiada a nivel teórico en la investigación sobre la identidad. Pero no se define con una teoría acabada, sino con un conjunto de teorías que, aunque basadas en unos principios similares, difieren en aspectos temporales y espaciales.

Hall (2003, p. 17) afirma que “las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación”.

Eric Hobsbawn (1994, p. 5), sostiene que la identificación “es siempre una cuestión de contexto y definición social, por lo general negativa” donde se especifica la condición de miembro del grupo por exclusión- y que todos nosotros somos seres multidimensionales sin límite para el número de formas.

De Lucas (2003, pp. 20-21) justificando a Wittgenstein y su “infierno de la identidad” propone la identidad, como una “aporía lógica” como “tensión entre el yo y el otro, entre el sujeto y el objeto. Es la respuesta a la inaplazable necesidad de adaptación al mundo objetivo, y por ello es un *perpetuum*, es decir, es constitutivamente incompleta; de ahí su plasticidad, su dinamismo, su contingencia, su impureza.

Otro tema clave será cómo se construye y reconstruye esta identidad y, obviamente, la respuesta a esta cuestión, diferirá en función de las diversas posiciones teóricas.

Castells (2000, pp. 29-30), propone tres “formas y orígenes” de construcción de identidad: Legitimadora: que estaría inducida por las instituciones dominadoras de la sociedad para transmitir y propagar esa autoridad; Identidad de resistencia: estaría generada por los colectivos sometidos o devaluados, para hacer frente a esta dominación e Identidad proyecto que supone la reconstrucción de una nueva identidad que busca la transformación social para redefinir su posición. Tras distinguir entre “roles” e “identidades”, propone lo siguiente:

Es fácil estar de acuerdo sobre el hecho de que, desde una perspectiva sociológica, todas las identidades son construidas. (...) La construcción de las identidades utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas (Castells, 2000, p., 29).

Marín Gracia (2002, pp. 35-36) propone una doble caracterización de las formas de construcción identitaria: singularización o autenticidad/proyecto (coincidiendo esta segunda con la propuesta de Castells).

Wieviorka (2004: pp. 51-52) propone dos lógicas de producción de las identidades en un continuum que va de lógica de pura reproducción a lo idéntico hasta pura creatividad e invención: lógica de lo idéntico, que rescata la colectividad, la referencia a lo común, y una lógica de la singularidad pura, basada en la autoconstrucción de sí mismo mediante la diferenciación.

La construcción de la identidad tiene lugar y se entiende de manera distinta según el contexto histórico analizado. En las sociedades tradicionales preindustriales, la persona nacía en el interior de unos lazos primarios con unas costumbres y valores ya constituidos a los que cada persona se adscribía. En la sociedad actual, la identidad está en constante construcción a dos niveles: local y global (Okuma-Nyström, 2009, p. 37), lo que facilita la identificación con las múltiples pertenencias y orientaciones que hemos descrito¹².

Estas consideraciones que nos permitirían entender la identidad de una manera múltiple, no implican la afirmación de que se poseen distintas identidades, sino que se presupone su composición multidimensional.

1.3 LIMITACIONES DEL CONCEPTO DE IDENTIDAD

Tras el abanico de posturas planteado nos encontramos en un dilema ya planteado por Brubaker y Cooper (2001, p. 7) la dificultad de enunciar un concepto lo suficientemente “blando” y flexible como para satisfacer los requisitos de una teoría social constructivista, pero lo adecuadamente robusto para dar cuenta de los fenómenos que demandan una explicación,

¹² El sistema escolar como espacio relacional privilegiado contribuye a mantener, construir, reconstruir y en algunas ocasiones destruir esas identidades (Ib. 37)

muchos de los cuales son bastante “duros”, en términos de Tilly (1996, p. 7).

Una “tercera vía”, defendida por Ramírez Goicoechea (2011) sería pensar que la *identidad* tiene algo de “sólido” y algo de “líquido” usando la metáfora baumaniana. Entender la identidad como un proceso en marcha, más que un resultado, algo siempre en construcción, que parte de un núcleo consistente, formado a partir de las primeras experiencias subjetivas, y que se va recubriendo con posteriores envolturas.

Gofman (1998, pp. 63-67) argumenta que la utilización de términos analíticamente imprecisos, pero al mismo tiempo, teóricamente sugerentes es muy corriente en las Ciencias Sociales. Esto se debe a que:

Su oscuridad “está a favor de que los sociólogos subsiguientes no tengan que lidiar una teoría acabada y completa, sino con ideas y juicios que provean un amplio espacio para las distintas interpretaciones de los intérpretes mismos¹³.”

Moreno Feliu (2010, p.182) también argumenta que el distanciamiento que el término provoca en muchos científicos sociales se debe a su doble adscripción: identidad y todo su campo semántico y pragmático (de clase, género, cultura, etnicidad, etc.) se ha convertido en una categoría nativa,

¹³ “Wholly favourable to subsequent sociologists for they no longer have to deal with a ready-made, completed theory, but with ideas and judgements providing ample latitude for the different interpretations of the interpretes themselves” en el original.

emic, perteneciente a la arena mediática, social y política. Pero, por otra, se utiliza como una categoría analítica, *etic*, que debiera aplicarse a un tipo de procesos cuyas características -múltiples, fragmentadas y fluidas- chocan con esa formulación *emic* que presenta la identidad como si fuese una condición fija y esencialista de ciertas entidades.

Una de las críticas más conocidas a esa indefinición es la de Brubaker y Cooper (2001), en su *Beyond identity*. Desde posturas no esencialistas pero críticas con el intento de “suavizar” el término para liberarlo de la carga de “esencialismo”, exponen su papel central en las ciencias sociales pero también su “crisis” de sobreproducción y, consecuentemente, la “devaluación del término” (Brubaker y Cooper, 2001, p. 34)¹⁴.

En su cuestionamiento de los usos inadecuados del concepto realizan una revisión de estos (Brubaker y Cooper, 2001, pp. 8-10):

- Como piso o base para la acción social o política, modos no instrumentales de acción social y política a partir de atributos categoriales particularísticos (etnicidad-raza, género, orientación sexual) frente a los más universalísticos -sic- (estructura ocupacional, modo de producción) siendo posiblemente su uso más generalizado.

¹⁴ Un sólido análisis de su propuesta se puede ver en Ramírez Goicoechea (2011)

- Como fenómeno específicamente colectivo, igualdad entre miembros de un mismo grupo o categoría y sus efectos en términos de pertenencia, solidaridad, conciencia y acción colectiva.
- Como un aspecto central de “la conciencia del ser individual” o como una condición fundamental de la vida social, típico de los teóricos primordialistas de la etnicidad, así como de las ideologías etnicistas-racialistas del nacionalismo.
- Como el producto de discursos múltiples y en competencia, utilizada para iluminar la naturaleza inestable, múltiple, fluctuante, y fragmentada del “yo” contemporáneo.

Posteriormente reformulan los que serían tres ámbitos principales que el concepto de identidad ha pretendido explicar (Ibid. pp. 18-27) y sugeridos como alternativas:

- Identificación y categorización;
- Autocomprensión y locación social
- Comunalidad, conexionismo y grupalidad.

Finalmente acaban proponiendo que

Ahora es tiempo de ir más allá de identidad -no en el nombre de un universalismo imaginado, sino en el nombre de la claridad conceptual requerida por el análisis social y la comprensión política (Brubaker y Cooper, 2000, p. 46).

Dice Ramírez Goicoechea (2011, p. 183) que si el concepto es tal *cajón de sastre*, entonces no tendría ningún valor analítico y que si nos adherimos a una interpretación *débil*, menos todavía. Hay aquí varios problemas. Por un lado, no tenemos por qué definir una categoría desde un criterio aristotélico donde pertenecen a aquélla todas las de su clase que cumplan una serie de criterios o atributos. La fortaleza analítica de un concepto no reside en su vocación inclusiva, sino en su capacidad heurística de hacer inteligibles procesos como los sociales. Desde una lógica politética, *identidad* puede relacionarse con todos estos ámbitos de forma variable.

El hecho de que los resultados de los procesos sociales identitarios puedan resultar “inciertos” no habla más que del carácter dinámico, complejo, paradójico de estos procesos¹⁵. Algunas características de esos procesos sociales son:

- En todos estos procesos la construcción del “otro”, como objeto de contraste, es, analíticamente, previa a la construcción del *self*, como sujeto de identificación.
- En esos procesos fenoménicos las identidades (y su cara B, las alteridades) pueden formularse y experimentarse desde diversos ámbitos

¹⁵ Lo que nos permitiría relacionar estos procesos con el paradigma de la Complejidad mencionado anteriormente.

de significación y práctica: clase, género, edad, profesión, status, etnicidad, ideologías, prácticas de consumo, afiliaciones y afinidades grupales de ocio, sexualidad, etc., y su posibles y variadas intersecciones (Ramírez Goicoechea, 2011, p.184)¹⁶.

En definitiva, frente a la posición “deconstructivista” de Brubaker y Cooper y más cercanos al modelo sistémico de Ramírez Goicoechea (2011) no tenemos necesariamente que deshacernos del concepto, sino que conviene intentar reconstruirlo puesto que, desde una lógica difusa, identidad puede relacionarse de manera variable y compleja con todos esos ámbitos de significado y práctica (de la diversidad), sin que ello suponga ese cajón de sastre, Sólo el análisis teórico e interpretativo de cada caso empírico nos aclararán el modo en que emergen procesos identitarios en sus relaciones con un cronotopo concreto. Uno de los principios básicos de este trabajo es la refutación de una lógica binaria y antitética. Ese concepto de identidad tiene posibilidades analíticas que dependerán de nuestro modelo epistemológico y teórico acerca de lo social.

Proponemos, pues, la necesidad de desenredar este conglomerado de significaciones, partiendo de que adoptan formas etnográficas y

¹⁶ La interseccionalidad como línea teórica-empírica que entrecruza distintas formas de acción constituidos por diversos alineamientos y dominios implicados-implicantes (género, edad, estructura social, ideología política, económica) de los sujetos (Ali, 2007: 616)

sociohistóricas variables, pero situadas en el espacio y tiempo. En definitiva, el concepto de identidad tiene consistencia fenomenológica y analítica por sí mismo, pero está inmerso en la acción, representación y experiencia de forma variable.

Moreno Feliu (2010, p. 182 y ss.) propone un modelo de las interconexiones y etiquetas principales del término. Por un lado aparecen las conexiones entre identidades colectivas y el sentido de la autoadscripción a ellas o de la adscripción por instituciones o personas ajenas a la identidad. También aparece la autoidentidad como conocimiento personal de pertenencia y de las conexiones a diversas redes de las personas.

Por otro lado, la identidad no como autoconocimiento sino como adscripción externa que dictaminará también la interna. Normalmente se tratará de categorías impuestas por el Estado.

En un ámbito central aparecen los vínculos entre la Identidad y el Estado Moderno, en sentido weberiano. Además del uso legítimo de la fuerza, el Estado posee también el monopolio de la fuerza simbólica: tiene la exclusiva de los documentos de identidad de registros y censos, capacidad de imponer categorías y de elaborar sus datos y fuentes estadísticas a partir de estas y sigue siendo la institución principal de identificación y registro.

Por último, aparecen dos formas de reconocer la identidad: la forma en que se construyen, deconstruyen y reconstruyen las categorías. El Estado controla (o tiene esa capacidad) la pertenencia a la categoría. Además, la identidad también se puede describir a partir de puntos de relaciones, como en una red. Uno de los ejemplos más desarrollados en la Antropología sería el de los diagramas de parentesco, o cómo a partir de un Ego, se reconocen las relaciones y términos de parentesco de esa persona.

En esa compleja trama de conformación identitaria existen atractores sociales¹⁷ que hacen que la persona pueda organizar la información y conformarse como un yo, en cierta forma estabilizar su sistema (Galaz Valderrama, 2008, p. 87). Estos atractores pueden ser socioculturales como la religión, clase, género, entre otras características del sistema. La identidad se va formando de acuerdo a los valores y creencias predominantes que las personas van incorporando como formas legítimas de categorización de la realidad. Algunos contextos sociales asumen ciertos valores que privilegian

¹⁷ Que estarían relacionados con el “ámbito metodológico” de la Teoría de los sistemas dinámicos complejos, (es decir, el enfoque de la “complejidad”). La noción de “atractor” dinámico en la teoría de los sistemas dinámicos no lineales contemporánea se conforma de la siguiente manera: un “sistema dinámico” es la multiplicidad de transformaciones factibles a partir de determinados componentes, procesos y estados. Esa multiplicidad y esos procesos conforman entonces lo que se denomina un “espacio dinámico”. En ese “espacio” dinámico, aquellas “regiones” –es decir, aquellos conjuntos de estados– donde las “líneas” –es decir, los procesos dinámicos– se acumulan (es decir, se tornan más insistentemente presentes como resultado de las transformaciones dadas) se denominan atractores dinámicos. (Sotolongo Codina y Delgado Díaz, 2006, p. 121)

cierta visión de identidad y ciertos roles identitarios. El obstáculo en la visión dominante sobre la identidad es considerarla esencial, inamovible, y no contingente de acuerdo al contexto en que se produce y a la “cultura” que la rodea.

A veces, también se evidencian atractores extraños o caóticos, como el mismo hecho de cambiar de marco sociocultural, o bien, la llegada de personas con diferentes referentes a un contexto concreto, que surgen fuera de lo que se consideraba como regular, y lo que parecía fijo termina por cambiar, evidenciando su movimiento.

Es lo que sucedería con la identidad/alteridad. La actual producción de las identidades y su otra cara, las alteridades, que se ponen en obra a partir de las “nuevas” migraciones internacionales y transnacionales, conduce a postular una gramática que se puede denominar “compleja” (Lurbe y Santamaría, 2007, p. 66). Tal apuesta insiste en el reconocimiento de la naturaleza heterogénea, histórica y situacional de las constelaciones identitarias, cuya complejidad deriva de la dinámica dialógica de lo social. Desde esta perspectiva la alteridad no sería pues la cualidad de otra identidad sino el efecto de la relación entre dos heterogeneidades.

Moreno Feliu (2010, p. 183) refiere que, basándose en el contraste que Lévi Strauss establecía en *El Pensamiento Salvaje* entre dos tipos ideales

representados por el *bricoleur*, que “busca, recoge y junta sin un plan previo, ni un proyecto definido todo tipo de objetos usados, cachivaches, trastos, restos de desguaces o cualquier pieza desprendida de su uso cultural previo” y el ingeniero-arquitecto que sólo utiliza los medios necesarios para ejecutar un plan previo, Pollán ilustra cómo se construyen, se reconstruyen y se configuran las identidades (2002, p. 74). La idea de que la identidad cultural se establece a partir de una pluralidad de elementos diversos llegados a las manos del *bricoleur* que se construye y reconstruye con nuevas combinaciones de los fragmentos de las múltiples identidades pasadas se opone a la identidad simplificada del arquitecto de sí mismo, o de quienes se han olvidado de que ninguna identidad es eterna y de que todas se transforman continuamente.

Como afirma Paniagua Mijangos (2011, pp. 291-292) la recuperación de la categoría de identidad, como forma de proporcionarle operatividad al análisis del campo de la cultura, supone la desacralización del término y el reconocimiento de su complejidad, pues el hacer de la misma un término de culto entre los antropólogos (vaciando su contenido y volviéndola un lugar común) ha provocado recelo en cuanto a su uso por parte de otras disciplinas que acuden al estudio de la diversidad. Devolverle el poder explicativo al concepto implica trasladar nuestra atención de las visiones esencialistas, sustancializadas y fundamentalistas de la cultura al análisis de

las prácticas inevitablemente subjetivas, imprevisibles, circunstanciadas y a menudo efímeras que adopta.

1.4 EL DESAFÍO DE LA ETNICIDAD¹⁸

Una categoría y/o atractor que puede ejemplificar esa aproximación a los componentes identitarios es el de etnicidad, ya que combina claramente un elemento organizativo (formación e interacción de grupos sociales) con otro simbólico de creación de identidades y pertenencia (Dietz, 1999, pp. 82-83).

Ramírez Goicoechea (2011, pp. 225-256) pretende desarrollar una teoría de la etnicidad, en diálogo crítico con las principales aportaciones teóricas con diversos materiales empíricos propios y ajenos, y desde la epistemología de la complejidad.

Por otro lado, Dietz (1999, pp. 82 y ss.) explica que con la etnicidad ha habido una polarización simplificante entre posturas primordialistas y constructivistas, además de un atrincheramiento entre etnicismo-género y clasismo basados en circunscripciones localistas del estudio de la etnicidad

¹⁸ Para una revisión crítica del concepto de etnicidad y de las teorías básicas que se han producido alrededor de este ámbito, así como diversos modos de objetivación etnopolítica ver Ramírez Goicoechea (2011, pp. 225-256), Dietz (1999) y Río Ruiz (2002)

que excluyen las relaciones de poder, así como una confusión entre etnicidad y cultura por una deficiente delimitación de ambos conceptos.

En la relación entre etnicidad y poder del estado se ha llevado a cabo la construcción de comunidades imaginadas mediante procesos de biologización e invención de la tradición con los que se dota de “sustancia” a esas comunidades imaginadas (etnia y nación) aunque con una diferencia (vinculación o no con un proyecto de creación de Estado).

Se puede hablar de un doble reduccionismo entre un primordialismo étnico (basado en la biología) y un constructivismo extremo (basado en la culturalización) aunque el abanico de posibilidades de inventar tradición queda sujeto a las relaciones socioeconómicas y con el Estado Nación. El proyecto de Estado Nación homogeneiza hacia adentro (Nación Cívica) y delimita hacia afuera (nacionalidad) aunque, en ocasiones, la etnicidad se puede convertir en un resorte contra hegemónico, aunque no en el ámbito de la producción sino en el del consumo cultural.

Siguiendo a Ramírez Goicoechea, Dietz y Rio Ruiz, en relación con las teorías y epistemología de la etnicidad y desde posturas menos esencialistas, pero también menos formalistas y más situacionistas, podemos concluir que:

- a. Las antinomias preocupan más a los analistas que a los propios actores en su vida cotidiana.
- b. La realidad fenoménica es siempre más compleja y rica que su descripción.
- c. Las aproximaciones teóricas excluyentes son poco fecundas para el análisis antropológico.
- d. Los modelos primordialistas pueden convivir con los modelos construccionistas en determinadas situaciones empíricas, teniendo en cuenta la fundamental cualidad constructiva material-simbólica de todo lo humano.

El centrarnos en el estudio del continuum “raza-etnia”¹⁹, pese a que las identidades de los sujetos no responden exclusivamente a los límites étnicos, sino que están atravesados por muchas otras influencias y lógicas atributivas e identitarias, es debido a diversas confusiones.

La primera de ellas tiene que ver con la indefinición del término: muchos discursos étnicos son esencialistas y configuran a los grupos como si siempre hubieran sido así. Estos discurso se parecen más a un “holograma

¹⁹ De alguna manera raza y etnicidad corresponderían a una misma categoría política en las que sus variaciones incluirían más o menos rasgos fenotípicos y /o culturales. Como afirma Ramírez Goicoechea (2011, p. 477) ser *WASP* en una sociedad multiétnica y clasista como EE.UU. es un conglomerado categorial que amalgama varias lógicas de la diferencia a la vez: fenotipia (White), ancestralidad (anlosaxon) y religión (protestant).

que recrea la ilusión de una unidad en parte visual, aunque profundamente sentida por sus adeptos, a los que puede orientar y dirigir en sus representaciones y prácticas” (Ramírez Goicoechea, 2011, p. 292). Frente a categorías binarias son más útiles las politéticas, ya que esas particiones dualistas de son más dúctiles para la manipulación política y la conformación de adversarios.

El sistema de construcción de la diferencia del continuum etnicidad-racialidad hace que, a menudo, sean indistinguibles en la práctica y, además, el argumento fenotípico está continuamente atravesado por el argumento étnico-cultural, creando algo parecido a la siguiente ecuación $\text{Identidad/Alteridad fenotípica} = \text{Identidad/Alteridad etno-cultural}$ (“quien tiene estos rasgos son, hacen, creen y se comportan de esta manera”). De hecho:

Sólo ciertos aspectos del fenotipo se traducen en significantes raciales, y suelen ser aquellos percibidos como los que originariamente servían para distinguir entre europeos y otras poblaciones que éstos encontraban en sus exploraciones coloniales. El fenotipo está entonces relacionado a una historia particular (Wade, 2002, p. 4).

En segundo lugar, nos centramos en el estudio de la etnicidad por su revalorización como sistema de clasificación en el contexto actual, en el que los Estados nación no acaban de perder su protagonismo. Las identificaciones étnicas, como mecanismo de inclusión/exclusión, se ha

hecho mucho más importantes para el individuo en el desarrollo de las relaciones sociales en los últimos dos siglos, dada su vinculación con el proceso de formación de los Estados-nación. Aunque etnia y nación, nacionalismo y etnicidad coinciden en el sentido de producir “comunidades imaginadas”, su gran diferencia es su vinculación o no con un proyecto de Estado-nación, lo que tiene consecuencias importantes para la interrelación entre ambos fenómenos (Dietz, 1999).

La reflexión europea occidental moderna sobre la identidad/alteridad étnica, en sus variadas gramáticas, gira en torno a varios procesos históricos (Ramírez Goicoechea, 2011, pp. 215-216) de los que podemos destacar la vertebración de una homogeneidad territorial, económica, lingüística y cultural interna a partir de ciertos grupos dominantes operada por las Monarquías y élites europeas occidentales en la construcción de una unidad política y militar en el escenario de los Estados-nación.

Estas cuestiones implican el olvido de tradiciones culturales y religiosas que han estado presentes a lo largo de nuestra historia (Islam, contacto entre pueblos mediterráneos, relaciones con el mundo latinoamericano, continuos trasvases poblacionales en centro Europa y Europa oriental) que son reiteradamente excluidas del discurso y de las representaciones colectivas elaboradas para preparar a la ciudadanía europea en su nueva adhesión e identificación cultural, definida como excluyente de todo lo

anteriormente citado. Es lo que se denomina *políticas de identidad única* (Gingrich, 2004), tal como se intenta practicar con la inmigración.

La tercera cuestión determinante para focalizar nuestros análisis sobre la etnicidad en el contexto actual, como categoría-atractor a partir de la cual se construye la diferencia, estaría relacionada con otro de los procesos mencionados por Ramírez Goicoechea: las políticas de identidad relacionadas con el incremento de la diversificación interior y la crisis del Estado de bienestar en Europa y, por ende, la redefinición del concepto de ciudadanía, en el contexto de las migraciones internacionales. El concepto de ciudadanía ayuda a que identidades y atribuciones étnicas sean categorías de exclusión, porque va unido inexorablemente a la nacionalidad, y ésta se opone a la *extranjería*; de este modo los “extranjeros”, “inmigrantes extranjeros” son el epitome de la alteridad, con lo que a la ecuación mencionada anteriormente $\text{Identidad/Alteridad fenotípica} = \text{Identidad/Alteridad etno-cultural}$, en el caso de la constitución del Estado nacional europeo se puede añadir $= \text{Identidad/Alteridad nacional}$.

Creemos que la etnicidad y los otros componentes categoriales que pueden convertirse en atractores sociales deben ser descritos como prácticas humanas que sólo pueden ser adecuadamente caracterizados en contextos reales de acción y comunicación. No se trata de interrogarse por las sustancias étnicas de los pueblos sino por la diversidad humana en cuanto a

la comprensión de las formas del ser (Díaz de Rada, 2010; Ramírez Goicoechea, 2009) y, con ello, volviendo al apartado anterior, reafirmamos el cuestionamiento del valor analítico del concepto de identidad como forma ontológica unitaria (Brubaker y Cooper, 2001).

Los procesos de etnificación, tanto en sus formas identitarias como alteritarias, son procesos sistémicos dinámicos. Son gramáticas identitarias/alteritarias que construyen semejanzas y diferencias a partir de prácticas y discursos sociales reinterpretados y ordenan otros procesos socioculturales de formas específicas, lo que nos lleva a cuestionarnos sobre las relaciones entre esos componentes categoriales y a enlazar con el concepto de interseccionalidad.

1.5 INTERSECCIONALIDAD

Diversas categorías, (etnia-raza, nacionalidad, género, clase social) configuran un complejo código por medio del cual se reconoce la pertenencia a ciertas agrupaciones colectivas. Las identidades culturales no son cosas, sino que son etiquetas que se refieren a “relaciones, cuyo contenido se fragua en la particularidad de su construcción histórica” (Comaroff, 1994, p. 208).

Las articulaciones de cada una de ellas con otras formas de clasificación grupal e identidad posible no producen conglomerados o capas de cebolla

sino compuestos orgánicos interseccionales que no son la suma de sus partes. Knudssen (2006, p. 62) sitúa en los 90 el surgimiento del concepto, que, por otro lado, revela lo que no se ve cuando se conceptualizan las categorías como segregadas unas de otras. Cada una de esas categorías colorea y es coloreada por esas otras divisiones sociales. Es pues, necesario situarnos en un marco analítico sobre la diversidad de carácter interseccional.

Hay muchas y variadas formas de construir identidades/alteridades basándose en la semejanza, la proximidad, la diversidad y la lejanía. Como esas relaciones, cada una de estas categorías no permanece encerrada en sí misma y lo importante en su interrelación es centrarse en su expresividad y constitución. Las etiquetas identitarias además de utilizarse como categorías explicativas por parte de expertos, también son categorías nativas muy poderosas y con gran capacidad de movilización social, que todos utilizamos cotidianamente. Greenhouse señala las diferencias, tensiones y ausencia de correspondencia que puede derivarse de ese doble uso:

En los Estados Unidos, las formulaciones antropológicas de la identidad del individuo y la del grupo están radicalmente enfrentadas a las definiciones populares de raza, etnicidad y clase. Para los antropólogos, la “cultura” y la “etnicidad” son antitéticas a las teorías racistas de la vida social, pero para el público, “cultura” y “etnicidad” suelen ser, a menudo, eufemismos corteses de “raza”. No son los únicos eufemismos, en algunos contextos la palabra “clase” o en todos los contextos “clase baja” son expresiones, socialmente aceptables,

empleadas para destacar la importancia del color. Esta fusión particular de clase, raza y etnicidad parece haber sido fraguada en la experiencia contemporánea, puesto que los nuevos grupos étnicos mayoritarios en los EEUU están formados por gentes de color (Greenhouse, 1994, p. 178).

En esos procesos cronotópicos las identidades (y su cara B, las alteridades) pueden formularse y experimentarse desde diversos ámbitos y dominios de significación y práctica: clase social, género, edad, profesión y status, etnicidad, ideologías, etc. y sus posibles y variadas intersecciones. Por eso, se ha dicho que estos conceptos no sirven para nada, porque no son universalizables, aplicables para comprender e interpretar todos los casos empíricos.

Obviamente, las identidades de los sujetos no responden exclusivamente a los límites étnicos, sino que están atravesados por muchas otras “lógicas atributivas e identitarias” (Díaz de Rada, 2004, p. 97) por lo que podemos afirmar que los patrones de interacción social, se caracterizan por su carácter procesual. Su dinámica puede calificarse de “atractora”; es decir, uno u otro de esos patrones se comporta como una especie de “atractor social” hacia el cual grupos sociales e individuos tienden en sus comportamientos en cronotopos concretos.

Algunos de esos patrones de interacción presentan un espacio y un tiempo propios abarcadores de todos los miembros de la sociedad contemporánea de que se trate, se erigen en atractores sociales prevalecientes con relación a

otros coexistentes con ellos pero con espacios y tiempos propios menos abarcadores. Esa prevalencia subordina socialmente a otros patrones de interacción social -respecto de los patrones más abarcadores.

1.6 DIVERSIDAD, DIFERENCIA, DESIGUALDAD

1.6.1 La diversidad es y se capta

Tras esa reinterpretación crítica del concepto de identidad y centrarnos después en la categoría etnicidad como forma de construcción identitaria/alteritaria y el acercamiento a la interseccionalidad como intento de analizar las relaciones entre las diversas categorías por las que se producen la pertenencia a ciertas agrupaciones colectivas, vamos a intentar observar el proceso y las relaciones entre Diversidad-Diferencia-Desigualdad.

Todas las sociedades humanas producen algún tipo de fórmula de captación/producción de la diversidad/diferencia mediante un *logos* de lo discreto como imposición de un sentido por encima del conjunto fragmentario de discontinuidades y mediante diversas categorías entre las que destacan las Cooper denomina “Santísima Trinidad Identitaria”: raza, clase y género (Cooper, 2005, p. 61).

La diversidad es un concepto en paulatina conformación, la constatación de una variedad de elementos, que genera un discurso regido por la clasificación de lo ambiguamente diverso en un número limitado de categorías/agrupaciones, desde diversas operaciones de división cultural, definición de identidades y atribución de cualidades diferenciadas a determinados grupos, en relación al menos con esas tres categorías analíticas, en torno a las cuales se ha situado a estos grupos.

La diversidad es, pues, intrínseca a la existencia de cualquier ser vivo. Pero no presupone diferencia, no es lo mismo que diferencia y diferencia no es lo mismo que desigualdad. Lo diverso es algo propio tanto de nuestros entornos como de nosotros mismos, independientemente de quiénes o qué sea ese *nosotros* (Ramírez, 2011, p. 597).

Como afirma Díaz de Rada (2010, p. 248), no se trata de una diversidad de identidades, sino de una diversidad de diversidades,²⁰ una diversidad de la complejidad y dinamicidad de nuestras vidas relacionales prácticas y comunicativas. La *diversidad* ha de estar incorporada en las estructuras sociales, sus instituciones y políticas, por medio de su presencia, su reconocimiento, la reciprocidad y el diálogo bajo condiciones de poder político económico y acceso al espacio público igualitarios. Obviamente la

²⁰ O como dice Vertovec (2006) “Superdiversidad”

diversidad cultural es una condición necesaria de los sistemas humanos y sus entornos (humanos), siempre multiversos.

Habitualmente se establecen diferencias y se “reconocen” grupos culturales a priori. Hay una confusión evidente entre diversidad cultural y categorización social (Aguado, 2009: 15). Un ejemplo evidente y muy frecuente en el contexto español, pero no sólo en él, es identificar diversidad cultural con origen nacional, lengua materna, nivel económico, etnia, religión, género. Estas categorías sociales informan sobre grupos sociales en los que los individuos son inscritos o adscritos; pero no nos dan información sobre las personas mismas. Los peligros más graves derivados de describir a las personas, estudiantes, grupos, en función de diferencias es que implican una apreciación moral (Abdallah-Preteille, 2006).

En este sentido, la noción antropológica de diversidad cultural está transitando en varios niveles: en las políticas públicas desde su consideración como "problema", pasando por su reivindicación como un "derecho" de las minorías, o incluso de la humanidad entera, como en el caso de la "Declaración Universal sobre Diversidad Cultural" o en su proclamación antropológico-pedagógica como un "recurso" -para la educación intercultural, para la gestión de la diversidad (Dietz y Selene, 2010, p. 108).

1.6.2 La diferencia se produce-construye-fabrica

En el ámbito humano la diferencia se construye respecto de ciertos cánones y tiene que ver con cómo se producen las relaciones teórico prácticas con y de la diversidad y el proceso de legitimación y autoridad que se otorga a los sistemas de referencia que las fundan, orientan y regulan. Sobre la diferencia se articulan los procesos de alterización. Pero de ésta no se sigue necesariamente la desigualdad, que es una práctica y representación de la dominación y de la distribución social dispar. La asimetría social, política, económica, no obstante, suele construirse sobre categorizaciones sociales de la alterización, contribuyendo a sustantivar y reobjetivar éstas (Ramírez Goicoechea, 2011, p. 597).

Así pues, no es inevitable construir diferencia, por lo que hay que estudiar las prácticas que la constituyen, partiendo de que se configura en su enunciación (y práctica), en conexión a un proceso/estructura de identificación a partir de determinadas andamiajes y criterios clasificatorios, que no escapan de valoraciones, legitimidades y autoridades²¹. Cuando hablamos de alteridad, hay que observar que la desigualdad, no es su

²¹ Ramírez Goicoechea (2011) afirma que es desde ahí y no a partir de la diversidad desde donde se construyó históricamente el conocimiento de la Antropología y el de la Etnografía.

correlato necesario. Y, sin embargo, la diferencia clasificatoria es la condición necesaria, aunque no suficiente para la exclusión social.

La cuestión es: ¿por qué organizamos las diferencias sobre la jerarquización y la asimetría? Se podría organizar social, política, cotidianamente la diferencia que los propios humanos crean sin que implique la desigualdad, lo que nos lleva a plantear por qué Occidente se construye sobre una imagen negativa del Otro y no sobre su complementariedad.

Esta visión es reforzada por H. Tajfel (1984) quien planteó que los procesos de ordenamiento y elaboración de la identidad de las experiencias, están basadas en mecanismos cognitivos que consideran las diferencias o similitudes, agrandándolas o empequeñeciéndolas, para ajustarlas a las estructuras cognitivas establecidas ya desde antemano.

Podemos señalar dos modalidades básicas acerca de cómo que se constituyen actualmente las diferencias que pueden devenir en las diversas formas de desigualdad:

1. Alrededor de un conjunto de rasgos esencialistas que construyen una identidad negativa basada en estereotipos sociales (ser negro, ser mujer, ser gay, ser ciego, sordo, discapacitado, “alumnado inmigrante”, etc.).
2. Alrededor de un conjunto de prácticas asociadas a esos rasgos que el discurso vehiculiza: peligrosidad (ser inmigrante es ser traedor de

ayudas públicas), la prostitución (ser travesti es trabajar como prostituta) o, en nuestro marco de estudio, rendimiento escolar (ser “alumnado inmigrante” es ser peor académicamente).

En ambos casos, se puede observar claramente que no son atributos que designan a un sujeto, sino una posición en la trama de lo social que se sostienen sobre un modelo cultural hegemónico que fundamenta sistemas representacionales, imágenes y significaciones sociales otorgadas a ciertos sujetos.

1.6.3 La desigualdad es una práctica de dominación-poder que se ejerce/sufre

La desigualdad sería una práctica y representación de la dominación y de la distribución social dispar del poder, que suele construirse sobre categorizaciones sociales de la alterización. Pero de ésta no se sigue necesariamente la desigualdad. Así pues, la diversidad se capta (homogeneidad/heterogeneidad) mientras que la diferencia se produce (alteridad/identidad) mediante un proceso de alterización y el uso de diversas gramáticas y la desigualdad sería una práctica de dominación-poder centrada en estratificaciones, un principio ordenador de la diferencia desde la subordinación. Es un espacio de dominio, marginalidad, segregación, discriminación y acceso asimétrico a condiciones de vida,

oportunidades y educación, participación política y cultural, impositivamente dictado sobre la distancia aunque también puede serlo de negociación, de contestación y de reformulación de relaciones. Las prácticas políticas de la desigualdad social se nutren psicológica y socioculturalmente de distintas maneras en relación a cómo apelan de forma cognitiva y emocional a categorías de la diferencia previamente objetivadas como tales.

1.6.4 Construcción social de la diferencia

Se trata de cómo, desde dónde y quiénes, definen, imponen y ejecutan lo que es y quién es diferente y puede llegar a ser desigual, y cómo estas definiciones, representaciones y prácticas pueden legitimar determinadas relaciones socioculturales asimétricas que además pueden constituirse sobre diversos ámbitos -epistemológico, histórico, fundamentación natural y administrativo-legislativo- (García Castaño, Granados y Pulido, 1999)

Pero, de principio, debemos discutir la validez de las aproximaciones macroestructurales de la exclusión social, ya que son prácticas sociales concretas las que establecen la desigualdad, la discriminación. Las estructuras son el resultado de múltiples prácticas humanas intencionales o no, incluyendo sus efectos no previstos. Por tanto, el análisis de las prácticas sociales debe incluirse en el estudio de la exclusión social. Para ver

qué, a quién, cómo, cuándo, dónde, por qué se incluye o excluye mediante los procesos de construcción social de la diferencia.

Como hemos atisbado más arriba, un elemento fundamental para comprender este proceso excluyente en la Europa occidental moderna es la construcción histórica del Estado-nación como unidad político-administrativa basada en la concesión de derechos a determinados colectivos a cambio de lealtad, subordinación política y militar y homogeneización cultural. Al hablar de exclusión/inclusión hay que mantener continuamente una visión local y temporal. Pero sin menoscabo del contexto global, en el sentido de ese prisma transescalar al que hemos hecho referencia.

Como cualquier otro proceso social, la exclusión no es previa a las prácticas por las se conforma. Hay que definir el tiempo y el espacio (cronotopo) donde se desarrolla. La exclusión/inclusión social puede constituirse sobre cualquier dominio del binomio identidad/alteridad, aunque como hemos visto, clase, género y etnia son categorías sobre las que se sustentan los discursos y prácticas más “atractoras” que participan en la construcción de la diferencia.

Excluir siempre se apoya en algún tipo de construcción de la alteridad. Y recursivamente, la exclusión hace emerger la diversidad como diferencia y

muchas veces como desigualdad (Ramírez, 2011, p. 393). Para la reproducción de procesos de exclusión/inclusión, los agentes y sus políticas excluyentes/incluyentes, intentan capitalizar experiencias de alteridad y dirigirlas, convenientemente manipuladas hacia objetivos muy particulares.

1.6.5 Formas de exclusión derivadas de la construcción social de la diferencia

Los estereotipos y prejuicios (Olmos, 2008; Tajfel, 1984, Allport, 1963) aportan el abono que permite desarrollar ciertos comportamientos de discriminación dirigidos a determinadas personas. La base teórica de estos razonamientos podemos encontrarla, en parte, en Allport (1963). Este autor, consideraba necesario establecer diferencias entre “categorías” y “estereotipos y prejuicios” aunque afirmaba que los reduccionismos que implica la categorización son la base de estos últimos. De hecho, Tajfel (1984), desde la Psicología Social, iría en esta línea, al afirmar que el solo hecho de categorizar conlleva la formación de estereotipos y prejuicios. Olmos (2008) difiere de esta postura y expone que solo cuando las categorizaciones están ligadas con ideologías y relaciones de poder es cuando dan como resultado estereotipos y prejuicios, retomando la idea de no identificación entre Categorizar=estereotipar y prejudicar de Allport.

A partir de estas representaciones o imaginarios sociales contruidos a base de las comparaciones constantes entre lo que se considera como un “nosotros” y un “ellos”, nacen unas categorías que son más utilizadas que otras. Tanto los prejuicios como los estereotipos forman parte del proceso de categorización social, pero simplifican lo que se considera como real, permitiendo la emergencia de ciertas relaciones de poder y el mantenimiento de desigualdades sociales concretas.

Desde la psicología social, Tajfel planteó tres procesos cognitivos íntimamente relacionados con las nominaciones del entorno: la categorización, la asimilación y la búsqueda de coherencia. A su juicio, todas las categorizaciones que se hacen del mundo circundante son el resultado de una interacción “entre la información obtenida del exterior y su organización interna activa por parte de los seres humanos” (Tajfel, 1984, p. 100).

Para este autor, las categorizaciones de objetos, personas o hechos se establecen de acuerdo a consideraciones de semejanza o equivalencia, al compararlos con las valoraciones propias del sujeto. Este proceso puede darse de dos formas: inductiva o deductivamente. Para que el sujeto considere esta autoidentificación grupal como algo positivo, se requiere, según H. Tajfel, compararse con otros grupos o categorías sociales, y de esa

manera, poder distinguirse y valorar positivamente la propia autoidentificación.

La comparación se sustenta en un proceso de asimilación, por el cual las personas dan contenido a las categorías de acuerdo a su propia identidad grupal. La asimilación estaría directamente relacionada con el hecho de que las personas buscan una coherencia cognitiva al establecer las atribuciones sociales esperadas ya que han de servirle para ajustarse a nuevas situaciones sociales y preservar su autoimagen.

Si bien la palabra discriminar viene del latín *discriminare* que significa “separar”, “distinguir”, “diferenciar una cosa de otra”, los comportamientos discriminatorios están asociados más que a una simple distinción entre grupos, a una cierta jerarquización social de éstos generando diversas formas de rechazo hacia la alteridad como el racismo biológico cuando desde la biología se ejerció una violencia conceptual con la noción de raza, que sirvió para legitimar una violencia directa y material sobre quienes fueron descritos biológicamente “como seres semi-humanos o cuasi-humanos, o en último término, no tan humanos como el hombre blanco”

(Sánchez Arteaga, 2007, p. 31). Argumentos utilizados políticamente por el esclavismo e imperialismo burgués, pero también durante el franquismo²².

También nos debemos referir al denominado “Racismo cultural”, un racismo práctico, un racismo sin raza, un comportamiento de negación de los otros sin dimensión ideológica. San Román (1996, p. 100) ha catalogado a estas actitudes como racismo cultural o *alterofobia*, que vendría a ser un cierto rechazo a la alteridad, “un racismo latente, a veces, no consciente, que no precisa remitir a la ideología, sino que es en el uso. Lo hace más inabordable porque no se somete a crítica”.

1.6.6 El “inmigrante” como otro

Actualmente, otras divisiones posibles (de clase, de género, políticas, etc.) están subsumidas en esta primacía de la diferenciación etnicitaria entre las personas, convertida en poderoso “atractor” social. Por otra parte, esta alterofobia precisamente toma como base un argumento que los mismos antirracistas han elaborado, que es el supuesto respeto a la diferencia. A partir de ella, las personas racistas defienden la exclusividad y la separación.

²² El libro titulado “Capacidad mental del negro”, publicado en 1944, por la Dirección General de Marruecos y Colonias pretendió construir un argumento que justificara la misión colonizadora española en Guinea Ecuatorial, basándose, entre otras cosas, en la inferioridad mental de “los negros”

En este sentido, consideramos que las personas inmigradas no miembros de la Comunidad Europea han pasado a ser hoy los sujetos de la alteridad por antonomasia, y este imaginario social les hace estar sujetas a diversos procesos de minorización y subalternización social (políticos, educativos, económicos, etc.).

La construcción social del “Otro” es importante ya que muchos de los actuales conflictos interculturales que se plantean con las migraciones internacionales se relacionan con la forma de configuración de la identidad y la alteridad. Para Z. Bauman:

Las identidades comunales ostensiblemente compartidas son los efectos secundarios de un trazado de fronteras inacabable (...) Sólo cuando se clavan los postes fronterizos y se apuntan los cañones a los intrusos se forjan los mitos de la antigüedad de las fronteras y se encubren cuidadosamente, mediante las ‘historias de génesis’, los recientes orígenes culturales y políticos de la identidad... (Bauman, 2003, p. 23-24).

El extraño es la persona que no pertenece al grupo de referencia del que le observa, y que puede ser catalogado por su diferencia respecto de quien está dentro. Pero de ahí, que esta palabra se asocie con lo extranjero se sigue un proceso concreto. Simmel (2002) verá en la idea de extranjero una construcción social variable que, según el espacio y el tiempo, adquiere un significado diverso y que, en algunos casos, terminará influyendo en las relaciones de las personas que interactúan en un contexto determinado.

Concretamente lo “extranjero” es una expresión de separación existencial entre una y otra persona, a partir de categorías jurídico-espaciales: son las personas que provienen de otros marcos nacionales diferentes del “nuestro”, al que pertenece el sujeto que nombra, ciudadanos de otros Estados-nación. Es el Estado quien determina qué personas son miembros jurídicos.

Se puede afirmar que asistimos a un proceso de construcción de la diferencia, a través de una concepción reduccionista y mal planteada del *continuum* etnicitario, en la que el Estado-nación define, a través de su entramado institucional, un “nosotros” con ansias homogeneizadoras y lo legitima a través de la figura de la ciudadanía, estableciendo con ello una distinción radical entre el nacional y el extranjero, a su vez, connotado étnicamente. La etnicidad, entendida esencialmente como nacionalidad del “otro”, como procedencia geográfica extra-occidental y como cultura diferente, se convierte en la categoría alterizadora por excelencia, atribuida a los colectivos migrantes fundamentalmente, en un contexto donde los movimientos migratorios son globales y generalizados. Es, en definitiva, una categoría de exclusión.

No obstante, en las relaciones sociales cotidianas puede percibirse una cierta extranjería social (Santamaría, 2002) que va más allá de las delimitaciones que el marco jurídico establece. Esta extranjería social

depende del valor que se le asigna a la alteridad y en función de las diversas distancias que se establecen entre las formas de hacer y actuar entre sujetos que se relacionan. No habría un solo tipo de extranjero ya que esa configuración social, conformada por procesos económicos y de clase, hace surgir una diferenciación interna: por un lado, los extranjeros propiamente tales, que no pertenecerían al mismo grupo nacional local pero que son considerados bajo ciertos estatus socioeconómicos; y por otro, los “inmigrantes”, extranjeros de quienes se tiene cierta imagen de estatus socioeconómico, que no necesariamente corresponde a datos empíricos concretos y que los ubica como subalternos.

Es este proceso de construcción de la diferencia, por la que hemos escogido la variable “inmigrante”: se trata de una construcción sociocultural que los propios investigadores estamos promoviendo, convencidos de que si los estudiamos como grupo diferenciado, vamos a descubrir algo interesante. Un análisis más detallado de la realidad, con la realización de este tipo de estudios en contextos concretos (en nuestro caso en dominios escolares pero más allá de ellos) podría terminar por proponer que debemos dejar de utilizar esa variable, también en los ámbitos escolares para explicar lo que en ese ámbito relacional sucede.

Pasamos a continuación a analizar diversas operaciones que conforman ese proceso de construcción de la diferencia.

1.6.7 Categorizar/nombrar.

Como dice Ramírez (2011, p. 150) categoría, como casi toda nuestra terminología filosófica, viene del griego, y quiere decir “afirmar”, “atribuir”²³. Desde la filosofía aristotélica, las categorías se entienden como unidades caracterizadas por propiedades, necesarias y suficientes, compartidas por los miembros de dicha categoría. La noción de *prototipo* se propuso para comprender mejor cómo se produce conocimiento empírico. Es el caso más representativo de una categoría porque cumple la mayoría de los criterios para pertenecer a ella y abre la posibilidad de que los miembros de una categoría no pertenezcan de igual manera o con la misma legitimidad a dicha categoría.

Categorizar es nombrar algo y hacerlo significativo para el conocimiento y poseer un sistema de nominación puede significar adquirir medios para articular pensamientos y sentimientos de acuerdo a las propias historias particulares. De esta manera, los sistemas de nominación tendrían un papel de condición constitutiva para los modos de ser y estar de las personas en los contextos sociales, que pueden ser totalmente nítidas para un grupo que las practica y, quizás, ser considerados como diferentes para otros grupos.

²³ Dentro de la escala de los conceptos, se refiere a los más abstractos de todos ellos. Denotan los aspectos esenciales y las relaciones fundamentales de la realidad y del conocimiento de ésta.

Las nominaciones y el discurso van configurando las realidades y a las mismas relaciones sociales, imponiendo unas formas de hacer que, finalmente, dotan de existencia a esas realidades designadas que, al ser usadas por las comunidades sociales a través del tiempo, terminan siendo canónicas, o incluso, hegemónicas.

Esta temática ha sido tratada entre otros por Foucault (1985), Moscovici (1985), Ibañez (1988), Said (2003) y Ramírez Goicoechea (2006), pudiéndose deducir de la lectura de estas aportaciones las siguientes direcciones: el lenguaje supone una forma de poder al tener un papel fundamental en la constitución de la realidad al generar cualidades y adjetivaciones a partir de un canon etnocéntrico de nominación.

Así, Ibañez (1988) dice que el discurso social resulta ser un entramado de haceres y decires, prácticas y representaciones, de retóricas sociales desde donde no sólo se “habla de”, sino que se le instituye como tal, y se da sentido a los seres y cosas, lo que otorga cierta jerarquía de valor a las experiencias de ese sujeto. Conocer lo que pertenece a lo propio sería, a la vez, clasificar lo ajeno. Ibañez señala que:

La representación social es un proceso de construcción de la realidad y debemos entender esta afirmación en un doble sentido. Primero, en el sentido de que las representaciones sociales forman parte de la realidad social, contribuyen pues a configurarla. Segundo, en el sentido de que las representaciones sociales

contribuyen a construir el objeto del cual son una representación (Ibáñez, 1988, 36-37).

Moscovici (1985) afirma que el lenguaje define de acuerdo a la pertenencia identitaria de quien nombra, lo que otorga cierta jerarquía de valor a las experiencias de ese sujeto. Esos discursos están condicionados a una institucionalización y a unos sistemas de representación, fundamentados en prejuicios, estereotipos y estigmatizaciones hacia ciertos grupos sociales. La nominación social genera y reproduce estas fronteras identitarias, llevando a que las realidades heterogéneas se vean como marcos subalternos de nominación.

M. Foucault (2001) planteará que la nominación de una realidad se convierte en ejercicio de un poder de designación de los principios de identidad que, en un momento dado y en una concreta cultura, llevan a establecer un número limitado y definido de posibilidades para lo que se puede o no se puede hablar. Asimismo, los discursos que se establecen, no son sólo las expresiones que se dicen cotidianamente, sino que son prácticas sociales concretas que implican representaciones asociadas. Este autor lo ejemplifica así:

...en cierta enciclopedia china está escrito que los animales se dividen en a) pertenecientes al Emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de

camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas. En el asombro de esta taxonomía, lo que se ve de golpe, lo que, lo que se nos muestra como encanto exótico de otro pensamiento, es el límite del nuestro: la imposibilidad de pensar esto (Foucault; 2001, p. 1).

E. Said (2003) planteará que los procesos de comprensión desde una posición concreta sobre otra, no simplemente nombran y categorizan, sino que crean esa realidad que es nombrada.

Al hablar sobre nombres, prejuicios y estereotipos comentamos que nombrar las cosas, re-nombrarlas, es dominarlas, en ese particular proceso de *construcción* de una *realidad significativa* que produce el lenguaje. El lenguaje selecciona formas apropiadas y significadas de relación y trabajo cognitivo, creando un entorno material simbólico que denominamos *realidad*. De ese modo el lenguaje constituye un mundo, una fenomenología, que guía y nombra la experiencia (Ramírez Goicoechea, 2011, p. 156). Los humanos no existen desgajados de sus propias prácticas y experiencias. No se trata de conectar el comportamiento con sus determinantes sino la acción social con su significado (Geertz 1983, p. 34) y, como dice Díaz de Rada (2010), con su forma. Pensar, clasificar, nombrar, ya son acciones, experiencias. El entrelazamiento entre clasificación, categorización, memoria, emoción, acción y experiencia puede denominarse como *saber* y el contenido del saber no es la información, sino el significado.

1.6.8 Naturalizar/objetivar

El modo de *particionar* el mundo no es universal, aunque haya muchas coincidencias (p. ej. en las clasificaciones etnobiológicas), pero Ramírez Goicoechea (2011, p. 166) dice que hay una gran diferencia entre asumir la posible universalidad de distintos instrumentos mentales en relación a concretos conjuntos de fenómenos físicos y la universalidad de una noción de naturaleza (clases naturales). Por eso, desde una perspectiva etnográfica y también epistemológica, no podemos asumir la universalidad de una noción de *Naturaleza* como un dominio ontológico. El dilema entre categorías naturales y categorías sociales como modelo para los sistemas conceptuales se redefine si pensamos que ambos ámbitos están interpenetrados y mutuamente constituidos de diferentes maneras. La categorización, actividad básica del pensamiento y del lenguaje, responde a principios generales y no es azarosa ni un pozo lleno de excepciones, sino que sigue una lógica, aun cuando a veces los investigadores no somos capaces de descubrirla. A menudo llegamos a pensar que las categorías identitarias o como las denomina Tajfel (1981) categorías sociales tienen la misma cualidad *ontológica* que las categorías *naturales*, como la que en Occidente atribuimos a la *Naturaleza*, como realidad exterior preexistente, independiente de nuestras acciones, dentro del realismo objetivista que ha caracterizado a muchas filosofías, algo que hemos observado en las teorías

primordialistas sobre los diversos componentes de la Santísima Trinidad Identitaria.

Es este modo de *naturalización*, como forma específica de *objetivación*, lo que da una gran fuerza emocional y social a nuestras formas de categorización y práctica identitaria/alterizante y es precisamente este fenómeno lo que ha llevado a algunos teóricos a defender el carácter *primordial* de algunas identidades, como la étnica como hemos visto más arriba.

Al igual que para otros procesos sociales, esto sucede con las ontologías sociales como clasificaciones y prácticas sociales, y a los procesos de construcción identitaria/alteritaria como instancias de aquéllas.

1.6.9 Gestionar/legitimar

Los procesos de legitimación de estas objetivaciones naturalizadoras consisten en ponerlas fuera de su posible impugnación y cuestionamiento, dotándolas de autoridad y verdad más allá de nuestro alcance. Una estrategia muy efectiva a la hora de “legitimar” los discursos sobre diversidad como exclusión es el situar el devenir social en lo que podemos llamar espacios más o menos asépticos: aulas, despachos. Estos espacios, que no lugares, funcionan como máquinas de sustitución de la realidad concreta por otros regidos por criterios de “racionalidad” (Aguado Odina, 2011, p. 26).

La retórica de la igualdad suele quedar diluida en una declaración de intenciones, más que en políticas concretas y suficientemente eficaces para su garantía. Los discursos son constituyentes de las culturas organizándose y organizándolas según órdenes retóricos diferentes: el social-cotidiano y el científico, entre otros. Ambos son centrales para trabajar específicamente las formas de construcción y de la diferencia. El primero trabaja con modelos universales del mundo, con imágenes de amplia circulación casi “naturalizadas”. Sobre él se asientan ideas, formas de ver el mundo y de comprenderlo que sostienen discursos como los siguientes: “el alumnado extranjero tiene un rendimiento escolar inferior”.

El retórico científico por el contrario, tiene apariencia de no modelizante, de ser una descripción “real”, es decir verdadera, de la realidad. Se rige por el concepto de verdad que es sin embargo y siempre un “efecto de verdad”. Indudablemente su retórica remite al problema de la representación y de la identidad.

Sobre uno y otro se construye una diferencia que se expresa en el discurso y que se corresponde con formas de cognición y retóricas ideologizadas de la comunicación social percepciones e inferencias que se refieren al mundo y a los sujetos.

No todos los grupos sociales son igualmente influyentes como para poder hacer trascender los efectos de su forma de percibir el mundo, de construirlo en determinados ámbitos sociales relevantes (Foucault 2002). Sería el caso de la clase política y los *mass media*, entre otros, y de lo que T.A. Van Dijk (2003b) ha denominado “discurso de las elites”.

1.7 GRAMÁTICAS DE ALTERIDAD/IDENTIDAD

Ya hemos señalado la necesidad de partir de un marco teórico complejo para analizar los procesos de construcción identitaria. El marco al que nos acogemos es el de las gramáticas de la identidad/alteridad. Gerd Baumann (2010) propone tres gramáticas de identidad/alteridad basadas en modelos clasificatorios de teorías clásicas, adaptadas “libremente” por el autor y pasadas por el banco de pruebas de análisis sobre política, religión y estética. El texto explora esa diversidad sirviéndose de tres modelos previos, que hacen de esta obra una deliciosa *jam session* de buen jazz antropológico (Díaz de Rada, 2007) sobre los estándares creados por Said, Evans-Pritchard y Louis Dumont.

1.7.1 Concepto de gramática

Baumann habla de las gramáticas de identidad/alteridad, como maneras de representar la diferencia, procesos generadores de identidad que llevan incluidos la creación de alteridad: el reconocimiento de los que no son

como nosotros. El propio proceso por el que nos construimos como individuos grupales conlleva la separación entre los que entran en el grupo al que pertenecemos y quienes no lo hacen. Esto es, simplemente, la constatación de una diferencia creada socialmente y dentro de un espacio-tiempo y el surgimiento de una relación dialógica entre un “nosotros” y un “ellos”.

Sin embargo, como hemos visto, la construcción del otro y de las diferencias crea muy a menudo desigualdades, desequilibrios de poder social a través de tópicos y prejuicios. Bauman admite que “cada una de las gramáticas depende de un cierto grado de violencia para que los privilegiados continúen definiendo a las personas “de abajo” como “los otros” (2010, p. 129).

Incluso para Baumann hay algo peor que estas gramáticas: lo que sucede cuando se rompen y se entra en el discurso de “nosotros somos buenos y ellos malos, con la conclusión genocida de ellos deben morir” (Baumann, 2010, p. 130). Esta ruptura la enfoca Bauman a través del uso del lenguaje y centra su análisis precisamente en la Alemania nazi.

El concepto se usa como un simple atajo para ciertas estructuras clasificatorias o esquemas clasificatorios de una amplia variedad de procesos que tienen que ver con el acto de definir la identidad y la alteridad.

Lo llaman esquemas clasificatorios o estructuras clasificatorias porque no se definen por su contenido, sino por el modo en que disponen cualesquiera contenidos del self y del otro que son utilizados para producir estructura. El modelo basado en la lingüística que conlleva el concepto es, desde luego, inevitable; pero el énfasis de los autores en el carácter práctico y, por ende, abierto, de las atribuciones de identidad y alteridad es claramente explícito. Las gramáticas propuestas surgen de tres modelos clásicos que son válidas, para comprender los “procesos de construcción de identidad/ alteridad” (Baumann 2010, p. 97). Los modelos reconvertidos son: el orientalismo de Said, la teoría de los linajes segmentarios de Evans-Pritchard y la teoría del englobamiento de Dumont.

La gramática orientalista se da cuando en un contexto de relaciones interétnicas, ponen en juego esquemas clasificatorios que siguen una pauta de mutualidad según la cual el uno y el otro se constituyen como una imagen especular negativa (Tradición/Modernidad; Física/Pensamiento; Naturaleza/Cultura)

El orientalismo no consiste, por tanto, en una simple oposición binaria ‘nosotros=bueno’ y ‘ellos=malo’, sino en una sagaz inversión especular, del tipo: ‘lo que es bueno para nosotros, es (aún) malo en ellos; pero lo que se torció en nosotros, (aún) sigue recto en ellos’. Podemos observar, de pasada, que este (‘aún’) inserto entre corchetes recuerda la negación de contemporaneidad que Fabian (1983) ha analizado como una estrategia crucial para alterar a otros. Ese sentido de superioridad occidental conlleva, como quiera que sea, un cierto sentido de

pérdida: “nosotros” hemos dejado “ya” de ser tan espontáneos, refinados o místicos. El distanciamiento respecto de ese “otro” creado por nosotros mismos nos aleja también de cualquier idea inocente sobre nuestra propia identidad (Baumann, 2010, p. 98-99).

En segundo lugar, se puede hablar de una gramática segmentaria cuando los esquemas clasificatorios se conciben mutuamente como miembros de una estructura social compuesta de nodos y escalas a la manera de un árbol: bajo un mismo nodo, tú y yo somos formalmente iguales, pero nos situamos en diferentes segmentos en relación con distintos nodos (Baumann y Gingrich, 2004: x).

Siguiendo la propuesta segmentaria se puede adivinar cómo un grupo se fusiona en este caso alrededor de una señal de identidad fundamental como es el territorio. Se activa frente a una imposición exógena una unión donde se construye esa “identidad”. Evans-Pritchard defendía que el contexto es fundamental en los procesos de fusión-fisión segmentarios.

Por último, sirviéndose de la gramática de la inclusión, los agentes producen identidad y alteridad “a través de una subinclusión jerarquizada de los otros”, donde los otros en cuestión son considerados, en realidad, parte de nosotros mismos (Baumann y Gingrich, 2004, pp. x-xi), incluso si ellos se llegan a ver a sí mismos como diferentes.

Esta última de las gramáticas: el englobamiento o abarcamiento (*encompassment*), significa un acto de construcción de identidad por la vía de apropiarse de formas escogidas de otredad. Como la gramática segmentaria, también se basa en la distinción de niveles, pero en lugar de contextualizar la diferencia por la vía de reconocer una multitud de ellos, el englobamiento reconoce solamente dos. El nivel más bajo de cognición reconoce la diferencia; el nivel superior, subsume lo diferente bajo lo universal. Por expresarlo de un modo un tanto polémico: “puedes pensar que difieres de mí en tu sentido de los valores o en tu identidad; pero en el fondo, o más bien, más arriba, no eres más que una parte de mí mismo. El englobamiento es, por tanto, siempre jerárquico: hace falta la casta superior para que englobe a la inferior, el cristiano para englobar a los pagano” (Baumann, 2010: 105-106). El resto del texto y mediante ensayos etnográficos examina la manera en que operan estas tres gramáticas sobre la base de materiales empíricos.

Las tres gramáticas de identidad y alteridad son códigos para la regulación y la expresión comunicativa de la diferencia entre sujetos sociales y, por tanto, pueden ser utilizadas desde la teoría de la etnicidad, pero también desde más allá, como una pieza de reflexión sobre los procesos básicos de producción de identidad alteridad. Las gramáticas propuestas por Baumann y Gingrich son marcos de reglas que los agentes utilizan para procesar sus

diferencias mutuas, cualesquiera que sean los contenidos concretos de tales diferencias

En el último capítulo se hace un rápido apunte sobre la relación entre metáfora y orientalismo, metonimia y segmentación, y sinécdoque e inclusión.

Este modelo ya ha sido utilizado por otros autores como Bonino (2002) Papapavlou (2003) López López (2009), Calvo (2012) en campos tan distintos como la construcción de masculinidades hegemónicas, el flamenco, el patrimonio cultural o las construcciones de identidad en centros escolares.

1.7.2 Papel de los atractores

Como hemos visto más arriba, en los diversos procesos de conformación identitaria se podría decir que existen atractores sociales²⁴ que hacen que la persona pueda organizar la información y conformarse como un yo dentro de ese ámbito social; en cierta forma estabilizar su sistema (Galaz

²⁴ Que estarían relacionados con el “ámbito metodológico” de la Teoría de los sistemas dinámicos complejos, es decir, el enfoque de la “complejidad”. La noción de “atractor” se conforma de la siguiente manera: un “sistema dinámico” es la multiplicidad de transformaciones factibles a partir de determinados componentes, procesos y estados. Esa multiplicidad y esos procesos conforman entonces lo que se denomina un “espacio dinámico. Entonces, en ese “espacio” dinámico, aquellas “regiones” –es decir, aquellos conjuntos de estados– donde las “líneas” –es decir, los procesos dinámicos– se acumulan se denominan atractores dinámicos (Sotolongo, 2006: 121).

Valderrama, 2008). Estos atractores pueden ser socioculturales (etnicidad, clase, género, estructura del Estado) entre otras características del sistema. La identidad se va formando de acuerdo a los valores y creencias predominantes que las personas van incorporando como formas legítimas de categorización de la realidad, de justificación de sus acciones y comportamientos. Algunos contextos sociales asumen ciertos valores que privilegian cierta visión de identidad y ciertos roles identitarios. El obstáculo en la visión dominante sobre la identidad es considerarla esencial, inamovible, y no contingente de acuerdo al contexto en que se produce y a la “cultura” que la rodea.

En el trabajo de campo realizado y, en general en el marco escolar hemos observado que el patrón de interacción social que conforma un cronotopo abarcador de todos los miembros de la sociedad contemporánea y que se erige en atractor social prevaleciente con relación a otros patrones de interacción social coexistentes pero con espacios y tiempos propios menos abarcadores es, de alguna manera, el continuum raza-etnicidad que corresponderían a una misma categoría politética en las que sus variaciones incluirían más o menos rasgos fenotípicos y /o culturales en un conglomerado categorial que amalgama varias lógicas de la diferencia a la vez (fenotipia, cultura, nacionalidad, religión, ancestralidad, etc.) incardinadas en la categoría de “inmigrante”

Esa prevalencia subordina socialmente a esos otros patrones de interacción social -de clase, de género- aunque en otros momentos la agrupación de fragmentos se haya realizado en torno a otro patrón o podamos realizar estudios interseccionales²⁵.

Por eso hay que preguntarse cómo es la articulación realmente existente de ese patrón particularmente “atractor” (con especial “capacidad de incorporación” social con relación a otros), lo que solo puede realizarse mediante el estudio de prácticas locales cotidianas.

1.7.4 Modelo politético

Frente a un modelo taxonómico, Ramírez Goicoechea (2011) usa la metáfora de una soga de fibras que obtiene su fuerza gracias al solapamiento de cada fibra, una entrecruzada con la otra, no porque alguna recorra la cuerda de principio a fin metáfora que nos aporta una clara defensa de las clasificaciones politéticas, más inclusivas y que permiten incorporar nuevo conocimiento sin necesidad de modificar las definiciones conceptuales ya establecidas. También puede ser interesante la noción de una lógica *difusa* que cuestiona la lógica binaria aristotélica en su rigidez

²⁵ Como, por ejemplo, ocurrió en la Monarquía Hispánica de la Edad Moderna con los estatutos de limpieza de sangre y los llamados cristianos nuevos, donde la agrupación de fragmentos se asociaba claramente a identidades religiosas, categoría que probablemente tuviese elementos étnicos, aunque se expresase en términos religiosos.

clasificatoria de que algo pertenece o no pertenece a una clase, y si pertenece a ella, no puede pertenecer al mismo tiempo a otra. Sin embargo, las cosas pueden agruparse en distinto grado a una clase, hasta el punto paradójico de que ocurra ambas situaciones a la vez: un vaso puede estar al 50% vacío a la vez que está un 50% lleno.

1.8 NUESTRO OBJETO TEÓRICO

La elección del objeto de estudio en antropología se presenta como una actividad compleja que supone y exige responder a las preguntas *Que investigamos* y *buscando que*. Es decir, supone establecer no solo el fenómeno social a investigar sino saber que se pretende saber concretamente. Esto supone evitar previamente dos confusiones relativamente extendidas: Sabemos que no solo no estudiamos a "los sujetos" de nuestra investigación ("alumnado inmigrante"), sino que incluso, muchas veces estudiamos "junto a" los miembros de un colectivo que, en momentos como él de la observación participante, pasa a ser también el nuestro. A partir de ello analizaremos cómo son representados los sujetos de nuestras investigaciones (a veces convertidos en objeto de estudio).

Sabemos que no estudiamos nuestros contextos, los "espacios" donde miraremos. Es decir, no estudiamos la "escuela" ni el "marco normativo". En realidad, esos son el contexto de nuestro estudio, no el objeto teórico

de éste. El ámbito de producción de conocimiento sobre ese objeto teórico y con ese modelo será (básica, aunque no exclusivamente) la escuela como uno de los ámbitos de socialización múltiple o universalista-burocrática (Díaz de Rada, 2010) que pueden ser considerados lugares privilegiados para el análisis de procesos étnico-identitarios.

En la escuela, como ámbito de socialización múltiple e institución instrumental junto con otras (familias, grupos de pares) debemos de priorizar el análisis de procesos de construcción étnico-identitaria tanto desde los planteamientos teórico prácticos de la antropología como desde la construcción de procesos de minorización (no directamente racialistas) del denominado alumnado “inmigrante”, que, desde esas interpretaciones cultural etnicistas, explican sus trayectorias escolares, incluyendo el paso por las denominadas “aulas especiales”.

Este tipo de espacios nos lleva al concepto de zona de contacto (*contact zone*), elaborado por Pratt (1992, p. 4). Es aquel espacio en el que referentes culturales dispares se encuentran, se enzarzan confrontándose, a menudo en contextos de relaciones muy asimétricas de dominio y subordinación. Es éste el lugar de la interculturalidad/transculturalidad, de las migraciones, del intercambio comercial y sus redes por encima de dispositivos más macropolíticos, y en donde más se da lugar al mestizaje, la hibridación.

Dicho de otro modo: es necesario reinterpretar los procesos escolares preferentemente como un campo de prácticas culturales y relacionales.

Desde la teoría y práctica antropológica se observa cada vez más el predominio de marcos explicativos de carácter cultural-etnicistas de carácter esencialista para la explicación de fenómenos como el de la creación, objetivos y resultados de las denominadas “aulas especiales” (incluidas las ATAL andaluzas)²⁶.

Proponemos una aproximación a la etnicidad como proceso sociocultural que tiene como uno de sus ejes teóricos y analíticos fundamentales la noción de identidad en ciencias sociales y dentro de este posicionamiento teórico asumimos los postulados sobre la construcción social de la diferencia (García Castaño *et al.*, 1999) con respecto al alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera desde la reformulación conceptual sobre fenómenos identitarios de Brubaker y Cooper (2000) revisada desde la

²⁶ Las ATAL son un recurso administrativo organizado y coordinado por las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía cuyo profesorado forma parte de los equipos de compensatoria o de los equipos de orientación educativa o de los claustros de los centros educativos y que emana desde las diversas medidas contempladas y propagadas por el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes (PAEI). La misión principal de estas aulas es atender al alumnado que se incorpora a los centros escolares de titularidad pública sin el adecuado dominio de la lengua vehicular a criterios de los responsables del centro. Es decir, se trata de un dispositivo especial en los centros educativos para el llamado “alumnado inmigrante”, aunque no para todos y serán el contexto de nuestro trabajo.

visión sistémica propuesta por Ramírez Goicoechea (2011) y las “Gramáticas” de Baumann y Gringhich (2004).

La relevancia de este modelo viene dada porque frente a una consideración taxonómica y a las aproximaciones macroestructurales sobre las percepciones de la identidad y la construcción de la diferencia que hemos analizado en apartados anteriores, nuestro trabajo propone una teoría de alcance medio o “midle-ranghe theory”, es decir ubicada en un punto medio entre las teorías generales de los sistemas sociales que están demasiado lejos de los tipos particulares de conducta, organización y cambio sociales para tomarlas en cuenta en lo que se observa y las descripciones ordenadamente detalladas de particularidades no generalizadas.

Las teorías de alcance intermedio incluyen abstracciones, pero están lo bastante cerca de los datos observados para incorporarlas en proposiciones que permitan prueba empírica: Ese modelo teórico parte de que, frente a una consideración taxonómica sobre las percepciones de la identidad, la construcción social de la diferencia puede constituirse sobre cualquier dominio del binomio alteridad/identidad (Ramírez, 2011) especialmente sobre los denominados Santísima Trinidad identitaria: etnia, clase y género (Cooper, 2005, p. 61) convertidos en “atractores” y dentro de modelos politéticos en lo que se puede denominar procesos de construcción social

del lenguaje de la diferencia. Desde posiciones cercanas, pero no homologas a la noción de “interseccionalidad”, proponemos que cualquiera (y otras) de esas categorías pueden funcionar como atractores sociales, pero hay que estudiar las configuraciones históricas localmente integradas.

Para la reproducción de esos procesos de construcción de diferencia, agentes y estructuras sociales, intentan capitalizar experiencias sociales de alteridad y dirigirlas, convenientemente manipuladas hacia objetivos muy particulares. Esto es lo que ocurre en muchos casos de construcción de categorías etnificadas (en la escuela entre otros contextos). En este contexto, el lenguaje de la diferencia se construye sobre diversas gramáticas de identidad/alteridad (Baumann, 2010) como maneras de representar la diferencia, procesos generadores de identidad que llevan incluidos la creación de alteridad: el reconocimiento de los que no son como nosotros.

El uso de este modelo es adecuado porque se ha observado en multitud de estudios empíricos una contradicción flagrante entre el modelo ideal (normativo) de gestión de la diversidad cultural en la escuela frente a la conversión práctica de esa diversidad en diferencia y su legitimación por vía escolar.

Ese proceso no es siempre producto de unas prácticas intencionadas o de un proceso de “realización” de diversas estructuras sino de esquemas de

visión prácticos que guían la acción de los agentes escolares mediante procesos de “rutinización” que estructuran la práctica. Ahora bien, los grupos dominantes disfrutan de privilegios y ostentan el poder que les permite mantener una posición frente a los subordinados.

Desde una perspectiva crítica y con pretensiones de contribuir a un campo socio teórico como es el de la “problematización del fenómeno migratorio”(inclusive en los espacios escolares) nuestra aportación pretende explicar el proceso de construcción de un potente “atractor” como es la etnicidad sobre la formación del binomio identidad/alteridad, entendiendola como práctica sociodiscursiva (y organización social de la diferencia) que “produce” al alumnado inmigrado necesitado de asistencia a las ATAL, mediante una serie de prácticas de socialización en diversos espacios (incluidas las aulas andaluzas).

Este objeto de estudio científico es relevante por su aportación a varias dimensiones: posibilitar la crítica empírica a esa problematización de la migración, en las instituciones escolares y contrastar la validez del marco de las gramáticas de construcción de la Identidad/alteridad en esos ámbitos, así como por su aportación al estudio de la construcción de desigualdades y procesos de minorización-exclusión social, o sea, supone una aportación a la construcción de la diferencia en contextos migratorios y en la escuela.

Con esos antecedentes nos planteamos como objetivos:

- - Visualizar y analizar los procesos de construcción social de la diferencia dentro y fuera del sistema escolar andaluz, como campo adecuado y privilegiado para poder desentrañar determinadas lógicas discursivas que construyen diferencias y pueden generar desigualdades, dando cuenta de las gramáticas de identidad/alteridad realmente existentes en tanto que esquemas de apreciación-acción.
- Analizar las cuestiones socio-estructurales que conforman los marcos condicionantes del proceso alterizador del “alumnado inmigrante” en su relación con el sistema escolar mediante dos aproximaciones:
 - a. Analizar, descifrar e interpretar los significados de los discursos y prácticas producidos de los profesionales educativos y otros agentes y actores sociales sobre las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, que tienen como resultado la producción de un orden social que ordena, clasifica y construye a ese alumnado, a través de procesos de etnificación (versus clase-status o genero) representada en términos nacionales y pseudo demográficos que formalizan la distinción entre Nosotros y los “otros” mediante el uso de diversas (pero concretas) gramáticas de identidad/alteridad.
 - b. Analizar, descifrar e interpretar los discursos producidos por la legislación en materia educativa elaborados desde las distintas

administraciones e instituciones educativas, para comprender si existen contradicciones dentro del propio discurso a la hora de gestionar la diversidad cultural y lingüística, intentando responder si responden a la teoría del déficit o a la teoría de la diferencia, si son asimilacionistas o consecuentemente interculturales (frente al segregacionismo del que se abomina), dando cuenta de las gramáticas de identidad/alteridad realmente existentes.

En relación con el escenario esbozado nos planteamos en nuestra tesis las siguientes preguntas de investigación.

¿Juegan las diversas políticas educativas y su concreción en marcos normativos un papel destacado en la creación de este alumnado como un alumnado “especial” que plantea problemas “especiales” al sistema escolar y sobre el cual hay que crear “programas especiales” y en ese proceso, la escuela (re)construye –justificando y legitimando- esas categorías? Estas políticas han dado lugar a la creación de estrategias especializadas como la Educación compensatoria (donde las categorías “minoría étnica” o “cultural” aparecerán como un nuevo referente de demarcación de la alteridad). Estos dispositivos tienen efectos ambiguos y ambivalentes: por un lado ofrecen mayores recursos a estos centros, pero por otro lado sirve como estigma con sello oficial. La respuesta a esta pregunta se realizará

mediante el análisis de los marcos de política (Verloo, 2005, Bustelo Lombardo, 2005) detectables en la configuración normativa.

¿Pueden las ATAL (y otras formas de aulas de acogida) llegar a ser un factor que condicione la equidad y la calidad educativa en el seno de la institución escolar y pudieran reducir el fenómeno de la interculturalidad a un polinomio interculturalidad=inmigración=aulas y profesorado específico?. El hecho de que diversas instrucciones hayan recogido la figura del profesor de ATAL, inicialmente como responsable y posteriormente como participante de las actividades de “interculturalidad” de los centros, está reduciendo el fenómeno de la interculturalidad a una “cuestión” que debe ser abordada por el “especialista en inmigrantes”. Según diversos autores (Jordan, 2004, p. 5): Los programas de ‘recepción’ de este tipo, pensados para resolver necesidades inmediatas, pueden producir dos efectos negativos:

- a) Por un lado la legitimación de la segregación temporal de unos niños que, con su bagaje imperfecto, sobre todo, de competencia lingüística escolar, serían incapaces de afrontar la enseñanza normal.
- b) Por otro, y es lo más importante, justifican tal segregación mediante a supuestos pedagógicos erróneos, al proporcionar las bases para explicaciones del fracaso escolar de este alumnado, del tipo: si estos niños no llegan a tener éxito en la escolaridad normal, incluso después de

haber cursado el programa “especial”, se aporta otra prueba de que padecen unos déficits inherentes a ellos mismos, en razón a sus propias diferencias culturales. La respuesta a esta pregunta se realizará mediante el análisis de contenido de los discursos obtenidos del trabajo etnográfico de campo.

¿Por qué son las prácticas de enseñanza en las diversas formas de “Aulas de acogida” más discrecionales que los diversos modelos teóricos de políticas de integración y normativas en niveles más elevados de decisión (estatal y autonómico)? Las prácticas del profesorado de las aulas de acogida presentarán similitudes donde aparezcan problemas prácticos similares o haya cuestiones problematizadas de manera semejante. Cuando las políticas formales contienen niveles elevados de ambigüedad, falta de concreción o escasa centralización normativa, o dejen sin resolver aspectos relevantes de la problemática, se abre el camino a la diversidad de interpretaciones y a la discrecionalidad por parte de los actores encargados de su puesta en práctica. La práctica generalizada de discrecionalidad y readaptaciones en la ejecución de las políticas de incorporación educativa por parte de los actores en aspectos que las políticas formales cubren suficientemente y sin ambigüedad sugiere que las políticas se construyen en gran medida de abajo a arriba (*bottom-up*). La respuesta la encontraremos mediante los *decalages*

entre el discurso normativo y las prácticas detectadas en el trabajo de campo (ventanas epistemológicas).

CAPÍTULO 2

PROCESO METODOLÓGICO

En este capítulo, especificaremos el proceso metodológico seguido en la presente trabajo. Seguiremos un esquema que contempla la descripción del proceso junto a las técnicas de investigación empleadas y el tratamiento y análisis de la información.

Los resultados de una investigación científica, cualquiera que sea su rama del saber, deben presentarse de forma honesta y sincera. Nadie osaría presentar una aportación experimental en el campo de la física o de la química sin especificar al detalle todas las condiciones del experimento; una descripción exacta de los aparatos utilizados; la manera en que fueron encauzadas las observaciones; su número; el lapso de tiempo que le ha sido dedicado y el grado de aproximación con la que se hizo cada medida (Malinowski, 1993, pp. 90-91).

Al mismo tiempo para intentar responder a la tendencia de aprehensión de la realidad necesitamos que las técnicas utilizadas sean lo suficientemente

flexibles para acomodarse a la naturaleza heterogénea de las diversas situaciones, contextos y datos:

Tener una buena preparación teórica y estar al tanto de los datos más recientes no es lo mismo que estar cargado de ideas preconcebidas. Si alguien emprende una expedición, decidido a probar determinadas hipótesis, y es incapaz de cambiar en cualquier momento sus puntos de vista y de desecharlos de buena gana bajo el peso de las evidencias, no hace falta decir que su trabajo no tendrá ningún valor. Cuantos más problemas se plantee sobre la marcha, cuanto más se acostumbre a amoldar sus teorías a los hechos y a ver los datos como capaces de configurar una teoría, mejor equipado estará para su trabajo. Las ideas preconcebidas son perniciosas en todo trabajo científico, pero las conjeturas le son posibles al observador sólo gracias a sus estudios teóricos (Malinowski, 1993, p. 96).

Este trabajo constituye una mezcla de varios tipos de análisis. Desde un marco teórico y metodológico proveniente de la antropología como ciencia social más capaz de incardinar las perspectivas macro y micro sobre temáticas como la gestión de la diversidad cultural en la escuela (mediante el uso de conceptos como identidad/alteridad, construcción social de la diferencia, etc.) proponemos un modelo multifásico en el que mediante el estudio de prácticas del discurso normativo (o sea políticas públicas) así como las prácticas discursivas de agentes y actores técnico-administrativos y escolares, analizadas desde herramientas metodológicas como el Análisis Crítico de Discurso o el de Marcos de Política y obtenidas desde la Etnografía (incluida la denominada “Webnografía”: Hine, 2000; 2006; Estadella y Ardevol, 2011) en su sentido de descripción intencionada que a

veces puede proporcionar entidad a las identidades (Velasco, 2012, p. 20) individualizaremos diversas formas de inclusión/exclusión en un proceso social como es el ámbito escolar. El proceso se lleva a cabo mediante el uso del marco de las gramáticas de identidad/alteridad (Baumann, 2010) sobre el ámbito identitario.

Desde esos presupuestos nos planteamos la realización de una etnografía a nivel múltiple, mediante el estudio de prácticas, representaciones y retóricas. Todo ello alimenta una doble reflexividad, que oscila entre papeles *emic* y *etic* en un modelo tridimensional (Dietz, 2003a, 2007, 2009, 2011) que incluye: saberes (Dimensión “Semántica” o Discursiva) o perspectiva *emic*; haceres (dimensión pragmática práctica centrada en los modos de interacción) o perspectiva *etic* así como poderes (dimensión sintáctica o estructuración institucionalizada que es analizada y “condensada” a partir de las clásicas “ventanas epistemológicas” del trabajo de campo).

Cabe señalar que, aunque la metodología es fundamentalmente cualitativa y centrada en el trabajo de campo antropológico, y a pesar de que de hecho no hay una dicotomía rígida entre cualitativo y cuantitativo, se han utilizado técnicas específicamente cuantitativas para objetivos específicos, que pasan por: el análisis de fuentes para el análisis de distribución del recurso estudiado (las ATAL); la elaboración de tablas y gráficos sincrónicos y

diacrónicos o el tratamiento estadístico de los datos con programas específicos.

2.1 MODELO ETNOGRÁFICO TRIDIMENSIONAL

Hay que señalar que la etnografía es siempre propuesta de descripción, y lo que es más importante, de interpretación cultural (Werner y Schoepfle, 1993; Wolcott, 2005) el resultado de un proceso de construcción de representaciones en el que vamos ensamblando discursos sobre los hechos y sobre lo visto, oído y sentido. La variedad etnográfica es muy importante (Werner y Schoepfle 1993; Velasco y Díaz de Rada 1999; Hammersley y Atkinson 2001), por lo que existen muchas definiciones, y estas no siempre son concordantes. Además, actualmente estamos ante una diversificación de las formas de hacer Etnografía: etnografía virtual (Hine 2006), etnografía multi-situada (Marcus 1995, 2008), etnografía reflexiva (Dietz y Mateos 2010; Dietz; 2010, 2011, 2012). Ahora bien, no todo relato se ajusta por igual a la experiencia que se pretende representar. Es necesario mostrar los engranajes de la investigación, presupuestos, decisiones y herramientas puestas en juego.

La alteridad no guarda una naturaleza incólume generalizable a cualquier tiempo y circunstancia, sino más bien al contrario, que es la historicidad del fenómeno lo que nos aclara el secreto de su permanencia. Este hecho

otorga especial interés al trabajo etnográfico que, por su propia tradición disciplinaria de investigar lo universal en lo particular, se constituye en un modo de construcción de conocimiento extraordinariamente fértil para la comprensión de las siempre inacabadas formas locales que la diversidad adopta (Paniagua Mijangos 2012, p. 293)

Las identidades que subyacen a la percepción de la diversidad tienen que ser contextualizadas con respecto a las relaciones y asimetrías de poder más amplias y contrastadas en sus inter-relaciones, interacciones e interferencias mutuas. Las tensiones y contradicciones resultantes -por ejemplo, entre indicadores de identidad generizados *versus* etnificados, son una fuente para el análisis de los continuos procesos contemporáneos de identificación y heterogeneización. Dichos procesos sólo pueden ser analizados en su carácter multifacético, si logramos distinguir en cada momento tres ejes analíticos distintos, pero complementarios, cada uno de los cuales constituye todo un paradigma, pero que en su combinación generan un análisis multidimensional de las identidades y diversidades; se trata de los conceptos de desigualdad, de diferencia y de diversidad (Dietz, 2009a, 2009b, 2013).

Históricamente, el eje de la igualdad-desigualdad, centrado en “el análisis vertical” de estratificaciones sobre todo socioeconómicas (germinado desde la teoría marxista de clases y conflictos de clases), pero también genéricas

(crítica feminista del patriarcado) o etnicistas (racismo) ha desembocado en respuestas institucionales compensatorias y a menudo asimiladoras, que identificaban el origen de la desigualdad en carencias y hándicaps respecto a la población dominante; se trata, por tanto, de un enfoque universalista que refleja su fuerte arraigo tanto teórico como programático en un habitus monolingüe y monocultural clásico en la tradición occidental del Estado-Nación y de “sus” ciencias sociales. Se centra pues en el ámbito de los “poderes”.

El eje de la identidad-alteridad, por el contrario, generado a partir de los nuevos movimientos sociales y de sus “políticas de identidad” específicas, ha generado “un análisis horizontal” de las diferencias étnicas, culturales, de género, edad y generación, orientaciones sexuales y/o (dis)capacidades, promoviendo de forma segregada el empoderamiento de cada una de las minorías mencionadas. Para ello, se ha recurrido a un enfoque “inductivo”, particularista y multicultural que en no pocas ocasiones acaba ignorando y/o obviando desigualdades socioeconómicas y condiciones estructurales y abarcaría el ámbito de los “saberes”.

Por último, el eje de la homogeneidad-heterogeneidad surge a partir de la crítica tanto del monoculturalismo asimilador, como del multiculturalismo que esencializa las diferencias. A diferencia de los anteriores, este enfoque parte del carácter diverso, plural, multi-situado, contextual y por ello

necesariamente híbrido de las identidades culturales, étnicas, de clase, de género que articula cada individuo y cada colectividad. La correspondiente estrategia de análisis es intercultural, esto es relacional, transversal e “interseccional”, haciendo énfasis en la interacción entre dimensiones identitarias heterogéneas y atañe al campo de los “haceres”.

La diversidad serán las “intersecciones” entre los diversos discursos de identidad, las “líneas de diferenciación”, que sustancializan las identidades frente a las alteridades homónimas y se visualizan en el discurso como lo “normal” (naturalización) y enfatizan lo heterogéneo como problemático o impuro (gestión-legitimación).

Este modelo y sus diversas fases nos llevó a la triangulación de datos por necesidad: cambios normativos y reflexiones sobre la validez y fiabilidad del trabajo de campo. Una triangulación de métodos, de fuentes y de instrumentos, que permitió contrastar de los datos registrados y analizados, aún con instrumentos de diferente “textura epistemológica”.

Este tipo de estudios puede permitir la concatenación del análisis monográfico y “sedentario” de las políticas de identidad y sus lógicas “gramaticales” de identidad/alteridad que subyacen en cada marco nacional y/o regional a las políticas, modelos y programas de educación intercultural con un análisis más “nómada”, multisituado e itinerante y en definitiva

transescalar de las migraciones discursivas y conceptuales que van enlazando cada vez más los distintos campos y marcos políticos, académicos y pedagógicos.

Siguiendo a García Castaño, Álvarez y Rubio (2011) las consecuencias de este acercamiento tienen un mayor alcance epistemológico, pues muchos antropólogos y antropólogas indicamos, que estudiamos tal o cual lugar y no que estudiamos en tal o cual lugar; es decir, convertimos el contexto-lugar en objeto de estudio, en el peor de los casos, o hacemos del contexto un lugar irrenunciable, vinculado a nuestro objeto de estudio.

Como hemos atisbado más arriba, un problema o malentendido sobre el significado del quehacer etnográfico estriba, según Geertz (1995, pp. 30-35), en confundir el lugar de estudio con el objeto de estudio, no se estudian aldeas (tribus, pueblos, vecindarios...) se estudia en aldeas. Muchas etnografías han construido con el lugar del trabajo de campo el contexto y con ello lo han esencializado hasta hacer de él un territorio epistemológico, donde sólo debía haber un recurso metodológico. Debemos dejar de “estudiar lugares” para estudiar fenómenos sociales y culturales “en lugares” variados y cambiantes e interrelacionados con las lógicas y dinámicas geopolíticas. Utilizaremos este enfoque transescalar en el análisis de algunos detalles más precisos del trabajo de campo.

2.2 EL TRABAJO DE CAMPO

Tras una primera reunión el 17 de enero de 2005, que nos sirvió de toma de contacto y planteamientos previos sobre los objetivos del informe así como sobre el funcionamiento de los diversos instrumentos de obtención de información, hicimos un reparto de tareas por provincias. Tras la remisión de un primer borrador de Índice del Informe el Martes, 8 de febrero, tuvimos hasta el viernes 11 de Febrero para la Remisión de los comentarios, mejoras, críticas, ampliaciones, etc. por parte de todos/as los/as miembros del equipo. El Lunes, 14 de febrero a las 10:00 horas se celebró una reunión en el Ldei para discutir la versión definitiva del Índice del Informe. El día 4 de marzo se dio por concluido el trabajo de campo de esta fase del informe, para estar durante un mes trabajando para elaborar un primer informe. A partir del mes de abril seguiríamos asistiendo a los centros y en contacto con el profesorado de ATAL. El día 4 de marzo se dio por concluido el trabajo de campo de esta fase del informe, para estar durante un mes trabajando para elaborar un primer informe. A partir del mes de abril seguiríamos asistiendo a los centros y en contacto con el profesorado de ATAL. Durante los meses de mayo y Junio mantuvimos una presencia más estable en diversos centros andaluces donde realizamos una serie de observaciones de carácter etnográfico, así como algunas entrevistas, al profesorado de ATAL de las zonas.

2.2.1 Estrategias de producción de datos

Tras la composición del marco teórico, metodológico y terminológico multidisciplinar (aunque articulado desde el *modus operandi* de la antropología) donde ubicar el estudio de esos discursos y prácticas educativas centradas en el alumnado de las ATAL, comenzamos el proceso con una fase teórica mediante búsqueda de información sobre los temas propuestos. La fase preparatoria incluyó el planteamiento, formulación de problemáticas y su delimitación, a partir de interrogantes y reflexiones que se fueron redefiniendo a lo largo de todo el proceso, y también de una revisión y análisis de documentos, bibliografía y de antecedentes de aportes de investigación

Tras una primera formulación del problema se efectuó una primera aproximación empírica a través de una panoplia de instrumentos de carácter etnográfico obtenido de nuestra participación en el equipo evaluador del PAEI que teniendo en cuenta el carácter diagnóstico del proyecto se llevó a cabo mediante una producción de información a través de cinco estrategias diferentes:

- Observación participante en diversos centros llevada a cabo dentro de ese mismo marco.

- Entrevistas con una muestra cualificada del profesorado andaluz, incluyendo el encargado de la atención lingüística al alumnado inmigrante, en el marco del Proyecto de Evaluación del PAEI.
- Estudio de la Encuesta realizada al profesorado en ese mismo proyecto.
- Análisis documental de los principales organismos oficiales relacionados con el ámbito educativo y migratorio en el Estado Español.
- Finalmente, otra fuente de datos fue la etnografía virtual

2.2.1.1 Observación participante

Siguiendo el modelo procesual de la observación participante, como el *developmental model* (Spradley, 1979, Werner & Schoepfle, 1987), se ha partido de la observación sistemática para posteriormente ser focalizada en los propios alumnos/as y otros actores del sistema educativo, sus espacios de intervención, estructuras internas, así como sus relaciones externas. El análisis de los diarios de campo se hizo a lo largo de toda la duración del trabajo de campo. Para la producción y sistematización de la información obtenida a través de la observación participante se han elaborado unos guiones de observación que se han ido (al igual que el resto de guiones de entrevista, etc.) adaptando y modificando en función de la selección de las unidades de análisis y de la focalización de la información. Las notas de campo registran y analizan la información conseguida a través de la

observación y deben recoger toda la información posible ya que una buena regla establece que si no está escrito, no sucedió nunca (Taylor y Bogdan 1992, p.75).

Las informaciones y los datos conseguidos a través de la observación participante son contrastados con las informaciones y los datos alcanzados a través de los discursos. Así se completan las visiones *etic* y *emic* de la realidad estudiada. La observación participante y la entrevista etnográfica son las dos técnicas básicas de producción de información, pero ambas son limitadas si no van de la mano. En total se obtuvieron 56 observaciones distribuidas provincialmente como se refleja en la Tabla 1²⁷. Ver Anexo 3 para localización del protocolo

2.2.1.2 La entrevista

La observación se ha completado con otras técnicas: en concreto, con entrevistas en profundidad a interlocutores seleccionados, las cuales han permitido recoger discursos de todos los protagonistas y aproximarse más a aquellos aspectos que no resultaban fáciles de comprender.

Según Benney y Hughes (1970, citados en Taylor y Bogdan, 1992, p. 106) existen algunos inconvenientes en la elección de la entrevista como técnica

²⁷ Ver Anexo 3 para localización del protocolo.

de producción de datos, en tanto ésta está basada en el relato verbal. La gente varía el discurso dependiendo del contexto, dicen y hacen cosas diferentes en situaciones o momentos diferentes. Y como hemos comentado que la entrevista es una situación concreta, pactada, “específicamente preparada”, debemos suponer que un simple cambio de localización o de variación temporal mínima en su realización afecta al discurso del entrevistado, que en otra ubicación o en un momento anterior o posterior sería diferente. Tal como las definen Taylor y Bogdan (1992, p. 101)²⁸ son “encuentros cara a cara entre el investigador/a y los informantes dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas experiencias, o situaciones expresada con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas”

Para cada colectivo se diseñó un guion de entrevista, y dependiendo de las circunstancias, éste se siguió con mayor o menor fidelidad. De esta forma no sólo iban surgiendo preguntas nuevas no contempladas en el guión

²⁸ Taylor y Bogdan (1992) declaran que en las ciencias sociales han prevalecido principalmente dos perspectivas teóricas principales: los positivistas (Comte, Durkheim) quienes buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos y los fenomenólogos (Husserl, Schutz) quienes quieren entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor.

original y que se iban añadiendo, sino que muchas de las que existían se modificaron, focalizando determinadas temáticas sobre otras consideradas de mayor importancia al comienzo de la investigación. Se reunieron un total de 151 entrevistas, 18 realizadas personalmente, entre noviembre de 2004 y junio de 2005. La distribución provincial queda reflejada en la Tabla 1²⁹.

Para la sistematización de la información de las entrevistas, estas se han registrado y transcrito para poder reproducir fielmente las opiniones de los entrevistados. En el caso de los diversos centros docentes esta técnica se ha completado siempre que ha sido posible con la observación directa producida en diarios de campo. Se realizaron entrevistas en profundidad a cinco colectivos: Alumnado de diversos centros; Profesorado de las ATAL; Profesorado generalista, Padres/Madres de alumnos y Personal de la administración.

Las entrevistas fueron grabadas íntegramente, siempre que fue posible y conveniente. En general se ha obtenido siempre buena disposición por parte de los entrevistados (de un total de 151 entrevistas, sólo 1 no fue grabada). Del total 26 fueron de responsables políticos y técnicos, 103 de

²⁹ Ver Anexo 3 para localización del protocolo.

profesorado, 33 de padres y madres y 18 biográficas de alumnado. La distribución provincial queda reflejada en la tabla 3³⁰.

Esto ha permitido una transcripción íntegra y literal de los contenidos, que luego se han analizado categorialmente.

El sistema de registro de las entrevistas fue a partir de grabaciones digitales mediante el uso de la grabadora Philips Voice Express lo que permitió su transcripción textual y la posibilidad de un análisis independiente y minucioso. Sólo luego de haber sido autorizadas por cada una de las personas entrevistadas, se procedió a su análisis exhaustivo. Se llevó a cabo su transcripción con Express Scribe un software profesional de control de audio diseñado para asistencia en las grabaciones de audio. Se instala en el ordenador del mecanógrafo y es controlado usando el teclado, con claves especiales y/o con pedales de control de pie.

2.2.1.3 El cuestionario

Partiendo de las consideraciones que hicimos sobre la complementariedad de los métodos cualitativos y cuantitativos, los cuestionarios han permitido recoger información cuantificable y tabulable, y su administración a un

³⁰ Ver Anexo 3 para localización del protocolo.

número amplio de sujetos ha hecho interesante su utilización para reflejar algunos datos estadísticos.

Frente a otras técnicas de investigación, el cuestionario ofrece una serie de ventajas, entre ellas su alta capacidad para estructurar los datos, elevada eficacia para obtener información y un muy bajo costo de tiempo y dinero. Pero ha de estar bien elaborado, de lo contrario podemos encontrarnos que, aunque abundantes y sistematizados, los datos que recojamos no sean significativos.

La totalidad de los cuestionarios seleccionados han sido tabulados informáticamente en una base de datos y, posteriormente, los datos resultantes han sido tratados con el paquete estadístico SPSS bajo entorno Windows, cruzando las variables pertinentes según los intereses prefijados, y luego utilizando el programa estadístico Excel para elaborar las tablas y los gráficos. Se obtuvieron 366 en total: 222 (Profesorado ordinario) y 144 (Profesorado de ATAL) y 523 de alumnado³¹. La distribución provincial queda reflejada en la Tabla 3.

³¹ Ver Anexo 3 para localización del protocolo.

2.2.1.4 Webnografía

Tras varios años de funcionamiento sin normas (excepto algunas instrucciones provinciales), la aparición de una normativa andaluza para las ATAL que intentó unificar las diversas prácticas de un dispositivo educativo en construcción, que se iba elaborando a partir de la práctica educativa de cada año y de la interpretación que hacían de ella los responsables más directos, hizo que en el año 2007, los responsables de la comunidad andaluza en materia educativa establecieran unas normas comunes para la “homogeneización” de las ATAL con la que la Administración Educativa estableció las normas de funcionamiento, tipología y sistema organizativo, que se convierte en una normativa de carácter andaluz que hacía frente a la creciente interpretación diferencial que cada provincia venía haciendo.

Esta cuestión nos hizo plantear cuestiones como la “fecha de caducidad” de una etnografía pues muchas de las problemáticas planteadas en las técnicas de producción de datos mencionadas anteriormente podían perder parte de su significado³². Esto junto con la necesidad del necesario

³² Está claro que las informaciones referentes a la historia del recurso no sufren ese posible deterioro pero otras correspondientes a campos como las prácticas, organización, funcionamiento, etc. podrían haber perdido parte de su significado en relación con el nuevo contexto.

conocimiento diacrónico de los diversos procesos y prácticas que conforman el modelo andaluz de este tipo de dispositivos, o sea, el estudio de su trayectoria histórica, nos llevó a la búsqueda de fuentes de información que permitieran triangular los resultados obtenidos hasta la fecha de publicación de esa normativa supraprovincial y encontramos ese en la denominada “wegnografía” o *e-research*. Más allá del debate acerca de las denominaciones, el volumen de información en red puede traer consigo interesantes consecuencias metodológicas y epistemológicas desde el punto de vista etnográfico (Hine, 2005).

La obtención de información en este campo podría todavía equipararse a las fuentes documentales denominada “literatura gris”³³. Cada vez es más frecuente la producción de documentos en esta forma al ser más barata, rápida y sencilla de confeccionar. Por otro lado, el desarrollo de ediciones de documentos electrónicos, accesibles por medio de redes de comunicaciones, está incrementando el número de publicaciones que caen en esta área. Según la definición más aceptada, es aquella "literatura que no se puede adquirir a través de los canales comerciales habituales, y, por tanto, es difícil de identificar y de obtener" (Pujol, 1995, p. 1). Algunas

³³ Con el nombre de literatura gris conocemos un tipo de documentación que no se publica de forma convencional, que abraza un considerable y significativo número de documentos de importancia variable en el ámbito científico y técnico.

características de la documentación obtenida de esta metodología son: poca o nula publicidad; circulación dentro de ámbitos muy limitados; información especializada y útil para un número limitado de personas.

Del mismo modo que la etnografía clásica, la investigación etnográfica virtual utiliza técnicas de investigación como entrevistas, observación, grupos de discusión, con la particularidad de hacerlo a través de Internet.

Algunos lugares donde se puede realizar son: foros y listas de correo para realizar grupos de discusión, chat o correo electrónico para entrevistas, redes sociales, páginas web de instituciones burocráticas como sistemas para analizar contenidos y patrones de hiperenlaces.

Entre sus ventajas están: tiempo y espacio (se puede realizar cualquier técnica de investigación sin horarios ni lugares concretos). Es un tipo de investigación económica y útil por la permanencia de los datos, ya que quedan registrados de forma textual. Algunos elementos de reflexión serían: pérdida de oralidad y comunicación no verbal (en la red la comunicación es con texto escrito) así como cuestiones relacionadas con confidencialidad y privacidad de datos y cuestiones éticas acerca de si siempre es necesario explicar al investigado los objetivos del estudio o la cuestión sobre lo público y lo privado (Estalella y Ardévol, 2007) lo que debe dar lugar a una práctica reflexiva que problematice permanentemente la incorporación de dichas tecnologías desde dos perspectivas: las problemáticas metodológicas

y la aparición de desafíos éticos para el investigador (Estalella y Ardevol, 2011, p. 96).

Las páginas web de los centros educativos son interesantes fuentes de datos e información y, a través de ellas, se puede acceder a memorias, programaciones del profesorado de ATAL, actividades y materiales, etc. generándose abundantes registros materiales, muy a menudo permanentes y fácilmente accesibles, y, por lo general, no modificables, lo que aporta confirmabilidad a la investigación. Esa permanencia y accesibilidad los convierte en recursos de gran valor para asegurar la calidad de la investigación cualitativa.

Valoradas las potencialidades, condicionamientos y limitaciones que supone adoptar una metodología de este tipo, se realizó un diseño de producción de datos no experimental, ya que no se manipularon variables sino que solamente se observaron los datos y transversal descriptivo, en un periodo de tiempo extenso (finales del mes de diciembre de 2009 y mediados de mayo de 2015) con el objetivo de conocer la presencia o ausencia de contenidos, recursos y materiales relacionados con la temática a través de las web/plataformas de los diversos centros.

Para la obtención de esa información acudimos al directorio de Centros de la Junta de Andalucía³⁴ (un total de 581 centros en toda Andalucía), accedimos a sus páginas web y en sus buscadores internos exploramos sobre términos como *ATAL*, *Aulas Temporales*, *Profesorado de Interculturalidad*, empleando los hiperenlaces que las referenciaban o usando citas textuales para localizar su origen. Eso nos permitió acceder a la oferta educativa de los centros y a diversas programaciones de Departamentos, tabulando aquellos datos disponibles posteriores al curso 2006-2007 ya que algunos centros no los tienen actualizados. Igualmente realizamos algunas búsquedas sobre citas textuales en foros de profesorado de ATAL (correspondientes al III Encuentro Regional de Profesorado de ATAL)³⁵ o foros sindicales (para la obtención de información relativa a los puestos específicos tanto en sus convocatorias como en el proceso de selección de candidatos/as. Un proceso similar seguimos con respecto a las diversas convocatorias de puestos específicos en las páginas de las diversas Delegaciones Provinciales de la Consejería lo que nos hizo disponer de todas esas convocatorias desde el año 2006 y evaluar su desarrollo a lo largo del tiempo.

³⁴ Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/centros/>

³⁵ Agradecemos a Rafael Jiménez la autorización para poder utilizar los datos obtenidos pues fue él quien impulso y coordinó dicho foro.

Los enlaces recuperados se ordenaron según la siguiente categorización: Enlaces inactivos e irrelevantes (no recogían los términos de búsqueda); enlaces técnicamente adecuados pero no útiles (recogían alguno de los términos de búsqueda pero con un mínimo de información relevante) y enlaces útiles (trataban el tema y/o contienen enlaces a otros documentos que tratan el tema).

Posteriormente la técnica empleada fue el análisis documental, como “actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades. A través de ellos es posible captar información valiosa” (Bisquerra, 2009: 349). La documentación obtenida (un total de 48 memorias -de tipo administrativo y con un proceso de aprobación por parte de los órganos correspondientes- y 78 intervenciones en foros) permite garantizar la rigurosidad del proceso y su relevancia por su relación directa con el objeto de estudio.

Los documentos producidos en el trabajo de campo, organizados según tipo de instrumento utilizado y distinguiéndose los documentos de cada provincia son los siguientes (Ver Anexos 2 Listado total y 3 Protocolos):

Tabla 1 Estrategias de producción de datos

Estrategia de producción de datos	Número de registros	Distribución provincial
03 entrevistas a Representantes Políticos y Técnicos	26 en total	3 de Almería, 3 de Cádiz, 4 de Córdoba, 4 de Granada, 5 de Huelva, 3 de Jaén, 2 de Sevilla y 2 de Málaga
04 entrevistas a directores y profesorado (incluido ATAL) de Centros Públicos:	103	19 de Almería, 12 de Cádiz, 8 de Córdoba, 12 de Granada, 24 de Huelva, 8 de Jaén, 9 de Sevilla y 11 de Málaga
05 entrevistas a Padres y Madres (de alumnado extranjero y español):	33	3 de Almería, 4 de Cádiz, 1 de Córdoba, 4 de Granada, 7 de Huelva, 4 de Jaén, 2 de Málaga, y 5 de Sevilla
07 entrevistas Biográficas:	18	2 de Almería, 1 de Cádiz, 2 de Granada, 1 de Córdoba, 3 de Huelva, 1 de Jaén, 3 de Málaga y 5 de Sevilla
08 observaciones:	56	8 de Almería, 2 de Cádiz, 14 de Granada, 10 de Huelva, 13 de Málaga y 9 de Sevilla
09 cuestionarios ATAL:	366 en total: 222 (Profesorado ordinario) y 144 (Profesorado de ATAL)	Almería 28, Cádiz 32, Córdoba 9, Granada 53, Huelva 48, Jaén 42, Málaga 10 Almería 29, Cádiz 13, Córdoba 9, Granada 13, Huelva 15, Jaén 11, Málaga 47 y Sevilla 8
10 cuestionarios Secundaria:	523	Almería 30, Cádiz 75, Córdoba 75, Granada 85, Huelva 70, Jaén 30, Málaga 46, Sevilla 112)
11 grupo Discusión de Profesorado:	6	1 en Almería y Huelva, 2 en Málaga y Sevilla)
12 grupo Discusión de Secundaria:	6	1 en Almería, 2 en Huelva, 1 en Córdoba, 1 en Málaga y 1 en Sevilla.)
13 grupo Discusión de Padres/Madres:	3	3 en total 1 en Almería, Málaga y Córdoba

Fuente: Elaboración propia según datos de la Evaluación del PAEI

2.3 TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El tratamiento de la información y análisis discursivo de las entrevistas realizadas se ha realizado aplicando las técnicas del Análisis del Discurso propuestas por T. Van Dijk (1999), desde su enfoque Crítico, apoyándonos en el programa Nudist-Vivo para la codificación y exploración de relaciones categoriales. Igualmente para el análisis de la normativa hemos partido del

marco del análisis de contenido desde los marcos de política (Verloo, 2005).

Hemos querido no incurrir en algunos desaciertos

- a. Primero, el confundir “lo que ocurre” con lo que alguien “dice que ocurre”. Aunque es cuestionable que este tipo de datos (lo que “se dice que ocurre”) pueda ser tratado como otra cosa que no sea como opiniones o impresiones, podría plantearse que, cuando no puede llevarse a cabo un acercamiento a “lo que ocurre” sino es mediante el recurso a informantes, podría considerarse justificado que se hiciera; ahora bien, siempre y cuando se establecieran controles para cerciorarse de la veracidad de la información que dichos opiniones/impresiones contuvieran.
- b. Por otro lado, no queremos ocasionar una especie de vasallaje con relación al punto de vista de una parte de los sujetos o actores sociales. Somos conscientes que tomando sus discursos, opiniones, impresiones o puntos de vista por lo que sucede, privilegiamos dicho punto de vista sobre los de otros actores o, incluso, sobre el del propio investigador.
- c. En tercer lugar, no queremos obstaculizar un acercamiento más complejo y completo al fenómeno investigado, para no llegar a eludir el tratamiento del punto de vista de esos actores sociales como tales punto de vista, es decir, como algunos entre otros puntos de vista implicados; De hecho, los profesores de ATAL y otros actores deben de ser

abordados como interlocutores, agentes, sujetos o actores sociales, y no exclusivamente como informantes ‘privilegiados’, como fuentes de información acerca de qué sucede, cómo sucede y por qué sucede.

2.3.1 Análisis crítico de discurso

Existen varios enfoques o concepciones diferenciadas dentro del mismo que responden a su vez a la influencia de diferentes disciplinas científicas (De la Fuente, 2002, pp. 409 y ss.). A modo de ejemplo, se pueden citar corrientes como la lingüística crítica; la semiótica social; la escuela francesa y por último, el enfoque sociocognitivo de van Dijk o el método histórico-discursivo desarrollado por Wodak.

Tomando como modelo la relación existente entre discurso y sociedad (Van Dijk, 2000) es posible clasificar los estudios sobre el discurso en dos grupos complementarios: aquellos que se centran en las estructuras y procesos que se dan en el discurso y aquellos que estudian el discurso como una forma de conducta social a través de la cual se realizan acciones específicas.

Al estudiar las estructuras presentes en el discurso se emplean determinados conceptos y categorías postulados desde la lingüística. Este acercamiento estudiaría aspectos como los mecanismos léxicos y semánticos empleados para dotar al discurso de coherencia, tanto a nivel local como global, se

centraría de igual modo en el orden de las cláusulas sintácticas o la función de recursos estilísticos como las metáforas o la ironía. En lo referente a los procesos que se dan en el discurso, se centraría en aspectos como la comprensión y la producción y los mecanismos cognitivos empleados en ambas operaciones por parte de los usuarios del lenguaje.

El discurso también puede estudiarse desde su relación con el contexto social en el que está inmerso. Los hablantes no sólo utilizan su competencia comunicativa para estructurar los elementos lingüísticos, sino que también realizan acciones sociales concretas al emitir un discurso. Un jurista o un profesor no solamente ponen en relación estructuras sintácticas o seleccionan los elementos léxicos de sus discursos, sino que además realizan advertencias, defensas, denuncias, materiales, clases, evaluaciones, etc. De esta manera, el discurso se concibe como una parte integrante de determinadas prácticas sociales como el periodismo, la abogacía, la política o la enseñanza. Así, los usuarios del lenguaje hablan o escriben no sólo como periodistas, juristas o profesores sino también como miembros de grupos sociales con roles diferentes.

Estas dos concepciones del discurso no son en absoluto independientes, sino que se necesitan mutuamente. Para analizar correctamente las funciones sociales de un discurso, es decir, el papel que juega en la sociedad

es necesario estudiar en qué estructuras lingüísticas se concreta esa influencia recíproca entre discurso y sociedad.

2.3.2 Análisis de contenido normativo y marcos de política

El propósito del análisis de contenido permite inferir conocimientos relativos a las condiciones de producción de mensaje o de discurso, con ayuda de indicadores que podrán o no ser cuantitativos.

El análisis de contenido de los documentos contribuye a la validación mediante la triangulación de estrategias de producción de evidencias. Es importante analizar en ellos la vertiente etiológica, esto es, tener en cuenta quien o quienes son los autores de tal documento, su contenido, el modo en que fue producido y la vía por la cual es conocido por el investigador. El análisis de contenido es un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes y con ello agrega las reglas a tener en cuenta en la investigación en relación a las categorías que emergen: exhaustividad, exclusividad, objetividad, homogeneidad, pertinencia y adecuación.

Hemos realizado el análisis de contenido de la normativa sobre las ATAL a partir del análisis de marcos de política (Verloo; 2005). Este modelo permite dar a conocer la existencia de marcos interpretativos presentes en

las acciones implementadas por diversas entidades. Un marco de política tiene un formato típico con dos dimensiones fundamentales: el “diagnóstico” (mediante una representación implícita o explícita algún hecho o aspecto de la vida social se considera problemático y necesita cambios), y de un pronóstico (se propone una solución al problema que especifica qué es lo que se debe hacer). Este método trata de identificar los marcos dominantes y/o en conflicto entre sí en el discurso de los y las actores/as sociopolíticas, marcos que se construyen para dar sentido a diferentes situaciones y acontecimientos, atribuir causalidad en la generación de un problema y sugerir líneas de actuación. El análisis incluiría el estudio de “palabras y frases repetidas regularmente a lo largo del texto, de las palabras en su contexto, de las dimensiones de ideas implícitas en los textos, y de cómo las ideas se organizan en diferentes posiciones dentro de estas dimensiones (Bustelo y Lombardo, 2007: 122).

CAPÍTULO 3
ESCUELA Y GESTIÓN DE LA
DIVERSIDAD CULTURAL

La obstinada persistencia de las políticas de la identidad en sus diversas manifestaciones ha obligado a las ciencias sociales a replantearse su dinámica de reproducción, como ha señalado Francisco Colom (2001, 11), los fenómenos de la permanencia y el resurgimiento de los nacionalismos tras la caída del Muro de Berlín, obligaron a replantear algunos presupuestos de las teorías de la modernización que vaticinaban el declinar de los estos a medida que las sociedades fueran modernizándose y liberalizándose.

Todos los Estados nación establecen un “nacionalismo nacionalizante” de tal forma que imponen diferentes estrategias para homogeneizar, monoculturizar a los diferentes grupos que llegan a sus fronteras mediante tres estrategias: territorialización, substancialización y temporalización (Dietz, 1999)

Un vector fundamental para comprender este proceso excluyente en la Europa occidental moderna es la construcción histórica del Estado-nación como unidad político-administrativa basada en la concesión de derechos a ciertos colectivos a cambio de deberes de lealtad, subordinación política y militar y homogeneización cultural.

Sin embargo, como nos recuerda Anderson (1993) la categoría nación también tiene una historia reciente. La creación de estos artefactos, a fines del siglo XVIII fue la agrupación espontánea de un “cruce” complejo de fuerzas históricas discretas, pero, una vez creados, se volvieron “modulares”, capaces de ser trasplantados, con grados variables de autoconciencia, a una gran diversidad de terrenos sociales.

En este contexto, el Estado sigue siendo un potente gestor y reconocedor de identidad, también en el caso de los procesos migratorios, por medio de los procesos de inclusión/exclusión de grupos inmigrantes y la gestión de las políticas de discriminación positiva entre grupos minoritarios desfavorecidos.

Las políticas estatales de identidad, de inclusión y exclusión, constituyen un poderoso marco referencial que establece las coordenadas para el desarrollo de distintos colectivos. Los servicios sociales recrean, gestionan y objetivan etnicidad a partir de las diversas políticas gubernamentales sobre el estado

de bienestar: adjudicación de viviendas, becas de comedor, etc. con algunas resistencias por parte de la población que se considera autóctona.

Censos y otras formas gubernamentales de estadística o los “marcos de política” son prácticas que cristalizan determinadas categorizaciones, a partir de ideologías clasificatorias dominantes y como hemos visto anteriormente toda clasificación suele incorporar una práctica política, de poder.

En concreto, los marcos de política no son descripciones de la realidad sino “principios de organización que transforman la información fragmentaria o casual en un problema político estructurado y significativo, en el que se incluye, implícita o explícitamente, una solución” (Verloo, 2005, p. 20). Por lo tanto, los marcos de política son construcciones o representaciones específicas que dan significado a la realidad y estructuran su comprensión. El análisis de marcos se concibe como el estudio de los “marcos interpretativos” de política tal y como se utilizan en la (re)construcción y negociación de la realidad por parte de los actores sociales y políticos en sus respectivos discursos.

Las diferentes instituciones públicas -entre ellas la escuela- se encargan de desarrollar políticas de integración de colectivos “desfavorecidos” derivadas

de esas formas de categorización, pero, en cierta manera lo hacen problematizando y minorizando a estos grupos.

En ese marco escolar debemos ser conscientes de que las visiones habitualmente ofrecidas desde el sistema se refieren a la idea de diferencias culturales y contribuyen a hipertrofiar las diferencias, de forma condescendiente y con fines más o menos intencionales, de clasificación y jerarquización social. Una consecuencia extrema de esto es la minorización derivada de la proliferación de clases especiales, grupos de apoyo, clases de refuerzo, alumnado de necesidades especiales, grupos de compensatorias, etc.

Las políticas educativas, dicen “favorecer” a un colectivo frente a otro al otorgarle una serie de beneficios que permiten “igualar” la situación “desfavorecida” de la que parten. Desde estos organismos se define cuáles son estos colectivos, creando espacios de segmentación y segregación. El aparato estatal define los grupos, los posiciona en lugares diferenciados y después elabora formas de “igualación”.

En definitiva, el tratamiento diferencial –sea éste asimilador, integrador, segregador, etc.– proporcionado desde los sistemas educativos oficializados y dirigido a determinados grupos supuestamente minoritarios, forma parte

integral de las “políticas de identidad” del Estado-nación. La percepción de la alteridad es, a la vez, producto y productora de identidad.

Pasamos a revisar los diversos componentes normativos que nos pueden dar pistas acerca de esos tratamientos diferenciales.

3.1 APARICIÓN DE DISPOSITIVOS DE ATENCIÓN A “ESCOLARES EXTRANJEROS” SIN DOMINIO DE LA LENGUA VEHICULAR EN ESPAÑA O FUERA DE ESPAÑA

La consideración por el pluralismo cultural en el sistema educativo comienza con la constatación de la diferencia a través del alumnado inmigrante sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial. En ese contexto el Consejo de Europa y la Comisión Europea se convirtieron en las dos organizaciones más influyentes en lo relacionado con la diversidad social, aunque no han tenido el impacto deseable en los diferentes estados por la exclusividad del dominio educativo en la jurisdicción nacional (Gundara, 1997)³⁶, ya que sus comisiones no son vinculantes ni sus

³⁶ Con respecto a este tema Pulido Moyano (2006) sostiene que esto está cambiando, y que precisamente la interferencia ha comenzado por la parte alta de los sistemas educativos, esto es, por la educación superior. Hecho que califica de nada sorprendente puesto que obedece a la sencilla razón de que siempre es más urgente modificar lo más próximo al mercado de trabajo. Relaciona esta tendencia a la luz de un proyecto, como es la construcción europea, cuyos fundamentos y razones últimas son de carácter estrictamente económicas

recomendaciones en temas con la formación del profesorado han dejado de ser eso, meras recomendaciones.

El Consejo de Europa, y los documentos de los proyectos 7 y 10 del Consejo de Cooperación Cultural, y el Parlamento Europeo prepararon medidas jurídicas importantes para que los estados miembros procuren incrementar las acciones educativas basadas en el derecho a la diferencia y el respeto a las minorías e intensifiquen sus acciones contra el racismo y la xenofobia. Actualmente la situación ha empeorado por la recesión económica. Se han endurecido las políticas restrictivas frente a la inmigración en Europa. Educativamente, se reconocen los derechos a la identidad de las minorías culturales y a una educación diferenciada; si bien por influencia de la política general y de la presión social, hay riesgo de fortalecer las corrientes de integración asimiladora en el interior de las escuelas.

Aunque la Unión Europea se incorpora más tarde que los EEUU al análisis del fenómeno educativo intercultural³⁷, hay preocupaciones sobre la cuestión de la escolarización de los hijos de inmigrantes, así como sobre la

³⁷ Que, por otra parte, llegó más tarde a los planteamientos multiculturales que su vecina Canadá y que hasta mediados de los ochenta utilizaba los términos pluralismo cultural o educación intercultural para describir la respuesta de la sociedad estadounidense a la diversidad cultural Glazer (1997, 8).

necesidad de dar clases de la lengua de origen a los hijos de los inmigrantes desde los años sesenta³⁸, pero hubo que esperar hasta finales de los años setenta para ver programas y proyectos concretos en países como Holanda o Alemania.

En esa década diversos sistemas educativos europeos se vieron sorprendidos ante la realidad multicultural ya que habían sido diseñados para responder a sociedades más homogéneas; el reconocimiento de ese pluralismo por parte de las instituciones y administraciones desencadenó unas necesidades sociales, de las que fueron surgiendo líneas de investigación educativa centradas en la atención a escolares de grupos culturales minoritarios o como dicen algunos autores “grupos emergentes”.

Para Terrén (2008, p. 172) cuando en los años 60 el Consejo de Europa empieza a analizar la problemática de la educación de los niños “migrantes”, el principal eje de preocupación eran los hijos de los europeos del sur residentes en la Europa central. A partir de esa fecha, se fueron adoptando resoluciones anuales sobre diferentes aspectos de la educación de las familias “migrantes”. La Comunidad Europea desarrolló un

³⁸ Las primeras referencias del Consejo de Europa sobre la situación de la educación de los niños inmigrantes se dan en 1966. En los años posteriores, año tras año, el Consejo aprobó resoluciones sobre distintos aspectos de la educación de las familias inmigrantes (Gundara, 1997; García Castaño, 2003, 37).

programa en los años sesenta y también inició discusiones sobre la educación de los trabajadores “migrantes”, publicando una Directriz al respecto en 1977.

El compromiso de los Estados miembros de tomar las medidas necesarias para ofrecer una enseñanza gratuita de acogida, con especial refuerzo en el aprendizaje de la lengua oficial del estado, adaptada a las necesidades específicas de estos niños. Para realizar esta tarea se obliga a los Estados miembros a una formación específica del alumnado. Los Estados miembros de acogida se obligan a promover, en colaboración con los de origen, la enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen. Por último, los currículos deberían adoptar una perspectiva que trascendiera lo meramente nacional y fomentara las relaciones entre los pueblos y la tolerancia entre las personas. (CEE Directiva 77 de 25-7-77)

En términos legales, la Convención Europea del Estatuto Legal de los Trabajadores Inmigrantes de 1977 (que no entró en vigor hasta mayo de 1983) constituye la referencia más importante en relación con la educación de los hijos de inmigrantes. Así lo pone de manifiesto, por ejemplo, el Libro Verde elaborado en 2008 por la Comisión Europea en relación al reto de la integración socioeducativa de los hijos de inmigrantes (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008). La interculturalidad se trata como un problema técnico relativo al bilingüismo, siendo los hijos de los inmigrantes el centro de la problemática y el enfoque psicolingüístico el eje central en el tratamiento y estudio de la interculturalidad.

Para Besalú (1994, 114-115) los programas que se pusieron en marcha para paliar esta situación nos dan pistas acerca de lo que no deben ser los programas de educación intercultural: no deben estar dirigidos a la asimilación pura y dura de los alumnos pertenecientes a las minorías culturales, no se debe introducir en los currículos aspectos fragmentarios de las culturas minoritarias, hecho que promueve inevitablemente la estereotipia y la folclorización, la creación de clases especiales para escolarizar a dichos alumnos, y la objetivización de las culturas minoritarias y su presentación como algo independiente de sus protagonistas.

A finales de los setenta se comienza a abordar el tema desde un enfoque sociopolítico. Son muchos los términos que se incorporan en esta época al lenguaje político, cultural, social y científico: interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad, transculturalidad, términos que hacen referencia a las sociedades pluriculturales europeas en esta época y a los movimientos de reivindicación identitaria emergentes.

A finales de esta década, desde el Consejo de Europa se van definiendo estos términos aclarando el alcance y potencial de cada uno y evidenciando la preferencia de este organismo por el término *Educación Intercultural* sobre *Educación Multicultural* adoptado por el mundo anglosajón. (Buendía *et al.*, 2004)

Pero son los años ochenta los que pueden considerarse como el referente fundamental del ciclo actual. Algunas recomendaciones relevantes emitidas por el Consejo de Europa en esa década muestran ya las que podrían considerarse como las premisas teóricas básicas de esas políticas públicas, desde las que desde entonces se ha orientado la integración de los hijos de “inmigrantes” en los sistemas educativos europeos.

1. Adaptación del sistema a las necesidades educativas especiales que presenta este tipo de alumnado.
2. Inclusión de clases de lengua y cultura del país de origen en los currículos.
3. Fomento de la educación intercultural en toda la comunidad educativa.

El Consejo de Europa y el Parlamento Europeo prepararon medidas jurídicas para que los estados miembros procuren incrementar las acciones educativas basadas en el derecho a la diferencia y el respeto a las minorías e intensifiquen sus acciones contra el racismo y la xenofobia.

Hace ya años, se estableció la obligación de los Estados miembros de acoger en sus sistemas educativos a los niños extranjeros, originarios de cualquier país de la Unión, y recomendaba que se ampliase esta acogida a los niños de otros países.

De entre todos los instrumentos existentes, destaca el Dictamen de 1997 del Comité de las Regiones sobre Educación Intercultural, porque atribuye un papel principal a los entes locales y regionales en la labor de adoptar las medidas necesarias “por su proximidad a los ciudadanos” y afirma (p. 6) que:

La Unión Europea se está convirtiendo en una sociedad cada vez más multicultural y pluralista con 18 millones de trabajadores inmigrantes, y esto origina que aproximadamente el 50% de los escolares tengan contacto con otras lenguas y culturas distintas a la suya. La educación intercultural es necesaria para conseguir una Europa unida y prevenir el racismo y la xenofobia. La educación intercultural no debe limitarse a la actuación en las aulas, sino que debe también implicar la actuación extraescolar y la educación permanente, desde el preescolar hasta la educación de adultos.

En 2003 Eurydice³⁹, teniendo en cuenta que algunos países europeos contaban ya con una larga experiencia en el desarrollo de políticas de integración educativa, puso en marcha un estudio comparado sobre la atención escolar al alumnado inmigrante en Europa. El interés del trabajo se fundamenta en que el conocimiento de las medidas de apoyo escolar que se han adoptado en los diferentes países europeos puede servir de ayuda para avanzar en la incorporación del alumnado inmigrante a los sistemas

³⁹ Eurydice es la red de información sobre educación de los países europeos, dependiente del Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión europea. La Unidad española de Eurydice está ubicada en el Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

educativos de los países de acogida. El fruto de este estudio fue la publicación en inglés y francés, en 2004, del libro *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*, traducida y publicada en España en 2005, en la que se ofrecía información, entre otros, de aspectos relacionados con la atención lingüística desde una perspectiva comparada.

El resultado de este proceso ha sido que desde las VKL o Vorbereitungsklassen (clases preparatorias) de los Lander alemanes así como las distintas formas de EAL (English as an Additional Language) en los centros del Reino Unido o las UPE2A (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants) que unifica las anteriores CLIN (Classes d'Intégration pour Non francophones) y CLA (Classes d'Accueil) desde 2012, en el contexto francés, hasta las diversas formas que han adquirido estas “aulas especiales” en el Estado Español: Aulas de Enlace en la comunidad de Madrid, Aulas d'acollida en Catalunya o las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) en Andalucía, podemos observar que, con sus semejanzas y características propias han ido surgiendo diversas medidas en los Sistemas educativos especialmente pensadas para la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela. Pasamos a continuación a realizar una crónica de este proceso en España.

3.1.1 Historia de la atención al alumnado de nacionalidad extranjera en España

Contamos ya con más de dos décadas de experiencia en España en lo que a atención de este alumnado se refiere, por lo que la consideración de fenómeno “novedoso” cada vez es menos aplicable a esta realidad, pese a diferencias importantes en función de la zona del país a la que nos refiramos.

Según diversos autores, ha habido varios los acontecimientos que marcan el proceso de incorporación de España al estudio de las implicaciones de la inmigración y el tratamiento de la diversidad cultural en el marco educativo (Buendía *et alii*, 2004; García Fernández, 2006; Rodríguez Izquierdo, 2009)⁴⁰.

⁴⁰ - Seminario sobre Interculturalismo y Educación celebrado en Madrid en 1987 y organizado por el Ministerio de Educación y Ciencia para presentar los resultados del proyecto europeo “Proyecto nº7”; - VIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre Educación Multicultural en un Estado de Autonomías celebrado en 1989;
-X Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en 1992 sobre “Interculturalismo y Educación” en la perspectiva de la Europa Unida
- Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa convocado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1992 siendo la Educación Intercultural una de las líneas prioritarias, fruto de esta convocatoria fue la financiación de nueve proyectos de investigación y a los que posteriormente dedicaremos unas reflexiones.
- En 1992 se publica el primer informe institucional sobre esta temática titulado “La educación Intercultural en España”.

Aunque desde hacía tres décadas se venía trabajando en la integración educativa de la única minoría étnica relevante tradicionalmente presente en España -los gitanos-, fue con la incorporación al sistema educativo español de los hijos e hijas de los “inmigrantes”, cuando se empezó a desarrollar la atención educativa a este alumnado que, sin presentar necesariamente necesidades específicas de carácter cognitivo o circunstancias de marginación social, pueden enfrentarse a situaciones de diferencia lingüística, desfase curricular o choque cultural.

Será a principios de los noventa cuando desde las administraciones públicas se comienza a diseñar un marco normativo y referencial que organice las prestaciones e intervención social a este grupo a través de las políticas públicas. Desde aquí y, en coherencia con la introducción de este capítulo, mantendremos que esas políticas educativas han jugado un papel destacado en la creación del alumnado inmigrante como un alumnado “especial” que plantea problemas “especiales” al sistema escolar⁴¹ y sobre el cual hay que crear “programas especiales”⁴². Desde la Academia se ha enfocado el

⁴¹ Hay que remarcar que los sistemas educativos de los países de acogida se ven fuertemente afectados por el fenómeno migratorio, ya que se les pide una doble aportación que incluiría tanto la contribución a la integración social de esos recién llegados como a la creación de una conciencia solidaria con ellos.

⁴² Estos dispositivos “especiales” tienen efectos ambiguos y ambivalentes: por un lado ofrecen mayores recursos a los centros receptores, pero por otro lado sirven como estigma con sello oficial. Se tiende a considerar al alumnado inmigrante como un alumnado con necesidades educativas especiales “per se”, conceptualizándosele como

proceso desde diversas perspectivas (cronológicas, metodológicas, temáticas, etc.) que pasamos a sintetizar.

3.1.1.1 Clasificaciones

Durante las dos últimas décadas, no sólo se ha producido un notable incremento de los estudios de la diversidad cultural en las aulas españolas, sino que éstos han ido evolucionando temática y metodológicamente desde la mera descripción de la realidad mediante metodologías cuantitativas de los estudios pioneros, hacia el análisis de las prácticas y respuestas educativas al hecho multicultural en las aulas y con el fin de mejorar las prácticas, siguiendo enfoques multimétodo y etnográficos.

3.1.1.2 Cronología

Diversos autores han establecido sistematizaciones por etapas en lo referente a las políticas públicas de atención educativa al este alumnado:

Cano Moreno (2003, pp. 58-60) desde una perspectiva no exclusivamente estatal propone la siguiente categorización de etapas en lo referente a la

una categoría inferior y problemática y legitimando la categorización de minoría étnica y/o cultural (donde las categorías “minoría étnica” o “minoría cultural” aparecerán como un nuevo referente de demarcación en el ámbito del programa y se convierten en un elemento, entre otros, definidor de un hándicap) o los centros de Atención Educativa Preferente. creación de estrategias especializadas como la Educación Compensatoria.

atención a la diversidad cultural generada por la pertenencia a minorías étnicas y culturales en el sistema educativo: I. Paternalismo y asistencialismo II. Etapa de los precursores, que comprende las décadas los 60 y 70, III. Democratización de la escuela y programas de educación compensatoria. IV. Tomar conciencia de la situación como clave de desarrollo. V. La irrupción del concepto de necesidades educativas especiales.

Actis (2005, pp. 7-9) propone tres etapas en cuanto a la orientación de la administración educativa respecto al tratamiento de la diversidad en los centros educativos españoles, que pueden ser identificadas con diversas leyes orgánicas, a los que más que del transcurso de tres momentos sucesivos, parecen más el surgimiento y desarrollo de distintas opciones estratégicas: a) Homogeneidad y enfoque compensatorio (a partir de la Ley General de Educación de 1970); b) Reconocimiento de la diversidad + educación compensatoria: la LOGSE (1990) y c) Segregación + educación compensatoria (la non nata LOCE de 2002).

3.1.1.3 Líneas de actuación

Para Trujillo Sáez (2004) la atención educativa al inmigrante en nuestro país se puede resumir en ocho líneas de actuación:

1. Elaboración de normativa sobre atención a estudiantes inmigrantes.
2. Creación de planes de compensación educativa.

3. Dotación de recursos humanos y materiales.
4. La atención a la familia.
5. Formación del profesorado y creación de centros de apoyo.
6. Publicación y elaboración de materiales.
7. Apoyo al desarrollo de la cultura y lengua maternas.
8. Evaluación de actuaciones de atención al alumnado inmigrante

Fernández Batanero (2005, p. 7) añade como necesarias estas otras actuaciones:

- Elaboración y actualización de un censo
- Propiciar la colaboración de instituciones y organismos no gubernamentales.

Son siete las perspectivas en que el estudio del CIDE (2005) divide la atención a las necesidades del alumnado inmigrante escolarizado en la Unión Europea⁴³ sobre la “Atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España”: (Enfoque multicultural en la educación; Acogida al alumnado inmigrante, Medidas organizativas y curriculares, Apoyo lingüístico y cultural, Atención a las familias, Formación del profesorado y Otros recursos).

⁴³ Este modelo se basa en el estudio de la Red Eurydice (2005), pero no lo sigue en su totalidad

Por otro lado Pérez Esparrell y Rahona López (2006) proponen el repaso a las principales medidas adoptadas en las distintas comunidades desde cuatro diferentes perspectivas: acogida al inmigrante, atención a la diversidad lingüística y cultural, atención a las familias y formación del profesorado.

Terrén (2008, p. 173) agrupa el abanico de medidas desplegadas de acuerdo con tres líneas de actuación: acogida y mediación, compensación y apoyo, identificación y sensibilización.

De todas formas, casi todas estas aproximaciones a esa realidad de la diversidad cultural se han hecho básicamente desde la denominada Educación compensatoria, aunque ha habido aproximaciones a otras estrategias legislativas, administrativas y pedagógicas, al menos en la teoría.

3.1.1.4 Temáticas

Los estudios dedicados a la interculturalidad en el Estado Español abordan cuestiones relativas a los siguientes temas: Según Buendía *et alii* (2004): Escolarización del pueblo gitano; Integración escolar de los hijos de los inmigrantes extranjeros, Competencias lingüísticas en contextos multiculturales, Conceptualización, diseño y evaluación de propuestas didácticas y Proyectos de intervención socioeducativa en contextos interculturales

Para García Fernández (2006), la evolución temática se centra en objetivos de estudio como los siguientes: los procesos de escolarización de niños gitanos; las actitudes hacia los alumnos extranjeros; los procesos de escolarización de éstos; el aprendizaje de la lengua de acogida; los programas de intervención; las relaciones entre inmigración y género; la formación de profesores.

García Castaño, Rubio y Bouachra (2008) organizan la literatura sobre esta temática en cinco campos:

1. Estudios que han intentado cuantificar el fenómeno en términos estadísticos y que nos hablan de la concentración de este tipo de escolares en algunos centros,
2. Investigaciones que se centran en los programas de acogida y dispositivos especiales creados para estos “nuevos escolares”,
3. Estudios que han tratado de explicar el funcionamiento de la enseñanza de las lenguas vehiculares de la escuela y la enseñanza y/o promoción de las llamadas “lenguas maternas”,
4. Trabajos dedicados a las relaciones entre las familias y su interacción con la escuela, y
5. Estudios sobre el éxito y/o fracaso de estos escolares en el sistema educativo.

Para Rodríguez Izquierdo (2009) los temas más relevantes hallados en la bibliografía se refieren a los siguientes aspectos:

1. Escolarización de los inmigrantes y minorías étnicas,
2. Modelos de intervención y propuestas educativas,
3. Bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela,
4. Actitudes ante otras culturas, y
5. Ciudadanía intercultural e identidad intercultural.

3.1.1.5 Metodología

A grandes rasgos, podemos decir que las distintas investigaciones difieren sobre todo por su amplitud, su objeto de estudio y la metodología utilizada según Goenechea Permisán (2003):

- a. Amplitud: dada la complejidad de este tipo de estudios, las investigaciones suelen estar limitadas en varios sentidos. La mayor parte de los estudios tratan de superar las limitaciones humanas y materiales limitándose a una zona geográfica concreta para poder alcanzar una mayor profundidad en el análisis o bien abarcando una zona más amplia pero limitándose a un sólo colectivo de inmigrantes e incluso dentro de éste, a un nivel educativo. Quizá el estudio más amplio realizado en España hasta la fecha sea el realizado por el defensor del Pueblo en el año 2003.

b. Respecto al objeto de estudio, diversos son los objetivos planteados en las investigaciones pedagógicas sobre el tema. Algunas buscan conocer las condiciones de escolarización del alumnado, otras se centran en el profesorado y su formación y un tercer grupo las constituirían las que se centran en temas didácticos y/o organizativos.

La mayor parte de las primeras explora cuestiones amplias como las condiciones de escolarización de los alumnos inmigrantes o la descripción de su situación en los centros educativos, aunque también se han investigado aspectos más concretos como los mecanismos de adquisición de la lengua del país de acogida, las actitudes existentes entre alumnos de distintas procedencias, la identidad étnica o los procesos de aculturación, por citar algunos ejemplos.

c. Respecto a la metodología, encontramos tanto investigaciones cualitativas como cuantitativas, así como mixtas. La técnica más empleada para la producción de información (Goenechea, 2003) es la entrevista, seguida del cuestionario y la observación. También encontramos con cierta frecuencia, aunque menor que en los casos anteriores, el análisis de documentos, los grupos de discusión y los tests sociométricos. Podemos decir que se trata de un campo de innovación metodológica ya que junto a estas técnicas más extendidas aparecen otras menos frecuentes en otro tipo de estudios como las escalas de actitudes,

las dinámicas para el diagnóstico de valores, los tests estandarizados, las historias de vida escolar, los diarios de campo o el diferencial semántico.

Para Buendía *et al.* (2004) la mayoría de las investigaciones sobre educación intercultural desarrolladas en España hasta la década de los noventa están realizadas con metodología descriptiva o correlacional.

A partir de esa época aumentan los trabajos que utilizan enfoques cualitativos, entre los que destacan: la investigación etnográfica, el enfoque de investigación acción y la investigación biográfico narrativa.

A principios de los noventa y ante el aumento del fenómeno migratorio en nuestro país, se desarrollaron gran cantidad de estudios de carácter diagnóstico cuyo propósito fue caracterizar la amplitud de la multiculturalidad en los centros educativos y analizar las implicaciones derivadas de la incorporación de nuevas minorías étnicas al sistema educativo.

Posteriormente se desarrollaron una serie de trabajos cuyo propósito era aportar estrategias concretas que permitieran el avance hacia un modelo educativo intercultural, clarificar los distintos paradigmas de educación intercultural y aportar argumentos que justifiquen la idoneidad de las diferentes políticas (asimilacionistas, de reconocimiento, de integración o de

tolerancia pluralista) y sus posibles repercusiones en las instituciones educativas.

3.1.2 Las “aulas especiales” en el Estado español

Inicialmente, los centros dieron respuesta a este fenómeno imprevisto integrándolos en los programas de refuerzo lingüístico que ya existían para el conjunto del alumnado (educación compensatoria) o en los casos más graves, recurriendo a la buena voluntad de los docentes, que les daban clases altruistamente de un modo casi individualizado en sus horas libres. Con el paso del tiempo y el aumento progresivo de la inmigración se hace necesaria una respuesta estructural, más organizada, con recursos y personal específico. Es así como nacen -en torno al año 2000- las llamadas “aulas lingüísticas”, que se han ido implantando en la mayoría de las Comunidades Autónomas en los últimos años, con distintas denominaciones y formatos.

La Constitución española atribuye a todos los ciudadanos el derecho a la educación⁴⁴ y encomienda a los poderes públicos la promoción de las condiciones que garanticen el disfrute de este derecho por todos los ciudadanos en una situación de igualdad. Aun cuando el marco constitucional de referencia constituye una afirmación del contenido

⁴⁴ Sobre el ejercicio del derecho a la educación como vehículo de integración para el alumnado inmigrante ver Carazo Liebana (2008)

esencial del derecho fundamental a la educación, ha sido necesaria la jurisprudencia constitucional para precisar determinados aspectos de la interpretación de su contenido esencial y, de hecho, dos leyes orgánicas aprobadas en 1985, la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 8/1985) y la Ley Orgánica sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España (7/1985) entraron en contradicción con lo recogido en el texto constitucional al excluir del disfrute del derecho a la educación a quienes se encontrasen en situación administrativa irregular. La inconstitucionalidad de ambas leyes fue reconocida en el Reglamento de 1996 de ejecución de la segunda de ellas (7/1985), que indicó que “los extranjeros tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles” (art. 2.2).

Esto es porque la prolija regulación del derecho a la educación se ha visto acompañada por la volatilidad de la normativa en materia de extranjería, contribuyendo así a impedir un marco estable y permanente que otorgue seguridad jurídica a todo el sistema de derechos y garantías de los extranjeros, tan necesaria también en materia de educación y cultura (Carazo Liebana, 2008, p. 4)

Posteriormente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, consagra la responsabilidad de las Administraciones de favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos de incorporación tardía con “programas específicos para los alumnos que presenten graves

carencias lingüísticas” (art.78.2) cuyo desarrollo será “simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje” (art. 79.2) Es destacable que, por primera vez, se tiene en cuenta expresamente la incorporación tardía por parte de muchos de estos jóvenes y se establece que la escolarización se favorecerá y se garantizará también en estos casos.

Desde el 2006 la LOE, Ley Orgánica de Educación,⁴⁵ es la normativa estatal vigente y establece la atención a la diversidad como principio básico del sistema educativo⁴⁶ para atender a una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Así pues, se trata de responder adecuadamente a las demandas educativas que la diversidad de alumnos y alumnas requieren, sin ningún tipo de exclusión. Esta norma dedica sus artículos 78 y 79 a los alumnos/as con integración tardía en el sistema educativo español, determinando que “corresponde a las Administraciones

⁴⁵ Con respecto a la LOMCE, que entra próximamente en vigor y según Marchena (2013), la mayor diferencia de esta Ley en cuanto al tratamiento de la diversidad se encuentra en el principio de “inclusión”, ya que la LOMCE excluye el elemento de educación comprensiva y compartida hacia él que ha venido evolucionando desde los años 60 la atención a la diversidad, apostando hacia un modelo de educación diferenciada, tanto en Secundaria o FP: el desarrollo de una estructura educativa que contemple distintas trayectorias, las “más adecuadas a las capacidades de cada alumno”. Como podemos ver, aunque esta nueva Ley pretende “evolucionar” hacia otras formas de atención a la diversidad, no lo hace en absoluto, ya que la educación diferenciada fue la estrategia inicial de respuesta a la diversidad. Volvemos por tanto, explícitamente a un sistema de clasificación del alumnado.

⁴⁶Aunque solo tiene una referencia explícita a la interculturalidad, al considerar la formación en interculturalidad como un elemento básico enriquecedor de la sociedad (artículo 2º g.)

Públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos/as que por proceder de otros países o por cualquier motivo se incorporen de forma tardía al sistema educativo español” y que debe comprometerse a “desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente”.

Con el traspaso de las competencias en Educación del Estado a las comunidades autónomas se insta a éstas a que desarrollen y llenen de contenido los principios de atención a la diversidad y educación intercultural que contempla la LOE. De todas formas y pese a las garantías con respecto al derecho a la educación y pese a diversas menciones al concepto se puede afirmar que, en el ámbito español, las grandes leyes más recientes de educación no definen explícitamente la diversidad cultural (Aguado Odina, 2004, p. 26).

En este proceso se ha venido concediendo una importancia especial al proceso de escolarización del alumnado inmigrante y a la adquisición de competencias comunicativas y lingüísticas básicas de la lengua de acogida, en un tipo de aulas que parecen tener unos objetivos comunes: conseguir que el alumnado que desconoce la lengua vehicular adquiera las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias.

Si quisieran formularse tres adjetivos que definieran la situación de la cuestión normativa en el Estado español respecto a la atención lingüística al “alumnado extranjero”, bien podrían servir los tres siguientes: *prolija*⁴⁷, *heterogénea* y *reciente*. (Grañeras et al. 2007, p. 160)

Es enormemente heterogénea la regulación de las diferentes actuaciones que se ha ido poniendo en marcha, así como su rango: Planes Generales o Medidas específicas, Leyes, Decretos, Resoluciones, Instrucciones y Circulares en lo que se puede denominar como “collage” relativamente descoordinado⁴⁸ aunque detrás de modelo subyacen formas de concebir la situación de diversidad lingüística y cultural, formas de situar a este alumnado en la escuela y, por tanto, en la sociedad. Así encontraremos en cada comunidad diferentes iniciativas tendentes a lograr un currículum y unas prácticas educativas coherentes, en mayor o menor medida, con estos principios generales.

⁴⁷ Fernández Echeverría, Kressova y García Castaño (2011) han analizado cerca de 400 documentos relacionados con la temática, de los cuales 117 documentos contienen información relacionada con la atención lingüística al alumnado extranjero llamado “inmigrante”

⁴⁸ Solo en Andalucía se encuentran 31 documentos legales con notoria importancia (algunos sólo en su provincia) relativos a la educación en Andalucía, 6 decretos y 10 órdenes ocuparían el rango de mayor importancia; 1 resolución, 8 Instrucciones, 4 planes, 1 acuerdo y 1 folleto ocuparían un rango inferior

Con respecto al marco temporal, todas las Comunidades Autónomas, así como las Ciudades Autónomas, tienen normativa posterior al año 2000, siendo en la mayoría de los casos de los años 2005 ó 2006.

No obstante la coincidencia de sus objetivos, las diferencias organizativas y de funcionamiento, una categorización de las unidades de análisis que permita la comparación entre las diversas normativas debe incluir aspectos como (Arroyo, 2012): Objetivos: qué fines pretenden conseguir estos programas; Destinatarios: cuáles son las edades del alumnado al que atienden; Centros donde se implantan (características que deben reunir los centros, ubicación, si son centros públicos o concertados); Número de alumnos y alumnas: (número máximo y mínimo); Las aulas de adaptación lingüística se implantan solo en centros públicos. Para Andalucía la normativa marca un número mínimo de 6 alumnos y un nivel de competencia lingüística inferior a B1. No hay un requisito respecto al número máximo, pero suele alcanzar como mucho 12 alumnos; Procedimiento de Incorporación al Aula: medidas para incorporar al alumnado a los programas, así como los informes que deben realizarse y qué profesionales están implicados; Periodo de permanencia: tiempo de asistencia al aula y si se contemplan prórrogas; Profesorado: análisis del perfil y la formación del profesorado; Funciones del profesorado: cuáles son las tareas asignadas a los docentes encargados de estas aulas;

Organización del aula: si el alumnado asiste a tiempo completo o a tiempo parcial; Incorporación al grupo ordinario: procedimiento de incorporación al grupo clase correspondiente; Actividades complementarias: si existen actividades específicas para ellos, si asisten a otras con su grupo de referencia; Documentos elaborados: si existen protocolos con los informes psicopedagógicos o con la determinación de los niveles lingüísticos.

Más que ofrecer una descripción exhaustiva de la normativa específica de cada Administración educativa⁴⁹ nos inclinamos por ofrecer una información vertebrada desde las diferencias individualizadas en el planteamiento pedagógico y organizativo de este tipo de medidas (denominación, adscripción del alumnado y duración de la estancia; existencia o no de profesorado específico). Con la información recabada, elaboraremos una tabla comparada para sintetizar la información producida. Finalmente estableceremos una serie de conclusiones, así como un “perfil medio” de las aulas lingüísticas españolas

Tabla 2 Características de las "aulas especiales" en las CCAA

CCAA	Denominación	Duración estancia oficial	Profesorado adscrito
------	--------------	---------------------------	----------------------

⁴⁹ En este sentido resulta especialmente interesante el reciente artículo de García Castaño y Fernández Echeverría (2015)

CCAA	Denominación	Duración estancia oficial	Profesorado adscrito
Andalucía	Aulas Temporales de Atención Lingüística (ATAL).	-Hasta un curso escolar (Más de uno en circunstancias especiales enumeradas en la legislación)	Maestros y Profesorado de Secundaria (del campo de las lenguas y de Psicología-Pedagogía), mediante concurso específico de comisión de servicio a nivel provincial
Aragón	Aulas de Español para inmigrantes	Se da en aula aparte el castellano, pero se juntan para algunas asignaturas. Duran tres meses.	
Asturias	Aulas Intensivas de Inmersión Lingüística y Aulas de Acogida y Acceso al Currículo		Voluntario del propio centro o propuesto por la Dirección del mismo.
Baleares	Aulas del Programa de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC)	Se fomenta el catalán durante unos dos meses en aulas aparte	Preferentemente profesorado con destino definitivo en el IES, perteneciente al cuerpo de maestros y al cuerpo de profesores de educación secundaria
Canarias	Aulas de Apoyo Idiomático (PADIC). Currículo de ELE2.	Se apoya y refuerza al profesorado en aula de referencia	- Profesorado de apoyo voluntario y perteneciente preferentemente a las especialidades de Lenguas Extranjeras o Lengua Castellana y Literatura. En caso contrario, deberá acreditar cualificación en didáctica del español como lengua extranjera
Cantabria	Aulas de Dinamización Intercultural		Profesores de los propios centros, con una formación específica. profesorado de Educación Primaria o Secundaria con formación y/o experiencia en interculturalidad
Castilla La Mancha	CTROADI, Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad		Profesorado perteneciente al Programa de Educación Compensatoria seleccionado mediante concurso de méritos en Comisión de Servicios

CCAA	Denominación	Duración estancia oficial	Profesorado adscrito
Castilla León	Aulas ALISO (Inmersión lingüística).		Profesor de apoyo de Educación Compensatoria, con perfil adecuado para impartir formación lingüística y cultural del español para el alumno extranjero
Cataluña	Aulas de acogida-Aulas de Acogida y Taller de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos	Los TAES podían durar todo el curso. Desde 2005 existen las <i>aulas</i> , para centros con tasa de inmigrantes	Planteadas como una actuación de ciclo con profesorado del mismo Profesorado con destino definitivo en el centro y experiencia docente en la enseñanza de las lenguas, y dominio de las TIC
Euskadi	Programas de Refuerzo Lingüístico y Aulas Zonales	Duran tres meses y son horas diarias, sobre todo castellano	
Extremadura	Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y Aulas de Compensación Lingüística.		
Galicia	Grupos de adquisición de las lenguas		De compensación educativa
La Rioja	Aulas de Inmersión Lingüística		Preferentemente de la especialidades de tipo lingüístico
Madrid	Aulas de enlace para el aprendizaje del castellano.	En aula aparte el castellano y matemáticas. Duran seis meses, con doce alumnos/aula máximo	Hasta dos por aula. Facilitando la continuidad de este profesorado y pudiendo ser asignadas horas al profesorado del centro que así lo solicite. Preferentemente profesorado con formación específica en enseñanza del español como el2, con experiencia en compensación educativa , o especialización en lengua extranjera
Murcia	Aulas de Acogida	El alumnado puede permanecer en ellas más de un curso escolar	Fundamentalmente maestros, mediante concurso específico de comisión de servicio. Preferentemente profesorado de lenguas extranjeras. Posibilidad de ser asumido por el profesorado del centro.

CCAA	Denominación	Duración estancia oficial	Profesorado adscrito
Navarra	Aulas de acogida Aulas de inmersión lingüística	3 días a la semana durante cuatro meses. Sólo castellano.	De ámbito, o durante 10 horas semanales por profesorado de los Departamentos Didácticos de Lengua, Geografía e Historia, Latín, Griego, Filosofía o Idiomas y otras 7 horas semanales por un profesor de los Departamentos Didácticos de Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química o Tecnología
País Valenciano	Programa PASE		Dotación general de profesorado con arreglo a las necesidades del cupo de profesorado del centro.
Territorio MEC. Ceuta y Melilla	Título II de la LOE: Equidad de la Educación. Artículos del 71 al 98: Capítulo I: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Capítulo II: Compensación de las desigualdades en educación. Capítulo III: Escolarización en centros públicos y en centros privados concertados.		

Fuente: Elaboración propia según diversos documentos

En todas las comunidades aparece como objetivo prioritario la adquisición de la lengua en el menor tiempo posible, también se incide en la importancia de proporcionar una rápida adaptación social al alumnado. Es significativo también como solo algunas comunidades -Murcia y Andalucía- trabajan, además, competencias básicas de otras áreas. Apenas está presente como objetivo la Educación Intercultural y la presencia de la cultura de

origen del alumno en estos programas. El perfil medio obtenido sería el siguiente:

- Destinatarios: 2º ciclo en adelante (excepto Castilla la Mancha y Galicia)
- Numero entre 10 y 15 (no hay máximo, pero si mínimo)
- Incorporación: mediante informe psicopedagógico
- Permanencia: entre 3 meses y 2 año (1 año de media)
- Profesorado: Solo Madrid y Euskadi requieren especializaciones.
- Tiempo 16 a 20 horas (con diferencias entre Primaria y Secundaria)
- Incorporación aula ordinaria: Informe sobre competencias
- Documentos sobre competencias

Una cuestión básica es que pasa con el alumnado que adquiere un buen nivel de competencia comunicativa antes de la finalización del tiempo reglamentario. Este caso es contemplado de forma minoritaria. Así en el caso de las aulas de inmersión de Asturias se menciona expresamente que “la decisión podrá tomarse en cualquier momento” o en el caso de Murcia se explica que “la reincorporación de un alumno a un grupo de referencia, así como su cambio de nivel se podrá realizar en cualquier momento en el que se considere que se ha adquirido la competencia lingüística necesaria”. Debería revisarse la asignación del alumnado en estas aulas, para evitar que se conviertan en “cajones de sastre” (Ortiz Cobo, 2005; Pérez Milans, 2006;

Martín Rojo, 2003). Destacamos la propuesta de Canarias, que propone la revisión una vez al trimestre.

Resulta paradójico que una gran parte de las comunidades no tengan elaborado ningún documento que refleje el nivel de competencia lingüística de los chicos que han asistido a estas aulas. Es llamativo el documento elaborado por la Junta de Andalucía donde aparecen las equivalencias entre los niveles fijados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) y la simplificación establecida para su utilización en las aulas temporales (nivel lingüístico 0,1 y 2). Esto enlaza con otra cuestión: ¿qué lengua se enseña en ellas?, ¿Cuáles son los contenidos y los objetivos que se trabajan? Tan sólo Murcia Canarias y Navarra han publicado un currículo oficial. El resto de comunidades carecen de un diseño de currículo de español, por lo que no hay ningún marco teórico en el que situar y organizar el trabajo (Villalba y Hernández, 2004).

Estas cuestiones nos llevan a abordar una cuestión crucial en nuestra investigación: si realmente los tiempos de estancia se cumplen o si estos programas se convierten en “aulas cerradas”, en laberintos sin salida, de los que los alumnos y alumnas pueden salir raramente. McAndrew (2001) estudió esta cuestión en las llamadas “classes d’accueil” desarrolladas en Canadá y aunque la estancia en estas aulas tenía una duración máxima de un año, el autor constata la tendencia a prolongarla y muestra que en los años

ochenta el 30% del alumnado estaba dos años y a finales de los noventa se había pasado del 30% al 50%. Es obvia en otros marcos estatales, la tendencia a prolongar la estancia del alumnado en estas aulas.

Entre los estudios dedicados al mismo tema, nos parece conveniente destacar también el de Félix Villalba (2009) que formula tres opciones de apoyo lingüístico al alumnado extranjero:

1. En el aula ordinaria. Sus características son: a) Participa todo el profesorado. El profesorado de otras asignaturas no tiene formación específica en EL2; b) El alumnado extranjero pasa más tiempo y se relaciona más con el resto de compañeros de origen español. Esta primera opción tiene sus ventajas y, a la vez, plantea muchos problemas: a) Teniendo en cuenta que el español es la lengua vehicular, ¿cómo se guía el aprendizaje de contenidos curriculares de otras áreas? , b) ¿Cómo enseña EL2 el profesorado de otras áreas? ¿Se le proporciona la formación necesaria? Hemos visto antes que en la mayoría de las comunidades no hay requisitos al respecto (ni siquiera para los profesores en las aulas de enlace, las ATAL, etc.); c) En esta opción, ¿el alumnado aprenden solo gracias a la interacción más intensa con sus compañeros de origen español?
2. Fuera del aula ordinaria la mayor parte del tiempo escolar. En esta segunda opción la ventaja es que el alumnado extranjero dedica varias

horas extra al aprendizaje del español. Las principales características son:

- a) Participa profesorado especialista en EL2; b) El alumnado extranjero pasa menos tiempo en contacto con su grupo ordinario, pero se va incorporando paulatinamente hasta hacerlo a tiempo completo (Villalba, 2009, p. 23). Entre los problemas que se plantean con esta opción destacan: a) Se necesita una coordinación eficaz entre el profesorado de EL2 del aula de acogida y el profesorado de Lengua del aula ordinaria así como el profesorado de EL2 y el profesorado de otras áreas; b) Se necesitan estrategias de socialización con el resto del alumnado; c) La dificultad de la evaluación y de la decisión de finalizar el programa; d) La no existencia de un programa lingüístico del centro y el uso del aula de acogida como forma de apartar a los alumnos inmigrantes bajo el pretexto de sus deficiencias en competencia lingüística.

3. Fusión de las dos anteriores. El alumnado tiene unas horas específicas de L2. Participación de profesorado especialista L2 coordinado muy estrechamente con profesorado de las diferentes áreas, el cual puede adquirir una formación básica en L2 o disponer de materiales, pautas, etc., que le guíen en su tarea de enseñar lengua a través de su materia (Villalba, 2009, p. 24). Esta tercera opción combinaría las ventajas de las dos anteriores. Sin embargo, la evaluación sigue siendo una tarea difícil en todas las opciones, ya que los niveles del Marco Común Europeo de

Referencia para las Lenguas se refieren solo a la competencia lingüística comunicativa y no a la competencia lingüística académica.

Este tipo de recursos en España comparten una serie de rasgos como “su carácter intermedio, abierto, intensivo y flexible” (Grañeras et al., 2007, p. 163) aunque esa caracterización no corresponde exactamente con casi ninguno de los modelos, ya que por ejemplo, las Aulas de Enlace madrileñas no son del todo abiertas y las ATAL no pueden calificarse como intensivas.

Con respecto a la duración de la estancia (entre 3 meses y dos cursos -solo en la teoría- con un año de media) se ha criticado por distintos autores, que consideran insuficiente el periodo establecido, dado que “en un año, el alumnado inmigrante mejor preparado para adquirir la lengua de la escuela sólo es capaz de desarrollar algunas habilidades conversacionales relacionadas con el uso contextualizado de la lengua escolar, pero continúa teniendo grandes problemas para utilizar las habilidades lingüístico-cognitivas implicadas en el uso de la lengua escolar” por lo que se consideran estas políticas “de una falta de realismo sorprendente” (Vila, 2006).

De todas formas, debemos enfatizar (no solo como interpretación del autor sino que responde también a la visión de las propias autoridades) que, pese

a apuestas teóricas por la interculturalidad, la “práctica totalidad de la normativa que regula las acciones emprendidas para la adquisición de competencias comunicativas y lingüísticas básicas de la lengua de acogida por parte de este alumnado, se enmarca dentro de los programas de educación compensatoria. Asimismo, se concede una importancia especial al proceso de escolarización del alumnado inmigrante y a la adquisición de competencias comunicativas y lingüísticas básicas de la lengua de acogida” (Ministerio de Educación y Ciencia 2005; 40)

Un análisis de los discursos y lógica política que se puede desprender del trabajo de análisis documental realizado nos marca ciertas tendencias discursivas acerca del modelo teórico de integración, que nos remitiría a una apuesta por la interculturalidad, sin embargo, se percibe una mayor relevancia de los programas orientados al acceso del este alumnado extranjero y un esfuerzo por la adquisición del español como segunda lengua, quedando en un segundo plano la apuesta por una educación intercultural y la incorporación de este tipo de educación al currículum docente del centro educativo

En cuanto al tipo de programas a implementar, se realiza una apuesta teórica por políticas normalizadoras o universalistas, entendidas como aquellas que pretenden integrar a la población extranjera en los servicios y recursos generales de las administraciones a los que acuden la mayoría de

los ciudadanos, es decir, que el acceso a las prestaciones públicas sea para las personas extranjeras por la misma puerta de entrada que para el resto de ciudadanos, optando, sin embargo, por la creación de programas específicos en áreas como el aprendizaje del idioma⁵⁰.

Las diversas Comunidades Autónomas han puesto en marcha distintos programas que quieren favorecer la integración de los alumnos inmigrantes en los centros educativos. Se considera importante que los centros elaboren y desarrollen programas específicos, en los que se preste especial atención al alumnado extranjero o en situación de desventaja social.

El modelo propuesto por estos dispositivos presenta una diversidad de problemas planteados desde diversas visiones (Álvarez, Lera y Moustaoui, 2001; Villalba y Hernández, 2004; Aguado, 2005; Núñez, González y Trujillo, 2006; García Fernández, Barrigüete Garrido, García Medina, y

⁵⁰ Tratándose de enmarcar las estrategias y políticas en relación con este alumnado, resulta útil abordar propuesta de Alegre y González (2011, p. 78) de acuerdo a dos ejes de clasificación; por un lado, en función de su ámbito de intervención (efectos composición/efecto proceso), y por otro, en relación con su sentido focalizador. Con respecto a éste distinguen dos orientaciones generales. Por un lado, aquellos programas que abordan las problemáticas educativas del alumnado inmigrante focalizando en él los recursos y actuaciones previstas –estrategia de diferenciación–. Por otro lado, aquellas estrategias que apuestan por la inclusión de la atención de las problemáticas educativas de estos alumnos en el marco de políticas más transversales de gestión de la diversidad –estrategia de normalización–. Este tipo de aulas se podrían categorizar como “Política diferenciada de proceso”.

Salguero Juan y Seva, 2011, Castilla, 2015) pero que se pueden sistematizar así:

- No suelen afectar al currículo general, sino que tienen un carácter compensatorio. Se sitúa a los estudiantes de origen inmigrante que no conocen la lengua vehicular en un Programa de Compensatoria durante un periodo no superior a quince horas semanales, es decir, son separados, de la lengua que tienen que aprender y se les agrupa con personas con otro tipo de dificultades. Aspectos, todos ellos, contrarios a lo que se viene definiendo como educación intercultural si entendemos ésta como una educación destinada al conjunto de la comunidad escolar. Esto le impide desarrollar el currículo en similares condiciones que el alumnado nativo. Pero además esta formación compensatoria no está fijada por un currículo oficial y se implementa en momentos de la jornada sin atención directa a grupos, en horas de tutoría de forma desigual (horarios, ratio, agrupamientos) tanto en comunidades autónomas como en las mismas localidades e incluso distintos centros educativos de una misma localidad.
- Percepción del desconocimiento del castellano como una deficiencia. No se suele considerar a alumnado, como personas en proceso de ser bilingües o multilingües, sino solamente como desconocedoras del español. La cuestión tiene relevancia ya que refuerza una visión de

competencia entre lenguas que es siempre perjudicial. Además esta percepción de la diversidad (lingüística y, por ende, cultural) como un déficit, cuya solución corresponde a profesorado especialista tiene un efecto perverso al hacer que el profesorado ordinario no se sienta responsable de la educación de este alumnado mientras que no domine la lengua vehicular ya que, sin necesidad de cambiar sus prácticas habituales, cuenta con un recurso que le resolverá “el problema”.

- Eficacia no demostrada para el aprendizaje del castellano, tarea que requiere una preparación específica que permita afrontar la didáctica de una segunda lengua, de la que carece parte de los docentes asignados a esas aulas y, sobre todo, por la ausencia de uno de sus principales requisitos, la interacción con los iguales hispanohablantes.
- Apuesta casi generalizada (al menos en la normativa pero con unas prácticas muy distintas) por un sistema de inmersión en el que el estudiante ha de aprender la lengua nueva con independencia de su lengua materna⁵¹, inserto en las mismas aulas que los nativos y con las mismas materias curriculares que éstos, impartidas en la segunda lengua, y con distintas versiones de clases de formación compensatoria en cuestiones lingüísticas dentro o fuera del horario lectivo.

⁵¹ Como dice Serra (2006: 163) “A veces se tiende a confundir los programas de inmersión lingüística con todos los programas de cambio de lengua hogar-escuela”.

- Las horas establecidas de formación compensatoria agrupan a estudiantes muy heterogéneos (antecedentes culturales y lingüísticos, distintas edades y orígenes, trayectorias escolares y nivel educativo, niveles de alfabetización, diferentes niveles de integración sociocultural, y diferentes niveles de dominio de la L2).

El resultado han sido programas mixtos de inmersión en los que se conjuga el contacto directo con la lengua en las distintas áreas (clases ordinarias) con la instrucción formal en clases de español como segunda lengua (L2). Pero destacan que esta tarea ha sido asumida, en la mayor parte de los casos, por profesores no especialistas que suelen coincidir en la necesidad de elaborar materiales didácticos específicos para los estudiantes inmigrantes,

El aspecto más positivo de estas aulas -la entrega e implicación de los docentes de estas aulas-, las ha hecho definir como “islotas de bienvenida” (Pérez Milans, 2007), o “burbujas de acogida” (García Fernández, 2010) en las que este alumnado encuentra un entorno psico-social menos competitivo y socio-afectivamente positivo.⁵²

Dice Fernández-Castillo (2010, 5) que es “común encontrar en todas las Comunidades Autónomas: a) un currículo académico del aprendizaje del

⁵² En relación con esta temática es muy sugerente la tesis de Cabañas Martínez (2009) “La afectividad en la enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares”

español como segunda lengua, sobre el cual se diseña la práctica docente⁵³

b) la existencia de apoyos específicos para el aprendizaje de la segunda lengua, c) sistemas de formación del profesorado que trabajará en estas áreas y d) la promoción de materiales y recursos docentes para el aprendizaje del español como segunda lengua, la forma en que se implantan en la práctica los sistemas de adaptación lingüística es diferente entre regiones”.

Siguiendo a Coelho (2006), García Fernández et al. (2010) califican los programas desarrollados en este tipo de aulas en la mayor parte de las Comunidades, como de “integración parcial” aunque sitúan algunos de ellos entre la “segregación” y la “integración parcial⁵⁴.

⁵³ Pese a esta afirmación, un currículo reglado oficial solo existe en la Comunidad autónoma Canaria y más recientemente en Murcia

⁵⁴Según estos autores el análisis de los programas de acogida de alumnos inmigrantes en países como Canadá, EEUU, Holanda, Alemania y Francia, realizado por Coelho (1998, 2006), permite clasificar estos programas como sigue: a) programas de “segregación”, b) programas de “recepción”, c) programas de “integración parcial”, d) programas de “integración total con ayuda” e) programas de “educación bilingüe”. Los primeros, basados en la formación de grupos de alumnos de un mismo origen étnico-cultural para la enseñanza de la L2, son los menos integradores, seguidos de los programas de “recepción”. Los programas de “integración parcial” son los más generalizados en nuestro país ya que se basan en la ubicación de los alumnos inmigrantes en un “aula de acogida” donde deberá adquirir una competencia básica en la L2 para poder incorporarse plenamente a las aulas ordinarias. Las aulas de enlace se sitúan entre los programas de segregación y los de integración parcial. En los programas de “integración total con ayuda” los escolares inmigrantes se incorporan directamente al aula ordinaria, donde contarán con un profesor de apoyo para el aprendizaje de la L2

CAPÍTULO 4
LAS ATAL: SU HISTORIA,
ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

Las ATAL son un recurso administrativo organizado y coordinado por las Delegaciones Territoriales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía cuyo profesorado forma parte de los equipos de compensatoria o de los equipos de orientación educativa o de los claustros de los centros educativos y que emana desde las diversas medidas contempladas y propagadas por el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes (PAEI). Una revisión de su historia nos aporta datos de gran interés como claro ejemplo de cómo en momentos de cambio social, la norma suele venir detrás de la experiencia.

4.1 HISTORIA DE LAS ATAL ¿EX ORIENTE LUX?

Así, su aparición en Andalucía fue anterior a su reconocimiento oficial o legislativo por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, reconociéndose por primera vez en el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (2001) como medida específica encaminada a cumplir el objetivo 3 de dicho Plan: “Potenciar programas de

apoyo para el aprendizaje de la lengua española” aunque venían funcionando desde el curso 1997-98.⁵⁵

En el artículo 26a del Decreto 167/2003, de 17 de junio (BOJA N° 118 de 17/06/2003), por el que se establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas se establecen como medida compensatoria:

Programas de acogida y enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular de la enseñanza, mediante el establecimiento, previa aprobación por la Consejería de Educación y Ciencia, de grupos o aulas temporales de adaptación lingüística. Estos grupos o aulas podrán atender alumnado de varios centros de una misma zona.

Podemos afirmar que esta propuesta organizativa de las ATAL ha sido la apuesta de la administración más desarrollada como modelo para la atención educativa al alumnado inmigrante⁵⁶. Ha tenido gran difusión en distintos foros, congresos, encuentros, etc., e incluso la más difundida

⁵⁵ Aunque López Bueno (2010, pp. 5-6) habla de Melilla como precedente: “Estos programas comparten objetivos, procedimientos y características comunes que, en esencia, fueron puestos en marcha por primera vez en Melilla una década antes. La aplicación de programas inicialmente circunscritos a Melilla y posteriormente extendidos al resto del país, tras demostrar su eficacia en la resolución de problemáticas inexistentes en el resto de España, tuvieron en la educación escolar su primer caso de éxito”.

⁵⁶ Habría que destacar que la enseñanza del castellano a través de las ATAL, que comenzó en el curso 98/99, también ha sido considerada por otras comunidades autónomas que en un primer momento la criticaron y la llamaron segregadora, para luego establecer un sistema similar.

también en revistas educativas y prensa diaria nacional: *Aula de Innovación Educativa*, *Andalucía Educativa*, *Cuadernos de Pedagogía*, etc.⁵⁷ Esta misma experiencia la podemos ver en las páginas de “El País” en varios momentos, en las páginas de Aulas, del 23 de febrero de 2000, bajo el titular *Aprender español, lo primero. Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística permiten la posterior integración de los escolares extranjeros*; y en las páginas del domingo de “El País”, del 10 de junio de 2001, bajo el titular *Las lecciones de María José*.

En el número de 2003 de la revista de la Asociación de Antiguos Alumnos de la Escuela de Negocios Estema en un artículo sobre “escolarización de alumnos inmigrantes” Méndez (2003, p. 22) afirma:

Una de las principales dificultades para los niños inmigrantes en la escuela estriba, como señalábamos, en el desconocimiento del idioma autóctono. A fin de facilitar la integración social de los inmigrantes y su normalización escolar, se han creado en Andalucía las llamadas "aulas-puente". De la provincia de Almería, por ejemplo, tenemos noticia del programa ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística), vigente desde 1998, que consiste en un curso introductorio de un máximo de tres meses para los hijos de inmigrantes recién llegados.

⁵⁷ Algunos ejemplos de esto que decimos lo encontramos el número 2 del Aula de Infantil de *Aula de Innovación Educativa* con el artículo “Educación intercultural en las aulas de infantil del CEIP Las Lomas” en 2001, el artículo “Las Aulas Temporales de adaptación lingüística” en el número 23 de *Andalucía educativa* en Febrero de 2001 o en el número de octubre del año 2002 de *Cuadernos de Pedagogía*, que entre las experiencias que comenta, incluye la del “CEIP Las Lomas” de Roquetas de Mar, con su ATAL;

Incluso se llega a recoger la experiencia en informes de carácter sanitario destinados a la Unión europea:

School zoning promoted by the government school system has led to school ghettos, which has been commonly interpreted as the flight of the majority of indigenous people to private schools or to different areas (Partners for Health, 2002), a fact that reinforces mutual ignorance and the persistence of negative prejudices and stereotypes. In this context, the concentration of immigrants in specific schools is regarded as a loss of quality and linked to the implementation of Educational Special Needs Programs, such as Programa de Educación Compensatoria (PEC) in Catalonia or Aulas Temporales de Educación Lingüística (ATAL) in Almería. These sorts of programs try to deal with the difficulties of pupils who present common problems such as being late for school, who come from a poor background, who present a high level of absenteeism and who belong to cultural and ethnic minorities with low economic possibilities (Morera, 1999). In the beginning some compensatory educational programs originated to help assimilate immigrants in schools but after a time, these programs have incorporated an intercultural perspective (Bernal, 2003: 64).

Igualmente han despertado interés en países como Francia (Coutant, 2003, p. 7):

Pour faciliter le processus de scolarisation des élèves immigrés dans les établissements scolaires, la province d'Almería a mis en place un "Plan de prise en charge éducative des élèves immigrés" découlant de la Loi de Solidarité dans l'éducation approuvée par le parlement d'Andalousie en décembre 1999. Ce plan se fixe sept objectifs dont trois sont particulièrement intéressants, à savoir

- les classes ATAL

Ces classes temporaires d'adaptation linguistique peuvent être itinérantes ou fixées dans un établissement. Elles offrent trois niveaux (débutant, intermédiaire et avancé) et les groupes varient de 5 à 12 élèves. L'enseignement porte sur e

castellan et l'histoire alors que les autres matières sont étudiées dans ses classes ordinaires. Le professeur principal décide si l'enseignement des mathématiques a lieu dans la classe ATAL ou ordinaire

Destacamos la visita que en marzo del 2004 hizo un grupo de trabajo del Proyecto Arión a la provincia de Almería y transcribimos algunas de sus aportaciones⁵⁸:

Ce qui a particulièrement retenu notre attention : Les classes ATAL, la formation des adultes et le travail partenarial.

B - 2 - 1 : Les classes ATAL

Le processus de scolarisation des élèves immigrants dans les établissements, initié il y a une dizaine d'années, s'est consolidé comme un fait structurel et croissant aussi bien en Education Infantile et Primaire en Education Secondaire Obligatoire et en Education des Adultes. Cela s'est traduit, dès 1996, par la nomination de professeurs pour les classes ATAL (Aulas Temporales de Adaptacion Lingüística) Classes Temporaires d'Adaptation Linguistique, ainsi que par l'élaboration de matériels pédagogiques adaptés et la mise en place de formations pour les professeurs.

Il existe deux modalités de classes ATAL : Les ATAL itinérantes et les ATAL fixes. Les professeurs restent dans un même établissement si le nombre d'immigrants justifie une activité à temps plein dans l'établissement (Maximum de 25 H. d'enseignement en primaire et de 21 H. en secondaire) Ils'agit alors de ATAL fixe. Sinon, ils se déplacent dans plusieurs établissements et leur poste s'intitule ATAL itinérante.

⁵⁸ Consideramos especialmente importantes estas descripciones pues responden al funcionamiento "presumible" y "preceptivo" de la experiencia por lo que las características definidas pueden servir para contrastarlas con su funcionamiento en la "práctica".

Au lycée d'éducation secondaire I.E.S. MURGI à El Ejido, La classe ATAL offre trois programmes : 1 progr. De Niveau 1 pour débutants complets (8 H. semaine) 1 progr. De Niveau 2 pour « intermédiaire » (5 H. semaine) 1 progr. De Niveau 3 pour « avancés » (5 H. semaine) Dans les classes ATAL, les groupes peuvent varier de 5 à 12 élèves.

Les élèves peuvent être pris en charge dans ces classes seulement à partir du 2^{ème} cycle de l'Education Primaire et jusqu'à la fin de l'Education Obligatoire. En liaison avec le conseiller d'orientation, le professeur d'ATAL réalise une évaluation initiale des élèves et la communique au professeur de la classe ordinaire qui accueille l'enfant. L'inscription en classe ATAL est prononcée pour un trimestre ou pour le cours scolaire. Dans tous les cas, les résultats de l'évaluation continue du programme déterminent le maintien dans la classe ATAL ou l'intégration à temps plein dans une classe ordinaire. En aucun cas un élève ne reste plus de deux ans dans le programme ATAL. L'enseignement des matières comme l'éducation physique, la musique, les arts plastiques se fait dans la classe ordinaire, avec les autres élèves. Les enfants fréquentent la classe ATAL pour l'enseignement du castillan et pour le cours d'histoire. Pour l'enseignement des mathématiques, c'est le professeur qui décide si l'élève doit suivre le cours dans sa classe ou s'il le suivra dans la classe ATAL.

O en diversas publicaciones en inglés (Garrido, 2002, p. 54):

Also in the area of education, a government-funded pilot project in a school in Almeria has attracted attention. As reported in an article in *El País* (10 June 2001), the school of Las Lomas in Roquetas del Mar has begun to reach out to the children of newly arrived immigrants through the ATAL (Temporary Linguistic Adaptation Classroom) programme. The aim of this introductory course, lasting a maximum of three months, is to prepare these children to become part of the educational system -avoiding the need to lower the standard of instruction once they join regular classes- but also to teach them how to live in Spanish society.

También han llamado la atención a profesionales de la Sociología en otras comunidades del Estado Español como Fernández Suarez (2007; p. 21) que las considera como un ejemplo de Buenas Prácticas en una revisión sobre las actuaciones en materia de Extranjería por parte de las Administraciones Públicas y afirma:

Cando falamos da necesidade de aumentar os recursos humanos, é preciso deterse no caso dos profesores de ATAL (Aulas Temporais de Adaptación Lingüística) en Andalucía, xa que a súa presenza foi unha demanda constante nos colexios cunha elevada porcentaxe de alumnado inmigrante. O problema está na forma de asignación destes profesionais, xa que se distribúen polos centros andaluces a principios do curso escolar en función do número de alumnos de orixe estranxeira. A escaseza e as demandas xorden a medida que avanza o curso, pois unha das características deste tipo de alumnado é a súa incorporación tardía, polo que a medida que avanza o ano e o número de alumnos que descoñecen o idioma aumenta, o número de profesores de ATAL asignados nun principio acábase convertendo nun recurso escaso.

Y realiza esta valoración sobre la experiencia:

as ATAL foron un gran avance para os centros escolares andaluces. Como xa explicamos na metodoloxía o modelo de ATAL adaptado, depende das circunstancias particulares de cada centro. Principalmente responde a dúas variables: o número de alumnos estranxeiros e o profesorado de ATAL específico dispoñible. A estas dúas habería que engadir outra, o espazo dispoñible para establecer estas aulas de adaptación. A principal demanda recollida sobre este proxecto é a falta de profesorado para este tipo de aulas. A explicación está na xa tradicional incorporación tardía do alumnado inmigrante, que se incorpora ao curso escolar en calquera dos meses (normalmente cando xa está avanzado o curso), e dado que o número de profesores de ATAL que lle corresponde a cada

centro establécese a principio de curso, a medida que este avanza e o número do alumnado inmigrante medra, aquel acaba sendo insuficiente.

Incluso se han hecho referencias cuanto menos inexactas si no erróneas sobre su ordenación y actividad (Caballos Bejarano, 2004, pp.1014-1015)

A comienzos de la década del 2000, surge una iniciativa conjunta de la Dirección General de Participación y Solidaridad y de la Dirección General de Evaluación Educativa para ayudar a integrarse a los jóvenes de otras comunidades lingüísticas pero, al mismo tiempo, aprovechar este caudal de lenguas procedentes de la emigración para mejorar el aprendizaje de las L2 de los estudiantes andaluces.

Esta experiencia, y digo experiencia porque no ha aparecido en BOJA orden alguna sobre su puesta en práctica, comienza primero en el entorno almeriense y tiene su base en el aprendizaje del español y el francés como L2. Los emigrantes, casi todos procedentes del Magreb en esta zona, mejoraban con el contacto de sus compañeros andaluces el aprendizaje de su primera L2, el español, y ayudaban, a su vez, a sus compañeros andaluces en el aprendizaje de su lengua materna, para éstos primera L2, el francés.

Las ATAL también han llegado al Parlamento Andaluz. Han sugerido en el mismo diversas intervenciones sobre la relación inmigración/educación, aunque como dice Olmos (2008: 12) estas intervenciones han tratado de manera casi monotemática sus aspectos cuantitativos: cuántas aulas hay funcionando, cuántas se necesitan realmente, cuántas se van a crear para el siguiente curso...; es decir, lo que más parece interesar es la cuantificación de las mismas, no su forma de funcionar, limitaciones, resultados, etc.

Los primeros alumnos y alumnas inmigrantes se escolarizan a principios de los noventa en los Centros de Profesores “Artero Pérez” y “Solymar” del municipio de El Ejido (concretamente en los núcleos de Tarambana y Matagorda). Curiosamente se matriculan en centros caracterizados por tener un alumnado con otras importantes necesidades a compensar: población muy diseminada en Tarambana y fuerte presencia de minorías (familias gitanas) en Matagorda. Con ellos llegan las primeras demandas de orientación y asesoramiento a los Equipos de Apoyo Externo (EAE, así se llamaban entonces). Las demandas revierten en la Delegación (Servicio de Inspección y Equipo Provincial de los EAE).

Desde el curso 92/93 y hasta el 95/96, distintos convenios entre la Consejería de Educación y “Almería Acoge” dieron lugar a la colaboración de voluntarios/as apoyando al alumnado en horario extraescolar, colaboración en formación y al nombramiento por parte de la Delegación de una maestra de apoyo que realizaba su trabajo con pequeños grupos en los centros con mayor número de alumnos y alumnas inmigrantes.

Asimismo, los Centros de Profesores, sobre todo los de Almería y El Ejido comenzaron a programar distintos procesos de formación sobre Educación

Intercultural⁵⁹ a partir del curso 1994/95. Así, y ya desde estos cursos, Colegios Públicos como el “Artero Pérez” o el “José Salazar” intentaban adecuar, por iniciativa de su profesorado, los centros a la nueva realidad.

Durante el curso 1995/96 se elaboró por el Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional de Almería (ETPOEP) una propuesta base de Educación Intercultural que fue distribuida tanto a los Equipos de Orientación Educativa de zona como a los Centros de Educación Obligatoria que escolarizaban alumnado de otras culturas (Cabrera, 2002, 4).

Los maestros de educación compensatoria de los Equipos de Orientación Educativos (EOE) "Murgi" y "Sabinal" del poniente almeriense, atendían en su horario de trabajo a los centros de esas dos zonas donde la presencia de inmigrantes era más significativa, implicándose fundamentalmente en la atención directa a alumnos y alumnas, aportación de recursos materiales así como en asesoramiento al profesorado.

En el año 1996⁶⁰, Andalucía Acoge realizó un estudio en veinticinco centros educativos. En algunos de ellos, ya entonces, el porcentaje de alumnos

⁵⁹ Con la participación de Francisco Javier García Castaño de la Universidad de Granada o M^a Carmen Mesa Franco de la Escuela de Magisterio de Melilla, junto con maestras de Educación Infantil de centros de esta ciudad -el CP “León Solá” o el C.P. “Mediterráneo. Simultáneamente, la Asociación “Almería Acoge” iniciaba apoyos en horario extraescolar.

procedentes de países no comunitarios superaba el 10% respecto del total de matriculados (Essaddi y Gutiérrez, 2000, p. 80). Pero las Aulas (germen de las ATAL) comenzaron en 1997 como una experiencia piloto⁶¹ llevada a cabo en Almería, y que posteriormente se hizo extensiva al resto de provincias andaluzas.

⁶⁰ "La primera niña marroquí que llegó a este centro, allá por 1995 o antes, tuvo que meterse en el aula de educación especial. Fue en 1996 cuando surgió el grupo de trabajo ante las necesidades que planteaban los niños extranjeros, embrión de las ATAL nacidas en 1997", dice el profesor de ATAL José Manuel Pérez en entrevista de 29 de Septiembre de 2003 disponible en la página <http://www.fe.ccoo.es/cyl/federacion/actualidad/resumen/2003/030929.htm#n8>"Les respetamos el horario de especialidades para que estén con su clase y nunca los sacamos de gimnasia, música o plástica. Trabajamos con todos los niños que no tienen conocimiento ninguno a la vez, aunque sean de cursos diferentes. Eso facilita el aprendizaje", apunta Pérez.

⁶¹ La investigación sobre la situación del alumnado inmigrante en los centros educativos andaluces se inicia en 1994, cuando el Ministerio de Asuntos Sociales aprobó el proyecto *Invernaderos e inmigrantes: el problema de adaptación de un colectivo marginal*. En este año la población inmigrante escolarizada en la comarca del poniente almeriense era de 124 alumnos. En esa investigación, de corte etnográfico, se analizó y estudió la situación del este alumnado y la relación con los compañeros, profesorado y el centro educativo en general. Como principales conclusiones de este estudio se señaló: En todos los centros educativos investigados se percibía el modelo asimilacionista. Los niños se integraban en los programas que reflejaba la cultura, las costumbres, la forma de vida, etc., del grupo mayoritario. Además, se apreciaba la intencionalidad de un modelo compensatorio, al ser estimados como grupos de riesgo, era necesario "compensar las deficiencias cognitivas y culturales"; es decir, el desconocimiento de nuestra lengua, currículum y cultura, para triunfar en una sociedad que parece ser nada tiene que ver con ellos. Existía una insuficiente formación del profesorado para enfrentarse a esta nueva situación: alumnado con otras costumbres, religiones, lenguas, etc. y familias de culturas diferentes. Se documentó una escasa atención por parte de la Administración educativa. Durante los siguientes cursos se observó en los centros académicos una situación similar, aunque el número de alumnado iba incrementándose mientras que desde la administración empezó a manifestar cierta preocupación por la situación, llevando a cabo actuaciones como las de elaborar por parte de los Equipos de Orientación Educativa y profesional una propuesta base para la educación Intercultural y el nombramiento de maestros de educación compensatoria para atender al este alumnado y asesorar al profesorado. Igualmente la ONG "Almería Acoge" llevaba ya a cabo en horario extraescolar algunas colaboraciones con centros.

La propuesta inicial de creación de estas aulas surgió durante el curso 1996/97 (concretamente en octubre de 1996), a partir de los procesos de formación conjunta iniciados entre el grupo de trabajo e investigación “Escolarización del Alumnado Inmigrante” (formado por un grupo de ocho profesionales de la Delegación de Educación y varios centros educativos, con profesorado de dos Colegios Públicos de Primaria, uno del Municipio de El Ejido “CEIP Solymar” y otro del Municipio de Roquetas de Mar “CEIP Las Lomas”), la ONG "Almería Acoge" y la Universidad de Almería, como nos refleja el entonces Delegado Provincial de la Consejería:

Sí, en el curso 96-97, y entonces surge la idea de profesores más de personas que estaban trabajando aquí en la Delegación, que algo teníamos que hacer en estos centros que ya estábamos detectando un número significativo de alumnos extranjeros, sobre todo en los colegios de Matagorda, que es en El Ejido, en el colegio Las Lomas, que es de Roquetas, y bueno, surge la idea de mandar profesores de apoyo...

¿Es una demanda de los propios centros?

INTERLOCUTOR 1: pues de los propios centros y del mismo equipo provincial de orientación educativa, no voy a dar nombres, pero los equipos también se dan cuenta, incluso junto con la inspección, de que algo tenemos que hacer en estos centros (Responsable político 1)

En el curso 1997/98 se creó, un grupo de trabajo interprofesional cuyo cometido es la investigación en esta materia con el fin de mejorar la situación. Este grupo se centra en tres ejes de actuación fundamentales: investigar la situación, actuación conjunta con dos centros educativos (los

que tienen un mayor número de inmigrantes) y favorecer la formación del profesorado en educación multicultural y/o intercultural.

Las conclusiones más significativas de la investigación, fueron:

- El profesorado manifestaba dificultad en la comunicación con el alumnado “inmigrante”. Los niños y las niñas acceden a los centros desconociendo el español, por lo que es casi imposible su participación en todas las actividades de clase.
- Falta de financiación y de previsión por parte de la Administración Educativa. En las escuelas hay escasez de recursos materiales y humanos. Se necesita profesorado de apoyo para que atienda al alumnado, siempre que sea posible, sin sacar al alumnado del aula. La Administración ha de financiar y favorecer estrategias de formación del profesorado que atiende al alumnado de otras etnias y culturas.
- El profesorado admite desconocimiento de la cultura o culturas del alumnado que forma parte de los grupos minoritarios, por lo que muchas veces no sabe cómo dar respuesta a situaciones nuevas.
- Percepción del profesorado de distanciamiento entre las familias inmigrantes y la escuela.

- Falta de tiempo para atender al alumnado, sobre todo por las particularidades que presenta: diferentes minorías étnicas, hijos de temporeros (no inmigrantes), etc.
- Al aumentar en las aulas el número de alumnado inmigrante, los niños se agrupan, hablan, se relacionan entre ellos y no necesitan aprender el español porque el grupo de compañeros de la misma procedencia satisface todas sus necesidades.
- Desconocimiento del nivel curricular con el que accede el alumnado al centro.
- Cierta miedo a que algunos colegios se conviertan en colegios para “inmigrantes”, es decir, que se concentren los inmigrantes en algunos colegios, mientras que otros no escolaricen alumnado inmigrante.

El papel de este grupo de trabajo era:

- Sugerir modelos de intervención a la Delegación de Educación previa investigación, reflexión y debate.
- Colaborar con los CEP y centros en la formación del profesorado.
- Difundir propuestas previamente contrastadas.

La Delegación de Educación se encargó de la función de coordinadora y dinamizadora de las propuestas puestas en marcha. Entre otras:

- Habilitar las, por entonces, denominadas ‘Aulas Puente’ en el Poniente (El Ejido y Roquetas) así como una itinerante en Níjar-Campohermoso.⁶² La finalidad de estas aulas sería atender, durante los dos o tres primeros meses de estancia en España, al alumnado “inmigrante” sin conocimientos de la lengua/cultura española para que pueda establecer un contacto previo que le facilite la posterior incorporación al aula ordinaria.

Dicha aula estaría atendida por un equipo de profesionales integrado por los siguientes miembros:

- Profesor/a con el perfil adecuado a las necesidades del aula, nombrado por la Delegación de Educación.
- Mediador que favorezca las relaciones aula - centro - familia - comunidad.
- Profesional de referencia del Equipo de Orientación Educativa.

Las ATAL se pusieron en marcha durante el curso 1997/98 (concretamente en el año 1998) en dos colegios de Educación Infantil y Primaria; uno en el Municipio de Roquetas de Mar (CEIP “Las Lomas”) y otro en el de El Ejido (CEIP “José Salazar”), centros que participaron en el grupo de trabajo e investigación anteriormente mencionado.

⁶² Cuando ya el número de alumnado inmigrante superaba los mil alumnos/as.

En concreto en el CEIP “Las Lomas” durante el curso 1997/98, a raíz de las reuniones de ciclo y claustros, se puso de manifiesto el aumento de inmigrantes en el centro y surge la propuesta de abordar a fondo el fenómeno y, para ello, se ve la necesidad de modificar las Finalidades Educativas del Centro para adaptarlas a la nueva realidad.

Fue en este curso cuando el profesorado del C.E.I.P. Las Lomas realizó en el centro un curso de formación intercultural, impartido por expertos del Grupo de Trabajo “La Escolarización del Alumno Inmigrante”.

Tras recibir una invitación de la Delegación de Educación para asistir a una reunión sobre el tema, la Directora General de Formación del Profesorado sugiere la idea de elaborar un proyecto al que daría respaldo junto con la Consejería de Asuntos Sociales, como nos recuerda este responsable política, posteriormente Delegada de Educación en una provincia andaluza:

Desde el año 1997, que estaba yo en la Dirección General y fui quien puso en marcha esta iniciativa, cuando era Directora General. En Almería y de una reunión que mantuve con todos los alcaldes del Poniente Almeriense, que estaban empezando a agobiarse por esa situación, y los directores de los centros, pues pusimos un plan piloto que eran unas aulas que las llamábamos entonces aulas puente, que fue la primera denominación que hubo. Entonces para evitar esos dos efectos, de rechazo por una parte y de dificultades de la integración normalizada del extranjero, pusimos en marcha esta experiencia. Se puso en Almería con 4 o 5 aulas, que se evaluaron ese año, y al año siguiente ya fuimos creciendo. Por tanto estuvieron solamente aulas esporádicas montadas desde el curso 97-98 hasta el año 2000 ¿Cuándo aparece el plan de inmigrantes, en el 2000?... en el 2002 me

parece. Se van consolidando las aulas temporales de adaptación lingüística, que es el nombre que le sobreviene después a aquellas primeras aulas que llamamos aulas puente, porque se insistía mucho en que eran un tiempo, que eran un puente entre la situación familiar que traía cada niño y la escolarización (Responsable política 2).

El proyecto, elaborado por el centro en enero de 1.998, se llamaba “*Atención Escolar a Inmigrantes. Una respuesta solidaria*” y propone la creación de dichas aulas diseñadas tal y como empezaron a funcionar.

A partir del último trimestre del curso 97/98 comenzó de forma experimental a funcionar el Aula Temporal de Adaptación Lingüística, en la cual se atendió a un grupo de 12 alumnos y alumnas de procedencia marroquí y de África subsahariana recién llegados al centro.

Ya en el curso 98/99 las “Aulas Puente”⁶³ con carácter restringido a los centros donde están ubicadas (C.P. José Salazar de El Ejido y C.P. Las Lomas de Roquetas de Mar) están funcionando desde el mes de octubre, es a partir del día tres de noviembre cuando dichas “aulas” adquieren su carácter zonal propiamente dicho, es decir: acogen a niños de varios centros de la zona⁶⁴, cuentan con una infraestructura de transporte y cuentan con

⁶³ Durante este curso se mantiene este nombre en los documentos oficiales aunque al final de curso se empieza a sustituir por el de ATAL como “nombre técnico” (Andalucía Educativa nº 14: 7)

⁶⁴ Los CEIP “Santa Teresa de Jesús”, “Ignacio de Loyola” y “Miguel Servet” en El Ejido y los CEIP “Punta Entinas” y “Santa María del Águila” en los anejos de Pampanico y S^a

un mediador intercultural (estos dos últimos elementos con la colaboración de “Almería Acoge”, Ayuntamiento y Delegación de Asuntos Sociales) como queda de manifiesto en el *verbatim* de uno de los primeros protagonistas, profesor de ATAL de un colegio de infantil y primaria de la provincia de Almería:

Yo empecé en el curso 98/99 y fui de los primeros, éramos dos compañeras y yo y luego a mediados de curso, en febrero del 99 en concreto es cuando me incorporé al programa de ATAL. Había estado trabajando con inmigrantes adultos y en el centro de adultos de El Ejido y desde entonces pues estamos en este programa. Al principio empecé en Roquetas itinerante y atendía hace ya años, no me acuerdo, siete u ocho colegios a la semana. El curso siguiente, eso fue desde febrero hasta junio del 99. El curso siguiente me quedé atendiendo en ATAL fija, porque entonces había dos modalidades, bueno, como ahora también, el ATAL fijo, había sólo dos ATAL fijos, uno en Las Lomas y otro en el José de Salazar, y yo me quedé atendiendo la del José Salazar, donde los niños de la zona venían transportados a ese ATAL, de sus colegios pasaba un transporte, los recogía y venían (Profesor ATAL 2)

En febrero de 1999 se puso en funcionamiento una tercera “Aula Temporal de Adaptación Lingüística” que, a diferencia de las dos existentes, tiene carácter itinerante y atiende durante la semana a los siguientes Centros ubicados en el Campo de Níjar: CEIP “Virgen del Mar” de Cabo de Gata, los CEIP “Concordia” y “Libertad” y el IES “Campo de Níjar” en Campohermoso (Níjar).

M^a del Águila para el “José Salazar” y los CEIP “N^a S^a del Rosario” y “Francisco Villaespesa” de Roquetas para “Las Lomas”.

Durante el curso 98/99 el A.T.A.L. atendió a un total de 35 alumnos y alumnas, de los que 12 estaban matriculados en los centros-fuente y el resto pertenecían a 10 centros de la zona. En este curso 99/00 el aula atendió a 40 alumnos, 14 matriculados en los dos centros originarios y el resto están matriculados en seis centros de la zona.

Según José Manuel Pérez López (2001, p. 1) del CEIP “José Salazar”⁶⁵, responsable de una de estas dos primeras aulas, sus objetivos fueron:

1. Acelerar la integración del alumnado inmigrante en el Centro.
2. Favorecer un acceso más rápido a la lengua española por parte de sus alumnos/as, que les permita la integración en nuestra sociedad.
3. Transmitir actitudes de tolerancia, respeto e interés por las distintas culturas.
4. Evitar el desarraigo cultural, fomentar y reforzar la autoestima.
5. Impulsar el interés y la participación de las familias inmigrantes en la vida escolar.

⁶⁵ Este autor mantiene que en su centro “desde finales de los ochenta y principios de los noventa comenzaron a llegar niños/as procedentes de otros países, con lenguas y culturas diferentes, lo que dificultaba su integración en el Centro. Para acelerar el proceso de comunicación eran atendidos en el aula de Educación Especial, aunque sabíamos que no era la forma más adecuada. Este hecho hizo plantearnos cómo atender debidamente al alumnado inmigrante. Partiendo de la convicción de que integración no es asimilación, el Claustro constituyó un Grupo de Trabajo basado en la Interculturalidad. *Paralelamente, pero sin tener conocimiento de ello*, el CEIP “Las Lomas” de Roquetas de Mar, trabajaba con el mismo objetivo” (2001: 1).

6. Propiciar un tipo de aprendizaje cooperativo y significativo

La valoración realizada por los responsables de este primer proyecto (Ibidem: 3) destacan como positiva. La satisfacción generada por las ATAL se debía básicamente a que:

- Aceleran el conocimiento de la lengua, sobre todo el lenguaje oral.
- Hacen sentir al alumno/a su progreso rápido. Favorecen el contacto entre alumnos/as una vez conocidas las primeras pautas del idioma.
- Se han constituido en centros de recursos de Educación Intercultural en su zona educativa (junto con el EOE).

Por otro lado se matiza lo que no se puede esperar de ellas:

- Que por sí solas resuelvan las cuestiones de la integración y de la convivencia entre el alumnado en el centro ordinario ya que esta situación sólo se puede abordar con garantía de éxito desde el Proyecto Curricular de Centro y desde las programaciones de ciclo-aula.
- Que cumplan los objetivos de la Educación Intercultural en el conjunto de nuestro Sistema Educativo.

Como dice este mismo profesor de ATAL en la entrevista realizada en nuestro trabajo de campo:

INTERLOCUTOR: porque ese es el objetivo, aprender español, no es actuar sobre la educación intercultural, eso ya son otros planteamientos...y entonces sí

hay un montón de materiales, y lo que nosotros hemos ido preparando a lo largo de los cursos en los distintos grupos de trabajo

hombre, la verdad es que la fórmula se ha ido creando con las necesidades que hemos ido viendo nosotros mismos, empezamos con dos ATAL fijas y de ahí...esa era una primera solución, y veíamos que el hecho de transportar niños no era lo más adecuado, tenía que ir un autobús a casa del niño...y además que estás sacando al niño de su propia aula, y eso ya es un inconveniente, quizá el apoyo debería hacerlo en el aula de referencia, pero claro para eso se necesitaría una cantidad de recursos humanos...y yo creo, considero que la administración está haciendo un esfuerzo grande, importante, en este aspecto (Profesor ATAL 1).

Con posterioridad, éstas se extendieron al resto de provincias andaluzas. Durante el proceso de implantación algunas cuestiones fueron matizándose, como el propio nombre de “Aulas puente”, que pronto sería rechazado por el parecido que tenía con las aulas que ya se habían utilizado en el pasado para incorporar a la población gitana al sistema educativo.

Finalmente, este “dispositivo especial” se concretó en una Orden específica -Orden de 15 de enero de 2007- donde la administración pública estableció las normas de funcionamiento, tipología y sistema organizativo.

4.2. LAS ATAL EN CADA UNA DE LAS PROVINCIAS DE ANDALUCÍA

4.2.1 Almería⁶⁶

4.2.2 Cádiz

En el curso 2001-2002 se puso en marcha el denominado “Programa de atención psicopedagógica para el alumnado inmigrante”, en el que se establecía todo el proceso de diagnóstico (detección del caso, programa de acogida, tratamiento a recibir, etc.) y el establecimiento de las adaptaciones curriculares necesarias, lo que conllevaba la (pre)consideración este alumnado como fuera un alumno deficiente. (Jiménez Gámez, 2002, p. 200).

Ya en el curso 2003-2004 había 7 maestros para la Interculturalidad (denominación oficial para esas fechas) en distribuidos en Algeciras (2) y 1 en Guadiaro, Barbate, San Fernando, Chipiona y Alcalá del Valle (Martínez Selva, 2003, p. 304). En el curso 2005.2006 La población escolarizada se concentraba fundamentalmente en La Línea, San Roque y Algeciras, siendo 138 centros de Educación Primaria y Secundaria los atendidos con profesorado de ATAL en esta provincia, para lo que se contó con 15

⁶⁶ Omitimos aspectos relacionados con el origen y desarrollo del recurso que hemos realizado anteriormente

profesores y profesoras específicos (18 en el curso 2007-08 y 10 en el 2015-16). Las aulas se encontraban en Algeciras, Arcos, Cádiz, Bornos, Chiclana de la Frontera, Conil, Estación de Jimena, Jerez de la Frontera, Jimena de la Frontera, La Línea de la Concepción, Puerto Real, Puerto Santa María, Rota, San Enrique de Guadiaro, San Fernando, San Pablo, San Roque, Sanlúcar de Barrameda y Tesorillo. Además, un profesor visitaba dos veces por semana la capital para impartir clases en los institutos de Columela, Bahía y Alberti a la vez que se mostraban experiencias en los colegios Celestino Mutis, Carlos III y Reyes Católicos, atendiendo a chinos y marroquíes⁶⁷.

El profesorado de ATAL atiende entre 12 y 36 estudiantes y entre 1 y 9 centros, situándose la media de 5. Encontramos 1 caso (con dos aulas) donde se atiende a un solo centro, es decir, donde el ATAL no es itinerante, se trata del centro de menores de El Cobre⁶⁸ de Algeciras (Jiménez et alii, 2009, p. 15). La duración de la asistencia a estas aulas se

⁶⁷ Ver en <http://www.lavozdigital.es/cadiz/pg060619/prensa/noticias/Temas/200606/19/CAD-TEM-009.html>

⁶⁸ En relación con este Centro hay que hacer referencia a la Resolución del Defensor del Pueblo Andaluz formulada en la queja 07/5594 dirigida a la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, Dirección General de Infancia y Familias Relativa a Acceso a los Centros de Protección de Menores para realizar proyectos universitarios de investigación ante la queja relatando a las dificultades que encuentran para acceder a centros de protección de menores con la finalidad de llevar a cabo proyectos universitarios de investigación.

desarrolla ordinariamente en un período que se extiende desde las dos horas semanales hasta un máximo de 10 horas semanales en Educación Primaria y de 15 horas semanales en Secundaria⁶⁹. El profesorado de ATAL es el que determina el tiempo de permanencia en estas aulas, que normalmente no excede de un curso escolar.

4.2.3 Córdoba

Córdoba fue de las últimas provincias en incorporarse al Programa en el curso 2001.2002. El profesorado estaba distribuido por zonas y algunos de ellos compartían la labor de ATAL con otras atenciones en el campo de Compensatoria. El alumnado se encontraba repartido por toda la provincia destacando Córdoba., Lucena y Puente Genil. Pronto se elaboró un listado de material que facilitaba el aprendizaje del español, elaborado por las dos profesionales que atendían en la capital el Aula de Adaptación Lingüística, del que se hacía ver que sería recomendable su adquisición por parte de todos los centros. Se proponía que, en lo posible se atenderían las demandas de todos los niveles educativos aunque serían prioritarias las

⁶⁹ Según respuesta de la Consejera de Educación a la pregunta formulada por el Ilmo. Sr. D. Ignacio García Rodríguez, del G.P. Izquierda Unida Los Verdes-Convocatoria por Andalucía Pregunta publicada en el BOPA núm. 510, de 19 de septiembre de 2006 Contestada por la Consejera de Educación Orden de publicación de 23 de octubre de 2006.

intervenciones con el alumnado de mayor edad y nivel educativo y con aquellos de lengua de origen oriental o árabe (Beamuz et al, 2006, p. 1).

4.2.4 Granada

En Granada, todo el profesorado de ATAL es itinerante, ya que el alumnado extranjero está muy disperso y no se produce una concentración del mismo significativamente alta en casi ninguna zona de la provincia. Las zonas o comarcas en las que la presencia de alumnos extranjeros es mayor son Granada capital, Costa de Motril, Costa Occidental, Albuñol, la Alpujarra Baja y Alhama-Loja.

Se ha pasado de una plaza de ATAL existente en el curso 2001-02 a las veintitrés existentes en el curso 2014-2015. Fue en el curso 2001-2002 cuando se implantan, siendo dos las aulas que funcionaron en la provincia: Albuñol, donde se atendía a unos 50 alumnos/as y barrio del Zaidín donde se atendió a unos 10 alumnos. Nacieron con un carácter itinerante pues los dos profesores que las ocupaban atendían a menores de diferentes centros escolares ubicados en las zonas mencionadas (Nuñez, 2005, pp. 179 y ss.).

En el curso 2002-03, fueron 6 los profesores de ATAL, atendiendo a un total de 24 centros educativos mayoritariamente de educación primaria, pasando, en el curso 2003-2004, a ser 12 los especialistas en la enseñanza del español a menores inmigrantes y realizándose intervenciones con

alumnado de 40 localidades diferentes. Se atendieron 170 alumnos y alumnas de Primaria correspondientes a 43 centros y 130 alumnos/as de Secundaria pertenecientes a 29 centros. Todo ello representa un total de 72 centros atendidos con 300 alumnos a lo largo del curso. Los ATAL de Primaria y Secundaria intervenían indistintamente en ambas etapas educativas si bien la incidencia ha sido mayor en el alumnado destinatario de su etapa. Además se realizaron intervenciones de asesoramiento al profesorado y evaluación de la competencia comunicativa de forma sistemática en 17 centros más de Primaria y 6 centros de Secundaria.

En el curso 2004-05, se pasó a 17 profesores que han trabajado con más de 400 alumnos/as de 89 centros educativos.

En el curso 2005-06 se encontraban escolarizados en la provincia de Granada 6.068 alumnos y alumnas inmigrantes, aunque esta cifra fluctúa a lo largo del curso, en 67 centros de Infantil y Primaria y 34 de Secundaria.

En las ATAL se atendieron un total de 447 alumnos y alumnas, de los cuales 272 eran de Primaria y 169 de Secundaria.

Con respecto a la localización de los profesores de ATAL, se reparten por nueve zonas o comarcas de la provincia de Granada, aquellas con mayor proporción de inmigración. Normalmente atienden a los centros escolares

de esas zonas, dependiendo como hemos dicho del E.O.E. correspondiente.

La distribución por zonas quedó configurada de la siguiente manera: Granada capital 5 (3 en primaria y 2 en secundaria), Área metropolitana 1, Loja-Alhama- Montefrío 3, Motril-Costa 3, Costa interior 1, Baza-Huércar 2, Valle de Lecrín-Órgiva 2, Contraviesa 3, Almuñécar 2.

4.2.5 Huelva

Desde el ámbito de la normativa se elaboraron unas “Instrucciones de septiembre de dos mil cinco de la Delegación Provincial de Huelva por la que se regula el Programa de Educación Intercultural y el Profesorado adscrito al mismo” e “Instrucciones de 18 de Octubre de 2006 de la Delegación provincial de Educación de Huelva por la que se regula el programa de educación intercultural y el profesorado adscrito al mismo”.

Desde el curso 1998/99 se desarrolló en la provincia un proyecto denominado “Programa de Intervención en el Ámbito de la Interculturalidad” en el que participaban, mediante convenios de colaboración, Ayuntamientos de municipios con un porcentaje significativo de alumnado y las ONG Huelva Acoge y *Save The Children*. Este modelo se basaba en dos pilares fundamentales: la escolarización (con la contratación de maestros/as de educación intercultural) y la intervención conjunta,

mediante las denominadas Comisiones Locales de Educación intercultural, como manifiesta el entonces coordinador del Programa de Compensatoria de la provincia⁷⁰:

Actualmente hay en Cartaya, Lepe, Isla Cristina que éstas son de las históricas porque fue donde al principio hubo mayor número de alumnos inmigrantes y del Condado pues Palos, Bollullos, Almonte y Moguer. Y en este año puesto que también ya se está dando un gran número de alumnos en otras localidades se ha constituido en S. Bartolomé de la Torre y queremos constituirla también en Ayamonte y Gibraleón que vamos que es una cuestión de poner fechas.
(Responsable técnico 2)

Se intentó que las líneas de acción prioritaria fueran las mismas para las distintas comisiones, para trabajar de forma coordinada. Estas líneas de trabajo quedan fijadas para varios cursos. También se abordaron las siguientes líneas prioritarias de actuación:

Elaboración e implementación del Plan de acogida, que contempla dos fases: la llegada a la localidad y la llegada al centro educativo.

“Educación en Valores”, con la elaboración de programaciones y materiales específicos para la educación en valores y el impulso y realización de acciones formativas para el profesorado centradas en el intercambio de buenas prácticas.

⁷⁰ Corresponde a otro de los tres modelos “*emic*” detectados en nuestra investigación.

Desarrollo de la identidad cultural del alumnado: se desarrolló el proyecto “Plan de Acogida e Integración del alumnado inmigrante”, coordinado conjuntamente por los Centros del Profesorado, por el Área de Compensación Educativa y por la Coordinadora de Educación Permanente.

Intervención familiar: con actividades como Encuentros interculturales.

Campañas de sensibilización contra el racismo y la xenofobia, etc.

Se sigue impulsando el funcionamiento de las Comisiones Locales de Educación Intercultural. En dichas comisiones están representados todos los profesionales con competencia en la interculturalidad (centros educativos, Ayuntamiento y ONG). Los municipios con Comisiones Locales de Educación Intercultural son: Almonte, Bonares, Bollullos Par del Condado, Moguer, Palos de la Frontera, Rociana, Ayamonte, Cartaya, Lepe, Isla Cristina y San Bartolomé de la Torre, Valverde del Camino

Todas estas medidas supusieron el intento de promover en las escuelas onubenses un modelo de enseñanza del español más normalizador que el de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). En este sentido, la iniciativa onubense pretendió “superar las limitaciones detectadas en las ATAL, originarias de Almería, en las que los alumnos/as de varias escuelas abandonan sus centros educativos para asistir a estas unidades y aprender el español” (García, Ipland y Moya, 2003).

Como hemos visto en el análisis del desarrollo de la provincia almeriense, si bien en sus orígenes se crearon “aulas puente” o ATAL fijas (en las que los alumnos/as de la misma zona dejaban sus centros educativos para asistir a una de estas unidades) en la actualidad el modelo imperante es el de la ATAL itinerante (siendo el profesorado el que se traslada a diversos centros de la misma zona educativa para atender durante varias horas a las semanas a diversos grupos de estudiantes inmigrantes en sus propios centros), o fija de centro no existiendo, por tanto, diferencias significativas entre el modelo de actuación onubense y almeriense.

Lo que sí es interesante es la intención que se tuvo desde un principio en Huelva de enfatizar la competencia intercultural de los maestros de interculturalidad, que, desde un principio se constituyen como grupo de trabajo, y se reunían dos viernes al mes para compartir problemáticas y plantear posibles soluciones, elaborar material y realizar prácticas concretas, incluyéndose entre sus funciones las de elaborar material que promueva el aprendizaje de diversos idiomas y la de facilitar las primeras relaciones entre los padres y madres “inmigrantes” y el profesorado como manifiesta en el

siguiente *verbatim* el entonces Inspector jefe del Servicio de Inspección en Huelva⁷¹.

Hay programas, lo que tenemos es un sistema de maestros de apoyo a la integración de manera que en los propios centros se puedan desarrollar programas de incorporación y de aprendizaje de la lengua española, es decir, que da muy buen resultado y prácticamente en un año los chicos dominan el idioma, o sea, que no... que aquí en Huelva con carácter general no tenemos aulas de alumnos inmigrantes si no que se incorporan a sus clases normales según la edad y el maestro de apoyo pues en determinadas horas pues refuerzan las actividades pero no pasan unos meses fuera del aula de carácter general (Responsable técnico 3).

O también el coordinador del Programa de Compensatoria de la provincia de Huelva.

Así que desarrolló de una forma bastante extensa dicho proyecto: "Programa de Intervención en el ámbito de la Interculturalidad", del cual yo ya tenía información recabada con anterioridad en internet. Nuestro proyecto que tiene por título "Claves de intervención en el ámbito de la interculturalidad", decirte que se lleva desarrollando mucho tiempo, surgió a raíz de la llegada no sé en qué curso, me parece que en el ochenta y tantos de cinco alumnos que estaban en el colegio de Villa Blanca y a partir de ahí ante la angustia del profesorado porque no se podían comunicar con el alumno que era marroquí pues desde el Área de Compensatoria lo primero que hicimos fue elaborar un documento, más bien un libro que se hiciera para que el alumno se pudiera comunicar lo más rápidamente

⁷¹ Mencionan García y González (2007) que, por ejemplo, en el curso 2001-02 se realizó un estudio comparativo sobre cómo trataban los mismos aspectos las diferentes culturas; en el curso 2002-03 crearon un programa de unidades didácticas para llevarlos a las aulas utilizando los programas de biblioteca de los centros e incluyendo el material que recopilaron y elaboraron sobre la interculturalidad; y en ese mismo curso diseñaron una guía de estudio el nivel de competencia curricular adaptado al alumnado inmigrante con el fin de facilitar la adaptación del currículo (situación de partida, qué es lo que debe saber el alumno/a, cuándo debe salir del aula de interculturalidad...)

posible y a partir de ahí pues ese libro se ha difundido por toda Andalucía (Responsable técnico 2).

4.2.6 Jaén

Fue la última provincia en incorporarse al Programa (en el curso 2002-2003) aunque comenzó con 5 recursos desde el principio y también siguió el modelo almeriense. Durante el curso 2005-2006 trece profesores impartieron clases de castellano a unos 327 alumnos extranjeros en 97 centros de 44 municipios de la provincia de Jaén., con respecto al curso anterior, se produjo un incremento de un 42% en el número de aulas temporales de apoyo lingüístico (de 69 se ha pasado a 98), se ha registrado una subida en el alumnado (de 240 escolares se ha pasado a 300), a la vez que se ha ampliado el programa de 33 municipios la temporada pasada, a 37 este curso. También aumento el profesorado con dos profesionales más (de 11 se ha pasado a 13) que se dedican al apoyo del alumnado extranjero. El máximo de profesorado se dio (como en el resto de las provincias) en el curso 2008-2009 con 17 profesionales. Según datos de la Delegación de Educación el 17% del alumnado extranjero no sabe nada español, el 17% sólo un poco y el 66% restante se comunica con fluidez⁷²³.

⁷² El dato es interesante, aunque fragmentario, pues aporta referencias para un cálculo del alumnado necesitado del recurso (aproximadamente un 30%) del total, lo que coincide *grossa modo* con otras apreciaciones a las que haremos referencia.

4.2.7 Málaga

En la Provincia de Málaga, el Negociado de Atención a la Diversidad de la Delegación provincial desarrolló desde el curso 1998-99 una serie de iniciativas que se inscribían dentro de un Proyecto Educativo que se remite a los centros educativos con alumnado de origen extranjero. Como dice una profesora de esta provincia, directora de un Centro de Primaria en una localidad costera:

INVESTIGADORA: ¿y proyecto de compensatoria tenéis?

INTERLOCUTOR: lo hicimos el año pasado el proyecto de compensatoria pero no nos lo concedieron porque nosotros tenemos el proyecto de interculturalidad y llevamos ya...sí, eso es el ATAL, como lo llaman...es una maestra que viene tres veces en semana, tres días y para estos niños extranjeros para enseñarles español.

Entonces como nosotros ya funcionamos con el proyecto de interculturalidad...llevamos ya...pues no sé si son siete años o así, pues como que compensatoria...

ENTREVISTADORA 2: ¿siete años con un profesor que viene a enseñar...

INTERLOCUTORA: sí, sí, sí, llevamos así...sí, porque yo llevo con este curso...mira...siete años me parece, y ya estaba cuando yo llegué, o sea que el profesor, me parece, primero era un chico que venía una vez en semana...han venido al menos desde que yo estoy, por lo menos siete u ocho años lleva aquí en profesor de interculturalidad (Profesora 1).

⁷³ Hay que destacar que en septiembre de 2014 la Delegación jienense impulso unas Instrucciones provinciales para aclarar algunos aspectos sobre el recurso, lo que demuestra que la discrecionalidad no finalizó con la normativa andaluza a la que nos referiremos posteriormente.

Sobre la antigüedad del proyecto también nos da una referencia el director de un centro de Primaria de la costa, nacido en Ceuta, y con 27 años de experiencia.

ENTREVISTADORA: ¿cómo es eso de la profesora de interculturalidad? ¿es de español...?

INTERLOCUTOR: español para extranjeros

ENTREVISTADORA: ¿qué está aquí en el centro fija o va por varios centros?

INTERLOCUTOR: no, no, está aquí fija. Hicimos un proyecto hace ya yo creo que dos...cinco o seis años, y fuimos el primero colegio de Fuengirola que tuvo este tipo de...ya todos los colegios tienen

ENTREVISTADORA: ¿y funciona la medida?

INTERLOCUTOR: hombre, funciona...funciona cuando tengas poquitos alumnos, pero con todos estos...es más, a los niños de infantil no los coge. Desde delegación le dicen: mira, a partir de primero (Profesor 2).

De todas formas este mismo profesor tiene una concepción errónea del modelo que se está desarrollando en Almería.

o que se está haciendo, lo que tú ves que se está haciendo, ¿crees que es adecuado, propondrías otra cosa...

INTERLOCUTOR: sí, yo propondría lo que se está haciendo en la zona de Almería, no sé si lo conoces. Un aula a la que llegan los extranjeros cuando llegan al colegio, en la zona de El Ejido en concreto. Y están allí hasta que acaban de aprender español. A partir de ahí pasan al aula suya por edad. Yo creo que funciona mejor que lo que estamos haciendo aquí nosotros

ENTREVISTADORA: que meterlos directamente en el aula...

INTERLOCUTOR: sí, porque hay niños que están dos horitas a la semana, tres horitas como mucho...

ENTREVISTADORA: crees que sería necesario toda la jornada

INTERLOCUTOR: hombre, si te llega un crío como me ha llegado un finlandés esta mañana que no habla nada de español, nada, ¿qué hacen en la clase con ese niño? Entonces, bueno, si llega a un aula específica donde está dos o tres meses, y en dos o tres meses se defiende un poquito, a partir de ahí ya puedes meterle en el aula ordinaria (Profesor 2).

Este Proyecto, elaborado expresamente para la gestión de las condiciones que plantea la llegada de alumnos extranjeros a Málaga, se articulaban sobre dos ejes:

- a. Enseñanza del español como lengua extranjera. En el caso malagueño este alumnado no era separado del resto de los compañeros como ocurre con las primeras “aulas puente” almerienses, sino que se realizan Adaptaciones no significativas de carácter individual de las materias incluidas en el currículo general. Esta labor era llevada a cabo por lingüistas (un total de 14 profesionales) o por profesores con formación específica para la enseñanza del español como lengua extranjera. La medida se desarrolló en diversos centros y durante periodos de duración variables, entre 2 y 6 meses, en función de las necesidades del alumnado. Estas adaptaciones lingüísticas de los materiales se orientan sobre todo a alumnos de más edad, que pueden resentirse en mayor medida de la falta de manejo del español.

b. Adaptación curricular mediante la inclusión de la transversal “Interculturalidad Significa Tolerancia y Paz”. Esta medida se orienta a la totalidad del alumnado, español y de origen extranjero: Cada centro incluye adaptaciones curriculares en todas las asignaturas orientadas a la inclusión de las particularidades culturales referidas a los distintos países de origen del alumnado. Estas tareas de adaptación se ven favorecidas por la realización de cursos de formación del profesorado y la organización de grupos de trabajo dentro de los propios centros educativos.

Los Equipos de Orientación Educativa en Málaga no asumieron el protagonismo que tenían en otras provincias y las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística no existían en esta provincia como aulas específicas y por ello separadas del resto del alumnado. En su origen se inscribían en el marco de proyectos específicos que realizaban puntualmente algunos centros por sus características singulares a los que se adjudicaba profesorado que posteriormente formaría las ATAL. Obsérvese al respecto el discurso de uno de los responsables técnicos de una de las Delegaciones provinciales, varón de 53 años y que trabajó como orientador:

Funcionan....no las llamamos ATAL. Lo que hacemos es con los niños que tienen ese problema...no solamente...el problema con el niño que no sabe el lenguaje no es un problema del profesor de educación intercultural, como los niños

deficientes no son un problema del profesor especialista. (Responsable Técnico 1).

En la actualidad, el procedimiento es distinto. Existe una convocatoria pública específica en la que pueden participar todos los centros que lo solicitan, y últimamente los proyectos de interculturalidad han venido solicitándose en el marco de las convocatorias de educación compensatoria. Es decir la Delegación de Málaga solo concede Aulas de ATAL donde existan proyectos de compensatoria (Leyva, 2007, p. 487).

La concepción que subyace en el caso de Málaga se basaba en dos principios:

- a. La atención “especial” que requiere un menor de origen extranjero por serlo no es asimilable a la vinculada a minusvalías de carácter motor, físico o psíquico, por lo que los instrumentos para abordar tales situaciones son necesariamente diferentes.
- b. La integración debe ser integración mutua, de modo que implica necesariamente un ajuste curricular que afecte a todos porque nada es igual tras la llegada de alumnos de otras nacionalidades y se trata de actuar en consecuencia.

Esta perspectiva queda explícita en el discurso del coordinador de los EOE en la provincia:

INTERLOCUTOR: lo hemos llevado a través de un camino pues más lento y menos vistoso pero que por otra parte tiene una solidez educativa mucho más importante. No sé si conoceréis el programa de Almería, ¿no? El programa de Almería tiene las Aulas Transitorias de Adaptación Lingüística, ¿no? Nosotros siempre hemos creído que la atención que teníamos que darle a los niños y a estas niñas, la primera respuesta la tiene que dar el centro educativo a través de su proyecto curricular. Esto es algo más complicado y menos tangible, ¿no? Porque viene un inmigrante, darle la respuesta desde el proyecto curricular...es algo más difícil de ver...pero a la larga es algo que es sólido, entonces hemos venido fomentando que los proyectos desarrollen proyectos curriculares que tengan en cuenta las diferencias de sus alumnos. (Responsable técnico 1)

Así pues la historia de las aulas ATAL en Málaga tiene similitudes y diferencias con la historia de la atención a la diversidad cultural en la provincia de Almería, provincia pionera en la interculturalidad en Andalucía⁷⁴. Las aulas ATAL se inscribían en el marco de proyectos específicos que realizaban puntualmente algunos centros por sus características singulares, mientras que en la actualidad, el procedimiento para que exista un aula ATAL en un colegio es el mismo que en el resto de Andalucía. Existe una convocatoria pública específica en la que pueden participar todos los centros que lo solicitan, y últimamente los proyectos de interculturalidad han venido solicitándose en el marco de las convocatorias de educación compensatoria.

⁷⁴ Lo cual nos permite considerar este modelo como uno de los tres modelos “emic” (junto con Huelva y Almería) percibidos como tales por sus integrantes.

4.2.8 Sevilla

En el caso de Sevilla, los centros educativos que mayor número de alumnado de origen extranjero escolarizaban estaban en el barrio de la Macarena, distrito en el que habita la mayor parte de la comunidad marroquí, nigeriana, ecuatoriana, peruana y colombiana residentes en Sevilla capital. La comunidad senegalesa era mayoritaria en San Jerónimo y las familias procedentes de Europa del Este predominaban en Parque Alcosa. Con respecto a la provincia eran las localidades de Camas, Dos Hermanas, Las Cabezas de San Juan y El Aljarafe las que tenían más alumnado (Núñez y Romero, 2002).

Lógicamente fueron los centros escolares sevillanos ubicados en estos barrios y localidades los “pioneros” en la puesta en práctica de experiencias innovadoras e insistimos en esta idea, porque fundamentalmente, los proyectos que se están llevando a cabo en Andalucía Occidental, se han generado como consecuencia de dar respuestas a necesidades concretas, antes bien que por iniciativas llevadas a cabo por la comunidad educativa con finalidades preventivas o de promoción de un proyecto propiamente dicho. La mayor parte de los programas y experiencias llevadas a cabo son recientes, a excepción de algunos centros que iniciaron su andadura

“intercultural” a mitad de los 90 (CEPA América en Sevilla, que escolariza a la población china, la primera instalada en esta ciudad)⁷⁵.

4.3 REFLEXIONES SOBRE LA HISTORIA DE LAS ATAL

Nuestra pretensión ha sido contextualizar un proceso histórico de experimentación (que incluye prácticas y representaciones a lo largo de una trayectoria de varios años) mostrando la diversidad de fórmulas y experiencias provinciales que condujeron a la creación de un recurso educativo que recibió la denominación de ATAL.

Para ayudarnos en esta tarea de reconstrucción histórica hemos contado con fuentes de diversos tipos. Por un lado los documentos oficiales y/o académicos que hacen referencia a ese proceso y por otro las representaciones discursivas obtenidas en nuestro trabajo de campo.

En relación con este planteamiento hemos detectado una idea generalizada que consiste en creer que Almería es el único modelo del desarrollo de las ATAL. Este desarrollo parece concebirse como una evolución unilineal, cuando en realidad, el fenómeno siguió líneas de desarrollo distintas. En realidad, deberíamos hablar de trayectorias históricas provinciales diferentes

⁷⁵ Es interesante destacar que en las convocatorias de puestos específicos para cubrir plazas de profesorado de ATAL en la provincia de Sevilla se hace una convocatoria especial para esta nacionalidad.

donde frente a un modelo unilineal “*Ex Oriente (Almería) Lux*” desde las percepciones oficiales o al menos mayoritarias, hemos detectado un proceso rizomático (con tallos de diverso grosor en diversas provincias andaluzas) que dieron lugar a una diversidad de nociones y formas de funcionamiento (aunque con el predominio final de uno de ellos, el almeriense) que dieron lugar a las ATAL y su posterior reglamentación. Todas tenían en común el objetivo de alcanzar la integración en igualdad de condiciones del “alumnado de origen extranjero”, aunque en algunos de esos modelos parecen subyacer diversas teorías psicopedagógicas para conseguir los objetivos, en incluso diferencias entre estos, en cuya base hay estrecha relación con el tipo de alumnado extranjero predominante en las diversas provincias. Se han podido detectar tres modelos (Almería, Málaga y Huelva). Para Jaén, Sevilla, Granada, Cádiz y Córdoba el modelo que se siguió fue, básicamente, el almeriense. Alguno de los factores que puede explicar este proceso podrían ser el tipo de migración y, consecuentemente, el de alumnado. Otros factores relevantes que podrían explicar la trayectoria histórica del recurso serían el volumen de alumnado, así como la propia casuística provincial, es decir, las provincias con menos años de experiencia con los ATAL se fueron adhiriendo a la iniciativa cuando esta ya se encontraba en un determinado momento de su desarrollo.

Es interesante observar la distribución y número de alumnado de procedencia extranjera en el curso 1999/2000, según datos de la Consejería publicados en el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes. Ese curso el número de alumnado de “procedencia extranjera” en la provincia de Málaga era de 4.180 pero 2.645 provenían de países de la UE mientras en Almería había 2.152 pero con 1.209 provenientes del continente africano⁷⁶.

4.4 ¿QUÉ SE HA INVESTIGADO SOBRE LAS ATAL Y OTRAS AULAS ESPECIALES?

Una revisión de la literatura científica sobre experiencias de incorporación de este alumnado al sistema educativo y, especialmente, sobre las “aulas especiales” de enseñanza-aprendizaje del castellano tras su generalización en los sistemas educativos de casi todas las Comunidades Autónomas del Estado español, nos permite observar una panoplia de posturas que oscila entre quienes las justifican -argumentando el desconocimiento de la lengua de la escuela por parte de este alumnado y su papel como nexo entre un mundo de exclusión social y un entorno de integración escolar (Feria, 2002; Pérez y Pomares, 2002; Bedmar, 2002)- y quienes las consideran de forma muy crítica. Entre estas últimas posiciones Terrén (2009) ha diferenciado la

⁷⁶ La historia no es recursiva, pero nos tenemos que preguntar qué hubiera ocurrido si hubiera habido un número mayor de migración de origen magrebí en Málaga que en Almería.

existencia de varias posturas críticas según el aspecto que señalen. Así encontraríamos posiciones de corte político, que cuestionan la planificación, distribución y financiación de estos dispositivos; otras posturas ponen en cuestión los supuestos sociolingüísticos en los que se basa su diseño (Martín Rojo *et al.*, 2003; Broeder y Mijares, 2003; García Castaño *et al.*, 2008); otras las consideran como una medida asimilacionista o segregadora que no favorece la integración de los “nuevos escolares” (Ortiz, 2005 y 2008; Martín Rojo y Mijares, 2008; García Fernández *et al.*, 2008) y otras entran en el conocimiento de su funcionamiento y cuestionan el tiempo de permanencia y el grado de contacto de estos escolares “especiales” con su aula de referencia (Quintana, 2003).

Desde posiciones similares García Fernández *et al.* (2010) dividen las posiciones críticas sobre este tipo de aulas entre quienes las consideran un recurso creado para paliar la falta de preparación del sistema educativo y de los centros para atender a este alumnado; quienes consideran que en estas aulas la lengua vehicular, su promoción y uso son utilizados como sistema de discriminación; otras críticas se refieren al enfoque compensatorio, por entender las diferencias como deficiencias, cuya intención es “nivelar” los conocimientos de unos chicos por considerarlos insuficientes para cumplir con los requisitos requeridos por las escuelas.

Lo que sí podemos afirmar es que este tipo de dispositivos, con diferentes denominaciones y estrategias de funcionamiento, pero con objetivos muy similares, se han extendido por la geografía de todo el Estado español. Todas las Comunidades Autónomas están poniendo énfasis en la importancia de la adquisición de la lengua vehicular de la escuela por parte del llamado “alumnado inmigrante”, desarrollando para ello una mayoritaria respuesta: la implantación de “aulas especiales” para su aprendizaje⁷⁷. Y ello a pesar de que diversos estudios han ido mostrando que los resultados de este tipo de programas lingüísticos “para inmigrantes” no solo no alcanzan su objetivo -el paso al aula ordinaria con un conocimiento lingüístico suficiente-, sino que están favoreciendo el aislamiento de los chicos y chicas que acuden a los mismos en “burbujas de acogida” (García Fernández, 2010) o “islotos de bienvenida” (Pérez Milans, 2007) de las que resulta muy difícil salir.

Las diversas aulas destinadas a la adquisición de la lengua vehicular de la comunidad de acogida para estos “nuevos escolares”, reciben distintos nombres, coherentes con la actual tendencia al acrónimo, a lo largo de la

⁷⁷ Algunos estudios descriptivos globales sobre las distintas formas de aulas lingüísticas especiales en el Estado Español son de Trujillo Sáez (2004), Búrdalo García (2006), Linares Garriga (2006), Pérez y Rahona (2006), Grañeras *et al.* (2007), Carazo Liebana (2008), Terrén Lanane (2008); Gabinete Técnico FETE Enseñanza. (2008), Gallego López (2009) , Martínez de Lizarrondo (2009) , Arroyo y Torrego (2012) y Nikleva (2012).

geografía española. Tendríamos las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía y Extremadura, Aulas de Acogida en Cataluña⁷⁸ (Serra, 2006; Vila *et al.* 2007a, 2007b; 2009; Oller y Villa, 2008; Siques Jofre, 2008 y Espelt Fernández 2009) y Murcia; Programa de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC) en las Islas Baleares (Vidaña, 2006 y Rincón Verdera y Vallespi, 2009), Aulas Temporales de Inmersión Lingüística y Aulas de acogida y acceso al currículo en Asturias, Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra (López Pérez, 2006) y La Rioja, Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO) en Castilla-León (Arroyo González, 2010 y 2012), Aulas de Español para Inmigrantes en Aragón (Navarro Sierra, 2005, 2008; Navarro y Huguet, 2005, 2006), Aulas de Dinamización Intercultural y Coordinadores de Interculturalidad en Cantabria, Aulas del Programa de Apoyo Idiomático (PADIC) en Canarias (Fernández Marrero:, 2009), Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (CTROADI) en Castilla la Mancha; Grupos de adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia (Teasley, 2008), Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana (Moliner *et al.*, 2010), Programas de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco

⁷⁸ Con anterioridad a estas “aulas” en Cataluña se desarrollaron el Taller de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos (TAE) para los centros de Educación Secundaria Obligatoria. Sobre ellos desarrollo su tesis doctoral Peralta Serrano (2000).

(Septien Ortiz, 2006; Alonso, 2010 y Rojo, Madariaga y Huguet, 2010; Etxeberria, Karrera y Murua, 2010) y las Aulas de Enlace en Madrid (Inglés, 2006; García, Pérez y Patiño, 2008; Gil Jaurena, 2008; García *et al.*, 2009 y 2010; Sánchez y García, 2011; Quicios y Miranda, 2005; Sánchez y García, 2011)⁷⁹

4.4.1 La investigación sobre las ATAL

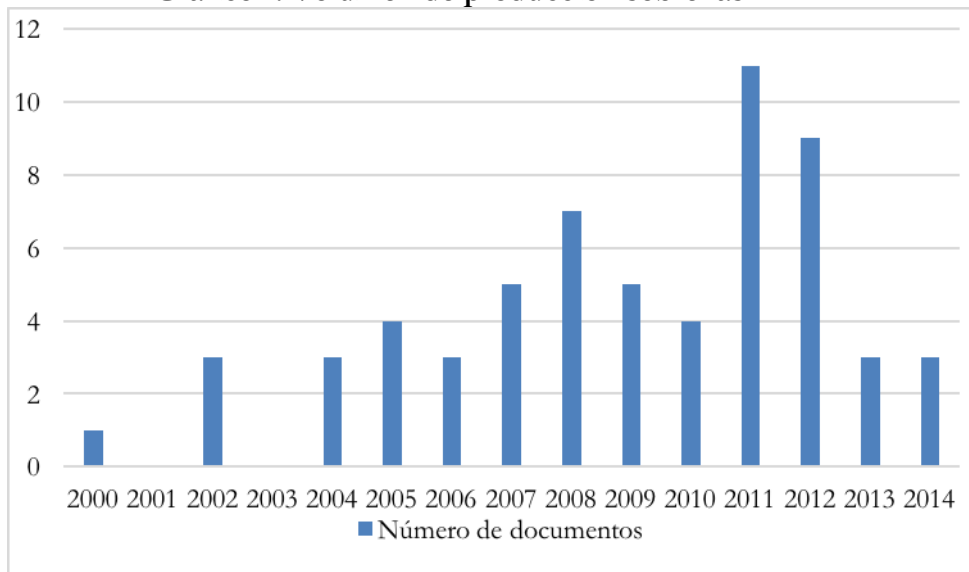
Una de las modalidades más conocidas de “aulas lingüísticas especiales” son las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Sobre ellas se ha trabajado desde perspectivas generales o provinciales y con visiones que van desde las más o menos institucionalistas propias de quienes usan o implementan el recurso y por lo tanto lo consideran claramente un mecanismo de integración a otras propuestas, situadas por lo general desde el campo de quien analiza el recurso y que reproducen en cierta manera la categorización propuesta más arriba de posturas más o menos radicales en

⁷⁹ Hemos citado solamente aquellos estudios o investigaciones con base empírica aunque también existen algunos estudios descriptivos acerca de estos recursos, muchas veces elaborados por sectores de la administración educativa o profesorado encargado del recurso: Túnel y Santomé (2004), Palaudarias y Garreta (2008) y Braga Blanco y Hevia Artime (2010) para Asturias; López Reillo (2006) para Canarias; Cruz Terán (2008) para Cantabria; Torrecilla et alii (2005) y De Castro (2008) para Castilla La Mancha; Díez Gutiérrez (2004) Cabañas (2006) , Cano González (2006) Aparicio Gervas (2009) para Castilla León; Rodríguez de la Cruz (2003 y 2005), Bayón García (2008) y Jiménez García (2009) para Extremadura; Boyano *et. alii* (2006) para Madrid; Giró (2006) para la Rioja; Haro Rodríguez (1998) Montes (2002) López Oliver y Linares Garriga (2004) Linares Garriga (2008) y Navarro Barba (2008) para la Comunidad de Murcia; Trinidad Vicente (2006) para Euskadi; Jiménez Abad (2003) Olangua Baquedano (2004), y Asín Buñuel (2009) para Navarra y Lluch (2002) para las Baleares.

sus críticas: Hervás y Pérez (2000); Pomares y Pérez (2002); Cabrera (2000, 2002, 2004) Pérez Ramírez (2002, 2005); Casillas Quirós (2004, 2008), Ortiz (2005, 2006, 2007, 2008 y 2011); Martín Rodríguez (2005), Hernández Montoya (2005), Sánchez Núñez (2006); Morales Orozco (2006, 2007, 2008); Beamuz, Muñiz y Gimbert (2007), González Falcón (2007); Leyva Olivencia (2007); Goenechea (2008), Rzewolska (2008); Jiménez Gámez et alii (2008, 2011, 2012), Fernández Gaytán-Angulo *et al.* (2008), Fernández Castaño (2009), Porras, García y Cotrina (2009), Del Moral (2009), Vera (2009); Morales Orozco *et al.* (2010), Guerrero Valdebenito (2010 y 2013); García Marcos (2009, 2010, 2011); García Marcos, Mateo y Luque (2010); Castilla (2011, 2013 y 2014); Goenechea, García y Jiménez (2011); Pegalajar (2011); Gallardo Ballesterero (2011), Rojas, Cruz, Sayans y Tatar (2011 y 2012); Sayans (2011); Jiménez Gámez (2012); Níkleva (2011, 2012a y 2012b); Moreno Martínez (2011 y 2014) García Castaño, Fernández y Castilla (2012) García Castaño, Castilla y Capellán (2012) García Castaño, Castilla y Rubio (2012) Barrios y Morales (2012); Rio Fernández (2012), Vera y Moreno (2013); Níkleva, Urbano y Jimenez (2013), Fernández y Castilla (2013) y Montes Muñoz (2014)⁸⁰.

⁸⁰ En el Congreso Internacional de Migraciones celebrado en Granada en septiembre de 2015 dos de los simposios estuvieron relacionados con este tipo de aulas lo que aumenta

Gráfico 1. Volumen de producción sobre las ATAL



Fuente: elaboración propia

Como vemos existe un volumen significativo de información sobre la temática, aunque se encuentra bastante dispersa entre diversos tipologías, lugares y organismos de edición, así como filiación institucional y/o administrativa de los autores.

Con respecto a la tipología documental tenemos 18 documentos pertenecientes a Jornadas, (Actas, comunicaciones y ponencias), 25 artículos pertenecientes a publicaciones periódicas (electrónicas o no); 6 tesis doctorales, 4 memorias de master, 3 monografías, 1 memoria de investigación y un documento fotocopiado.

sobremanera la producción científica dedicada a la temática. También se publicó la tesis de J.L. del Rio Fernández sobre las ATAL en Málaga.

El marco más utilizado en los estudios ha sido el provincial (excepto para los diversos cuadros de evolución del recurso-profesorado) destacando Almería con 15 documentos y siguiendo Málaga con 8, Granada con 7, Cádiz con 5, Huelva con 3, Córdoba, Sevilla y Jaén con 1.

Con respecto a la filiación institucional y/o administrativa de los autores destacan la Universidad (23); Administración (9) y Centros escolares (7, entre ellos 6 profesores/as o grupos de profesorado de ATAL).

Los años de edición más representados son 2011 (11 documentos), 2012 (9) y 2008 (7) oscilando el resto entre 1 y 5 documentos.

Con respecto a las temáticas tratadas, realizan alguna aproximación a la Historia del recurso (origen, aparición y surgimiento, modelos provinciales, concreción local del PAEI): Cara Rodríguez (2003) que realiza una detallada exposición del recurso, explicando su funcionamiento, su contexto, características y objetivos. Cabrera (2002, 2004a, 2004b) que, desde una perspectiva institucional realiza una revisión de la historia del origen y aparición de las ATAL en Almería desde su consideración como una de las acciones más relevantes encaminadas a la enseñanza-aprendizaje del castellano así como de sus objetivos y características básicas y las sitúa como concreción local del Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes, Grancha *et al.* que describen los aspectos más significativos del proceso de

configuración del recurso en Almería enfocándolos en el CEIP José Salazar; Ortiz (2005) que contextualiza históricamente el proceso de aparición del recurso; Casillas Quirós (2004, 2008) que, tomando como marco de referencia el Plan Integral para la Inmigración en Andalucía expone el Programa de Intervención en el Ámbito de la Interculturalidad de Huelva que viene funcionando desde el curso 1998-99 y tiene entre sus actuaciones más relevantes la contratación de maestros/as de educación intercultural (denominación onubense para el profesorado de ATAL) y la creación de Comisiones locales de interculturalidad; González Falcón (2007) que, en su tesis doctoral aporta algunas pinceladas a la historia del modelo onubense de educación intercultural, destacando el Programa de Intervención en el Ámbito de la Interculturalidad y Leyva Olivencia (2007) que, en su tesis, realiza una contextualización sobre la historia, organización y funcionamiento de las ATAL en el marco de la gestión de la diversidad cultural en Andalucía así como algunas aportaciones sobre el “modelo malagueño” en el sentido de que en su origen se inscribían en el marco de proyectos específicos que realizaban puntualmente algunos centros a los que se adjudicaba profesorado que posteriormente formarían las ATAL e igualmente Castilla (2011, 2012, 2014) y García Castaño, Castilla Segura y Rubio Gómez (2012) que enfocan desde una perspectiva diacrónica el

proceso que dio lugar al recurso, al que califican como un dispositivo en permanente construcción.

Sobre la normativa (descripción, análisis y valoración) hacen aportaciones: Cabrera (2004b) con un extracto de las instrucciones del 2004 de la Delegación Provincial de Almería; Ortiz Cobo (2005) que remarca las contradicciones entre el discurso integrador que emana de la normativa reguladora y las prácticas segregacionistas que pueden estar desarrollándose; Sánchez Núñez (2006) que revisa toda de la normativa asociada al PAEI entre ellas las ATAL y realiza una valoración de la normativa entonces en vigor (las instrucciones almerienses de 16 de Octubre de 2000) y una enumeración de los cambios organizativos asociados a la implantación, organización y funcionamiento de este recurso; Rzewolska (2008) que describe los cambios que supone la normativa andaluza de 14 de Febrero de 2007. García Castaño, Fernández y Castilla (2012) y Fernández y Castilla (2013) hacen un análisis comparativo de las diversas normativas almerienses y de la normativa andaluza.

Sobre el profesorado de las ATAL tenemos aportaciones de Ortiz (2005, 2007, 2008) que en su tesis y posteriores trabajos realiza un detallado perfil del profesorado así como del proceso de selección de este y un análisis de las concepciones prejuiciosas de los docentes; Jiménez Gámez et alii (2009), Porras, García y Cotrina (2009) que desde el equipo de investigación de la

Universidad de Cádiz plantean diversos elementos asociados al perfil profesional del profesorado del programa tras estudiar el funcionamiento de las ATAL en la provincia de Cádiz: voluntad de adscripción al puesto, experiencia previa, participación en acciones formativas, etc.; Rojas, Cruz, Sayans y Tatar (2011 y 2012) y Sayans (2011) intentan conocer el perfil del profesorado ATAL mediante un cuestionario a 81 de los 84 docentes ATAL almerienses donde individualizan dos perfiles claramente diferenciados: Un primer perfil mayoritario “innovador” con valores altos en creencias inclusivas y percepción del cumplimiento de metas ATAL, y bajos en burn-out y con poca experiencia docente. El segundo perfil “tradicional” presenta valores invertidos. Níkleva y Urbano (2012) aportan datos sobre la formación requerida para el acceso al puesto del profesorado de ATAL.

También sobre el profesorado realizan contribuciones Montes Selva (2003) que aporta algunos datos cuantitativos y su distribución comarcal en la provincia de Cádiz; Beamuz *et al.* (2007) que realizan un resumen de la situación y distribución espacial del profesorado de ATAL en Córdoba; Fernández Gaytan *et al.* (2006 y 2007) que detallan las características de las ATAL así como su organización y zonificación en la provincia de Granada e igualmente enumeran las principales dificultades y aspectos más positivos en el trabajo cotidiano. Sánchez Núñez (2006) que aporta la evolución

cuantitativa del recurso, así como la localización geográfica del profesorado de ATAL en Granada; Gallardo Ballester (2009) que realiza una aproximación a las funciones y modelo de selección del profesorado de las ATAL, concluyendo que se necesitaría una formación específica. Guerrero Valdebenito (2013) que mediante entrevistas a profesorado de ATAL de las ocho provincias andaluzas detecta una serie de carencias del recurso y propone algunos aspectos que pueden fortalecerlo.

Sobre el alumnado de las ATAL, Ortiz (2005) realiza una aportación desde el punto de vista de la baremación en función de las competencias lingüísticas del alumnado. Jiménez Gámez et alii (2008) y Porras, García y Cotrina (2009) plantean los aspectos más comunes del alumnado: escaso nivel de competencia lingüística en español, escolarización en centros públicos y pertenecer a Educación Primaria o Secundaria Obligatoria. Nikleva (2011 y 2012) aporta datos cuantitativos. García Castaño, Castilla y Capellán (2012) que realizan una aproximación a los resultados académicos del alumnado que pasa por la ATAL y Castilla (2013, 2014) que trabaja sobre los perfiles del alumnado. Del Moral (2012) investiga en un IES de Marbella con un grupo de alumnado ruso-hablante de las ATAL sobre las dificultades de diferente nivel (fónico, morfológico, sintáctico, léxico, etc.) con que se encuentran en el aula.

Molina López (2013) a través de un cuestionario proporcionado a profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Educación Primaria de centros almerienses intenta averiguar si el status de las ATAL ha cambiado el ámbito y la estructura escolar.

Moreno Martínez (2011 y 2014) en su tesis doctoral propone el diseño y aplicación de un software para la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en las ATAL. Empleando una metodología cualitativa en 12 centros escolares de Educación Infantil y Primaria de Málaga y la Comarca de la Axarquía, pretende observar si los materiales informáticos complementan, potencian y refuerzan el resto de recursos didácticos utilizados en las ATAL; y por otro lado, justificar la calidad, utilidad y eficacia del software diseñado para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.

Rojas, Cruz, Sayans y Tatar (2012) intentan contrastar la consistencia entre creencias inclusivas y trabajo dentro del aula concluyendo que el profesorado con resultados más altos en creencias sobre agrupamientos inclusivos de las ATAL manifiesta que desarrolla su labor dentro del aula ordinaria con mayor frecuencia que el profesorado con puntuaciones más bajas.

Desde un punto de vista cualitativo, Rodríguez Martínez y Luque de la Rosa (2012) aportan una mirada desde la propia visión del alumnado que pasa por las ATAL mediante una historia de vida e, igualmente usando historias de vida, Medina Arrabal (2012) profesora de ATAL realiza el seguimiento de 3 alumnos a los que imparte clase en un Instituto de Nerja.

Con respecto a lo que podríamos denominar funcionamiento y vida cotidiana en las ATAL, Morales (2006, 2007, 2012) reflexiona sobre intervenciones dentro y fuera del aula de referencia, revisando la tutoría compartida, las actividades interculturales, la mediación lingüística entre el profesorado y la familia o los estudiantes. Las conclusiones del estudio se pueden contemplar desde dos perspectivas. Como intervención didáctica, ya que nos proporciona datos acerca de cómo mejora la competencia comunicativa y en valores interculturales del alumnado, así como la evaluación positiva que hacen los profesores y las familias de la experiencia. En segundo lugar, es un ejemplo de la utilización del ATAL como un recurso facilitador de la integración, organizado como *aula inclusiva*.

Celada (2011) realiza una aproximación en un Centro de Primaria malagueño, desde el enfoque de la investigación-acción, sobre el denominado ATAL inclusivo concluyendo que la intervención dentro del aula es globalmente positiva, la interacción de todo el alumnado dentro del grupo había sido más efectiva en potenciar los niveles de comunicación,

tanto en el aprendizaje del español como del idioma predominante (inglés) en el resto del grupo, con lo cual existe un enriquecimiento mutuo.

Montes (2014) realiza una investigación sobre la inclusividad en el apoyo educativo al alumnado de ATAL almeriense con el objetivo de evaluar los efectos de la aplicación el apoyo a la inclusión como pauta ordinaria de trabajo con el alumnado en varios centros almerienses desde el curso 2010-11. Concluye que se han obtenido resultado positivo significativo tanto de éxito escolar como de reducción del absentismo escolar y disminución del abandono escolar, así como de mejora de la convivencia dentro de los Centros Educativos y de la relación de los docentes con el resto de la Comunidad Educativa y su entorno.

En relación a los materiales utilizados, Jiménez Gámez et alii (2008) exponen que la procedencia de la mayoría del material utilizado para la atención educativa al alumnado inmigrante sigue siendo de elaboración propia, a través de grupos de trabajo (42,9%) y se utilizan con menor frecuencia, aunque significativa, otras fuentes.

Realizan también algunas propuestas de actividades educativas Beamuz *et alii.* (2007) y Morales (2006 y 2007)

Otra línea de trabajo desarrollada es aquella que tiene que ver con la valoración y resultados del recurso, que podemos entender en un doble

sentido: desde la perspectiva de la atención a la diversidad y la denominada “educación intercultural”: Martín Rodríguez (2005); Ortiz (2005, 2006, 2007, 2008); Guerrero Valdebenito (2010); Goenechea, García y Jiménez (2011) y desde los resultados lingüísticos: Rzewolska (2008); Morales Orozco y Barrios Espinosa (2009); Vera (2009); García Marcos (2009, 2010, 2011) García Marcos; Mateo y Luque (2010), y Barrios y Morales (2012)

Martín Rodríguez (2005) señala que cuando dirigimos la atención educativa al alumnado inmigrante en el contexto andaluz, al igual que en la mayoría de las Comunidades Autónomas, lo hacemos a través de programas de compensación educativa, derivados de la Ley de Solidaridad 9/1999, por lo que cuando nos referimos al programa de ATAL, por extensión también lo hacemos.

Ortiz (2005) plantea que, aunque las ATAL fueron concebidas como elemento de ayuda para superar las dificultades lingüísticas del alumnado extranjero, cumplen además de estas funciones otras “inconscientes” no siendo una acción de discriminación positiva sino una respuesta a las demandas del profesorado ordinario y percibiendo elementos asimilacionistas, segregadores e incluso de “rechazo” del diferente.

Guerrero Valdebenito (2010, 2012) desde la sociología y mediante un análisis respecto al funcionamiento de las ATAL de la provincia de Sevilla,

a partir de las prácticas y percepciones de mediadores socioculturales plantea como las ATAL parecieran no cumplir los objetivos pedagógicos y de integración cultural que se plantea en el programa.

Goenechea, García y Jiménez (2011) plantean una interesante comparación entre el modelo andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de enlace) basándose en cuatro puntos: Número de horas de asistencia, tipo de apoyo (dentro o fuera del aula) que recibe, currículo propio de las aulas (exclusivamente lingüístico o con contenidos curriculares) y el papel de las lenguas y culturas de origen.

Con respecto al campo de los resultados lingüísticos, Rzewolska (2008), aunque desde una escasa muestra, señala que el tipo del profesorado (ATAL o no) no influye en el desarrollo de la adquisición del vocabulario básico.

Morales Orozco y Barrios Espinosa (2009, 2012) plantean en relación con la propuesta de Morales (apoyo de ATAL dentro del aula) que el grupo conformado por alumnado en cuyas tutorías se ha suministrado el apoyo ATAL dentro del aula (el denominado *Atal inclusivo*) consigue un rendimiento estadísticamente significativo superior en todas las competencias.

Vera (2009) señala que la frecuencia de las actividades de uso lingüístico es el doble que las frecuencias de las actividades de comprensión de lectura, el doble que las actividades de producción y expresión orales y el cuádruple que las de comprensión auditiva. Sin embargo, en el Plan de Actuación del Profesorado de ATAL y en el Informe de Evaluación las actividades de uso lingüístico no son específicamente evaluadas. Otra conclusión de este estudio es que todas las actividades de aprendizaje observadas son de los niveles A1 y A2, probablemente debido al tipo de alumnado presente en el ATAL.

Para García Marcos (2009, 2010, 2011) García Marcos; Mateo y Luque (2010) se debe destacar la insuficiencia resolutoria de las llamadas ATAL, a las que a pesar de reconocer su valor histórico, acusa de falta de operatividad para encarar con solvencia la problemática actual sobre la cuestión La evaluación realizada en 2010 dentro de comarcas almerienses con fuerte contingente de población inmigrada (García Marcos, Mateo y Luque Nadal, 2010) atestiguó índices muy por debajo de la media interhispanica en la adquisición de todos los niveles lingüísticos.

También se ha escrito sobre la representación discursiva de las ATAL en los medios de comunicación. Ridao Rodrigo (2006) analiza dos de las

primeras noticias que aparecieron en prensa sobre el recurso⁸¹ y concluye que los artículos intentan resaltar la imagen positiva que el grupo mayoritario tiene de los estudiantes inmigrantes y viceversa. Así, podemos leer enunciados emitidos tanto por los propios niños foráneos: “En el colegio estoy muy bien, tengo muchos amigos. Y mis maestros me enseñan mucho”, la opinión del profesorado: “El curso pasado tuve una niña marroquí de segundo. Es difícil explicar de qué modo se volcaron sus compañeros españoles. Había momentos en los que pensaba que la podían abrumar, siempre pendientes de ella”, o incluso palabras del director del centro de El Ejido: “Nunca hemos detectado problemas de convivencia, ni quejas de padres de alumnos españoles. Aunque haya clases con inmigrantes, eso no repercute en el ritmo lectivo”. Sin embargo, será en el último párrafo donde se da a conocer la perspectiva de la asociación de padres de este colegio, pues reprocha que los progenitores extranjeros no se impliquen en la asociación y que el apoyo educativo de los niños inmigrantes sea superior al de los estudiantes nativos. Este artículo culmina con un discurso de igualdad desde la perspectiva compensatoria del director del centro José Salazar, quien recuerda que para el mantenimiento de las aulas de ATAL se recibe mayor presupuesto.

⁸¹ Ya hemos hecho referencia a esta primera aparición en prensa de noticias relacionadas con las ATAL

Castaño Madroñal y Periañez Bolaño (2012) examinan cómo los medios de comunicación tratan la presencia de estos escolares en las escuelas andaluzas. La atención se centra principalmente en las políticas establecidas para la gestión de multiculturalidad en la escuela, especialmente en relación con el programa de ATAL. De un total de 22 artículos, 19 tratan las políticas educativas como principal o tema secundario. 11 alaban el trabajo de los profesores y su contribución a la difícil tarea que supone la educación multicultural. Destacan que 13 artículos hacen una valoración negativa de la diversidad, haciendo hincapié en las dificultades de adaptación, con mención específica de los grupos musulmanes y quejas de los padres autóctonos. 6 de las 22 noticias hacen hincapié en la creciente proporción de niños “inmigrantes”. Algunos indican crecimiento relativo entre dos años académicos. De hecho, este tema puede ser etiquetado como una de las principales preocupaciones en las noticias sobre las políticas de diversidad y educación.

Los eufemismos políticamente correctos son claramente predominantes en el lenguaje utilizado, con pocas excepciones. En general, la política educativa de la Junta se evalúa positivamente, aunque con frecuencia se da a entender que los buenos resultados se deben, fundamentalmente, al esfuerzo y compromiso docente. La observación de la diversidad en las aulas desde un enfoque político tiene varias consecuencias: 1.- el lenguaje y

la retórica utilizada son fundamentalmente paternalistas en la definición de los estudiantes, presentados como sujetos que necesitan protección y atención ('los más pequeños', 'los niños' 'la niña', "Niños magrebíes"); 2.- el discurso reaccionario contra la presencia de inmigrantes en el aula se oculta detrás de un discurso paternalista y preventivo; 3.- el discurso sobre la diversidad en las escuelas presenta a ésta como un problema, con la finalidad de destacar los esfuerzos institucionales para sofocar su efectos negativos; 4- como resultado de lo anterior, cuando las dificultades de adaptación se mencionan, a menudo las dificultades específicas mostradas por los grupos musulmanes están sobrerrepresentadas, desviando la deficiencia en el niño y su familia.

El tema no sólo está problematizado sino también controlado por los representantes institucionales y profesorado que tienen un acceso privilegiado a los medios de comunicación, y también está regulado en diferentes planos: Cronológicamente 10 de los 22 artículos se publicaron a principios del curso escolar, lo que se puede interpretar no solo como un resultado del interés de los medios en el estado de la educación pública, sino también como un intento institucional para transmitir la idea de normalidad en las escuelas. Temáticamente 12 titulares abundan en palabras encaminadas a enviar mensajes positivos sobre el progreso social y la educación ("integración", "tolerancia", "atención especial", "el aprendizaje

del español”, “escuela del futuro”). Discursivamente después de desplegar los datos cuantitativos, las noticias suelen dar detalles sobre las políticas establecidas para manejar esa situación, los esfuerzos y los logros de las escuelas especializadas donde esos programas “interculturales” se están desarrollando. Sólo tres de las noticias analizadas están fuera de este patrón predominante. Uno de ellos cubre el choque cultural para estudiantes marroquíes; la segunda es el informe de investigación llevado a cabo por el Ldei la Universidad de Granada en el que se critican las políticas educativas⁸² y la tercera cuestiona la capacidad de las políticas educativas para resolver la escolarización tradicional y problemas de integración.

Tras esta revisión sobre lo que se ha escrito sobre las ATAL procederemos a realizar una aproximación al marco normativo que se ha ido construyendo hasta dar forma a este dispositivo.

⁸² Se trata del Informe de Evaluación del PAEI realizado por nuestro equipo de trabajo y los autores señalan que “The article signed by Cela extracts and interprets some data from the study, which are therefore detached from the authors of the study. The journalist, however, shares the study’s negative conclusions” El País 24 de enero de 2006. Disponible en http://elpais.com/diario/2006/01/24/andalucia/1138058550_850215.html

4.5 LAS NORMAS QUE “ORGANIZAN” LAS ATAL: UNA GRAMÁTICA ABARCANTE

4.5.1 La regulación de los dispositivos “especiales” de atención al alumnado extranjero en Andalucía

En virtud de las competencias cedidas por el Estado, la Comunidad Autónoma andaluza ha ido regulando la educación dentro de su delimitación territorial mediante la elaboración de distintas leyes y reglamentos. Sin embargo, hasta 1999, cuando se aprueba en el Parlamento Andaluz la Ley de Solidaridad en la Educación, esta comunidad no se ocupa legislativamente de la atención a la educación de los extranjeros e hijos de inmigrantes

4.5.1.1 Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA de 2 de diciembre de 1999)⁸³

Se trata de una primera reglamentación que desarrolla específicamente disposiciones de compensación educativa y social. Debemos destacar que es ella, en su artículo 2.2. (Objetivos) donde aparece explícitamente mencionado por primera vez el término “interculturalidad” que se justifica

⁸³ Para todos los documentos normativos que reseñamos realizaremos un extracto resumido. Solo mencionaremos textualmente cuando lo consideremos imprescindible. Para los textos íntegros ver Anexo 5

por la presencia de una “nueva” diversidad cultural, o por pertenencia a “otras culturas” distintas a la de la comunidad gitana, ya existente en nuestra sociedad. Así pues, en dicha ley se especifica:

Preámbulo.- Por otra parte, en Andalucía, además de la convivencia ancestral con la cultura de la comunidad gitana, cada vez, en mayor medida, se va haciendo patente la presencia de alumnado perteneciente a otras culturas⁸⁴.

El artículo 3 trata sobre los destinatarios de las diversas acciones de compensación educativa, alumnado con necesidades educativas especiales aunque se distingue entre diversos colectivos como alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a capacidades personales (discapacitados o superdotados), alumnado con situación de desventaja en el medio urbano o en el medio rural, población perteneciente a minorías étnicas y culturales, alumnado procedente de familias dedicadas a tareas agrícolas de temporada o procedentes de trabajadores itinerantes, y quien por razones jurídicas o de enfermedad no puedan asistir al centro educativo.

Entre las diversas medidas que se concretan para cada uno de los colectivos individualizados se especifican medidas para el caso del alumnado

⁸⁴ En esa redacción “alumnado *perteneciente* a otras culturas”, parece presente una concepción esencializada de la cultura, entendida como un elemento que traza una ecuación perfecta entre sujeto, identidad y cultura de pertenencia, como si ésta última fuera una entidad superior de la que el individuo es sólo un reflejo, una representación a escala.

perteneciente a minorías étnicas o culturales (explícitamente alumnado perteneciente a la comunidad gitana, minorías étnicas o culturales, o “inmigrantes”) se insta a los centros a tomar “medidas que favorezcan el desarrollo y respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomenten la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social” (artículo 17). En el artículo 18.1 sobre compensación educativa insta a la Consejería, en el ámbito de sus competencias a “favorecer el valor de la interculturalidad” y “corregir actitudes de discriminación o rechazo en la comunidad educativa” precepto de escasa concreción y que resulta un tanto ambiguo⁸⁵.

4.5.1.2 Decreto 167/2003 sobre Compensación Educativa (2003)

En su preámbulo, en una línea similar a la de la Ley de Solidaridad subraya una educación especial para el alumnado de “inmigrante de procedencia extranjera”, enfatizando especialmente al aprendizaje de la “lengua española”:

Entre diversas medidas de carácter más específico y aun manteniendo la misma categorización que había establecido la Ley de solidaridad con respecto al alumnado con necesidades educativas debidas a situaciones de

⁸⁵ Esta redacción parece subsumir y equiparar “interculturalidad” y “compensación”, asumiendo como parte de la educación compensatoria una educación intercultural.

desventaja social, entre las que se encuentra el alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales,⁸⁶ hace una distinción entre el alumnado de etnia gitana y el alumnado “inmigrante”, planteando para cada uno de estos colectivos un bloque diferente de medidas de carácter compensatorio.

En relación con las medidas orientadas a la atención al alumnado “inmigrante” se solicita a que los Centros que escolaricen un número significativo de alumnado extranjero a que recojan en su Plan de Compensación Educativa o Plan anual de Centro (artículo 26.a.) Programas de acogida y de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular de la enseñanza, mediante el establecimiento, previa aprobación por la Consejería de Educación y Ciencia, de grupos o aulas⁸⁷ temporales de adaptación lingüística. Estos grupos o aulas podrán atender alumnado de varios centros de una misma zona educativa⁸⁸. Así como medidas de carácter curricular, pedagógico y organizativo que faciliten el acceso,

⁸⁶ Y junto a este colectivo, también sitúa el alumnado en situación de desventaja en el medio urbano, en el medio rural, población perteneciente a minorías étnicas y culturales, alumnos procedentes de familias dedicadas a tareas agrícolas de temporada y de familias de trabajadores itinerantes, y alumnos que por razones jurídicas o razones de enfermedad no puedan asistir al centro educativo.

⁸⁷ Hay que destacar esta indefinición entre grupos (alumnado o sea población) y aulas (o sea espacio físico)

⁸⁸ Está refiriéndose a las ya existentes ATAL itinerantes, aunque aumenta la confusión al introducir el factor del profesorado (solo una persona y no un grupo o aula puede atender uno o varios centros) junto a los mencionados en la nota anterior.

permanencia y promoción en el sistema educativo de este alumnado y acciones específicas de desarrollo y respeto a su identidad cultural.

Con respecto a este último bloque hay que destacar que este tipo de acciones apenas se concretan para el alumnado “inmigrante” pero si con respecto al alumnado gitano al solicitar a los centros que escolaricen este alumnado a incorporar elementos de la historia, lengua, costumbres, expresión artística y demás manifestaciones de la cultura del pueblo gitano en las áreas del currículo, particularmente en las de contenido sociolingüístico (artículo 24.1).

Sobre este reconocimiento (beneficioso y merecido) para la etnia gitana hay que destacar dos extremos. Por un lado, el que esa “inclusión” se supedita a la presencia de este colectivo en el centro. Por otro, el que al ser “nuestra” minoría nacional, se establezca su incorporación al currículo escolar (aunque solo sea en los centros que cumplan esas condiciones) frente a las minorías extranjeras, para las que no se cree necesario su representación en el currículo, excepto de forma puntual e irregular (semanas gastronómicas, multiculturales)⁸⁹, con lo que se establece una “jerarquía de minorías”

⁸⁹ Este tipo de celebraciones no solo enlazan con el establecimiento de la ecuación interculturalidad = inmigración, sino que, por lo general y como veremos más adelante, su organización recae en el profesorado de las ATAL con lo que se puede establecer el polinomio interculturalidad = inmigración = profesorado de ATAL. Como bien dice

4.5.1.3 Plan de Atención al Alumnado Inmigrante (PAEI, 2001)

Se inserta dentro de un marco global que viene establecido por el Plan Integral para la Inmigración en Andalucía⁹⁰, que se aprobó mediante decreto en Octubre del 2001 (Boja de 9 de enero de 2002)⁹¹ y que fue

Castiello Costales (2002, p. 108) “insistir en la vinculación entre interculturalismo e inmigración es no sólo erróneo, sino a la vez inoportuno. Erróneo por que la nueva conciencia de diversidad tiene sujetos más plurales: las propias diversidades intranacionales consustanciales a todos los estados europeos. Inoportuno pues convierte a los inmigrantes en causa de un problema de perfiles mucho más amplios. La culpabilización de la ruptura de la homogeneidad cultural es una de las perversiones que comete la extrema derecha y a la que se han apuntado recientemente algunas personalidades del mundo político español”.

⁹⁰ Fue el segundo plan autonómico en materia de acción social con inmigrantes en el Estado Español tras el elaborado por la Generalitat de Catalunya, al que siguió en 1994 a nivel estatal el I Plan Interministerial para la Integración Social de los Inmigrantes, elaborado por el Ministerio de Asuntos Sociales en 1994. A partir de aquí, se inicia un lento periodo de institucionalización del hecho inmigratorio y planificación de las políticas sociales por entre los diferentes niveles autonómicos de gobierno, que no será hasta casi siete años más tarde cuando aborden desde la dimensión social el tratamiento de la inmigración. Programa Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración en España (GRECO) (2000-2004); I y II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004 y 2006-2009); Plan de Atención a la Inmigración en Illes Balears (2001-2004); Plan Regional para la Inmigración. Comunidad de Madrid (2001-2003); Plan Interdepartamental de Inmigración (2º Plan). Catalunya (2001-2004); Plan Integral para la Inmigración en Aragón (2002-2004); Plan Canario para la Inmigración (2002-2004); Plan para la Integración Social de los Inmigrantes de la Región de Murcia (2002-2004); Plan para la Integración Social de la Población Inmigrante. Navarra (2002-2006); Plan Vasco de Inmigración (2003-2005).

⁹¹ Este Plan fue una de las Experiencias seleccionadas en el Concurso de Buenas Prácticas patrocinado por Dubai en 2004, y catalogada como una de las buenas prácticas españolas premiadas en el concurso Dubai 2004. Entre sus fechas clave destacan las siguientes: 14 de febrero de 2001: Aprobación del documento marco por la Comisión Interdepartamental de Políticas Migratorias. Consenso de los principios rectores y líneas estratégicas de intervención. 10 de octubre de 2001 -- El Foro Andaluz para la Inmigración aprueba por unanimidad, el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía. Consenso de los agentes sociales, ONGs, Administración Estatal, Autonómica y Local. Promulgación del Decreto de 9 de enero de 2002 del gobierno, por el que se aprueba el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001/2004. Adquiere este plan rango normativo. 21 de noviembre de 2002 -- Presentación del Documento Técnico de Seguimiento 2001 al Parlamento de Andalucía. Junto con el

diseñado para el periodo 2001-2004, y en el que se plantean las siguientes áreas como objeto de intervención: socio-educativa,⁹² socio-laboral, de recursos sociales, de vivienda, socio-cultural, de atención jurídica, de formación e investigación, de sensibilización social y de cooperación al desarrollo.

Es importante hacer constar que el Plan Educativo es anterior al Plan Integral (aunque cuando surgió este último el Plan Educativo se integró en él como una de las áreas)⁹³. De hecho es Andalucía es una de las cinco comunidades autónomas que contaban con un plan transversal de inmigración en 2005, y que basaban las acciones educativas de éste en un plan sectorial aprobado anteriormente por sus Consejerías de Educación (Martínez de Lizarrondo, 2009, p. 252). Son Andalucía (Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante, 2001-2004), Canarias (Plan

Foro, es el órgano de representación ante al que se rinde cuentas anualmente. 15 de enero de 2004 -- Presentación del Documento Técnico de Seguimiento 2002 al Foro Andaluz de la Inmigración. Permite además establecer nuevas medidas para la adaptación permanente a la realidad detectada.

⁹² En el área socioeducativa el principal objetivo se centra en la plena integración de los escolares inmigrantes a través de los recursos previstos por la LOGSE y la Ley Andaluza de Solidaridad en la Educación.

⁹³ Dos leves cambios distinguen sus contenidos: la incorporación en el primer objetivo del PIPIA (“facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en las mismas condiciones que el alumnado andaluz”) del matiz de que la escolarización de este alumnado se facilitará “en cualquier época del año”, y la desaparición del objetivo 7 del PAEI (“impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones y organizaciones sin ánimo de lucro”), lógica tras haberse cumplido con la elaboración del Plan Integral.

Sur, 2002-2006), Castilla y León (Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad, 2004-2006), Madrid (Plan Regional de Compensación Educativa, 2001-2003) y Murcia (Plan Regional de Solidaridad en Educación, 2001-2003).

La Consejería de Educación y Ciencia difunde en el número 23 de la revista “Andalucía Educativa”, de febrero de 2001, el PAEI, con el objetivo de darlo a conocer al profesorado, y abrir la posibilidad de que la comunidad educativa realice las sugerencias y recomendaciones al Plan que crea necesarias y las haga llegar a la Consejería.

Su eslogan es “En Andalucía, hubo un tiempo en el que todos los niños eran del mismo color. Ahora, en las escuelas andaluzas tenemos de todos los colores”⁹⁴. En la Presentación se hace derivar de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, destacando “la necesidad de superar la perspectiva asimilacionista que pretende la mera acomodación a la cultura dominante por un enfoque multicultural que respete la diversidad cultural y tenga en cuenta la igualdad de derechos y deberes entre todos los miembros de las diferentes culturas” (p. 3). Desarrolla algunos aspectos en

⁹⁴ Estamos de acuerdo en la crítica de fondo que González Faraco (2003: 6) hace a este eslogan y en general a algunos planteamientos teóricos del Plan al considerarlos como propios de una visión de la cultura que la ve como un “corsé” configurador que traza una ecuación perfecta entre sujeto, identidad y cultura de pertenencia, como si ésta última fuera una entidad superior de la que el individuo es sólo un reflejo, una representación a escala.

una breve introducción sobre los fenómenos migratorios y la situación en Andalucía (pp. 5-7)⁹⁵: feminización de la situación migratoria actual, diversidad de la inmigración, datos cuantitativos sobre escolarización en Andalucía en el curso 1999/2000 (10.987 alumnos/as).

Con respecto a su marco teórico y al concepto de cultura, manifiesta (pp. 7-8) que “La cultura también se puede entender de una forma menos restringida, más amplia. ...se está haciendo referencia a la manera de ser de una comunidad, al modo en cómo se interpreta el mundo y se sitúa en él. ...la cultura tiene que ver con los valores, criterios de conducta, roles sociales... es decir, con elementos cambiantes, dinámicos, adaptables que nos remiten a conceptualizar la cultura como un sistema de explicación e interacción la realidad”. Sin embargo, esta adecuada consideración de la cultura no es recogida en los objetivos, donde se trata a todos los “inmigrantes” como si conformaran un único grupo. No hay medidas concretas de apoyo a las culturas de origen.

Reconoce que la interculturalidad “va más allá de la perspectiva multicultural” y pone el acento en una educación que se destina a la generalidad de la población y no sólo a las “minorías nacionales o

⁹⁵ Aunque las referencias sobre que “los colectivos de personas que migran no cesan de crecer en los últimos veinte años” puede hacernos pensar sobre cierta problematización del fenómeno

inmigrantes” (p. 9) y califica a los centros educativos de lugares privilegiados para una educación en ese sentido, aunque “la educación intercultural tiene aspectos compensadores”⁹⁶ (p. 9) y pone en marcha medidas y actuaciones dirigidas específicamente a los colectivos que presenta necesidades educativas especiales.

Habla específicamente de las necesidades, no solo lingüísticas, de este colectivo (p. 10), “sobre todo el de origen africano, asiático o del este europeo” que “proceden de culturas diferentes a la andaluza”; “Su lengua materna dispone de caracteres orales y escritos que distan bastante de la lengua española” y “en general, tienen necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad en los ámbitos social y económico”, Entre los condicionantes en su escolarización se encuentra “el aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza, si éste no se resuelve bien, se verá conducido al fracaso escolar”. También diferencia en cuanto a las necesidades lingüísticas (pp. 10-11): en Educación infantil: “la inmersión directa en el aula puede ser un procedimiento adecuado”, mientras que con la incorporación tardía (Final de Primaria y en Secundaria) “son necesarias otras medidas que faciliten el aprendizaje de la lengua lo antes posible,

⁹⁶ Como vemos se elabora una identificación entre educación compensatoria y educación intercultural que se puede sumar al polinomio interculturalidad=inmigración=profesorado de ATAL

además de medidas complementarias de apoyo y medios adecuados de compensación”.

Concretaba una serie de objetivos (pp. 11-12) entre los que se encontraba favorecer la elaboración de proyectos educativos interculturales en los centros, la creación de programas de apoyo de lengua española, o facilitar el aprendizaje de las lenguas de origen o maternas, y así hasta siete objetivos que fueron encontrando acomodo en diferentes instrumentos normativos de diversa índole y rango. Propone 23 medidas con una concreción bastante detallada de los diferentes objetivos, pero sobre todo dirigidas a la población “inmigrante” (ya sea la población escolar o sus padres y madres o incluso el conjunto), la formación del profesorado o la dotación de medios a los centros. Pocas de esas medidas estaban dirigidas al conjunto del alumnado y esto es una carencia que, en cierto punto, vacía de contenido sus principios inspiradores ya que prever actuaciones dirigidas en su mayoría o en exclusividad al alumnado “inmigrante” resta contenido el mismo concepto de la interculturalidad a la que se refiere.

En relación con esta actuación legislativa, la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad decidió publicar un resumen de las principales experiencias, iniciativas o proyectos que se estaban llevando a cabo en algunos Centros para fomentar la educación intercultural y para atender adecuadamente a la educación del alumnado inmigrante. Estos

resúmenes se hallan en la *web* de la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad⁹⁷

En febrero de 2004⁹⁸ se hizo público el Pliego de Cláusulas para la contratación de la Consultoría y Asistencia denominada “Evaluación de las Actuaciones de Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en Andalucía” que recayó en el grupo de investigación del Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada, que se presentó a la Consejería de Gobernación en diciembre del 2005 y uno de cuyos epitomes ha sido el presente trabajo.

4.5.1.4 Plan de Fomento del Plurilingüismo⁹⁹

En noviembre del 2005 la administración educativa promueve el Plan de Fomento del Plurilingüismo, tras observar que la competencia lingüística en idiomas del alumnado era deficiente. Contó con una dotación de 147 millones de euros para 74 actuaciones entre las cuales, las Escuelas Oficiales

⁹⁷Se puede consultar el catalogo en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/portal/Contenidos/Consejeria/PSE/Publicaciones/Minorias_Etnicas_e_Inmigrantes/EXPERIENCIA_S_DE_EDUCACION_INTERCULTURAL_EN_LOS_CENTROS_DE_ANDALUCIA_ aunque algunas de las experiencias ya no están disponibles.

⁹⁸ Se puede consultar en <http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/sgt/pliegos/2004/03-04.html>

⁹⁹ Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Portada/1182945265640_wysiwyg_plan.pdf

de Idiomas (EE.OO.II) tienen un papel singular. El plan propone una serie de líneas principales de actuación:

1. Búsqueda de un bilingüismo funcional
2. Ampliar la red de EEOOII.
3. Mejorar la formación del profesorado.

Este plan se ocupa como Programas Específicos de:

- Centros bilingües: éste es el programa estrella y el que mayor financiación arrastra.
- EEOOII: Capítulo dedicado a las Escuelas oficiales de Idiomas: Centrado entre otros aspectos en la reforma y desarrollo normativo para las escuelas, así como la ampliación de la Red de este tipo de Centros,
- Formación del profesorado.
- Plurilingüismo y Sociedad.
- Plurilingüismo e Interculturalidad: crear una conciencia intercultural para lo cual existen, entre otras, estas vías:
 - a. Programa piloto de Centros de escolarización mixta: (donde se potencia la aportación cultural de la población inmigrante)
 - b. ATAL: Aulas temporales de adaptaciones lingüísticas

4.5.1.5 II Plan Integral para la Inmigración

En Mayo del 2006 se subió a la red el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía¹⁰⁰, publicado en Decreto 92/2006, de 9 de mayo, por el que se aprueba el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006- 2009) que recoge entre otros los siguientes propósitos: favorecer la integración social, laboral y personal de los inmigrantes dentro de la sociedad andaluza, así como asegurarles el acceso, en condiciones de igualdad, a los servicios básicos comunes al conjunto de la población, como la sanidad, la educación, el empleo, la vivienda, los servicios sociales o la atención jurídica.

Como continuación del Primer Plan Andaluz, la puesta en marcha del II Plan cuenta entre sus principales novedades con la incorporación y mejora de algunas de las deficiencias señaladas en relación con el Plan Andaluz precedente.

Las diez Áreas de Intervención definidas en el Primer Plan han pasado a ser once por el desglose en dos del Área de Formación e Investigación. En cuanto a los objetivos específicos, han pasado de cincuenta y siete en el I

¹⁰⁰ Se puede consultar en <http://www.juntadeandalucia.es/gobernacion/opencms/portal/PoliticMigratorias/ContenidosEspecificos/IIPlanInmigracion?entrada=tematica&tematica=63>

Plan a noventa, que a su vez han incrementado las medidas para su ejecución de ciento setenta y dos en el I Plan a doscientos cincuenta y ocho.

En el área socioeducativa solo se añaden los dos siguientes objetivos “favorecer la adaptación de la atención educativa a las características y necesidades de este alumnado” (objetivo nº 2) y “establecer estrategias de intervención para la incorporación de nuevas líneas de trabajo en la educación permanente relacionada con la población inmigrante” (objetivo nº 9).

Aunque es interesante que se incluyan en el documento indicadores de evaluación hubiera sido deseable que, al finalizar el tiempo de ejecución de este II Plan se realizara una evaluación y los resultados se hubiesen hecho públicos y abiertos a debate.

Las medidas correspondientes al objetivo específico 1.4. establecen como indicadores de evaluación para su cumplimiento una denominada “Ratio de asignación alumnado/ profesorado con deficiencias lingüísticas” que se evaluará mediante el “Número de alumnos/as extranjeros con deficiencias en su adaptación lingüística en relación al Número total de alumnos/as” y mediante la relación entre el “Número de Profesorado ATAL con respecto al Número total de Profesores/as”.

Es llamativa, por novedosa la medida específica 1.4.3. “*Potenciación de plataformas de intercambio de experiencias en relación con ATAL*” que además se considera como una de las estrategias de divulgación general de la medida.

Como indicadores de evaluación del objetivo específico 1.4 y de las medidas concretas 1.4.1., 1.4.2 y 1.4.3 se proponen las siguientes:

Tabla 3 Indicadores de evaluación de la medida específica 1.4 del II PIPIA

Objetivo específico 1.4	Indicador cuantitativo	Número de alumnos/as que han pasado por las ATAL. Número de ATAL
	Indicador cualitativo	Percepción del Profesorado ATAL.
Medida específica 1.4.1	Indicador cuantitativo	Número total de aulas de adaptación lingüística, según tipos. Número total de profesores relacionados con la medida descrita. Número de alumnos/as que hagan uso de dichas aulas (por curso académico).
Medida específica 1.4.2	Indicador cuantitativo	Número y tipo de actividades realizadas. Número de alumnos/as beneficiados por la medida. Número de profesionales pertenecientes a entidades sin fines de lucro que hayan participado en actividades de apoyo y aprendizaje de la lengua de acogida.
Medida específica 1.4.3	Indicador cuantitativo	Número y tipo de iniciativas propuestas. Número y tipo de reuniones, encuentros o foros realizados.

Fuente: Elaboración propia

Pumares e Iborra (2008, p. 59) mantienen que “a pesar de algunas insuficiencias, la evaluación inicial del II Plan es francamente positiva a más de dos años de su finalización. Sobre el avance que supuso el I Plan desde el punto de vista de diseño estratégico, el II Plan refleja la voluntad de superación de algunas de las lagunas de su predecesor y una dotación económica más acorde, pero las evaluaciones realizadas se han dedicado

más a analizar el grado de cumplimiento de las medidas comprometidas que la eficacia de las mismas.

4.5.1.6 III Plan Integral para la inmigración Horizonte 2016

Aprobado mediante el Decreto 124/2014, de 2 de septiembre se autodefine como de “un paso más hacia una sociedad más cohesionada. Tras una primera fase de acogida, a la que respondió el I Plan, y una segunda centrada en la integración de la nueva población andaluza, el nuevo reto de este período será, manteniendo los logros alcanzados, la gestión de la diversidad”.

Es llamativo que, pese a los compromisos sobre la publicación de un III PIPIA entre los años 2008 y 2012, éste no llegó hasta fecha reciente, y aunque anuncia que estrategia será, pues, “la gestión de la diversidad” considerada como “un paso más” lo cierto es que de nuevo encontramos medidas dirigidas al alumnado “inmigrante” idénticas a los anteriores planes, con la escasa incorporación de una medida de “apoyo y reconocimiento a los centros que organizan actividades interculturales dirigidas a todos los sectores de la comunidad educativa”.

En una primera fase estaba previsto potenciar en algunos Institutos de Educación Secundaria el estudio del árabe como segunda lengua extranjera, (aunque este aspecto desapareció en la versión definitiva) que también se

implantarán en Escuelas Oficiales de Idiomas que aún no la imparten. Así lo reflejaba el borrador.

Asimismo, se prevé el desarrollo de iniciativas educativas conjuntas entre Andalucía y países de origen de la población inmigrante, incluyendo la organización de campamentos de inmersión lingüística destinados a estudiantes de quinto y sexto de Primaria en los lugares de procedencia de dicho alumnado.

En cuanto al profesorado, se convocarán cursos específicos de formación en lenguas extranjeras dirigidos a los docentes que trabajan con este colectivo de estudiantes con el fin de favorecer la comunicación con los menores extranjeros. Para facilitar esta labor, se concederán licencias por estudio en los países como Marruecos o Rumanía.

Entre otras actuaciones se anuncian distintas iniciativas para la mejora de la enseñanza del español. Como el refuerzo de las ATAL. A éstas se unen los Programas de apoyo lingüístico para inmigrantes (PALI) que ofrece la administración educativa, con actividades extraescolares en horario de tarde.

También apuesta por la firma de convenios de cooperación con entidades locales para la aplicación de Proyectos de Intervención Socioeducativa, Servicio de Traducción o apoyo a Programas de Acompañamiento Escolar

y Refuerzo Educativo y Dotación de Recursos Humanos y Materiales Extraordinarios a los centros que escolaricen un número significativo de menores extranjeros.

Asimismo, entrará en funcionamiento el Aula Virtual de Español (AVE) para la formación a distancia, que ofrecerá cursos estructurados en diferentes niveles, bajo la supervisión de un tutor o tutora. Este servicio será ofertado por la Consejería de Educación, a través del acuerdo de colaboración con el Instituto Cervantes.

En relación a los Programas de Mantenimiento de las Culturas de Origen, se potenciarán las actividades extraescolares dirigidas al alumnado extranjero y al español escolarizado en Educación Primaria o Secundaria para el conocimiento y la divulgación de las diferentes culturas presentes en sus centros educativos.

En resumen, puede afirmarse que el “enfoque intercultural” es (al menos en el plano discursivo) la principal aportación político-normativa que se hace en Andalucía (y en otras muchas CC.AA) en este asunto, donde, por lo demás, se aplica sobre todo el marco regulador general antes descrito, definido por los principios de normalización e integración educativa, por la educación compensatoria, y por el reconocimiento de la diversidad y la atención individualizada a la misma. Son pocas las evaluaciones realizadas

en este sentido y las que hay tienen importantes limitaciones, si bien no hay que pasar por alto la dificultad de medir el impacto de muchas de estas medidas. Llama la atención también que entre todas las medidas planteadas en estos planes tengan escasa o nula presencia dos cuestiones capitales en el proceso de integración educativa de nuestro alumnado: la escolarización tardía (una vez iniciado el curso) a la que solamente se alude al afirmarse que se facilitará su escolarización en cualquier época del año y, sobre todo, los criterios utilizados para su incorporación a uno u otro curso, algo a lo que no se hace referencia en ninguna de las ediciones del PIPIA.

4.5.1.7 Otras referencias legislativas y actuaciones

El más importante documento producido por la Consejería de Educación, cuyos destinatarios son los alumnos inmigrantes escolarizados en centros públicos de Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria, es la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan medidas y actuaciones a desarrollar para la atención a este colectivo y, en particular, las ATAL. Nos referiremos a él en el apartado correspondiente a normativa sobre las ATAL.

La Ley 17/2007 de Educación de Andalucía, tiene por objetivo regular el sistema educativo, su evaluación y el fomento de la participación social e institucional en él. Esta norma garantiza la calidad del sistema educativo, la

igualdad de oportunidades, así como las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo. La escolarización de estos alumnos “garantizará las condiciones más favorables para el mismo” incluyendo la distribución equilibrada en los Centros educativos públicos al objeto de facilitar su “adecuada atención educativa y su inclusión social”. Igualmente se prevé en esta norma la adopción de medidas organizativas flexibles y la disminución de la relación numérica alumnado-profesorado. Se hace hincapié en la educación en valores y el fortalecimiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La LEA supone en cierto modo la consagración legal de algunos de los avances introducidos por los Planes, pero puede subrayarse que pierden un peso significativo las referencias a la interculturalidad a lo largo del articulado, suponiendo en cierto sentido un paso atrás respecto

También mencionamos la Orden de 8 de enero de 2008, por la que se establecen las bases para la concesión de subvenciones con la finalidad de promover el desarrollo de programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, así como la atención del alumnado “inmigrante”. Recientemente la Consejería de Educación ha vuelto a regular la atención a

la diversidad del alumnado a través de la Orden de 25 de julio de 2008¹⁰¹. En ella se hace referencia a La Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, que en su título II establece que las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general.

Además de las ATAL, se han puesto en marcha (derivados del III PIPIA) diversos planes, programas que tienen como objetivo la atención educativa del este alumnado:

1. Programa de Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico. (PALI).

Dirigido al alumnado inmigrante, son clases de dos o cuatro horas semanales para el aprendizaje de español y el desarrollo de hábitos de organización del tiempo y planificación del trabajo. Se imparten por profesorado voluntario del centro o por monitores externos. La Delegación Provincial, al igual que ocurre con las ATAL, es quien determina qué centros van a llevar adelante este programa

¹⁰¹ Esta normativa se ha argumentado como soporte teórico para la justificación del denominado ATAL inclusivo, especial (aunque no únicamente) en la provincia de Almería lo que nos puede indicar el poco éxito de la referencia a este aspecto que se hace en la Orden de ATAL y la necesidad de subsumirlo en una normativa más abarcante.

2. Aula Virtual de Español (AVE). Se trata de un curso en línea de español, elaborado por el Instituto Cervantes. Mediante un acuerdo de colaboración con éste, la Consejería proporciona claves de acceso entre los centros adscritos al programa. Es necesario que un profesor del centro participe como tutor. Este profesor recibe un curso de formación del Instituto Cervantes en autorización virtual del AVE.
3. Servicio de traducción. Este servicio traduce textos breves (formularios, impresos de matriculación, etc.) a las principales lenguas de los inmigrantes, para facilitar la comunicación entre el centro y las familias.
4. Mantenimiento de la cultura de origen. Son actividades extraescolares para el conocimiento y divulgación de las culturas presentes en el centro.
5. Publicaciones. La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha editado también algunos materiales dirigidos a la enseñanza de español para inmigrantes en edad escolar. Entre otros *Una escuela de colores: Guía básica del sistema educativo andaluz*, disponible en español, árabe, chino, francés, inglés, polaco, portugués, rumano y ruso. También el manual de lectoescritura *Para ciudadanos y ciudadanas del mundo*, elaborado por Rut María Pérez Medina,¹⁰² indicado para alumnos de Primaria o que

¹⁰² Se presentó con los datos sobre el alumnado inmigrante para el curso 2006-2007 con tirada de 3.500 ejemplares, dirigido a todos los centros educativos y en especial al profesorado de las ATAL. Se trata de un interesante material para la enseñanza del

aprenden a leer y escribir, y el conjunto de fichas agrupadas bajo el título *Español para ti*, elaborado por parte del profesorado pionero de las ATAL

En todos los textos normativos y planes se presenta la diversidad cultural como un hecho novedoso en la sociedad andaluza, a partir de un doble reduccionismo. Por un lado, uno etnicista que encuentra en esta categoría la única fuente de diferenciación cultural y categorías como clase social, género, identidades socioprofesionales, orientación sexual o edad no se contemplan como factores que generen diversidad. Además, un reduccionismo que entiende la diversidad étnica como procedente únicamente de los “inmigrantes”, sin tener en cuenta la presencia de otros colectivos como el gitano, que lleva más de cinco siglos siendo parte de la realidad andaluza, Así, los Planes fomentan el discurso de una Andalucía culturalmente homogénea.

Al asociar la diversidad a la migración, se asume un desplazamiento discursivo procedente del aluvión del multiculturalismo europeo, instrumentándose un término que configura un itinerario a seguir. Además, convierte la gestión de esa “diversidad” en la adaptación de los ciudadanos extranjeros y su descendencia a la “normalidad” nacional desde las diversas

español, formado por fichas independientes que incluyen juegos y un CD-ROM que pueden suponer una ayuda en el aula.

medidas contempladas, con lo que la diversidad acaba por adquirir un sentido de “peculiaridad” cultural.

Tabla 4 Normativa andaluza sobre atención al “alumnado inmigrante” en Andalucía (1999-2007)

Normativas
Ley de Solidaridad en la Educación. 1999
Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante. 2001
I Plan integral para la inmigración en Andalucía (2001-2004)
Decreto 1/2002 de 9 de enero, por el que se aprueba el I Plan integral inmigración en Andalucía (BOJA nº 17, de 09/02/2002)
Decreto 167/2003 de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA nº118 de 23/06/2003)
Plan de fomento del plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza (2005)
II Plan integral para la inmigración en Andalucía (2006-2009)
Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y especialmente las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística
Orden de 25 de junio de 2008, por la que se regula y desarrolla medidas y programas de atención a la diversidad del alumnado en educación básica de Andalucía.
III Plan integral para la inmigración en Andalucía. Horizonte 2016

Fuente: Elaboración propia

Pero, tras este repaso legislativo, vamos a entrar de lleno en el funcionamiento de estos dispositivos para comprenderlos mejor y ver cómo se han ido organizando normativamente. Las ATAL son un recurso administrativo organizado y coordinado por las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía cuyo profesorado forma parte de los equipos de compensatoria o de los equipos de orientación educativa o de los claustros de los centros educativos y que emana desde las diversas medidas contempladas y propagadas por el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes (PAEI).

La misión principal de estas aulas es la de atender al alumnado que se incorpora a los centros escolares de titularidad pública sin el adecuado dominio de la lengua vehicular a criterios de los responsables del centro. Es decir, se trata de un dispositivo especial en los centros educativos para el llamado “alumnado inmigrante”, aunque, como veremos, no para todos.

Una revisión de su historia nos aporta datos de gran interés como claro ejemplo de cómo en momentos de cambio social, la norma suele venir detrás de la experiencia. El recurso, correspondería a necesidades específicas de esta población, relacionada con la atención educativa e impulsada por organismos pertenecientes a las administraciones educativas¹⁰³.

¹⁰³ Le Metáis (2003, pp. 14-21) divide las necesidades del alumnado de origen extranjero en genéricas (información y orientación, respeto a sus valores y creencias, necesidades psicológicas y emocionales, movilidad escolar) y específicas (iniciación a la cultura escolar y de la comunidad de acogida, aprendizaje de la lengua del país de acogida y mantenimiento de la lengua y cultura de origen). Con respecto a las prácticas realmente llevadas a cabo con respecto a este alumnado, Claret (2004, p. 76) agrupa las medidas llevadas a cabo en dos grandes apartados: relacionadas con la escolarización y relacionadas con la atención educativa. A su vez todas esas diversas estrategias pueden ser clasificadas según las instancias de las que dependen en cuanto a su organización y funcionamiento en medidas y experiencias impulsadas o puestas en práctica desde diferentes organismos pertenecientes a las administraciones educativas, medidas impulsadas por los centros educativos y medidas impulsadas por otras instancias (ONG, sindicatos, etc.).

4.6 LAS ATAL: ASPECTOS ORGANIZATIVOS

Primero describiremos de manera general como funcionan estos dispositivos y luego pasaremos a describir su desarrollo normativo. Comenzaremos por aclarar que, en la práctica existen dos modalidades de ATAL¹⁰⁴:

- ATAL itinerantes: el profesorado de ATAL itinerante se desplaza para atender varios centros de una misma zona geográfica (en una o varias localidades). Dicho profesorado se encuentra adscrito al Equipo de Orientación Educativa (EOE) de la zona donde están los centros que atiende. En la variante de localidad, forma parte del claustro del centro atendido con mayor horario semanal de dedicación.
- ATAL fijas: el profesorado de ATAL fija se ubica en un centro a tiempo completo. Se trata de aquellos centros que cuentan con un número

¹⁰⁴ Pese a que en la normativa de 2007, que más adelante comentaremos, no se hace referencia a estos tipos de ATAL, las instrucciones de la Delegación de Almería - primera Delegación que comenzó a “poner orden” sobre estos dispositivos y que más adelante comentamos- mantenían estas diferencias y la práctica de hoy día muestra estos dos tipos de ATAL, aunque en la normativa andaluza solamente se habla explícitamente de itinerancia al referirse al profesorado: “La jornada de este profesorado deberá computar el tiempo destinado a los desplazamientos necesarios para la atención a más de un centro. Se considerará itinerancia cuando el profesorado del programa imparta docencia en dos o más localidades” (art. 10.3), El profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística que realice itinerancia contará con la siguiente reducción del horario” (art. 10.4), “La jornada lectiva del profesorado que realice itinerancia comenzará...”(art. 10.5),“ “El profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística asistirá, siempre que le sea posible en atención a su carácter de itinerante, a las reuniones...” (art. 11.5)

mayor de “alumnado extranjero en situación de desventaja sociocultural y desconocimiento de la lengua castellana”¹⁰⁵. El profesorado de ATAL fija forma parte del claustro de profesores del centro.

En los centros de Educación Secundaria el responsable de la coordinación de la actuación será la Jefatura de Estudios, con el asesoramiento del Departamento de Orientación, y el profesorado adscrito al programa. En Educación Primaria la coordinación recae sobre la Jefatura de Estudios junto con el Profesional de Referencia del Equipo de Orientación Educativa (EOE). La coordinación del Programa a nivel provincial la ejerce la Coordinación del EOE de zona que podrá delegarla en la persona responsable de compensación educativa del EOE (cuando el equipo disponga de este profesional). En definitiva la localización de las ATAL no es definitiva y pueden aparecer o desaparecer según las coyunturas relacionadas con el número de alumnado¹⁰⁶.

La determinación inicial de la creación de las ATAL, así como la delimitación de su zona de actuación, corresponde a las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Para

¹⁰⁵ Ver Orden de 15 de enero de 2007 de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, comentada más adelante.

¹⁰⁶ Esta forma de funcionar puede dar lugar a cierta “picaresca” reincorporando a antiguos alumnos/as de ATAL o manteniéndolos durante más tiempo del necesario para mantener el recurso -por lo general ATAL fija- en un centro.

su distribución se cuenta con el estadillo del “alumnado extranjero” matriculado indicando el nivel de dominio del castellano enviado por cada centro junto con el estudio de las necesidades educativas de la zona por parte del Área de Compensación Educativa del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional y del Servicio de Inspección. El profesorado de ATAL se dirige a los diversos centros que así lo han hecho, y tras la realización de una evaluación inicial del alumnado para conocer su situación de partida y, en función de los resultados, se elabora una propuesta de intervención incluida en el Plan de Atención a la Diversidad del Centro.

Podríamos decir que a partir de ese momento se crea una ATAL y el profesional correspondiente elabora un Plan de Trabajo del Aula, del que tiene conocimiento el Departamento de Orientación y la Jefatura de Estudios de Centro, incluyéndose el mismo en el Plan de Atención a la Diversidad del Centro. Comienza entonces el trabajo con el alumnado que acudirá al ATAL¹⁰⁷ que se organiza en torno a los siguientes objetivos prioritarios:

¹⁰⁷ La expresión “acudirán a las ATAL” ya nos pone sobre la pista del procedimiento. Aunque se recomienda que este “alumnado especial” no salga de su aula de referencia - en la que se encuentra con el resto de compañeros y compañeras-, lo habitual, como decimos, es que se “monte” un aula “aparte” para estos escolares, de ahí la expresión “acudirán a las ATAL”. Este es uno de los asuntos más críticos con los que se suele

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

La recomendación sobre el papel es que la atención al alumnado se realice, siempre que sea posible, en el aula ordinaria, aunque, pese a experiencias interesantes, no es lo más habitual¹⁰⁸. Cuando por las especiales dificultades en la comprensión-expresión de la lengua castellana se organizan grupos de apoyo para llevar a cabo la atención fuera del aula, será la Jefatura de Estudios con el asesoramiento del Departamento de Orientación quien coordina la labor de detección, acogida y evaluación psicopedagógica y/o curricular, y junto con el profesorado de áreas, profesorado tutor y profesorado de ATAL deben indicar la pertinencia de la asistencia a las ATAL. Incluso en estos casos se destaca la adscripción de sus alumnos y

enfrentar este tipo de dispositivos en las diversas investigaciones realizadas, aunque desde la propia administración educativa y por parte de un sector del profesorado, también se critica esta cierta forma de “separación” y segregación de estos escolares.

¹⁰⁸ De hecho, en las III Jornadas Regionales del Profesorado de ATAL (Fuengirola, marzo de 2011) fue uno de los temas estrella en las mesas de debate y en los foros de discusión. Disponible en

<http://plataforma.cepmarbellacoin.org/moodle/course/view.php?id=284&topic=1>.

Posteriormente realiza-remos un acercamiento a este tema.

alumnas con el resto de alumnado del centro en áreas como la educación física, la educación musical, la educación artística, la tecnología, etc.

Con lo descrito hasta aquí estamos en condiciones de “colocar” a este nuevo alumnado en estas estructuras creadas para ellos o ellas en las que permanecerán algún tiempo¹⁰⁹. La asistencia del alumnado a los grupos de ATAL es por un periodo ordinario de un curso escolar, aunque en cualquier momento y, en función de los progresos del alumnado, los resultados de la evaluación continua podrán determinar la finalización de su asistencia. Es decir, su paso por las ATAL es temporal, aunque este es otro de los asuntos espinosos del desarrollo de estos dispositivos. Se entiende que el tiempo de estancia en el aula debe ser el estrictamente necesario para que el alumnado pueda "defenderse" en expresión oral en castellano, así como para que llegue a interpretar adecuadamente la vida del colegio y del entorno en el que va a vivir: horarios, comedor, etc.

Es una medida de duración breve para favorecer la integración en el sistema educativo, no una propuesta al margen de éste, pero, en realidad, diversas circunstancias hacen que estos periodos se amplíen más de lo que algunos

¹⁰⁹ Puede asistir a los grupos de ATAL el alumnado “extranjero inmigrante” con desconocimiento del castellano como lengua vehicular escolarizado a partir del Segundo Ciclo de la Educación Primaria y hasta el final de la Educación Obligatoria. Hasta la fecha la medida solo es ofrecida para los centros públicos.

profesionales desean¹¹⁰. La dificultad de trabajar en el aula normalizada con estos escolares por parte del profesorado tutor y, especialmente, por parte del profesorado de área en Educación Secundaria Obligatoria, hace que sea este mismo profesorado quien reclame, en algunas ocasiones, la continuidad de estos escolares en las “aulas separadas”.

De cualquier manera, una medida en la que el alumnado trabaja fuera de sus aulas con un profesional y dentro del aula con otro, exige unos altos niveles de coordinación. La coordinación inicial y continua debe ser una norma del profesorado de ATAL con el personal tutor del aula y con el Departamento de Orientación antes de programar algunas horas de apoyo diarias en el ATAL. Dicha coordinación es necesaria a la llegada al aula, durante y después del paso por esta. En este sentido, la coordinación del EOE, el Departamento de Orientación y/o de las Jefaturas de Estudio de los centros lo tienen en cuenta a la hora de elaborar horarios, reservando espacios y tiempos para dicha coordinación.

Por otra parte, para facilitar el intercambio de información sobre el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que asisten al ATAL, a finales de cada trimestre el profesorado de ATAL elabora un

¹¹⁰ Más adelante realizaremos un acercamiento a esta temática e intentaremos analizar y cuantificar el *decalage* entre la norma y la práctica.

Informe Individualizado de Evaluación que debe entregar a los responsables de las tutorías del citado alumnado, todo ello bajo la supervisión de la Jefatura de Estudios. Así mismo, este alumnado asistente al ATAL dispone de una Carpeta de Seguimiento con la documentación básica de su asistencia a la misma (Ficha con datos personales del alumno/a, Prueba de exploración inicial del nivel de competencia lingüística- Primeros materiales trabajados; Copia del informe trimestral que se entrega al tutor/a; Copia del informe trimestral que se entrega a las familias, a ser posible en su lengua materna¹¹¹, Informe de baja en el programa, si esta se produce.- Informe con todos los materiales trabajados por el alumno, listado de recursos individualizados, etc.).

Tras estos informes y seguimientos se podrá evaluar al alumnado para decidir su continuidad en el programa. Los resultados de la evaluación continua del programa pueden determinar la finalización anterior al tiempo estipulado de este apoyo. También se puede decidir que un alumno o alumna permanezca hasta un máximo de dos cursos en los siguientes casos:

- Enfermedad del alumno o alumna que haya dado lugar a faltas continuadas a clase.

¹¹¹ En la Delegación almeriense se dispone de un modelo de informe a las familias traducido en los principales idiomas maternos del alumnado.

- Absentismo escolar por distintos motivos -desinterés de los padres, viajes continuados a sus países de origen, etc.-
- Escolarización escasa en su país de origen.
- Inscripción en el centro a lo largo del segundo o tercer trimestre del curso anterior.

Son todas estas un conjunto de características que nos permiten hacernos una idea de qué son realmente este tipo de dispositivos para atender al alumnado sin conocimientos de la lengua vehicular de la escuela que, mayoritariamente, son de origen extranjero. Pero no entenderíamos bien estos dispositivos si no conociéramos con detalle sus normas y, en especial, el proceso de construcción de tales normas. Se trata de unos dispositivos que han “crecido” y se han construido al amparo de la práctica que con ellos se desarrollaba. Se debe saber que en sus inicios no contaron con un conjunto normativo perfectamente desarrollado y que fue sólo una Delegación de Educación la que inicialmente dictó “instrucciones” de cómo deberían ponerse en marcha. No será hasta el año 2007 cuando la Consejería de Educación dicte una “Orden” en la que se recoja el complejo mecanismo de funcionamiento de estos “dispositivos especiales”. Repasemos estos procesos para poder comprender mejor de lo que estamos hablando.

4.6.1 La normativa de Almería

En el año 2000 se dictaron, por parte de la Delegación Provincial de Almería¹¹², las primeras instrucciones sobre organización y funcionamiento de este recurso, coincidiendo con un incremento considerable de estas aulas. Posteriormente, en septiembre de 2002, 2003, 2004 y 2005 estas instrucciones se acabaron de perfilar y se introdujeron algunos cambios¹¹³. Esos cambios fueron afectando a los objetivos del recurso (entendidos como funciones del profesorado)¹¹⁴; alumnado a los que se destina el recurso¹¹⁵; tiempo de asistencia/permanencia, número máximo de

¹¹² Hasta el curso 2002/03, solo Almería disponía de instrucciones que regularan el funcionamiento y organización de las ATAL.

¹¹³ Es especialmente llamativo el cambio en el enunciado al pasar de ser “Instrucciones de... por las que se regulan las ATAL y el Profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural” a ser “Instrucciones de... 2004 por las que se regula el Programa de Educación Intercultural y el profesorado adscrito al mismo”. Es decir, pasan de ser un recurso humano a un programa educativo con recursos adscritos al mismo.

¹¹⁴ En la normativa andaluza de 15 de enero de 2007 se diferenciaron estos dos ámbitos

¹¹⁵ Desde la primera normativa publicada podría asistir a los grupos de apoyo de las ATAL todo el alumnado escolarizado a partir de segundo ciclo de Educación Primaria y hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria. Este planteamiento se ha mantenido a lo largo de todas las instrucciones. De todas formas, en la primera normativa (Instrucciones 2000), y solo en ésta, se especificó que tendría “prioridad el alumnado procedentes de culturas más distantes a la occidental en general y a la nuestra en particular -África, Asia, Europa Oriental, etc.-, y cuyas familias se encontraran en situaciones socioeconómicas desfavorecidas” planteamiento que resulta especialmente llamativo si tenemos en cuenta que el recurso en cuestión se dirige a apoyar a aquellos niños y niñas que desconozcan el idioma, y el alumnado del resto de Europa, concretamente los niños británicos, ya tenían una importante presencia en la costa almeriense y también desconocían el castellano. Si bien es verdad que la posición económica de estos últimos no era equivalente a la de otros orígenes etiquetables como “culturalmente distantes”, este planteamiento puede ser una clara expresión de la

alumnado y supuestos de carácter excepcional para poder ampliar ese periodo.

Según las instrucciones de 16 de octubre de 2000, los objetivos de las ATAL eran dos¹¹⁶:

Atender al alumnado con otra lengua materna que no conoce la lengua castellana.

Concretar un programa de acogida inicial para el alumnado de otras culturas, así como programar actividades dentro de las aulas ordinarias tendentes a favorecer la convivencia, la tolerancia, el respeto mutuo y en general, los objetivos de la Educación Intercultural insertos en el currículo normalizado y que deben tener reflejo en los distintos elementos del Proyecto de Centro. (Punto 4 Instrucciones 2000)

Uno de esos cambios posteriores permitió contemplar al profesorado de ATAL no como la única persona encargada de hacer efectivo el Programa de Acogida Inicial, las actividades de convivencia, tolerancia y respeto, y, en general los objetivos de la Educación Intercultural del centro, sino como un copartícipe en estas labores¹¹⁷. Se recogía de esta manera:

ideología subyacente sobre la que se implantan las ATAL, a la que según Ortiz (2006, p. 13) se puede calificar como de consideración adaptativa del “culturalmente diferente”.

¹¹⁶ En la revisión de estas Instrucciones en el año 2003 se incorporó un tercer objetivo: “Facilitar al profesorado del centro o centros orientaciones y materiales para incorporar al alumno o alumna al proceso de enseñanza normalizado. Se realizarán informes individualizados de evaluación para cada alumno y alumna” (Instrucciones 2003, punto 4.c).

¹¹⁷ Como manifiesta Ortiz (2005: 268) con un trabajo de campo realizado justo antes de ese cambio normativo, se tendió a delegar en la figura del profesorado de ATAL la elaboración e implementación de todo lo que tuviera que ver con este tipo de alumnado,

Colaborar con el centro o centros que atiende en la acogida inicial para alumnado de otras culturas y en la programación de actividades dentro de las aulas ordinarias tendentes a favorecer la convivencia, la tolerancia, el respeto mutuo y en general, los Objetivos de la Educación Intercultural insertos en el currículo normalizado. Dicho programa tendrá reflejo en los distintos elementos del Proyecto de Centro. (Instrucciones 2003, punto 4b)

Que en las instrucciones de 2004 quedo así:

Colaborar con el profesorado del centro o centros en los subprogramas de acogida, cultura materna y solidaridad y tolerancia¹¹⁸. (Instrucciones 2004, punto 4b)

Pero no solo los objetivos o las responsabilidades sobre el profesorado han sido importantes en el desarrollo de las ATAL. El tipo de aulas “fijas” o “itinerantes” también ha supuesto un importante asunto en la organización y funcionamiento de las mismas. En Almería las ATAL en sus comienzos fueron aulas permanentes o fijas (se caracterizaban por ser de ámbito zonal, es decir, las ATAL ubicadas físicamente en un solo centro atendían a alumnos y alumnas que pertenecían a centros de la zona que no disponían

lo que hacía necesario este cambio normativo. Pero como hemos podido comprobar en nuestro trabajo de campo -realizado después de esa ampliación de funciones-, ese tipo de prácticas -delegar en un recurso “externo” al centro- ha seguido siendo mayoritario.

¹¹⁸ Con respecto al “Programa de Educación Intercultural” de la Delegación Provincial de la Consejería de Educación de Almería y elaborado por el Equipo Provincial de Orientación se dice en las Instrucciones almerienses de 2004 que “deberá ser desarrollado por todos los centros educativos, muy especialmente por aquellos que reciban atención por parte de profesorado de este programa -o sea de ATAL- o del de compensación educativa. Constará de los siguientes subprogramas: “subprograma de acogida”, subprograma de español como segunda lengua”, “subprograma de apoyo a la cultura materna del alumnado” y “subprograma de solidaridad y tolerancia”.

de ATAL fija ni itinerante)¹¹⁹. Sin embargo, como ya hemos mencionado, posteriormente se incorporó otro tipo: las ATAL itinerantes. Las diferencias de organización y funcionamiento quedaron ya reflejadas en las primeras Instrucciones del año 2000:

El profesorado de las ATAL estará adscrito al Equipo de Orientación Educativa (EOE) donde se ubiquen la mayor parte de los centros que atiendan a lo largo de la semana (son itinerantes). Con excepción de los que no son itinerantes que forman parte del claustro. (Instrucciones 2000, punto 1)

Quién podía asistir a las ATAL, cuánto tiempo podía permanecer en estas aulas y cómo podían ser los grupos fueron asuntos que trataron de ir aclarándose y que en cada instrucción podían encontrar alguna modificación. También se regulará el tiempo de asistencia y permanencia en las ATAL. Para el caso de las ATAL fijas en Educación Primaria el tiempo de permanencia queda fijado en un máximo de un trimestre, y para las ATAL fijas de Educación Secundaria Obligatoria e itinerantes, tanto de

¹¹⁹ Cuando las dos primeras ATAL iniciaron su experiencia, los alumnos eran transportados en autobús. Existían dos líneas de autobuses: un autobús recogía a los alumnos y alumnas de las zonas próximas al ATAL del Municipio de El Ejido, y el otro recogía a los alumnos y alumnas próximos al ATAL del Municipio de Roquetas de Mar. En estos casos, los dos mediadores interculturales que en ese momento estaban trabajando en la provincia monitorizaban ese transporte. Posteriormente, cuando el número de profesores de apoyo lingüístico fue aumentando, y la necesidad de transportar al alumnado al ATAL de la zona fue disminuyendo, el transporte de estos niños se hizo en taxis. En este último caso el mediador acompañaba al alumno en el taxi los primeros días. Por otro lado, en las ATAL itinerantes, el profesorado se desplazaba para atender a varios centros de la misma zona. Estos profesores estaban adscritos al Equipo de Orientación Educativa de la zona donde se ubicaban los centros que atendían, pero no eran miembros del claustro de los diversos centros (Ortiz 2005: 262).

Primaria como de Secundaria, se establece en un curso. Sin embargo, con carácter excepcional, un alumno puede permanecer un trimestre o un curso más, según el caso, en determinados supuestos. Aunque ya han sido mencionados más arriba, es necesario recordarlos de nuevo para observar la evolución de la normativa. En las Instrucciones de 2003 (punto 6) aparecían los siguientes supuestos:

- Enfermedad del alumno o de la alumna, la cual haya dado lugar a faltas continuadas a clase.
 - Absentismo escolar por distintos motivos (desinterés de los padres, viajes continuados a sus países de origen, etc.).
 - Escolarización previa escasa en su país de origen.
 - Dificultades de aprendizaje.
 - Otras (debidamente estudiadas).
- En las Instrucciones de 2004 (punto 8) se les añaden los siguientes supuestos:
- Inscripción en el centro a lo largo del segundo o tercer trimestre del curso anterior.
 - No haber superado el nivel 1 (A1) de conocimiento del castellano en educación Secundaria o el nivel 1 (A1) de comprensión auditiva, Interacción Oral y Expresión oral en Educación Primaria. (Instrucciones 2004, 3).

Y en las de 2005 se añade:

El alumnado con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad física, psíquica o sensorial podrá simultanear, hasta un máximo de dos cursos, Aula de Apoyo a la Integración y ATAL para después pasar a la primera. Todo ello cuando el orientador y equipo educativo lo consideren adecuado. (Instrucciones 2005, punto 6)

En las instrucciones del año 2003 se introdujo una novedad con respecto a la organización de los grupos de atención, ya que se especificó que:

En ningún caso se autorizarán agrupamientos estables de alumnos/as a causa del desconocimiento de la lengua, desfase curricular u otros motivos o características ligadas al alumnado inmigrante. (Instrucciones 2003, punto 7)

Posteriormente, las Instrucciones continúan regulando las formas organizativas del recurso estableciéndose para los grupos un máximo de doce alumnos y planteando que cuando el número de alumnos fuese mayor se podrían establecer grupos en función del nivel de conocimiento del castellano o de la escolarización previa del alumnado.

En el curso 2003/04 se introdujo una novedad, ya que los grupos de atención se limitaron también por abajo, estableciéndose que éstos no podían tener menos de cinco alumnos/as (Instrucción 8 de 2003) y en las Instrucciones de 2004 se elevó este umbral a siete aunque “cuando en un centro existan cinco alumnos con las condiciones descritas, la Delegación

estudiará la posibilidad de apoyar al centro con un ATAL siempre que los recursos lo permitan (Instrucción 10 de 2004)¹²⁰.

Aparte de la composición numérica de las aulas, en las instrucciones también se regula el lugar donde debe realizarse:

La atención al alumnado deberá realizarse siempre que sea posible en el aula ordinaria. Cuando por las especiales dificultades en la comprensión-expresión de la lengua castellana se organizaran grupos de apoyo para llevar la atención fuera del aula ordinaria (Instrucciones 2000, Punto 3).

Como puede verse, se trataba de un conjunto de instrucciones que muestran un dispositivo educativo en construcción. Se trata de un recurso vivo que se elabora de manera procesual a partir de la práctica educativa y de la interpretación que hacen de ella los responsables más directos. No se trataba de un recurso completamente acabado y experimentado, si no que se iba construyendo desde las experiencias prácticas y muestra de ello eran los cambios que cada año se sucedían en las instrucciones que la Delegación de Educación iba publicando.

La sistematización de las prácticas previas que dieron lugar al intento de “regular” el recurso tuvo lugar, no desde una reflexión pedagógica de relevancia que llegara a esas conclusiones, sino ante el aumento de recursos

¹²⁰ Esta reglamentación se sigue de manera muy desigual en las diversas provincias y en la provincia de Huelva hemos llegado a observar que se forman grupos incluso con dos alumnos.

que dio lugar al primer intento de homogeneización que cuajó en las instrucciones almerienses del 2000. Este proceso queda claro en el discurso del responsable del área de Compensatoria de esa Delegación:

Entonces eso empezó siendo unos tres o cuatro profesores, que de ellos sabemos que hay todavía dos, vamos a llamarles enganchaos de esto de ATAL, la profesora M^a José Hervás que está en el colegio Las Lomas, y José Manuel que está en el José Salazar, también en la zona de El Ejido, hay todavía dos profesores trabando en el tema.....eso ha ido evolucionando y aparecieron las primeras instrucciones, claro, cuando la cosa no pasa de ser una respuesta muy focalizada de una situación que hay, pero poco a poco pues se generaliza cuando en vez de tres profesores que con una llamada telefónica te pones en contacto con ellos, no hay coordinación específica para ellos en el sentido de que luego no hay una persona como Andrés, pues cuando luego eso va evolucionando y va agrandándose pues hay que sacar unas instrucciones que lo regulen (Responsable técnico 4).

En otras provincias se redactaron instrucciones desde diversas formas de documentos. Así en Huelva, como nos dice el entonces coordinador del Programa de Compensatoria de la provincia:

Se mandó este año que tenemos aquí la circular (la muestra) firmada en este caso por el jefe de servicio de Ordenación Educativa donde viene explicitado cuál es la labor fundamental de los maestros, cuál es la competencia de la Delegación, qué mecanismos de coordinación entre los maestros, orientadores del EOE y el maestro o los del departamento de orientación pero lo que yo te estaba contando y después viene una credencial que es ésta (la muestra) que sigue la misma línea pero que sobre todo es cuando el maestro va al centro pues presenta esto (Responsable técnico 2)

En Jaén también se hicieron oficiales las prácticas de los/as ATAL mediante la redacción de unas instrucciones. En este sentido, obsérvese el

discurso de uno de los responsables provinciales del Área de Compensatoria

Estarán al llegar unas instrucciones que se elaboraron el año pasado para atención al alumnado inmigrante en los centros entonces los centros, todos los centros de la provincia, tienen esas instrucciones. Este, el año pasado se les mandaron y este año yo creo que ya deben haber llegado o estarán a punto de llegar.

ENTREVISTADORA: ¿y esas instrucciones se generan desde aquí?

INTERLOCUTOR: Esas instrucciones se generan desde el equipo provincial, lógicamente con el jefe de Servicio de Ordenación Educativa a la cabeza y entonces la firma el delegado del año pasado y este año la firmará la delegada y se les remite a todos los centros de la provincia tengan o no tengan alumnado inmigrante (Responsable técnico 5).

En otros contextos se redactaron documentos internos sin rango de oficialidad. Por ejemplo, en Málaga, se redactaron unas orientaciones internas sobre la relación que debe mantener el profesorado de ATAL en los centros donde trabajaba.

Pero, finalmente, en el año 2007, los responsables de la comunidad andaluza en materia educativa establecieron unas normas comunes para la “homogeneización” de las ATAL. Veamos de una manera descriptiva en que consistió esta nueva normativa, que como veremos no hace sino reiterar algunos de los puntos que ya hemos venido mencionando. El cambio fundamental es que aparece regulado en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

4.6.2 La “Orden de 15 de enero de 2007”¹²¹

Al principio de la Orden¹²² se dice lo siguiente: “La creciente incorporación al sistema educativo de alumnado de procedencia extranjera viene suponiendo desde hace años la aparición de nuevas necesidades educativas, motivadas fundamentalmente por la diversidad de origen y cultura del alumnado inmigrante¹²³ por los diferentes momentos de incorporación a los propios centros”, Los fundamentos de esta Orden son la Ley 9/1999 de Solidaridad en la Educación¹²⁴, el Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con

¹²¹ La denominación exacta de esta norma es Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (BOJA N° 33 de 14 de febrero 2007, 7-11).

¹²² En este punto no podemos dejar de mencionar que se trata de una norma del año 2007, cuando este tipo de dispositivos comenzaron a funcionar a finales de la década de los noventa del siglo pasado y se generalizaron por la geografía andaluza en los primeros años dos mil.

¹²³ Alumnado Inmigrante o alumnado de procedencia extranjera: Demografía o Estatus administrativo. Después de esta primera referencia este alumnado será siempre identificado como “inmigrante”.

¹²⁴ Dice textualmente que entre los objetivos de esta Ley de 18 de noviembre de 1999 está “potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y el respeto por la cultura propia de los grupos minoritarios y desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural. Esta redacción parece equiparar “interculturalidad” y “compensación”, asumiendo como parte de la educación compensatoria una educación intercultural.

necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas y el II Plan Integral para la Inmigración 2006-2009¹²⁵.

Artículo 2. La atención del alumnado inmigrante o ... “Los Centros deberán desarrollar medidas y actuaciones...”

En este artículo se dice que se fomentará la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural y cooperación e intercambio de experiencias entre culturas. Así en los Proyectos de Centro se deben incluir los “planes de acogida del alumnado inmigrante” (desarrolladas en el artículo 3), las medidas de aprendizaje del español como lengua vehicular (desarrolladas en los artículos 4 a 12) y aquellas otras tendentes a mantener la cultura de origen (desarrolladas en el artículo 13) Se dice también que cada una de las actuaciones corresponde a la totalidad del profesorado y que en los Proyectos de Centro se mencionaran las necesidades formativas del profesorado en materia intercultural¹²⁶.

¹²⁵ Sobre la disposición específica de tales Aulas (estructura, dotación de medios, articulación con el currículo escolar, horarios, etc.) el Plan no presenta directrices concretas, de modo que en la práctica cada Delegación provincial de Educación y Ciencia diseñará con autonomía su funcionamiento, algo que, por otro lado, ya venía sucediendo así.

¹²⁶ Es decir: se está desarrollando un currículo casi explícito con respecto a la denominada educación intercultural y, en definitiva, se está proponiendo la regulación de un proceso de aculturación-enculturación. Los centros educativos actualmente tienen menos responsabilidades en términos de enculturación y tienden a cumplir más funciones de aculturación. La aculturación, a nivel individual, requiere la adaptación del individuo a comportamientos, costumbres, valores y tareas que son propias de la

A continuación, se dice que será el Área de Compensación Educativa del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional, quien asesorará a los Centros¹²⁷ y que “en ningún caso se autorizarán agrupamientos estables del alumnado a causa del desconocimiento de la lengua, el desfase curricular o cualesquiera otros motivos o características ligadas a la desventaja sociocultural del alumnado inmigrante”¹²⁸.

Art. 3: Actuaciones específicas de acogida: Sus objetivos serán:

a) Facilitar la escolarización de los menores pertenecientes a familias inmigrantes en los mismos términos que el alumnado andaluz. Favorecer la acogida del alumnado inmigrante, haciendo especial hincapié en su integración en el entorno escolar y social más inmediato. Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, no sólo en el centro educativo, sino en el entorno social. Fomentar la participación del alumnado inmigrante en las actividades escolares y extraescolares del centro. Potenciar la colaboración de las familias del alumnado inmigrante en la vida escolar y Potenciar las relaciones institucionales del centro con las autoridades municipales, servicios sociales, servicios de salud, y otras instituciones en beneficio de la mejor inserción escolar de este alumnado¹²⁹.

sociedad receptora. Ambas, enculturación y aculturación son consideradas procesos de aprendizaje que facilitan la adaptación futura profesional y social del estudiante. El reto para el sistema educativo sería un tratamiento simultáneo de ambos procesos.

¹²⁷ Lo que supone que, frente a la anterior apuesta por lo intercultural o inclusivo, administrativa y explícitamente la atención a este alumnado sigue dándose desde la óptica de la compensación educativa, íntimamente relacionada con las teorías del déficit educativo y la necesidad de que la administración pública intervenga para paliar dichas carencias.

¹²⁸ Nuevamente se hace una asociación entre “alumnado inmigrante-extranjero” y necesidad de compensación

¹²⁹ Es decir, se insinúa cierta tensión fluctuante entre una concepción universalista, que pretende integrar a la población extranjera en los servicios y recursos generales de las

Art. 4 a 12: Actuaciones específicas para la enseñanza del español...

Estas actuaciones podrán llevarse a cabo mediante la Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, (artículo 4), o bien mediante otras medidas que los centros docentes determinen, como la realización de actividades extraescolares, la utilización de las nuevas tecnologías de la información como recurso didáctico o cualesquiera otras que pudieran establecerse.

En el Artículo 5 de la Orden se señalan los aspectos generales de las ATAL, tales como la definición del recurso o cuestiones concernientes a la organización del aula, etc. Estos aspectos no son nuevos en sí, pero la modificación reside en que se recogen en un documento oficial de carácter supra provincial:

Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante¹³⁰ en el centro y

administraciones a los que acuden la mayoría de los ciudadanos programas específicos para inmigrantes y un modelo de atención especializado para este sector poblacional, del cual la propia normativa es un ejemplo.

¹³⁰ Es clarísima la relación de implicación lógica que establece entre aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela e integración del alumnado. La lengua es el objetivo prioritario para conseguir la normalización de las personas extranjeras, se valorar la lengua como la herramienta clave para lograr la integración del niño en la sociedad de acogida partiendo de que hay una relación muy estrecha entre la lengua y el desarrollo con éxito de su escolaridad pero esto no es suficiente (García Castaño *et. al.*, 2008, p. 35), pues es necesario que el alumnado se familiarice con todo el universo cultural que circunda a la lengua. Además, es necesario considerar tres dimensiones que plantea Carrasco (2001) para entender el funcionamiento y los resultados de los procesos de aprendizaje de la lengua vehicular por parte de la población inmigrante y de las minorías:

su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular.

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 aconsejen¹³¹.

La eventual asistencia del alumnado a estos grupos de apoyo se organizará de forma que permita su reincorporación al aula ordinaria cuando se impartan asignaturas en las que no resulte absolutamente determinante el dominio del idioma para su acceso al currículo ordinario.

Los objetivos de las ATAL vienen resumidos en el Artículo 6:

Facilitar la atención específica del alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa singular que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas.

Permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria.

El artículo 7 se refiere al alumnado destinatario de las ATAL:

la distancia lingüística, las jerarquías lingüísticas según la posición de cada grupo social y las situaciones de uso de las diversas lenguas

¹³¹ En el caso de la provincia de Almería, la Delegación Provincial de Almería de la Consejería de Educación, en las directrices para el programa ATAL del curso 2011-2012, realiza la siguiente observación: “A la hora de asignar el profesorado de ATAL a los distintos centros donde exista alumnado con desconocimiento del español como lengua vehicular se valorarán aquellos centros que atiendan a dicho alumnado dentro del aula ordinaria, de acuerdo con lo establecido en el art. 5.2. de la Orden de 15/01/07 y los arts. 6.2.c. y 13.2 de la Orden de 25/07/08” (Sayans, 2011, p.6) lo que significa que una parte muy importante de las actuaciones de este recurso se siguen desarrollando en aulas separadas 5 años después de aparecer la norma andaluza.

El programa de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística está destinado al alumnado inmigrante con desconocimiento del español como lengua vehicular escolarizado a partir del Segundo Ciclo de la Educación Primaria y hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria (Art. 7.1)

En este mismo artículo se establece que... el profesorado encargado de la tutoría, con asistencia de los profesionales de la orientación, deberá realizar una exploración inicial¹³² con el fin de conocer el nivel de competencia lingüística del alumnado inmigrante matriculado en el Centro. Para ello, deberán tenerse en cuenta las equivalencias con los niveles fijados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas¹³³.

La jefatura de estudios, que contará con el asesoramiento de los profesionales de la orientación educativa y, en su caso, del profesorado específico de las ATAL, será la responsable de coordinar la labor de detección, acogida y evaluación psicopedagógica y curricular y, junto con el profesorado, de indicar la pertinencia de la asistencia de cada alumno o alumna al programa, así como de establecer las adaptaciones curriculares oportunas” (artículo 7. 3). Por último, será la dirección del centro la que comunicará a las familias del alumnado atendido por el profesorado específico de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística esta circunstancia y las consecuencias que de ella se deriven.

Con respecto a las cuestiones organizativas, se recogen en el Artículo 8:

¹³² Es interesante reseñar que hasta esta normativa, era el profesorado de ATAL quien realizaba esa evaluación inicial -aunque según la normativa correspondía al profesorado tutor con ayuda del equipo de orientación realizar tal tarea-. Actualmente, el proceso ha variado: es el tutor o tutora quienes realizan la evaluación, la envían al Departamento de Orientación, donde se ocupan de hacer la valoración. Solo una vez que el alumnado es adscrito al programa entraría en contacto con el profesorado de ATAL.

¹³³ Es llamativo que se encomiende a un profesorado no especializado la evaluación de la competencia lingüística de acuerdo a los niveles del MCER. Esas dificultades que son conocidas por todo el profesorado de ELE y de las ATAL, aumentan considerablemente cuando se encomiendan a un profesorado no especializado.

La asistencia a los grupos de apoyo organizados fuera del aula ordinaria ocupará un máximo de 10 horas en Educación Primaria y de 15 horas en Educación Secundaria Obligatoria. Sin menoscabo de lo anterior, la necesaria progresión competencial del alumnado deberá corresponderse con una efectiva disminución del número de horas de asistencia a los grupos de apoyo y una mayor presencia en el aula ordinaria.

El número de alumnos y alumnas que compongan un grupo no excederá de doce.

El período ordinario de permanencia en un grupo de apoyo será de un curso escolar.

Excepcionalmente podrá recibirse atención en un grupo de apoyo hasta un máximo de dos cursos.

Los Artículos 9, 10 y 11 se refieren a las funciones, organización y horario del profesorado¹³⁴ y el 12 al seguimiento del alumnado por éste. Las funciones principales del profesional de ATAL serán, con carácter general, todas aquellas relacionadas con la atención directa y el seguimiento del alumnado inmigrante con deficiencias en el conocimiento del español como lengua vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Especialmente:

¹³⁴ En la actualidad siguen correspondiendo a las delegaciones de educación de cada provincia especificar los perfiles del profesorado destinado a cubrir vacantes en puestos docentes de características específicas como es el caso de las ATAL. No podemos dejar de indicar en este punto, que aunque las normas analizadas expresan los perfiles profesionales (de especialización) que debe cumplir el profesorado de estas aulas, los estudios etnográficos realizados hasta la fecha sobre algunos territorios muestran que todo ello no pasa de ser un deseo y que en la práctica el profesorado de estas “aulas” se acomoda más a la oportunidad del momento de las adjudicaciones y contrataciones que a lo expresado “idealmente” en las normas. Sobre estos aspectos que permiten comparar norma y práctica pueden Jiménez *et al.* (2009) o los trabajos de Ortiz (2005, 2006, 2007 y 2008) y Castilla (2011 y 2014).

- a) Enseñar la lengua española con la suficiencia necesaria para la correcta integración del alumnado inmigrante en su entorno escolar y social.
- b) Atender a las dificultades de aprendizaje del alumnado adscrito al Aula Temporal de Adaptación Lingüística motivadas por desconocimiento del español como lengua vehicular.
- c) Facilitar la integración del alumnado en su entorno escolar y social, potenciando sus habilidades y su participación en las actividades organizadas por los propios centros y por la comunidad.
- d) Colaborar con las Jefaturas de Estudios de los centros atendidos en la necesaria coordinación con el resto del profesorado.
- e) Colaborar con el profesorado encargado de las tutorías.
- f) Facilitar al profesorado de los centros atendidos orientaciones metodológicas y materiales sobre la enseñanza del español como segunda lengua.
- g) Elaborar las respectivas Programaciones de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.
- h) Elaborar un Informe del alumnado, así como cumplimentar una Carpeta de Seguimiento de cada uno de ellos con la documentación básica de su asistencia al Programa y su evaluación.
- i) Elaborar una Memoria al finalizar el curso, que será incluida en la Memoria Final del Centro, en la que se recogerá al alumnado atendido, la valoración del cumplimiento de los objetivos previstos y la evaluación de las actuaciones desarrolladas. (Orden de 15 de enero de 2007)

Algunas de estas -hasta f- ya estaban incluidas en los “objetivos prioritarios del trabajo con el alumnado” de las normativas almerienses y las otras dispersas a lo largo del articulado de esas regulaciones¹³⁵.

Pensamos que esta diferenciación entre objetivos del programa y funciones del profesorado es un reflejo del intento de superación de la confusión - entre un recurso administrativo creado para facilitar la integración de este alumnado, los profesionales adscritos al mismo, un espacio de concentración para la atención de determinado tipo de alumnado y/o un programa de enseñanza-aprendizaje de castellano- existente en las normativas almerienses y su extensión por defecto al resto de las provincias¹³⁶ -lo que en ocasiones ha dado lugar a imprecisiones en la

¹³⁵ Desde sectores de la sociolingüística (Gallardo: 2011) se ha planteado que entre estas funciones se echa en falta alguna referencia a las materias del currículo distintas del español. Es decir no se articula la manera en que el profesorado de áreas no lingüísticas deba abordar la enseñanza de sus materias al alumnado inmigrante. Se propone, en cierto modo, un tiempo de espera durante el que el alumno alcance unos mínimos en cuanto a la competencia en la lengua vehicular y solucione a su vez las dificultades de aprendizaje detectadas. Lo cierto es que el alumnado pasa la mayor parte del horario escolar en el aula ordinaria, y es allí donde debe producirse el aprendizaje, tanto de español como de los contenidos propios de la materia. Es costumbre habitual la petición de material de español (preferiblemente fichas de rellenar huecos) para que el alumno inmigrante “no se aburra” en las clases de las demás materias, eludiéndose así una más efectiva integración en las tareas de la clase y una pronta adquisición de los objetivos del área.

¹³⁶ Huelva, Jaén y Sevilla (esta última delegación en septiembre de 2006, es decir 4 meses antes de la normativa andaluza) llegaron a promulgar normativas, prácticamente calcadas de la almeriense.

cuantificación del recurso al confundir aulas y/o centros y/o profesorado- algo que se ha intentado superar en la normativa andaluza¹³⁷.

Art. 13: Actuaciones específicas para el mantenimiento de la cultura de origen:

Se trata de una breve referencia: los centros docentes “podrán desarrollar actuaciones específicas para el mantenimiento de las culturas de origen del alumnado inmigrante”.¹³⁸

Finalmente hay un Anexo con los Niveles del MCRE y equivalencias.

Como puede verse son matizaciones, puntualizaciones y añadidos a los que ya habíamos comentado con la descripción general del dispositivo y con las normas desarrolladas desde las Instrucciones impulsadas por la Delegación Provincial de Almería. De todas formas, resultan llamativas algunas cuestiones que no podemos dejar de mencionar.

¹³⁷ Esta confusión tiene su reflejo incluso en el Parlamento andaluz donde según respuesta parlamentaria a la pregunta formulada por el diputado del Grupo Popular, Santiago Pérez López, sobre aulas temporales de adaptación lingüística se dice: “las aulas temporales de adaptación lingüística no son aulas ubicadas en municipios concretos, sino programas asociados a un profesorado específico” (BOPA 474 de 10 de junio de 2010).

¹³⁸ Es esta la única mención al reconocimiento que se hace del “origen” de estos escolares y, como puede verse, en ese “reconocimiento” solo se señala la “cultura” pero no se cita en ningún momento la “lengua materna” que tan importantes funciones cumple en el aprendizaje de la segundas y terceras lenguas, pero que tantos rechazos provoca en algunos profesionales de los centros educativos que consideran que dificulta la integración de los “nuevos escolares”.

Por ejemplo, en la relación entre los objetivos del programa y las funciones del profesorado adscrito al mismo, que en las diversas normativas almerienses se venían a confundir y en la normativa andaluza se han dissociado claramente. Así, en el momento más avanzado de la normativa almeriense (septiembre de 2005) se especifica “el trabajo con el alumnado se organizará en torno a los siguientes objetivos prioritarios”:

- Atender a aquellos/as” alumnos/as extranjeros en desventaja sociocultural que, por no conocer la lengua castellana y la cultura de este país, tienen dificultades para el acceso al currículo”.
- Colaborar con el profesorado del centro o centros en los subprogramas de Acogida, Cultura Materna y Solidaridad y Tolerancia.
- Facilitar al profesorado de los centros orientaciones y materiales para incorporar al alumno o alumna al proceso de enseñanza normalizado. Se realizarán informes de evaluación individualizados para cada alumno y alumna. (Instrucciones 2005, punto 4b)

Sin embargo, en la normativa de 2007 -Artículo 6- nos encontramos con que “constituyen los objetivos fundamentales del programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística los siguientes”:

- Facilitar la “atención específica del alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa singular que apoye la *adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas*”.
- Permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria¹³⁹.

Igualmente se deben destacar algunas cuestiones de carácter no solo terminológico:

- Con respecto al alumnado al que se dirige la atención pasa de ser “alumnado con otra lengua materna que no conocen la lengua castellana” (Instrucciones de 2000) a “alumnado de otros países -o de otras “culturas”- que, por no conocer la lengua castellana y la cultura de este país, tienen dificultades para el acceso al currículo” (Instrucciones de 2002 y 2003) a “alumnos/as extranjeros en desventaja sociocultural que, por no conocer la lengua castellana y la cultura de este país, tienen

¹³⁹ Es decir se ha sustituido, al menos en la norma, la concepción de la atención a la diversidad vigente en la LOGSE basada en la educación compensatoria temporal o permanente sustentada en la diversificación curricular y adaptativa y la categoría de "situación desfavorecida del alumnado" por la categoría de alumnado con "necesidades educativas específicas", y la noción de competencia básica como una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto. Aunque se siguen realizando desde acciones compensatorias y de adaptación curricular.

dificultades para el acceso al currículo” (Instrucciones de 2004)¹⁴⁰ y finalmente “alumnado inmigrante con desconocimiento del español” (Orden de 15 de enero de 2007).¹⁴¹

- Las Instrucciones pasan de regular: “las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el Profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural” (2000, 2002 y 2003) a ser “Instrucciones de.... por las que se regula el Programa de Educación Intercultural y el profesorado adscrito al mismo” (Instrucciones de 2004 y 2005), es decir pasan de ser un recurso administrativo a un Programa educativo con recursos adscritos al mismo. Finalmente se regulan las “medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística” (Orden de 15 de enero de 2007).

En fin, desde nuestro punto de vista, esta normativa es un intento de poner orden a un dispositivo que había crecido de manera importante en siete u ocho años y cuya instalación en cada provincia andaluza empezaba a verse

¹⁴⁰ Aunque en las instrucciones de 2005 (punto 6) se apostilla que “Sólo cuando los recursos lo permitan se atenderán alumnos de nivel A2 en el ATAL y, en todo caso, el alumnado de nivel A2 no será motivo para iniciar la atención en un centro”

¹⁴¹ Es decir se produce un desplazamiento (no solo semántico) desde una perspectiva lingüística como alumnado alófono a una adscripción etnoculturalista de ese nuevo alumnado para más tarde asumir la concepción compensatoria de la “desventaja sociocultural” a la que hemos hecho referencia en la nota anterior y finalmente a la consideración desde una perspectiva que incluye a un sector del alumnado extranjero, el llamado inmigrante.

de manera desigual, aunque se mantuvieran los objetivos fundamentales: la enseñanza de la lengua vehicular al alumnado de nacionalidad extranjera que llegara a los centros desconociendo aquella.

El análisis del desarrollo normativo del programa ATAL es una actividad complicada y difusa, debido a los múltiples procesos que intervienen en la inclusión del alumnado inmigrante en la comunidad educativa. Por un lado, todos los factores implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por otro, los factores relacionados con los procesos relacionados con los procesos de incorporación de inmigrantes y autóctonos. Hemos valorado los siguientes campos de análisis.

4.6.2.1 Diversidad-Flexibilidad/Sectorialización-Arbitrariedad o sea Ambigüedad de un recurso administrativo

En principio el recurso se dedica a un sector del alumnado de nacionalidad extranjera, el llamado “inmigrante”¹⁴². Se trata de un recurso situado en el ámbito de la escuela pública y ligado a la población extranjera, pero no a toda, sino a la llamada “inmigrante”, e incluso se excluye de este grupo a los

¹⁴² En declaraciones de la oficina del Portavoz del gobierno disponibles en http://www.andaluciajunta.es/SP/AJ/CDA/ModulosComunes/MaquetasDePaginas/AJ-vMaqNotPortavoz-00/0,20366,214288_0_107984,00.html y debido a la dispersión de los lugares de procedencia, sólo el 29% de los menores inmigrantes pueden considerarse hispanohablantes.

extranjeros “inmigrantes” de países con habla española, a pesar de que éstos puedan presentar dificultades de comprensión y de comunicación¹⁴³.

Al identificar a las personas con el proceso o modelo de programa, a través del cual son escolarizadas, el alumnado empieza a ser etiquetado con los nombres o siglas con las que se nombra el programa (alumnado de ATAL). Además, lo más preocupante, no acaba en el hecho de que la nueva categorización implica de nuevo la ordenación normativa de las diferencias, sino en que éstas, por funcionales que puedan ser, derivan en medidas reglamentarias de provisión de servicios y en un nuevo proceso de etiquetación por sectorialización.

La normativa nace marcada culturalmente en clave de construcción de identidad. Sectorización se opone a generalidad y, en este caso, es una forma de categorización de la diversidad. Con buena intención (compensatoria) se crean las ATAL para favorecer al alumnado

¹⁴³ Por ejemplo para el curso 2005-2006 según las fuentes oficiales (Consejera de Educación en respuesta a pregunta formulada en el Parlamento) estudiaban en Andalucía 62.325 menores de origen extranjero de los cuales un 39% no hablan castellano y necesitan un apoyo específico al conocimiento de la lengua española. (<http://www.parlamentodeandalucia.es/webdinamica/portal-web-parlamento/actividadparlamentaria/todaslasiniciativas/porproponente.do?numexp=7-05/PE-002941&nbopa=319&numord=6&legislatura=7&diputado=Martn:Moya:Arnzazu:70&accion=Ver%20iniciativas&indice=510>) Durante ese curso asistieron a las clases de ATAL 6330 alumnos/as lo que supone aproximadamente un 25%.

desconocedor de la lengua de la escuela y que de esta manera consiga antes la igualdad respecto a sus compañeros.

Además ya Ortiz (2007, p. 1) subraya que una deseable “flexibilidad” se acaba convirtiendo en la “arbitrariedad” con la que se lleva a la práctica tal recurso y matiza que puede estar conduciendo a actuaciones discriminatorias, pues la intervención con “alumnado inmigrante” en la misma situación de desconocimiento de la lengua depende de factores tales como: número de profesorado ATAL disponible en la provincia, interpretación de la normativa que haga este profesorado o profesorado ordinario, consideraciones llevadas a cabo en cada Delegación de Educación.

4.6.2.2 Funcionamiento inicial sin normas y construcción de estas en marcos locales

Hasta el momento en el que se produce el fenómeno de la inmigración, la escuela no había vivido algo semejante, nos referimos a que en las aulas hubiese alumnos que no entienden el idioma de las escuelas andaluzas. No estaban preparadas para responder, de ahí que a fenómeno nuevo respuesta novedosa. La revisión realizada del origen e historia de las ATAL nos demuestra que la respuesta se produce en contextos determinados, es decir, en núcleos de población que incrementan su población inmigrante

extranjera y comienzan a articular respuestas locales de atención educativa a esa nueva población con un amplio margen de acción, pues la capacidad para gestionar y diseñar sus propias políticas no está definida por administraciones de mayor rango (leyes de extranjería a escala estatal, planes de integración a escala autonómica, etc.). Es lo que podríamos denominar como implementación de políticas públicas desde una perspectiva *bottom up* (Lipsky, 1980; Moreno Fuentes, 2004)¹⁴⁴.

En este contexto la Administración educativa almeriense participa del movimiento que con el tiempo dará lugar a las ATAL (año 1997); después será cuando empiece a regular el movimiento mediante Instrucciones dictadas por la Delegaciones Provincial de Educación -normas provinciales- propias de un dispositivo en construcción.

Desde el principio las actuaciones sobre inmigración en educación estuvieron acogidas a la normativa compensatoria¹⁴⁵. El Plan para la

¹⁴⁴ Esta propuesta prefiere estudiar la implementación de prácticas empezando desde abajo, sobre el análisis de la multitud de actores que interaccionan a la hora de implementar las soluciones para el problema en cuestión; una visión que se ha dado en denominar como enfoque “Bottom up” o de “burocracia de calle” de Lipsky (Street-level bureaucrats) frente a aquellas visiones con un enfoque jerárquico o “top-down” que siguen el proceso de implementación de las prácticas políticas lo largo de los sucesivos niveles y la cadena de actores partiendo desde la unidad decisoria.

¹⁴⁵ Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en Educación. 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.

Atención Educativa de la Junta de Andalucía en el año 2001 extiende a toda Andalucía la medida de potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española. Con los años el fenómeno migratorio aumenta, las ATAL también, y será en la Orden de 15 de enero de 2007 cuando se regule el recurso.

4.6.2.3 Creación de un recurso administrativo y no tanto de una norma

Como hemos visto más arriba, siempre ha existido cierta confusión entre un recurso administrativo creado para facilitar la integración de este alumnado, los profesionales adscritos al mismo, los espacios físicos para la atención de determinado tipo de alumnado y/o un programa de enseñanza-aprendizaje de castellano. Esto ha dado lugar, en ocasiones, a imprecisiones en la cuantificación del recurso al confundir aulas y/o centros y/o profesorado- algo que se ha intentado superar (sin conseguirlo del todo) en la normativa andaluza.

Las ATAL, como las aulas similares instauradas en las distintas comunidades autónomas, son creadas básicamente para facilitar el conocimiento del idioma de la escuela al alumno extranjero que la desconoce. Las medidas educativas contempladas para este alumnado, están concebidas desde la vertiente compensatoria y se articulan preferentemente

en dos grandes ejes: un primer núcleo que tiene por objeto la adquisición y consolidación de las competencias lingüísticas y un segundo foco que plantea una dimensión más integradora de la diferencia. Esta segunda acepción de la compensación sirve de paraguas para todo un elenco de medidas de acogida que tendrían como punto final el logro de la identidad cultural, la gran ausente en todo este contexto, pero que se debaten entre modelos curriculares etnocentristas y opciones culturales relativistas, sin que en ocasiones exista una correspondencia entre lo promulgado y el desarrollo realizado. Como dicen García Castaño y Fernández Echeverría (2015, p. 485) al revisar los nombres de los dispositivos especiales, “aula” se refiere a un espacio distinto al aula ordinaria y como consecuencia indica la separación del escolar afectado del grupo de clase ordinario y la acogida se dirigía simple y llanamente poco más que a enseñar la lengua de la escuela. Además, cuando cruzamos el dato con los requisitos necesarios para que un escolar abandone el “aula especial” y se incorpore íntegramente al aula normalizada, comprobamos que el listón que ha de saltar es el de la lengua.

En fin, variedad de formas de nombrar lo similar. ¿Por qué? Pues porque lo que subyace tras la creación de estas aulas no es sólo la enseñanza de la lengua, sino también el producto de la unión de dos términos “inmigrante” y “extranjero”, que encarnan actualmente de manera innegable la “otredad”.

En la variedad de nombres vemos una manifestación clara de imprecisión y ausencia de consenso sobre el fenómeno entre los legisladores y particularismo al querer marcar la diferencia con las otras comunidades (carácter destacado cuando se analizan los similares contenidos que las componen)

4.6.2.7 Reflexiones finales sobre los procesos normativos

El análisis crítico de los seis textos se centra, desde el método de los marcos de política, en la exploración de diversos ejes: la concepción de la atención a la diversidad vigente en ellos y su relación con la situación educativa de Andalucía y de España y de la UE, en relación con algunas dimensiones socio-políticas pertinentes; la tensión fluctuante entre una concepción universalista, que pretende integrar a la población extranjera en los servicios y recursos generales de las administraciones a los que acuden la mayoría de los ciudadanos y programas específicos para esta población; las posibles relaciones de implicación lógica que se establezcan entre aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela e integración social; el reconocimiento que se hace del “origen” de estos escolares y, como pueden verse, en ese “reconocimiento” diversas concepciones de este alumnado: (alófono, adscripción etnoculturalista; concepción compensatoria de la “desventaja sociocultural” o consideración desde una perspectiva de movimiento espacial poblacional) mediante una serie de cuestiones que han intentado

identificar los posibles problemas y procesos de inclusión-exclusión, es decir, quiénes o tienen voz (y quienes no) en la interpretación del problema y su solución.

Las cuestiones que han guiado el análisis de los textos son: ¿Cuál es el “problema” y como se representa?¹⁴⁶.

¿Qué solución se ofrece a éste?. Se propone una educación bajo los paradigmas compensatorio y normalizador. En las medidas establecidas para la compensación de la desigualdad social y la diferencia cultural, toma centralidad la lengua. Desde una retórica de integración y normalización en la sociedad hegemónica (de identidad “homogénea”, olvidando la importancia de la diversidad interna andaluza al construir el relato imaginario de una Andalucía multiculturalizada por la presencia de la inmigración), se establece como se puede llegar a ser ciudadanos mediante una “integración voluntaria y racional” que conlleva implícito que la no-integración sería rasgo del sujeto irracional.

¿Quién(es) se supone que tiene(n) el problema? ¿Cuál es el grupo objetivo de las medidas? ¿Quién(es) es(son) responsable(s) del problema? Se asume

¹⁴⁶ En la justificación por parte del Fondo Social Europeo de los 13 millones de Euros adjudicados al Programa ATAL en 2013 al ser considera una buena práctica de proyecto se cita explícitamente como problema o debilidad regional: “la creciente incorporación al sistema educativo de alumnado de procedencia extranjera... por el desconocimiento total o parcial del español como lengua vehicular”

que el alumnado objeto de las medidas es de una naturaleza homogénea común, y además se le adjudica necesariamente un contexto de origen con desventaja económica y social.

¿Cuál es el grupo normativo? ¿Quién tiene voz en la definición del problema y de la solución?: Se convierte la gestión de la “diversidad” en la adaptación de los ciudadanos extranjeros y su descendencia a la “normalidad” nacional desde las diversas medidas contempladas, con lo que la diversidad acaba por adquirir un sentido de “peculiaridad” cultural.

El análisis de normativa sobre las ATAL a partir del análisis de marcos de política, permite dar a conocer la existencia de marcos interpretativos presentes en las acciones implementadas por la Junta de Andalucía respecto al alumnado migrante de origen extranjero. Nos permite dar cuenta de la presencia de esos marcos interpretativos, pero también podemos inferir nociones acerca de la idea de ciudadanía presente en las planificaciones de dicha comunidad autónoma. Como dice Arroyo (2012: 36)

El análisis de la legislación, aunque es una tarea ardua, no es una cuestión banal: marca la educación que queremos y los valores que la abanderan. Así promoverá, de forma expresa o sutilmente, la inclusión o la exclusión del sistema, la justicia o la desigualdad... Estos valores se plasman en recursos y medidas concretas que contemplarán la escolarización del alumnado de incorporación tardía, el aprendizaje de la lengua, la Educación Intercultural o cómo deben realizarse los procesos de escolarización del alumnado extranjero de nueva incorporación.

Los marcos de política según Verloo (2005: 20) son

a policy frame is an organising principle that transforms fragmentary or incidental information into a structured and meaningful policy problem, in which a solution is implicitly or explicitly enclosed... Hence policy frames are not descriptions of reality, but specific constructions that give meaning to reality, and shape the understanding of reality.¹⁴⁷

Un marco de política tiene un formato típico, conectado a la política y a su formulación, existiendo dos dimensiones fundamentales: el “diagnóstico” (mediante una representación implícita o explícita de algún hecho o aspecto de la vida social se considera problemático y necesita cambios), y de un pronóstico (se propone una solución al problema la cual especifica qué es lo que se debe hacer)

Este método trata de identificar los marcos dominantes y/o en conflicto entre sí en el discurso de los y las actores/as sociopolíticas, marcos que se construyen para dar sentido a diferentes situaciones y acontecimientos, atribuir causalidad en la generación de un problema y sugerir líneas de actuación. El análisis incluiría el estudio de “palabras y frases repetidas regularmente a lo largo del texto, de las palabras en su contexto, de las

¹⁴⁷ Un “principio organizador que transforma la información fragmentaria o incidental en un problema de estructura y sentido, en la que una solución está implícita o explícitamente incluida... Por lo tanto, los marcos de política no son descripciones de la realidad, sino más bien son construcciones que dan sentido la realidad, y dan forma a la comprensión de ésta.” La traducción es mía

dimensiones de ideas implícitas en los textos, y de cómo las ideas se organizan en diferentes posiciones dentro de estas dimensiones (Bustelo y Lombardo, 2007: 122).

Desde esta perspectiva nos hemos planteado el proceso de construcción normativa de las ATAL, con el objetivo de superar un uso esencializado de la noción de alterizar (basado en un *dictum* del tipo “la normativa -o la escuela- construye diferencia”) y llegar a una diferenciación de la Gramática de identidad/alteridad realmente existente.

El resultado nos permite hablar de una vocación incorporadora no inclusiva, que subsume (como emigrante, y/o deprivado económicamente y/o culturalmente distante) desde la devaluación al alumnado de las ATAL a través de una subinclusión jerarquizada, donde “esos otros” en cuestión son considerados en realidad, parte de nosotros mismos (presentados como solidarios, acogedores o multiculturales) o sea generando una gramática abarcante¹⁴⁸, en donde, frente a la gramática segmentaria, solo se observan dos niveles: El nivel más bajo reconoce la diferencia mientras el más alto lo subsume en lo universal. Como dice Díaz de Rada (2007: 159) en esa gramática subyace la Teoría de la legitimidad como abarcamiento: Toda

¹⁴⁸ La estadística como método de administración constituye un claro ejemplo de gramática abarcante que no deja a nadie fuera, en una gradación infinitesimal entre lo normal y lo patológico.

nación-Estado opera en algún nivel de gramática abarcante de otros que incorpora como minorías o periferias a partir de operaciones de categorización operadas sobre ciertos grupos y no otros, pretendiendo el olvido o solapamiento de la asimetría de estos contactos y relaciones.

Pretendemos concluir con la idea de que en el contexto de la Comunidad Autónoma Andaluza las ATAL suponen realmente la creación de un recurso administrativo, y no tanto de una norma, de ahí los diversos usos o ejecuciones del mismo. Si bien el carácter flexible de las ATAL no implica necesariamente una lectura negativa, sí es necesario señalar que dicha flexibilidad, a menudo, supone un marco de confusión y contradicción en la intervención. Disponer de un recurso flexible en la atención a la diversidad cultural parece una medida razonable, la dificultad se puede encontrar cuando se estandariza un recurso de este tipo y se presenta como universal para un conjunto territorial y luego se detecta que el funcionamiento administrativo hace del recurso un instrumento muy arbitrario. Como decimos, el más destacado peligro o inconveniente de esa “flexibilidad” de las ATAL es la arbitrariedad en el acceso al recurso, lo que puede suponer que alumnos o alumnas con las mismas necesidades puedan o no recibir el apoyo lingüístico según el contexto (es decir, momento, zona, centro y

profesionales)¹⁴⁹. En este sentido podemos cuestionar el diseño de estos dispositivos con el propósito de procurar la igualdad de oportunidades.

En todo caso, si bien las ATAL son creadas como un recurso de discriminación positiva o “inclusor”, en realidad están cumpliendo diversas funciones, ya que el hecho de ser “inmigrante” y hablar otra lengua está suponiendo la disgregación de este alumnado hasta que “deje de ser diferente”. Dicho de otra manera, aunque el dispositivo pueda nacer con el firme propósito de apoyar a un recién llegado que lo necesita, las dinámicas de las culturas escolares terminan haciendo de tal dispositivo un mecanismo de diferenciación al que acuden los que “aún no pueden estar en el aula normalizada”.

¿Por qué no hay normas hasta el 2007? ¿Por qué se desarrollaron las ATAL sin normas? Encontramos varias respuestas que conducen a constatar que las normas construyen a las ATAL como un recurso administrativo, mediante la sistematización de prácticas previas, que tuvo lugar no desde una reflexión pedagógica relevante sino ante el aumento de alumnado y la necesidad de recursos para atenderlo, a lo que habría que añadir que todos los agentes educativos echaban en falta algún tipo de coordinación

¹⁴⁹ En el apartado dedicado al alumnado de las ATAL intentaremos aproximarnos a la cuantificación del alumnado que recibe clases de ATAL en relación al total de alumnado que lo necesitaría.

interprovincial ante la discrecionalidad del recurso. Así lo expresaba una Delegada de Educación en una provincia andaluza:

Yo echo en falta unas instrucciones que homogenicen cómo funcionan esos ATAL en todo el conjunto del territorio(...).porque no existen esas instrucciones de manera clara, entonces por ejemplo cuestiones como que hay centros que aceptan mejor el apoyo del ATAL, hay centros que lo aceptan menos, hay centros que por ejemplo el profesor cuando el niño está en ATAL le ponen falta... y oye, que no le puedes poner falta, que está en el apoyo, y hay otros que no se la ponen, hay centro que por ejemplo en la evolución de sus alumnos... como esto son alumnos, a todos los efectos, de un grupo y hay un profesor que es el responsable o es el tutor o el profesor de materia responsable de este alumno, pues tienes profesores que a la hora de evaluar hablan con el profesor del ATAL y le dicen cómo se va esforzando, cómo va progresando... y tienen en cuenta el informe o la opinión del ATAL para evaluar al alumno, sin embargo hay otros que no lo tienen en cuenta. O sea que se está insertando una manera muy desigual, tanto de aceptación, de eficacia, de respuesta, la integración del ATAL en el equipo educativo, en el proyecto de centro, por tanto, ese equipo de articulaciones para llegar a lo concreto, pues lo estamos haciendo en las provincias con mayor o menor sensibilidad, con mayor o menor acierto, pero no hay una articulación homogénea (Responsable política 2).

O la entonces Jefa de Servicio del área de compensatoria educativa de la Delegación provincial de Educación de Granada, que anteriormente era docente de lengua extranjera.

¿Sabes qué pasa? que en el tema también de la interculturalidad, de atender a los niños extranjeros, no hay instrucciones claras para los directores, no hay instrucciones claras. Faltan instrucciones claras y eso hace también que en cada centro se funciones de una manera, que además no se tenga la coordinación que debiera tener el equipo educativo en el que el niño está, el equipo docente del

curso en el que niño está escolarizado con el profesor de lengua extranjera (Responsable técnica 5).

Incluso el profesorado del propio recurso y aprovechando el marco de las “I Jornadas Internacionales Escuela e Inmigración”, organizadas por la Consejería de Educación, celebradas en Aguadulce durante los días 16, 17 y 18 de noviembre de 2005, procedente de todas las provincias andaluzas, realizó un encuentro en el que se llegó, entre otros, a los siguientes acuerdos: necesidad de que la Consejería de Educación, en el ámbito de sus competencias, elabore unas instrucciones de funcionamiento comunes para todo el profesorado ATAL, que también contemplen las especificidades y necesidades propias de cada provincia, dirigidas a los Centros Educativos; aspecto éste por otra parte que ya han realizado algunas Delegaciones Provinciales (Almería, Sevilla...). Instrucciones que cada día parecen más urgentes por el aumento del profesorado de ATAL. En la elaboración de dichas instrucciones sería imprescindible que se tuvieran en cuenta las aportaciones y la del profesorado (sic).

CAPÍTULO 4
EL PROFESORADO DE LAS ATAL

Una de las piezas clave de las ATAL es su profesorado. Es fácil de entender dado que se trata de un recurso “especial” sin muchos precedentes en el sistema educativo andaluz y que contempla un no menor grado de voluntariedad en su ejercicio toda vez que exige, en no pocos casos, un grado de movilidad diaria que no todo el profesorado estaría dispuesto a asumir. Una mirada detallada sobre lo que se entiende que deberían ser las funciones del profesorado de ATAL, permitirán comprender esto.

Esas funciones principales del profesional de ATAL serán, con carácter general, todas aquellas relacionadas con la atención directa y el seguimiento del alumnado inmigrante con dificultades en el conocimiento del español como lengua vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Especialmente deben citarse las siguientes (art. 9 de la orden de 15 de enero de 2007):

- Enseñar la lengua española con la suficiencia necesaria para la correcta integración del alumnado inmigrante en su entorno escolar y social.
- Atender a las dificultades de aprendizaje del alumnado adscrito al Aula Temporal de Adaptación Lingüística motivadas por desconocimiento del español como lengua vehicular.
- Facilitar la integración del alumnado en su entorno escolar y social, potenciando sus habilidades y su participación en las actividades organizadas por los propios centros y por la comunidad.
- Colaborar con las Jefaturas de Estudios de los centros atendidos en la necesaria coordinación con el resto del profesorado.
- Colaborar con el profesorado encargado de las tutorías.
- Facilitar al profesorado de los centros atendidos orientaciones metodológicas y materiales sobre la enseñanza del español como segunda lengua.
- Elaborar las respectivas Programaciones de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.
- Elaborar un Informe del alumnado, así como cumplimentar una Carpeta de Seguimiento de cada uno de ellos con la documentación básica de su asistencia al Programa y su evaluación.
- Elaborar una Memoria al finalizar el curso, que será incluida en la Memoria Final del Centro, en la que se recogerá al alumnado atendido, la

valoración del cumplimiento de los objetivos previstos y la evaluación de las actuaciones desarrolladas.

Pero estas cuestiones nos hablan de lo que se espera de estos profesionales. Creemos que lo importante es que los caractericemos con más detalle, primero a partir de su número y el proceso en él que son seleccionados y luego acercándonos a las opiniones y valoraciones sobre el recurso (incluidas las de este profesorado).

En Andalucía, fue incrementándose paulatinamente el número de profesores dedicados exclusivamente a la atención lingüística del alumnado inmigrante extranjero¹⁵⁰, hasta el curso 2008-2009, momento de máximo apogeo del recurso tal y como podemos comprobar en la Tabla siguiente.

¹⁵⁰ Incluso se han llegado a solicitar su presencia en Centros de Acogida de Menores, por ejemplo por Ignacio García Rodríguez, del G.P. Izquierda Unida Los Verdes-Convocatoria por Andalucía, con arreglo a lo previsto en el artículo 164 y siguientes del Reglamento de la Cámara (Parlamento de Andalucía), formula a la Consejera de Educación la siguiente Pregunta con ruego de contestación escrita: ¿Contempla esa Consejería la dotación de aulas temporales adaptación lingüística (ATAL) –o figura similar– al centro de acogida de menores Manuel de Falla, de Jerez de la Frontera (Cádiz)? (Boletín oficial del Parlamento de Andalucía nº 470 de 3 de Julio de 2006)

Tabla 5 Evolución del número de profesorado de las ATAL

	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16
Almería	2	4	7	12 ¹⁵¹	29 ó 30 ¹⁵²	44	66 ó 53 ¹⁵³	66	80 ó 82	84	88	90	85	80	75	744	72	72	71
Cádiz					1	2 ó 6 ¹⁵⁴	7 ó 11 ¹⁵⁵	11	15	17	18 ó 19	21	20	18	15	10	11	10	10
Córdoba					3 ó 2 ¹⁵⁶	7 ó 17 ¹⁵⁷	10	5	8	9	9	11	10	8	7	7	7	6	6
Granada					3 ó	6	12	17 ó	22	26	28	32	30	27	25	24	24	23	23

¹⁵¹ En este curso todavía se denominaban como "aulas puente", dedicadas a la enseñanza del español (Comunidad Escolar: 2001). De las 12 aulas situadas en la comarca del Poniente almeriense, dos funcionaban con carácter permanente en el C.P. "José Salazar" de El Ejido y en el C.P. "Las Lomas" de Roquetas. Un profesor o profesora atendía a grupos de unos 15 estudiantes, que asisten a clase diariamente durante tres meses. Las otras 10 aulas, cinco en Primaria y cinco en Secundaria, funcionaban de forma itinerante y, en este caso, el educador se desplaza a los colegios e institutos.

¹⁵² Según Documento Técnico de Seguimiento 02 del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (pág. 43)

¹⁵³ Según Documento Técnico de Seguimiento 03 del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (pág. 106)

¹⁵⁴ Según Documento Técnico de Seguimiento 02 del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (pág. 43)

¹⁵⁵ Según Documento Técnico de Seguimiento 03 del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (pág. 106)

¹⁵⁶ Según Documento Técnico de Seguimiento 02 del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (pág. 43)

¹⁵⁷ Según Documento Técnico de Seguimiento 02 del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (pág. 43) Se trata claramente de un error que aumenta en 10 el número de profesorado para ese año.

	1997-	98	1998-	99	1999-	00	2000-	01	2001-	02	2002-	03	2003-	04	2004-	05	2005-	06	2006-	07	2007-	08	2008-	09	2009-	10	2010-	11	2011-	12	2012-	13	2013-	14	2014-	15	2015-	16	
									2 ¹⁵⁸						12																								
Huelva						3			10	14	18	21	25	26	28	29	28	26	24	24	24	22	20																
Jaén										5	11	11	12	13	15	17	15	12	10	10	9	9	7																
Málaga				3	8	15	17 u	39 o	44 ó	70 ó	78	80	85	80	72	70	70	69	59	63																			
						ó	11 ¹⁶⁰	38 ¹⁶¹	55 ¹⁶²	68 ¹⁶³	82	87																											
Sevilla						3 ó	7 ó	15	15 ó	21 0	22	23	25	24	24	24	20	17	16	9																			
						0 ¹⁶⁴	15 ¹⁶⁵		14 ¹⁶⁶	20 ¹⁶⁷																													

¹⁵⁸ Según Documento Técnico de Seguimiento 02 del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (pág. 43)

¹⁵⁹ Según Documento Técnico de Seguimiento 02 del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (pág. 43)

¹⁶⁰ Según Documento Técnico de Seguimiento 02 del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (pág. 43) Se trata claramente de un error de contabilidad.

¹⁶¹ Según Documento Técnico de Seguimiento 03 del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (pág. 106)

¹⁶² Según Documento Técnico de Seguimiento 04 del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (pág. 131)

¹⁶³ Según BOPA nº 609 de 22 de Febrero de 2007

¹⁶⁴ Según Documento Técnico de Seguimiento del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (pág. 43)

¹⁶⁵ Según Documento Técnico de Seguimiento del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (pág. 43) Posiblemente incluya a Profesorado de Compensatoria

¹⁶⁶ Según Documento Técnico de Seguimiento 04 del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (pág. 131)

¹⁶⁷ Según BOPA nº 609 de 22 de Febrero de 2007

	1997-	1998-	1999-	2000-	2001-	2002-	2003-	2004-	2005-	2006-	2007-	2008-	2009-	2010-	2011-	2012-	2013-	2014-	2015-
Andalucía	2	4	10	23	64	102	177	206 ó	232,	275	290	315	292	267	250	247	234	217	209
					ó	ó	ó	195 ¹⁷²	253		ó								
					59 ¹⁶⁸	119 ¹⁷⁰	168 ¹⁷¹		ó		292								
					62 ¹⁶⁹				256										

Fuente: Elaboración propia según diversas fuentes

¹⁶⁸ Según Documento Técnico de Seguimiento 02 del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (pág. 43)

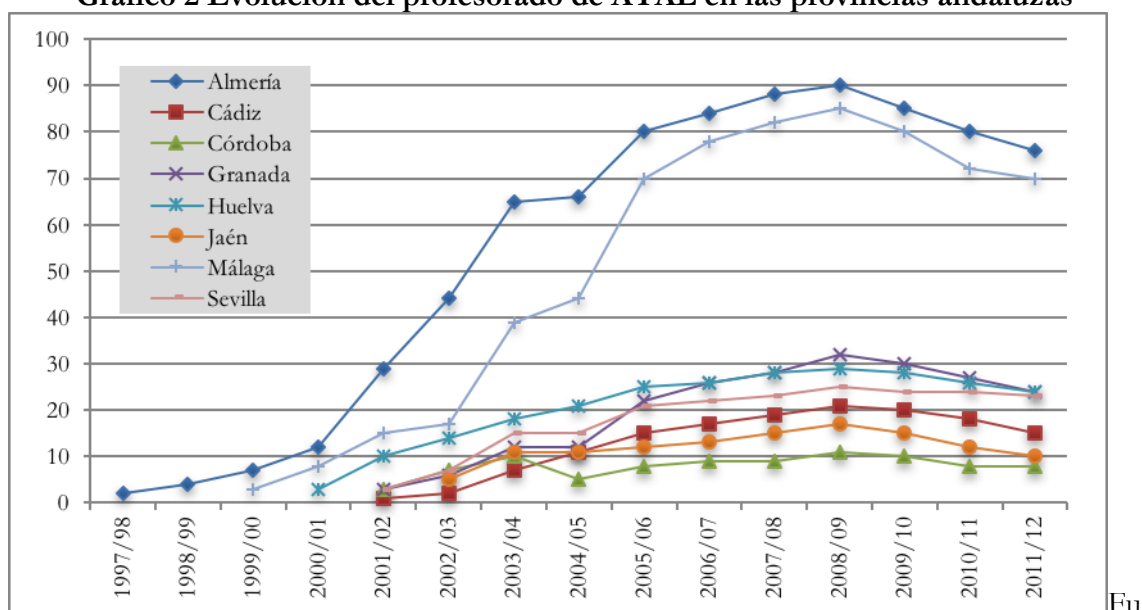
¹⁶⁹ Según Documento Técnico de Seguimiento 03 del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (pág. 106) en un error de suma.

¹⁷⁰ Según Documento Técnico de Seguimiento 02 del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (pág. 43)

¹⁷¹ Según Documento Técnico de Seguimiento 03 del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (pág. 106)

¹⁷² Según Documento Técnico de Seguimiento 04 del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (pág. 131)

Gráfico 2 Evolución del profesorado de ATAL en las provincias andaluzas



ente: Elaboración propia según datos de la Consejería de Educación

Conviene destacar de los datos expuestos el incremento acumulado del cupo de docentes ATAL en el periodo señalado desde el curso 2002/2003, primero en que hubo ATAL en todas las provincias, que asciende a un 492,18% hasta el curso 2008/09 momento de mayor presencia cuantitativa del recurso, aunque desde ese curso ha disminuido en un 31,4%.

En el ámbito provincial la evolución ha sido muy dispar (ver Tablas en Anexo 00), pues en el curso 2001/2002 encontrábamos provincias donde aún no se habían desarrollado ATAL debido al escaso volumen, tanto en términos absolutos como relativos, de alumnado inmigrante. Sin embargo, desde el curso 2002/2003 todas las provincias andaluzas cuentan con profesorado de ATAL, oscilando actualmente el número entre los 6 de Córdoba y los 71 de Almería.

Como puede observarse el mayor volumen de profesorado se concentra en las dos provincias andaluzas que cuentan con más población de nacionalidad extranjera, como son las provincias de Almería y Málaga (que han concentrado entre 6 y 7 de cada 10 escolares de nacionalidades extranjera existentes en el sistema educativo andaluz). Estas provincias contaban en el curso 2015/2016 con casi el 71,31 % del profesorado ATAL (rozando el máximo del curso 2001/2002 con un 72,58%).

Como observamos, parecen existir varias formas de contabilizar de las ATAL, según con qué criterios estemos analizando lo que da lugar a cuantificaciones distintas, especialmente en noticias de prensa, pero incluso en publicaciones internas o documentos oficiales.

La utilización de profesorado adjudicado a centros con Planes de Compensatoria como profesorado de “ATAL”, en vez de como profesorado de apoyo es uno de los principales hechos que puede alterar o dificultar la cuantificación del recurso.

Otro elemento de confusión es la distinción entre aulas (como espacio físico y su distinción como fijas o itinerantes) y/o centros y/o profesorado- algo que se ha intentado superar en la normativa andaluza a partir de cuya promulgación desaparecen totalmente esas disonancias cuantitativas hasta el

curso 2012/13. De hecho, en el Documento Técnicos de Seguimiento del primer Plan Integral (en adelante DTS) 03 (p. 145) se dice:

No podemos establecer un diferencial referido al curso pasado ya que los parámetros elegidos han variado. La significativa diferencia en el número de ATAL respecto al curso anterior ..., responde en parte a que en el curso pasado se contabilizaron solamente las aulas que eran fijas, mientras que en esta evaluación aparecen también las itinerantes, porque entendemos que allí donde un profesor tenga que impartir su labor docente hay un aula, aunque sea a tiempo parcial.

También hay que tener en cuenta el proceso seguido para nominar a los profesionales que trabajan específicamente con los estudiantes inmigrantes, ya que hasta el 2002, la nominación de ATAL no estaba absolutamente extendida. Y, de hecho, todavía hoy, en publicaciones recientes (y en las convocatorias de puestos específicos) se siguen utilizando distintas denominaciones: “En concreto se forma profesorado para las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) y para la Educación Intercultural. Las ATAL son un recurso que se realiza en horario escolar para la enseñanza de la lengua castellana en las provincias de Almería y Sevilla. La Educación Intercultural es una figura que existe en la provincia de Huelva y cuya actividad no se circunscribe a la enseñanza de la lengua vehicular, ya que se dedica también en otras tareas relacionadas con cuestiones interculturales,

pero que tiene en ella su principal actividad” (en Macías, Sánchez y García, 2009, p. 144)¹⁷³

Y por último debemos añadir claros errores de contabilidad como los referidos en los diversos DTS. De hecho, los propios DTS 02 (p. 83) y 03 (p. 84) llegan a explicitar que “La diferencia producida con relación a los datos que aparecían en el Documento Técnico de Seguimiento del año 2001, es debida al análisis efectuado de los datos aportados posteriormente al cierre del documento”

5.1 SELECCIÓN DEL PROFESORADO DE LAS ATAL

En la Disposición adicional segunda de la Orden de 14 de enero de 2007 se establece el proceso de selección del profesorado de las ATAL, que se adaptará a la normativa de puestos específicos de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos. Así pues, es competencia de las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación la convocatoria de los concursos de méritos para la cobertura de los puestos vacantes.

Según las autoridades del sistema educativo andaluz, una de las mayores dificultades que encuentra la administración a la hora de poner en marcha las ATAL es la localización del profesorado idóneo, ya que "se precisa una gran

¹⁷³ Esta cita también nos permite relacionar con los diversos modelos *etic* provinciales, en concreto con la casuística onubense

especialización"¹⁷⁴. En esa misma noticia se dice que la *especialización requerida provoca que el número de maestros dedicados a este fin no pueda ser más alto*, y también que su labor sea itinerante. Al ser pocos, deben desplazarse de un centro a otro para atender al alumnado que no habla español. No entender el idioma es una rémora para estos niños que merma su evolución académica y social, por lo que los *profesores de las ATAL tienen un plazo máximo de dos años* para lograr que los escolares inmigrantes se defiendan en castellano y puedan incorporarse con normalidad a las clases junto al resto de compañeros. Pero detallemos ahora el proceso para seleccionar a este profesorado.

El proceso de selección ha ido cambiando durante los años y el profesorado ya destaca la necesidad de que la administración educativa establezca los criterios de acceso desde las jornadas que se celebraron en Aguadulce (Almería) en el mes de noviembre de 2005. Por ejemplo, en el caso de las primeras personas que ejercieron como profesorado de las ATAL en la provincia de Cádiz, lo que primó en la selección fue la calidad del proyecto educativo presentado por el/la aspirante. (Jiménez Gámez *et al.*, 2008)

¿Qué requisitos se solicitan a los aspirantes a profesor de estas Aulas? Al ser las Delegaciones Provinciales las que convocan los concursos de méritos para

¹⁷⁴ En <http://www.laopiniondegranada.es/portada/1555/colegios-ensenan-espanol-alumnos-inmigrantes/44866.html>

la cobertura de las vacantes en puestos específicos, se da el caso de que los requisitos pueden variar de unas provincias a otras. Todavía existe (aunque con menor diferencia que en las etapas fundacionales) variedad de criterios en las distintas provincias a la hora de seleccionar el perfil para el profesorado ATAL. Generalmente se valora la actitud positiva hacia la diversidad, así como tener conocimientos lingüísticos, como queda reflejado en las declaraciones de uno de nuestros interlocutores, responsable técnico en una Delegación:

Nosotros pedimos... le decimos a personal que tengan en cuenta que sean profesores de las áreas de filologías, con carácter muy genérico, si conocen idiomas mejor, pero por encima de eso lo que más valoramos es que sea un grupo de gente que voluntariamente ha elegido trabajar en ese campo. Te digo esto que es muy importante porque la voluntariedad y la aceptación de trabajar con estos alumnos es casi más importante que la preparación, sin despreciar la preparación que siempre está ahí. Por eso me cabe decir que hay profesores de ciencias, o profesoras, de la especialidad de ciencias que están dando muy buenos resultados, y que son de ciencias, pero ¿qué pasa? pues que son gente comprometida (Responsable técnico 4).

También se dan diferencias si el puesto se ofrece para el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria (solo en Almería, Granada, Málaga, Sevilla) o para el cuerpo de maestros (a veces solicitando algunas especialidades concretas) como queda claro en la declaración de un Inspector de Atención a la Diversidad en una provincia andaluza.

Si se hace se hace una selección todos los años, se hace un concurso de mérito y entonces son profesores de español, de enseñanza primaria y se miran también otros

aspectos. Ese... esa selección la hace ordenación educativa no la hace la inspección....no puedo dar datos muy concretos pero que como en cualquier selección se miran en este caso concreto pues otro trabajo que hayan tenido previo con niños con necesidades educativas especiales, también si tienen conocimiento de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje.....imagino que si algún maestro se presentara en el concurso y pusiera como uno de los méritos que conoce el árabe pues imagino que sería muy bien ponderado por la comisión y tratarían de integrarlo en aquel grupo que atiende alumnos árabes ¿no? pero en principio no se les exige, lo que pasa es que se le exige eso un currículo (Responsable técnico 6).

Las plazas obtienen a través de concursos de puestos docentes de características específicas convocados por las Delegaciones Provinciales de Educación, generalmente durante el mes de mayo, aunque desde siempre existió la posibilidad de solicitar continuidad en el puesto como queda clara en la declaración de un responsable técnico, coordinador de interculturalidad en de una Delegación de Educación:

INVESTIGADORA: ¿Hay continuidad de estos profesores?

INTERLOCUTOR: la tendencia es que haya continuidad. Este año de 37 que había el año pasado pues me parece que han seguido 34, tres se han marchado, pero no hemos echado a nadie, se han ido porque han optado a otras plazas, en fin (Responsable técnico 7).

Con la disminución del profesorado adscrito al programa son cada vez menores el número de plazas convocado e incluso algunos años se prorroga el nombramiento de toda la plantilla de alguna provincia¹⁷⁵

El profesorado puede ser funcionario o interino como recalca ese mismo interlocutor:

Sí, hay funcionarios e interinos, pero de compromiso, o sea que están en activo todos. No pierden su plaza porque nosotros digamos pues mira, pues tú no sigues-ellos siguen, no pierden su trabajo ni nada, sencillamente que esto es voluntario (Responsable técnico 7).

Para dar cuenta de todas estas características, lo más adecuado es recurrir a las últimas convocatorias provinciales para profesorado de ATAL.

En la convocatoria provincial de Almería del año 2015 (de 4 de junio) el puesto se denomina “Apoyo a la integración en Centros de Primaria/Secundaria Educación Intercultural. Aulas Temporales de Adaptación Lingüística”. Se solicitan como requisitos los siguientes:

- Ser funcionario del cuerpo de maestros o interino de ese mismo cuerpo.
- Para educación secundaria ser funcionario o interino del cuerpo de Profesores de Educación Secundaria en las especialidades de griego, latín,

¹⁷⁵ Por ejemplo en la última convocatoria de Almería pueden solicitar continuidad 66 profesores (20 funcionarios y 46 interinos, 56 mujeres y 10 hombres) de los 71 puestos.

lengua, francés o psicopedagogía o de cuerpos distintos con formación en enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) o atención a la diversidad o seis meses en puesto similar.¹⁷⁶

- Expresar disponibilidad para el desplazamiento.
- Disponibilidad desde el primer día de septiembre para coordinación y actividades de formación relacionadas con el puesto a desempeñar.
- Solo desde el curso 2009¹⁷⁷: Presentar un proyecto de actuación con determinadas características especificadas en un Anexo (desplazamiento geográfico y presentar un proyecto de actuación (de un máximo de 10 páginas) en las ATAL, que recoja el marco normativo, orientaciones al centro para el desarrollo de medidas sobre el acceso, la permanencia y promoción del alumnado que asista a las Aulas, una programación de la enseñanza de español como lengua vehicular, la inclusión del proyecto en los planes y proyectos del centro y una bibliografía. Se insiste en cada uno de los aspectos de este proyecto de actuación en mantener una perspectiva inclusiva de la educación. Este proyecto será revisado por una comisión, que lo calificará como Apto o No Apto. Quedarán excluidos y excluidas todos y todas los aspirantes calificados como “No aptos”.

¹⁷⁶ En la descripción del puesto se dice que “en los casos que se estimase necesario, en centros de Educación Secundaria, se realizara apoyo en el ámbito científico tecnológico a alumnado inmigrante” lo que supone una función no recogida en la normativa andaluza y relacionada con aspectos curriculares, más allá de la enseñanza de la lengua vehicular.

¹⁷⁷ Resolución de 25 de mayo de 2009 de la Delegación Provincial de Educación de Almería

- En el baremo se valora más la experiencia docente (10 puntos) y la experiencia en puesto de trabajo igual o similar (hasta 14 puntos, que las actividades de formación relacionadas con el puesto (hasta 2,5 puntos) u otras titulaciones (hasta 3 puntos).

En Cádiz en la convocatoria de 4 de mayo de 2014 (prorrogada hasta hoy) el puesto se denomina “Maestro o Maestra para Aulas Temporales de Atención Lingüística para alumno inmigrante (ATAL)¹⁷⁸” y se solicita:

- Ser funcionario del cuerpo de maestros o interino de ese mismo cuerpo¹⁷⁹.
- Expresar compromiso escrito de disponibilidad para itinerancia.
- - Formación en cursos relacionados con la enseñanza del español para extranjeros e intervención educativa con alumnado inmigrante.
- - Presentación de un proyecto original de trabajo de acuerdo con el Anexo V¹⁸⁰.
- Será requisito indispensable, para formar parte de la lista, la valoración positiva del mismo, que será efectuada por una Comisión constituida al efecto. En aquellos casos que se exija especialistas en Apoyo a la

¹⁷⁸ Hasta esta convocatoria se denominaba Maestros para Aulas Temporales de Adaptación Lingüística para el alumnado extranjero

¹⁷⁹ O sea no se solicita personal perteneciente al Cuerpo de Profesores de enseñanza Secundaria (P.E.S.)

¹⁸⁰ Hasta esta convocatoria no se exigía este requisito.

Integración se les ofertará a los maestros/as que tengan reconocida y presentada la habilitación correspondiente.

- El baremo es similar

En Córdoba el puesto se denomina Maestros de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Atención al Alumnado Inmigrante. En la convocatoria provincial de 24 de junio de 2014 (prorrogada en 2015) se solicitaba¹⁸¹:

- Ser funcionario del cuerpo de maestros o interino de ese mismo cuerpo. con la especialidad de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje o Educación Primaria¹⁸²

¹⁸¹ En relación con la continuidad en el puesto se dice: Centros con Maestros de Interculturalidad (ATAL) Se relacionan a continuación el listado de centros donde ha existido este puesto durante el curso 2013/14. De estos se detraerán los puestos que sean ocupadas por aquel personal que venía ocupando el mismo y le sea concedida continuidad para el próximo curso. De la misma manera, se detraerán o añadirán los resultantes de planificación educativa: 1.- ATAL en zona CEP Córdoba; 2.- ATAL en zona CEP Peñarroya-Pueblonuevo y 3.-ATAL en zona CEP Priego-Montilla

¹⁸² En las convocatorias de 2006 y 2009 no se solicitaban especialidades concretas aunque la de 2006 se dice que “Se podrá requerir para cada uno de los puestos que se oferten habilitación en alguna especialidad, para el cuerpo de maestro”. en educación secundaria estarían en centros de compensación educativa y se solicita experiencia con alumnado inmigrante preferentemente en la enseñanza del lenguaje. La convocatoria de 2006 estaba subsumida en “Puestos de Maestros/as y Profesores/as de ámbito de E. Secundaria en Zonas de Actuación Educativa Preferente y para Centros que desarrollen Planes de Compensación Educativa”. En la convocatoria de 2011 solo se requería la especialidad de Audición y Lenguaje.

- Experiencia previa en el puesto, o en su defecto, experiencia previa en compensación educativa (demostrable mediante certificación de la dirección del centro educativo)¹⁸³.
- Formación relacionada con la interculturalidad.
- Expresar compromiso escrito de disponibilidad para el desplazamiento geográfico.
- Proyecto de actuación en Interculturalidad (con los siguientes apartados)¹⁸⁴:
- Justificación del proyecto; Objetivos; Descripción de los destinatarios; Desarrollo de la atención al alumnado y procesos de coordinación; Evaluación de la intervención y Bibliografía
- El baremo es el mismo

En Granada el puesto se denomina “Maestros y maestras para Interculturalidad. Aulas Temporales de Adaptación Lingüística” o “Profesorado de Secundaria para Interculturalidad. Aulas Temporales de

¹⁸³ En la convocatoria de 2009 (Resolución de 13 de Mayo de 2009) se solicitaba “acreditar experiencia con alumnado inmigrante, especialmente en la enseñanza del lenguaje” así como “Formación relacionada con Interculturalidad y Atención a la diversidad”

¹⁸⁴ Hasta 2013 se pedía para el proyecto: 1 Orientaciones a seguir en el Plan de acogida del alumnado inmigrante. 2- Evaluación del alumnado. 3- Propuesta de intervención en el centro educativo: con el profesorado, alumnado y familias. 4- Normativa de referencia, materiales y recursos)

Adaptación Lingüística” y en la convocatoria de 26 de mayo de 2015 (la de 21 de Julio de 2011 se prorrogó hasta este curso) se solicita¹⁸⁵:

- No se solicitan especialidades concretas (hay bolsa distinta para Primaria y Secundaria) pero deberá acreditar formación en Atención a la Diversidad y/o Interculturalidad y tendrán prioridad los solicitantes de las especialidades de Lengua Extranjera (según la zona del PE)¹⁸⁶ pertenezcan a especialidades de Lengua Extranjera (según la zona del PE) o que cuenten con una experiencia mínima de tres años en puesto idéntico.¹⁸⁷
- Acreditar 60 horas de formación en enseñanza del español como segunda lengua, o acreditar experiencia educativa con alumnado inmigrante (Certificado de la Dirección del Centro y Vº Bº del Servicio de Ordenación Educativa).
- Expresar compromiso escrito para intervenir, indistintamente, en centros de Infantil, Primaria o Secundaria, según necesidad (para el cuerpo de Maestros) y en Primaria y secundaria para el cuerpo de Profesores de Secundaria

¹⁸⁵ En una Resolución de 28 de septiembre de 2012 se convoca (con carácter urgente) una vacante para la zona de Albuñol aunque requisitos y baremo son iguales a los mencionados.

¹⁸⁶ En la convocatoria de 2011 (inglés para puestos en la Alpujarra y en la zona de Baza-Guadix)

¹⁸⁷ En la resolución de 16 de mayo de 2013 (para conceder continuidad y cubrir vacantes) se reduce a dos años.

- Compromiso de participación en actividades formativas que se consideren de interés para este puesto.¹⁸⁸
- El baremo es el mismo

En Huelva el puesto se denomina “*Maestros/as para la Interculturalidad*”¹⁸⁹ y en la convocatoria de 15 de mayo de 2013 (prorrogada hasta hoy) se solicitan como requisitos:

- Maestros o Maestras de Educación Primaria, Pedagogía Terapéutica o Lengua Extranjera.
- Acreditar Formación o Experiencia en Interculturalidad..
- Expresar, por escrito, compromiso de disponibilidad para el desplazamiento utilizando para ello medios propios.
- Presentación de un Proyecto de Trabajo de acuerdo con las indicaciones recogidas en un Anexo (desde 2013).
- El baremo es el mismo

¹⁸⁸ En esa misma resolución se matiza “con carácter preferente en los ámbitos de enseñanza del español, interculturalidad y metodologías inclusivas” e igualmente se añade como requisito la presentación de un proyecto y que tendrán prioridad quienes tengan titulación en Lenguas Extranjeras o perfil bilingüe en relación con el puesto ofrecido.

¹⁸⁹ Solicitaron continuidad 22 (o sea la plantilla completa del curso 2014/15) 14 mujeres y 8 hombres y hubo dos renuncias (mujeres)

En Jaén, el puesto se denomina “Maestros/as para atención directa a la interculturalidad (ATAL)” y en la convocatoria de 9 de abril de 2013 prorrogada hasta el presente curso se solicita¹⁹⁰:

- No solicitan especialidades concretas, pero se valorará el trabajo realizado en centros de Zonas de Compensatoria o Zonas de Actuación Preferente¹⁹¹.
- Presentación de un Proyecto de Trabajo de acuerdo con las indicaciones recogidas en un Anexo (desde 2013)
- Expresar compromiso escrito de disponibilidad para el desplazamiento itinerante
- El baremo es el mismo.

En Málaga el puesto se denomina “Profesorado del Cuerpo de Maestros (o de Profesores de Enseñanza Secundaria) en Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) para la atención del alumnado inmigrante”¹⁹² y en la convocatoria de 27 de mayo de 2015 se solicita:

¹⁹⁰ En la descripción del puesto se dice entre sus funciones: Desarrollar las funciones propias para la Educación de la Interculturalidad en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística dependientes de los EOE, entre ellas, la enseñanza de la lengua castellana, la adaptación lingüística y compensación educativa, así como la mediación de dicho alumnado

¹⁹¹ En la convocatoria de 2006 se solicitaba la especialidad de Audición y Lenguaje

¹⁹² Hasta 2011 se denominaba “Profesorado del Cuerpo de Maestros y de Enseñanza Secundaria en programas de educación intercultural” siendo llamativo este cambio que va en sentido contrario al de otras provincias (enfaticar lo intercultural o ATAL en la

- Ser funcionario de carrera, funcionario en prácticas, personal interino o aspirante a interinidad con destino en la Comunidad Autónoma de Andalucía del Cuerpo de Maestros, de las Especialidades Lengua extranjera, Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica o Primaria.
- Presentar una propuesta de trabajo en el aula de interculturalidad de carácter anual (con propuestas respecto a la acción intercultural, mediación, lengua vehicular, así como lengua y cultura materna).
- Asumir el proyecto de los centros donde se acepte la plaza.
- Declaración expresa de disponibilidad para el desplazamiento.
- El personal con menos de un año de experiencia en este puesto, deberá:
 - Acreditar 60 horas de actividades relacionadas con el español para Extranjeros o intervención educativa a alumnado inmigrante y presentar un proyecto de trabajo, de acuerdo con las indicaciones recogidas en el Anexo VII, cuya valoración positiva (APTO) será imprescindible para la inclusión del solicitante en el programa.
- El baremo es el mismo, pero es requisito indispensable la valoración positiva del Proyecto que cuenta como merito a partir de 5 puntos.

denominación). De los 61 profesores del curso 2014/15, 38 estaban en centros de Primaria y 22 en centros de Secundaria.

En Sevilla por Resolución de 1 de abril de 2013, el puesto se denomina “Maestros/as para Aulas Temporales de Adaptación Lingüística para el Alumnado Inmigrante” y “Profesores/as de Enseñanza Secundaria en Aulas temporales de adaptación lingüística”¹⁹³ y se solicita:

- Limita la oferta al profesorado de las especialidades de Audición y Lenguaje, Idiomas extranjeros y Pedagogía Terapéutica.
- Acreditar 60 horas de cursos convocados por los Centros del Profesorado (C.E.P.), universidades y otras administraciones públicas, homologados por la administración competente, relacionados con el español para Extranjeros y/o intervención educativa a alumnado inmigrante. Los cursos exigidos como requisito no serán baremados como méritos.
- Presentación de un Proyecto (desde 2009) con apartados sobre Legislación; Orientaciones a los centros: diseño de planes de acogida y pautas de intervención con el alumnado inmigrante; Evaluación inicial y final; Programación y Bibliografía y entrevista personal con una Comisión Técnica.
- El baremo es similar.

Tabla 6 Convocatorias andaluzas para profesorado de ATAL

¹⁹³ En la resolución de 12 de marzo de 2012 se incluye entre las convocatorias una dedicada a Profesores de Enseñanza Secundaria en ATAL para atención al alumnado de lengua china.

Provincia	Denominación	Descripción puesto	Requisitos
Almería	Apoyo a la integración en Centros de Primaria. Educación Intercultural. Aulas Temporales de Adaptación Lingüística	Intervención directa con alumnado de Educación Primaria. Pueden conllevar desempeño docente en más de un centro. Si las necesidades del servicio lo aconsejaren, podrán intervenir en centros de Secundaria en Primer Ciclo de ESO Intervención directa con alumnado de Educación Secundaria. Pueden conllevar el desempeño docente en más de un centro. Si las necesidades del servicio así lo aconsejaren, podrán intervenir en centros SemiD tanto en Educación Secundaria como en Educación Primaria	Expresar compromiso escrito de disponibilidad para el desplazamiento geográfico (Anexo III). Desde el año 2009 Presentar un proyecto de actuación con las características especificadas en el Anexo IV. Dicho proyecto será revisado por una comisión nombrada por la Delegada, que lo calificará como APTO o NO APTO. Quedarán excluidos y excluidas todos y todas los aspirantes calificados como NO APTOS.
Córdoba	Maestros de ATAL. Atención al alumnado Inmigrante. (Hasta 2008 Maestros de Interculturalidad)	En centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (funciones relacionadas con la adaptación lingüística del alumnado inmigrante y su integración en los centros). Intervención directa con alumnado durante 25 horas semanales. El desempeño de las funciones se puede llevar a cabo en más de un centro, en la misma o distinta localidad. Se podrá requerir para cada uno de los puestos que se oferten habilitación en alguna especialidad, para el cuerpo de maestros.	Acreditar experiencia con alumnado inmigrante preferentemente en la Enseñanza del lenguaje. Formación relacionada con Interculturalidad y Atención a la diversidad Presentación de proyecto y que sea valorado positivamente por la Comisión Disponibilidad para desplazamientos

Provincia	Denominación	Descripción puesto	Requisitos
Cádiz	Maestro o Maestra para ATAL para el alumnado inmigrante	Docencia directa con alumnado	Expresar compromiso escrito de disponibilidad para itinerancia. En aquellos casos que se exijan especialistas en Apoyo a la Integración se les ofertará a los maestros/as que tengan reconocida y presentada la habilitación correspondiente. -Desde 2014, Presentación de proyecto y que sea valorado positivamente por la Comisión
Granada	Maestros y maestras para Interculturalidad. Aulas Temporales de Adaptación Lingüística/Profesorado de Secundaria para Interculturalidad	Intervención directa con alumnado extranjero de educación infantil, primaria y secundaria (Primer ciclo), con horario de hasta 25 horas. Puede conllevar desempeño docente en más de un centro. Por necesidades organizativas podrán atender las demandas de carácter lingüístico y de integración socioeducativa del alumnado que requiera de su intervención.	Expresar compromiso escrito para intervenir, indistintamente, en centros de Infantil, Primaria o Secundaria. Compromiso escrito de disponibilidad para el desplazamiento itinerante utilizando recursos propios. Acreditar formación en Atención a la Diversidad y/o Interculturalidad. Prioridad para solicitantes de la especialidad o habilitación en lengua extranjera o con una experiencia mínima de tres años en puesto idéntico. Compromiso de participación en actividades formativas que se consideren de interés

Provincia	Denominación	Descripción puesto	Requisitos
Jaén	Maestros/as para atención directa a la interculturalidad (ATAL)	- Desarrollar las funciones propias para la Educación de la Interculturalidad en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística dependientes de los EOE,	(2006) Funcionario de carrera del Cuerpo de Maestros de la Especialidad de Audición y Lenguaje o personal interino del mismo Cuerpo y de la bolsa de Audición y Lenguaje Ser funcionario de carrera o en Prácticas del Cuerpo de Maestros en servicio activo con Andalucía, o personal interino con tiempo de servicios en la Consejería Compromiso escrito de disponibilidad para el desplazamiento itinerante Se valorará el trabajo realizado en centros de Zonas de Compensatoria o Zonas de Actuación Preferente. Presentación de un proyecto (desde 2013)
Málaga	Profesorado del Cuerpo de Maestros (o de de Profesores de Enseñanza Secundaria) en Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) para la atención del alumnado inmigrante (Profesorado del Cuerpo de Maestros y de Enseñanza Secundaria en programas de educación Intercultural hasta 2012)		Propuesta de trabajo en Aula de Interculturalidad (Programación Anual), cuya valoración será imprescindible para la inclusión del solicitante en el programa. Compromiso de disponibilidad para compartir trabajo en varios centros. Asumir el proyecto del centro o de los centros en que se acepte la plaza y reunir los requisitos del proyecto de dicho centro o centros, si se recoge alguno específico
Huelva	Maestros/as para la Interculturalidad.	Maestro de apoyo a la atención educativa del alumnado de otras nacionalidades matriculado. Intervención directa con alumnado de otras nacionalidades con dedicación especial a la enseñanza del español. Dependencia funcional del Equipo Técnico Provincial de los Equipos de Orientación Educativa, adscritos al EOE.	Acreditar Formación o Experiencia en Interculturalidad. Expresar, por escrito, compromiso de disponibilidad para el desplazamiento utilizando para ello medios propios. Presentación de proyecto (desde 2013)

Provincia	Denominación	Descripción puesto	Requisitos
Sevilla	Maestros/as para ATAL para el Alumnado Inmigrante/ Profesores/as de Enseñanza Secundaria en Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL).	Puesto coordinado por el Servicio de Ordenación Educativa Itinerante en Sevilla capital y localidades de la provincia. El desarrollo de sus tareas en los centros tendrá carácter temporal y estará sujeto a la evolución y/o movilidad del alumnado y a las nuevas necesidades que vayan surgiendo en los centros a lo largo del curso. Describe también sus funciones	Maestros/as de Lenguas Extranjeras, Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica o Profesorado de Educación Secundaria 60 horas de cursos. Los cursos exigidos como requisito no serán baremados como méritos. Declaración expresa de disponibilidad para el desplazamiento. Desde 2009: Presentación de un Proyecto de Trabajo

Fuente: elaboración propia según datos de las diversas convocatorias

Así pues, podemos observar que, con respecto al proceso de selección de este profesorado, todavía existe variedad de criterios en las distintas provincias a la hora de seleccionar el perfil para el profesorado de las ATAL. Como hemos visto el baremo del concurso de méritos (con la excepción de necesidad de valoración positiva del Proyecto en Málaga, Almería, desde 2009 y Cádiz (desde 2014) suele ser común a todas las convocatorias. Se puntúa la experiencia docente con un máximo de 10 puntos (tanto para de funcionarios de carrera -o en prácticas- o de funcionarios interinos), la experiencia en puesto de trabajo igual con 14 puntos, las actividades de formación (asistencia a cursos o impartición de los mismos) con 2,5 puntos y otras titulaciones (licenciaturas, Ciclo Superior de la Escuela Oficial de Idiomas, Grado Superior de Enseñanzas de Régimen Especial, diplomaturas, Primer ciclo Universitario o título de Doctor) con tres puntos como máximo.

Con respecto a la procedencia del profesorado, que se puede ser funcionario de carrera o interino, pero en algunas provincias solo son maestros (Cádiz, Córdoba, Huelva, Jaén) y en otras puede acceder también profesorado del cuerpo docente de secundaria (por Almería, Granada, Málaga y Sevilla).

Como queda reflejado en la revisión de las diversas convocatorias, el perfil profesional y las competencias solicitadas para ejercer de profesorado de las ATAL serían muy similares a las de cualquier docente del cuerpo de profesores o maestros, como ya apuntaba un profesor de ATAL en un CEIP de una localidad costera malagueña:

Esta cuestión ha acarreado algunas críticas como manifiesta un profesor de secundaria de una provincia andaluza, maestro especialista en lengua extranjera:

Hombre... la verdad es que yo no sé los criterios que toman para escoger el profesorado que está en ATAL y en compensatoria. Yo me imagino que algunos llevan ya muchos años en proyectos de este tipo y están preparados para ello, pero yo creo que muchas veces se coge a la gente... yo he conocido a gente de ATAL que se han metido en ATAL porque no les quedaba más remedio y es una forma de trabajar, y me parece muy bien. Pero antes de eso deberían de darles un cursito para..., prepararlos un poquito, en el sentido, de conocer al alumnado con el que van a enfrentarse. Me da la impresión de que muchas veces el profesorado que se coge para esto es un profesorado normal y corriente. Yo creo que deberían tener alguna especialización, sobre todo en el trato de los niños, para saber enfrentarse a las situaciones de los niños extranjeros (Profesor 3).

Incluidas las necesarias para realizar el proyecto de actuación, en aquellas provincias donde se solicita: Málaga y Córdoba (desde siempre) como refleja el responsable del profesorado de ATAL de una de esas dos provincias:

¿Qué es lo que les pedimos a los nuevos, a los de nueva incorporación? Pues que hagan un proyecto, además de todos los requisitos que se ponen para una plaza de carácter singular, es decir, pues lo méritos y tal, pues nosotros pedimos que elaboren un proyecto intercultural para un centro (Responsable técnico 7).

Pero también solicitan un proyecto Almería y Sevilla desde 2009, Huelva y Jaén desde 2013 y Cádiz desde 2014.

Sin embargo, en este proceso de selección pasa por alto muchos elementos que han sido considerados como necesarios en un docente para que éste pueda llevar a cabo su función como profesorado inclusivo del programa ATAL (Sayans, 2012).

Como hemos visto más arriba, salvo excepciones, la preparación específica en enseñanza de español como L2/LE no cuenta, o cuenta muy poco, a la hora de aspirar a una vacante en las ATAL. Por ejemplo, según el baremo, un Máster Oficial en español como Lengua Extranjera no puede ser valorado en “Otras titulaciones” (pues no aparece la titulación de Máster entre las baremadas) y sólo alcanzaría un máximo de 2,5 puntos en el apartado de actividades de formación. Los criterios de antigüedad en el cuerpo (en donde con nueve años de servicio ya se consigue la puntuación máxima) y

experiencia en puestos similares (difícilmente conseguible sin la anterior) son los que obtienen mayor puntuación. Tampoco se valora el conocimiento de las lenguas del alumnado. Esta casuística ya era apuntada por un profesor de ATAL en un CEIP de una localidad costera que opinaba también que con el tiempo esta cuestión se iría perfilando, lo que, efectivamente, no ha sucedido:

INVESTIGADORA: ¿qué formación tienes? Porque tú hablas inglés, pero ¿qué perfil se requiere para el profesor de ATAL?

INTERLOCUTOR: teóricamente no te exigen nada.

ENTREVISTADORA: ¿tampoco inglés en tú caso?

INTERLOCUTOR: no.

ENTREVISTADORA: pero sí lo valoran ¿no?

INTERLOCUTOR: bueno, lo valoran a nivel de puntuación, es decir no sé si te dan medio punto más o un punto más, pero te valoran más la experiencia, por ejemplo una vez que estás ya dentro del grupo de ATAL... pero el idioma no te cuenta, es un concurso de méritos. Pero para que te hagas una idea, si tienes 5 años de inglés en la escuela oficial de idiomas, el título superior, pues te dan un punto, pero si has estado un año trabajando ya en interculturalidad te dan 2.40 puntos.

¿Qué te parece el trabajo que está desarrollando la administración en este sentido?

INTERLOCUTOR: hombre, lo que pasa es que esto es una cosa nueva, yo creo que es una cosa nueva aquí, un problema nuevo que se está planteando y todavía no... pero me imagino que el perfil del profesorado se irá definiendo con el tiempo, se irá perfilando. (Profesor ATAL 2).

Con respecto a la formación en interculturalidad o en otras delegaciones la necesidad de acreditar sesenta horas de formación en enseñanza del español

como segunda lengua, español para extranjeros o intervención educativa a alumnado inmigrante (Málaga, para el personal con menos de un año de experiencia en el puesto, Granada y Sevilla) necesita justificarse. Este tipo de cuestiones han planteado debates y polémicas que quedan bien reflejadas en algunos foros de profesorado:

Buenas! Estoy interesado en realizar cursos sobre español como segunda lengua o atención a alumnado inmigrante ya que me motiva mucho la idea de poder trabajar como ATAL. Si alguien me aconseja algún curso que me sirva para solicitar los puestos específicos en próximas convocatorias le estaré muy agradecido. Un saludo (31 de julio de 2013)

Te digo lo que me dijeron a mí. Puedes hacer estos cursos en los CEP pero todavía no los he encontrado. Por otra parte, el Instituto Cervantes también ofrece estos cursos por un módico precio de 500 euros. Así que si alguien sabe algo más lo podría comunicar por aquí (13 de agosto de 2013)
<http://www.ustealdia.org/foro/index.php/topic,42826.90.html>

También se han planteado algunas dudas en lo referente al propio proceso de selección:

03 Julio, 2013, Hola a todos: ¿Alguien sabe cuántos puestos (vacantes) suelen dar en esta provincia de profesores de Secundaria para A.T.A.L. (las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística)?

06 Julio, 2013 Hola, Scorpio: Llevo varios años haciéndole el seguimiento a esta bolsa y te digo que hay muy pocas probabilidades de que den alguna vacante. ¿Sinceramente? no sé cómo gestionan en la administración la adjudicación de estos puestos específicos, pero para mí, al menos, es un misterio sin resolver. He llegado a hablar con la responsable, incluso, y mira que es complicado, porque su super secretaria hace de barrera infranqueable pero allí nadie te dice nada. La adjudicación

de estos puestos es algo muy pero que muy "oscuro", desde mi humilde opinión. El año pasado éramos tres los que estábamos en lista y no nos llamaron a ninguno. Cuando fui a preguntar me dijeron que no había ningún interino ocupando esos puestos y no fueron capaces de explicarme de dónde salen los funcionarios a los que llaman para esas bolsas así que he llegado a la conclusión de que son unos puestos que se reparten entre unos cuantos muy afortunados.

22 octubre, 2013 Sin novedad...como indicaban los compañeros, hay mucho sin saber en estos puestos y sus adjudicaciones (si es que las hay...)
<http://www.ustealdia.org/foro/index.php/topic,92853.msg1110125.html?PHPSESSID=ie7v3sc2fedr95mvv84rhasd15#msg1110125>

5.2 EL PROFESORADO ATAL: OPINIONES Y VALORACIONES

Hasta aquí hemos presentado al profesorado de las ATAL a partir de qué se espera de ellos y cómo son seleccionados, pero parece obvio que en esta investigación debemos caracterizar a este profesorado acercándonos más a ellos y ellas. Para esta tarea seguiremos la presentación de los resultados obtenidos en un cuestionario estandarizado que aplicamos en el curso escolar 2004/05 en el transcurso de la investigación realizada por el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada¹⁹⁴. En la aplicación de dicho cuestionario se obtuvieron respuestas de un total de 144 profesores y

¹⁹⁴ Se trata de una de las actuaciones integrada dentro de la Evaluación del Plan de Atención al alumnado inmigrante realizada por un equipo dirigido por el Profesor Francisco Javier García Castaño, cuyo principal objetivo es el de realizar una descripción, análisis y valoración de determinadas experiencias de gestión de la diversidad cultural educativa relacionadas con el alumnado inmigrante. El instrumento que presentamos es el denominado Cuestionario ATAL de los que obtuvimos 369 en total de los cuales 144 (Almería 29, Cádiz 13, Córdoba 9, Granada 13, Huelva 15, Jaén 11, Málaga 47 y Sevilla 8) eran profesorado de las ATAL. Ver Anexo 2.

profesoras de ATAL, que suponían un 77% del conjunto de este profesorado (en dicho curso escolar eran 185 el total del profesorado ATAL en Andalucía).

Pero entendemos también, que junto a estas opiniones deban aparecer no sólo nuestras valoraciones, sino aquellos otros discursos que hemos producido en nuestro trabajo de campo. Finalmente, este apartado nos presentará un perfil de este profesorado de las ATAL desde sus discursos y desde nuestras interpretaciones.

5.2.1 Perfil de un profesorado “especial”

El profesorado que encuestamos era mayoritariamente mujeres (siete de cada diez), lo que coincidía con el conjunto del profesorado de las ATAL.¹⁹⁵ Este personal se encontraba situado en una franja de edad bastante amplia (93% entre 26 y 50 años) y sólo el 6% superaba los cincuenta años, lo que contrasta con el 25% del profesorado ordinario que superaba los cincuenta años, lo que nos permite hablar de un perfil “rejuvenecido” del profesorado de las ATAL con respecto al profesorado de aula.

Este profesorado “especial” se encontraba trabajando mayoritariamente entre centros de educación primaria y centros de educación secundaria (el 54,9%),

¹⁹⁵ Para el curso 2014/2015 el porcentaje de profesorado femenino es del 80,9 lo que nos permite decir que la sex ratio del profesorado se ha ido “feminizando” con el paso de los años.

siendo más minoritaria los que lo hacían exclusivamente en centros de educación primaria (29,9%) y tan sólo un 14,6 % de ellos lo hacían en centros de educación secundaria, lo que lógicamente contrasta con el profesorado de aula donde solo un 2% trabaja en varios niveles.

Un 38,5 % del profesorado ATAL imparten clases en varias localidades, debido a su carácter itinerante. El profesorado ATAL trabaja en una media de entre 3 a 4 centros, ya que tan sólo un 13,1% imparten docencia en un solo centro, mientras que un 35,8% del profesorado ATAL encuestado “itineran” entre 2 centros, otro 35% entre 3 y 5 centros y un 16% en más de 6 centros. En el curso 2013/14 la media de centros por profesorado era de 3,60 por docente y en el curso 2015/16 de 2,81 centros.

Los datos anteriores se pueden completar con los que nos indican que el 83,7%, es decir, más de 8 de cada 10 el profesorado de ATAL, son itinerantes, frente al 16,3% cuya modalidad de ATAL es fija.

Aunque la distribución del profesorado de las ATAL en las distintas provincias andaluzas ya quedó indicada en la Tabla 1, en el caso de los encuestados la distribución era como sigue: Almería (20%), Cádiz (9%), Córdoba (6,2%), Granada (9%), Huelva (10,3%), Jaén (7,6%), Málaga (32,4%) y Sevilla (5,5%), lo que se aproxima mucho a la distribución total del profesorado de las ATAL en toda Andalucía.

En lo que respecta a la experiencia laboral de este profesorado de las ATAL, decir que más de la mitad (un 52,9%) tenía una media de experiencia en la enseñanza en general de entre 10 y 25 años (frente a un 35,5 del profesorado de aula ordinaria), mientras que un 36,2% rondan los 3 a 10 años de experiencia. En los valores extremos los porcentajes son muy bajos, por lo que se puede concluir que el perfil de este profesorado no es ni de mucha experiencia laboral (más de 35 años con solo un 8% frente al 28,6% del profesorado ordinario), ni de poca experiencia (de entre 0-2 años), aunque la propia trayectoria de las ATAL en Andalucía se reducía a cinco años cuando se realizó el cuestionario.

No obstante, debe hacerse notar que más de la mitad del profesorado encuestado (52,8%) se encontraba en situación de interinidad en su puesto, frente al resto que eran funcionarios funcionarios (por el contrario, el profesorado no ATAL está compuesto por un 78,5 % de funcionarios)¹⁹⁶.

Con respecto al número de alumnos con el que trabaja el profesorado de ATAL, el 35,7 % del profesorado ATAL encuestado tiene una media de alumnado en clase de entre 11 a 20, un 26,1 % de 21 a 30 alumnos, un 10,4 %

¹⁹⁶ Resulta muy llamativa (en un puesto considerado muy especializado) la diferencia entre profesorado funcionario/interino con respecto al profesorado ordinario, aunque con el tiempo ha ido cambiando esta situación y hoy una gran mayoría del profesorado de las ATAL tiene una situación administrativa de funcionario.

menos de 5 alumnos y un 20,9 % de más de 31 alumnos (en estos últimos casos debe considerarse la posibilidad de cada profesorado ATAL considere como aula el conjunto del alumnado en todos los centros donde trabaja, lo que sin duda diferenciaría con claridad el propósito de esta pregunta).

Si se les pregunta al profesorado ordinario encuestado por la nacionalidad de los escolares extranjeros en sus aulas de trabajo, la más citada es la marroquí (20,3%) de citas, siguiendo de lejos la nacionalidad rumana (9,5%), británica (8,9%), china, (6,4%). La primera nacionalidad Latinoamérica citada es la ecuatoriana (4,4%) situada en sexto lugar, lo que contrasta con el dato de las estadísticas escolares donde se sitúa junto con la marroquí en los puestos más claramente destacados.

Con respecto al profesorado ATAL encuestado las primeras nacionalidades más citadas siguen el mismo orden que para el conjunto de profesorado, aunque con diferentes porcentajes: marroquí (15,4%), rumana (11,1%), británica (10,6%), china (8%), etc. En este caso es más significativa la observación de las ausencias dado que no aparece ninguna nacionalidad Latinoamérica a excepción de la brasileña (2,9%) en décimo lugar y que como se sabe no comparte las diferentes versiones del español en América, muestra clara de que el profesorado ATAL no “atiende” a este alumnado, aunque hemos localizado tres casos (sobre 584 menciones) que hablan de atención a un alumnado ecuatoriano (2) y colombiano (1).

5.2.2 Opiniones sobre las ATAL

Más de 4 de cada 5 del profesorado encuestado (un 82,7%) conocen la iniciativa ATAL, aunque no debe dejarse de observar que cerca de un 20% del profesorado en general dicen no conocerla.

En correspondencia con los resultados anteriores, un 88,8% del profesorado de aula ordinaria, respondieron que efectivamente hay alumnado “inmigrante extranjero” en su centro que asisten a las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. De todas formas, un alto porcentaje, (58,7%) del profesorado encuestado no han respondido a esta pregunta quizá por desconocimiento.

Un 69,8% del profesorado ordinario, confirma que hay alumnado “inmigrante extranjero” en sus aulas que asisten a las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (el 61,8% no han respondido a esta pregunta).

Con respecto a la percepción sobre el número de profesorado de ATAL que hay en su provincia, cerca de 2/3 (65,8%) del profesorado encuestado cree que puede haber en la provincia donde trabajan hasta 15 profesores ATAL, mientras que para el profesorado de ATAL el porcentaje ronda el 37,8 %. Por otro lado un 5,3% cree que en sus correspondientes provincias trabajan más de 60 profesores ATAL, mientras que este valor, el profesorado ATAL lo sitúa en un 40,3 %. Está claro que esto va a depender del número de alumnos que haya en cada provincia. Es importante destacar una gran mayoría de los

encuestados (un 70 % para profesorado no ATAL y un 50 % para profesorado ATAL) no respondieron a esta pregunta, quizá por desconocimiento del número de profesorado ATAL a nivel provincial. A nivel general, se cree que hay una media de 37, 45 profesores por provincia, pero debido a lo elevado de su desviación típica, esta valoración está distribuida de forma muy dispersa.

Con respecto a la valoración del modelo, *grosso modo*, más de la mitad de los encuestados/as (un 50,9%) le parece buena la iniciativa, porcentaje que se asemeja al del profesorado ATAL (un 55,6 %), mientras que un 34,5% les parece regular, frente al profesorado de ATAL (18,9), y en lo que se refiere a la valoración más alta, es el profesorado ATAL las que mejor las valoran (1 de cada 4 las valora como “muy buena”) si lo comparamos con el resto del profesorado (7,8 %). Una valoración positiva (“Buena” o “muy buena”) agrupa a un 58,8% del profesorado general, frente a un 81,2% del profesorado de ATAL. Con respecto a las valoraciones negativas (“Mala” o “Muy mala”) alcanzan un 6,9% entre el profesorado de aula ordinaria y no existen entre el profesorado del recurso. Sin embargo es importante resaltar el alto porcentaje para ambos tipos de profesorado que no respondieron a esta pregunta, aunque conocían la iniciativa ATAL.

Dentro de la experiencia de las ATAL se habían desarrollado varios modelos.

El Modelo A consiste en que un/a profesor/a ATAL reúne a los escolares

inmigrantes extranjeros en un aula aparte durante toda la jornada escolar a lo largo de unos meses (podría casi equipararse a las primeras “aulas puente” almerienses). Una vez concluido este periodo, este alumnado se incorpora con el resto de los escolares a su aula de referencia. El modelo B, consiste en que un/a profesor/a ATAL acude a distintos centros que hay alumnado inmigrante extranjero y los reúne en un aula aparte durante algunas horas a la semana, pero durante el resto del tiempo lectivo este alumnado permanece con los escolares de sus aula de referencia (sería lo que se denomina ATAL itinerante) y, por fin, el modelo C, se diferencia del B, en el/ la profesor/a ATAL está adscrito a un solo centro (ATAL fija).

Dentro de la opción del modelo A, podemos observar, que el 16% del profesorado general y el 5% del profesorado de ATAL valora como “Muy bueno” este modelo, que el 30,9% de los profesores de aula valora como “buena” esta pauta educativa y un 25,9% la valora “regular” mientras un 24,% le da el valor de “malo”, el profesorado ATAL no se diferencia mucho en estos resultados (26,4; 30,6 y 24,8% respectivamente). Es importante resaltar que un 23,8% del profesorado de aula ordinaria no quiso aportar su valoración de este modelo, siendo mucho mayor la participación para el profesorado ATAL.

Con respecto a la opción B, un 5,2 % del profesorado no específico valora como “muy bueno” este modelo, mientras que en el profesorado ATAL, el

porcentaje aumenta al 19,3%. Por otro lado el 39,5% del profesorado valora este modelo pedagógico como “bueno” sin embargo para el profesorado ATAL, el porcentaje aumenta al 53,3 %. Con respecto a la valoración del modelo B como “regular”, para profesorado general el porcentaje es del 38,4% frente al 24,4 para el profesorado ATAL. Finalmente, un 14% del profesorado lo valora como “malo”, mientras que el peso del colectivo ATAL en esta valoración es mucho menor (un 2,2 %). En términos generales parece existir una valoración más positiva de este modelo por parte del profesorado ATAL que para el resto del profesorado.

Para el modelo C, el 40,7% del profesorado de aula valora este modelo como “muy bueno”, frente al profesorado de ATAL con un 50,4%. 2 de cada 5 de los/as profesores/as encuestados/as lo valoran como “bueno”, un 13,6 como regular y tan sólo un 2,6 % como “malo”. Para el profesorado ATAL se aprecia un porcentaje muy similar. Las valoraciones positivas (“Bueno” y “Muy Bueno”) alcanzan un 83,3 entre el profesorado de aula y rozan el 90% entre el profesorado de las ATAL.

A rasgos generales podemos concluir que el modelo más deseado por los profesores encuestados, tanto profesores de ATAL como profesores no pertenecientes a este recurso, es el modelo C. Sin embargo, se observa una menor participación por parte del profesorado no ATAL en reflejar su valoración con respecto a los diferentes modelos de enseñanza ATAL.

En lo que se refiere a la consideración de las ATAL como instrumento de integración, un 24,6% del profesorado las considera “muy buenas”, pero esta valoración entre el profesorado ATAL, aumenta al 50,4 %. Más de la mitad de los encuestados valoran como “buenas” las aulas ATAL, y en el caso de los profesores ATAL el porcentaje es también parecido, aunque algo más bajo (un 44%). Es decir, las valoraciones positivas (“Buenas” y “muy buenas”) alcanzan casi el 75% entre el profesorado de aulas ordinarias y supera el 94% entre Con respecto a valores menos positivos, el 17 % del profesorado lo valora como “regular”, para los/as ATAL el porcentaje desciende a un 5,2%. Desde una perspectiva general, podemos observar que el profesorado ATAL opina de forma más positiva el instrumento de las Aulas de Atención Lingüística para la integración del alumnado extranjero en el centro que el profesorado en general.

Con respecto a la noción que el propio profesorado ATAL tiene de la valoración de su trabajo por el resto del profesorado observamos que 2 de cada 3 de los profesores ATAL creen que su trabajo es valorado como “bueno”, y un 14,8 % piensan que es valorada como “muy bueno”, y un casi 1 de cada 5 del profesorado ATAL a respondido que es valorado de manera “regular”, sin embargo, ninguno/a ATAL respondió los valores “mala” o “muy mala”. (Nótese el alto porcentaje de profesorado ATAL que no respondió a esta pregunta).

En nuestro trabajo de campo hemos observado una valoración mayoritariamente elogiosa el recurso tanto desde los agentes que gestionan, como desde el profesorado ordinario, como quedan de manifiesto en los dos siguientes *verbatim*, correspondientes a la coordinadora de la Asesoría de Atención al Alumnado Extranjero además de maestra ATAL en Sevilla y a un director de un centro de Primaria almeriense.

INTERLOCUTORA: yo de verdad es que cualquiera que critique a las ATAL yo se lo digo dime cómo de verdad cómo lo solucionamos porque además me parece inútil tener un recurso que no vaya bien no?, pero luego las memorias que a nosotros nos entregan los centros después de tener un profesor de ATAL pues no hay ninguno que se queje, todos dicen que es insuficiente pero mejor que nada y además valoran positivamente el avance del niño y todo, entonces claro tú dices vale no es el ideal pero de qué manera llegamos a... (Profesora ATAL 3)

¿Y cómo valorarías el ATAL, como iniciativa?

INTERLOCUTOR: Bueno, a nosotros nos es necesario, nos gusta que esté, lo creemos conveniente.

INVESTIGADORA: ¿Se ven resultados?

INTERLOCUTOR: Sí, resultados sí, además esos niños que los ves...además es un elemento más de ayuda a la integración de los menores, la actuación del ATAL nos parece conveniente y necesaria. (Profesor 4)

De todas maneras, el profesorado de ATAL es consciente de la visión utilitarista del recurso por gran parte del profesorado ordinario, como manifiesta una docente de ATAL onubense:

Entonces la perspectiva del profesorado ha cambiado respecto a los/as maestros/as de interculturalidad?

INTERLOCUTOR: Pues habría que preguntárselo a ellos el cómo nos ven, hombre yo creo que para ellos somos un recurso no?, somos un apoyo que en cierto modo le aceleramos el que el niño adquiera la lengua no?, la lengua castellana y yo creo que eso se tiene que valorar creo yo, ya te digo habría que plantárselo a ellos pero vamos yo creo que ven bien la figura del profesor de interculturalidad y vamos hemos obtenido buenas críticas que ya ha llegado la onda por ahí. (Profesora ATAL 4).

También existen críticas negativas a la labor de este profesorado, como por ejemplo la expresada por este director de un IES sevillano:

INTERLOCUTOR: Yo el año pasado me moví, fui a la Delegación, sabía que existían las Aulas de Atención Lingüística y me mandaron a una por tiempo parcial, venía dos días a la semana, se me dio de baja por depresión y estuvo sin venir medio curso; al final apareció una sustituta, pero que se llevaba fatal... fue un fracaso (Profesor 5).

Sigue siendo una opinión muy mayoritaria la consideración de la necesidad de más recursos como manifieste otro de nuestros interlocutores Licenciado en Psicología y con 26 años de experiencia docente, orientador en un centro educativo de la provincia de Huelva.

Es verdad pues que ya se han ido tomando medidas y de que por ejemplo los profesores de aceleración lingüística pues con estas medidas que se han ido tomando pues se ha ido solventando todo lo que pasa es que el profesorado siempre es dado a agobiarse un poco y a decir pues... qué hacemos con ellos y se ven un poco como en la cuestión de que piden que por qué no mandan más profesores de aceleración lingüística y que por qué no están esos niños todo el horario en esas clases, cosa que yo eso no lo veo bien, porque yo creo que lo ideal es integrarles precisamente en los grupos de referencia aunque no sepan el idioma (Profesor 6)

5.2.3 Formación específica del profesorado de ATAL

En este ámbito se remarcan mucho algunas de las tendencias que hemos atisbado en los ítems anteriores. Más de 90% del profesorado de ATAL ha participado en alguna actividad de formación específica, mientras que en el profesorado de aula ordinaria este porcentaje disminuye hasta un 24,4%. En relación a la pregunta anterior, cerca de 8 de cada 10 del profesorado encuestado consideran necesaria una formación especial para trabajar con estos escolares, en el caso ATAL casi todo el profesorado (en un 96,4 %) está de acuerdo en este aspecto. Este aspecto queda de manifiesto en la opinión de un profesor onubense, director de un Colegio de Primaria:

¿Crees que el profesorado que atiende a estos niños necesitaría una formación especial o específica?

INTERLOCUTOR: Yo la verdad es que me parece que sí porque muchas veces son profesores de primaria o secundaria y que dan clase de interculturalidad y yo creo que son así como políglotas no?, el tener alumnos de tantos países de origen pues deberían tener cierto conocimiento de lo que se trata porque al hablar con un nuevo alumno marroquí de nueva incorporación al centro y el niño no tiene mucha idea pues... nosotros igual que empezamos de cero con ellos hablar pues también deberíamos tener nosotros o al menos los profesores de interculturalidad (Profesor 26)

Y queda meridianamente claro en la de una profesora de ATAL de la misma provincia, con dos años de experiencia en el puesto:

ENTREVISTADORA: Consideras que los profesores que os dedicáis a atender a estos niños necesitáis una formación especial?

INTERLOCUTOR: Si, si, pues si que necesitamos, primero que somos maestros de español y necesitamos una preparación de español, cómo enseñar el castellano desde el nivel oral hasta el último nivel de escritura pero también necesitamos una preparación cultural porque nosotros no estamos enseñando castellano a personas españolas por ejemplo pues que no han tenido la posibilidad de aprender nuestra lengua por lo que sea, es un alumnado que viene de muchos países con una cultura muy distinta y nos hace falta una preparación cultural, uso de tu lengua, documentación de sus países, rasgos culturales que los definan. (Profesora ATAL 8)

Como ejemplo también de las reflexiones teóricas y preocupaciones (es decir de otra forma de práctica) del este profesorado reseñamos el contenido de las Segundas Jornadas Regionales del profesorado de ATAL, celebradas en el Ejido en marzo de 2009.

Tabla 7 Segundas Jornadas Regionales del Profesorado de ATAL

Mesa 1. Proyecto intercultural: plan de acogida
1. “Integración del alumnado y familias inmigrantes en el entorno social y educativo” Imparte: Jesús Rafael Maldonado Prenafeta del IES La Contraviesa de Albuñol (Granada)
2. “Escuelas de colores, un proyecto compartido” Imparte: Rosa M ^a Urain Sosa del IES Doñana de Almonte (Huelva)
3. “Palos, descubriendo culturas”. Imparte: Encarnación Bonilla Mora del CEPER Aljibe de Palos de la Frontera (Huelva)
Mesa 2. Enseñanza del español como lengua extranjera
1. “El ATAL como campo para la investigación, experimentación y elaboración de materiales docentes”. Imparte: José M ^a de la Oliva Vázquez del IES Turaniana de Roquetas de Mar (Almería)
2. “El AVE como herramienta de trabajo de las ATAL. Experiencia en el IES Beatriz de Suabia y en el IES Martínez Montañés de Sevilla. Imparte: María del Mar Montañés Ruiz.
3. “Trabajando la ortografía”. Imparte: Rosario Ruiz Castro de Granada.
4. “Modelo de evaluación de competencia lingüística del alumnado inmigrante según MCER”. Imparte: Francisca Navarro Gordillo de Sevilla.
Mesa 3. Metodología inclusiva
1. “Un gallinero muy especial: metodología de trabajo inclusiva”. Imparte: Nieves Soria Aguirre de Vicar (Almería)
2. “Aprendiendo lenguas, todas y todos inclusive”. Imparte: Luís Morales Orozco del CEPR El Chaparral de Málaga.

3. “El apoyo intercultural en el aula ordinaria: experiencias en el IES San Isidro”. Imparte: Adolfin Montes Muñoz del IES San Isidro de Nijar (Almería)
Mesa 4. ATAL y nuevas tecnologías
1. “21 de marzo: una visión interdisciplinaria multimedia del día para la eliminación de la discriminación racial. Podcasts y videocasts contra el racismo y la xenofobia”. Imparte: Alberto Lanzat García del IES Los Manantiales de Torremolinos (Málaga)
2. “Del.icio.us, marcador social al servicio de la enseñanza del español. Red de recursos ATAL”. Imparte: Agustín Jiménez Jiménez del CEIP San Roque de Churriana de la Vega (Granada)
3. “Iniciativa por la carta de la tierra, radio escolar y otras TIC en el ATAL”. Imparte: Benjamín Pérez Recena del CESP El Tejar de Málaga
4. “Agenda intercultural: uso de las TIC en ATAL”. Imparte: Manuel García Torres de Jaén.

Fuente: Elaboración propia mediante vaciado de información de las II Jornadas

Como vemos los principales focos de interés (y los responsables de las experiencias son en su mayor parte algunos/as de los profesores más implicados en algunas de las “buenas prácticas” mencionadas en foros profesionales y académicos) fueron: Proyectos interculturales y Planes de acogida, español como LE, metodologías inclusivas y TIC¹⁹⁷.

En definitiva, nos hallamos ante un profesorado que tiene una *Sex Ratio* similar al del profesorado ordinario, con una experiencia laboral que en un 52,9 % oscila entre 10 y 25 años. Tuvo un mayor porcentaje de interinidad que el profesorado general (lo que llama la atención en un recurso “especializado”). Tiene un mayor conocimiento de las actuaciones específicas dirigidas al “alumnado inmigrante”, una valoración positiva de la actuación global de la administración andaluza con este alumnado de nueva incorporación de nacionalidad extranjera. También se caracteriza por una

¹⁹⁷ Ya hemos hecho referencia al III Encuentro Regional de Profesorado de ATAL

mayor percepción de la necesidad de revisar o cambiar los Proyectos de Centro ante la diversidad cultural de las Aulas y una mayor formación en estos temas donde se combina la formación recibida en las Delegaciones (Almería dar una formación de 20 horas a todo el profesorado nuevo de ATAL donde se incluyen aspectos de la diversidad cultural y de didáctica de español para extranjeros) con los cursos que cada profesor decide libremente realiza, Asimismo existe un intercambio importante de experiencias a nivel de cada provincia y de cada grupo de trabajo. En algunas provincias se organizan reuniones de orientación didáctica desde la Delegación. Y desde el III Encuentro Regional (2011) no se ha celebrado una reunión de carácter andaluz.

5.2.4 El problema de la “itinerancia” del profesorado de la ATAL

La distribución provincial para el curso 2006/2007¹⁹⁸ de los recursos adjudicados a las ATAL era la siguiente:

Tabla 8 Relación entre profesorado, Centros, localidades y alumnado atendido (2006-2007)

¹⁹⁸ Aunque hay datos más recientes de cada uno del ítem individualizados, los datos pertenecientes a este curso, disponibles en el Anexo 1 son los únicos en que se puede obtener información de todos los Centros andaluces (distinguiendo entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), localidades, profesorados adscrito y están extraídos del BOPA nº 609 de 22 de febrero de 2007. Estas cifras y estas características, que no se elaboran estadísticamente de esta forma en prácticamente ninguna de las Delegaciones, podrían ser de gran ayuda a la hora de distribuir los recursos y realizar planes estratégicos de intervención adecuados a las necesidades particulares de cada contexto.

Provincia	Profesorado	Localidades	Centros	Alumnado
Almería	80	54	141 (84-57) ¹⁹⁹	2400
Cádiz	18	21	125	-
Córdoba	8	23	67 (47-20)	215
Granada	22	45	99 (64-35)	572
Huelva	25	32	98 (62-36)	483
Jaén	15	41	97 (67-30)	328
Málaga	70	88	122 (73-49)	1934
Sevilla	20	23	68 (42-26)	398
Total	258	327	817 ²⁰⁰	6330

Fuente: Elaboración propia según datos del BOPA n° 609 de 22 de Febrero de 2007

Esta distribución nos permite establecer las siguientes proporciones del recurso.

- Andalucía: 1 Profesor /1,267 localidades/3,16 centros/26,375 alumnos
- Almería: 1 Profesor//0,675 localidades/1,76 centros/30 alumnos²⁰¹
- Cádiz: 1 Profesor /1,16 localidades/6,94 centros/No hay datos (entre 12 y 36 alumnos según Jiménez et alii (2009)
- Córdoba: 1 Docente/2,875 localidades/8,37 centros/26,875 alumnos
- Granada: 1 Profesor/a/2,04 localidades/3,04 centros/26 alumnos
- Huelva: 1 Docente/1,28 localidades/3,92 centros/21,95 alumnos
- Jaén: 1 Docente/2,73 localidades/6,46 centros/21,86 alumnos

¹⁹⁹ Datos de CEIP e IES respectivamente.

²⁰⁰ A la luz de estos datos habría que cuestionarse porqué hay una mayoría de actuaciones en la etapa de la educación primaria, cuando, según las orientaciones normativas, es preferente para la actuación del ATAL la etapa de secundaria.

²⁰¹ En Abril de 2007 Almería tenía 84 profesores/as en 149 centros, que atendían a 2775 alumnos, lo que supone una ratio de 1 profesor/a por cada 1,76 centros y 33 alumnos, manteniéndose el número de centros atendidos aunque aumentando el alumnado atendido.

- Málaga: 1 Docente/1,25 localidades/1,74 centros/28,34 alumnos²⁰²
- Sevilla: 1 Docente/1,15 localidades/3,4 centros/19,9 alumnos

Según estos datos el perfil del profesorado de ATAL es el de un profesional que trabaja en más de una localidad (1,26), más de tres centros y por lo tanto es itinerante, lo que les puede causar problemas con la organización del tiempo, relaciones con los miembros de la comunidad educativa y con el traslado de materiales. Igualmente tiene una media de 26 alumnos.

Tabla 9. Relación entre profesorado, Centros, localidades y alumnado atendido (2015-2016)

Provincias	Profesorado	Centros	Alumnado
Almería	71	104	2.973
Cádiz	10	53	209
Córdoba	6	53	139
Granada	23	77	468
Huelva	20	46	350
Jaén	7	38	130
Málaga	63	191	2.332
Sevilla	9	27	109
Total	209	589	6710

Fuente: Elaboración propia según datos de la Consejería de Educación

La distribución para este curso nos permite establecer las siguientes proporciones del recurso:

²⁰² En diciembre de 2008 Málaga tenía 85 profesores en 160 centros de la provincia, atendiendo a 3060 alumnos, lo que da unas “ratio” de 1 Profesor por cada 1,88 centros y 36 alumnos lo que corrobora esa percepción de “estancamiento” del recurso al haber aumentado tanto el número de centros como -y de manera muy importante- el alumnado atendido por cada profesor/a

- Andalucía: 1 Docente /2,81 centros/32,10 alumnos
- Almería: 1 Docente/1,46 centros/41,8 alumnos/as
- Cádiz: 1 Docente/5,3 centros/20,9 alumnos/as
- Córdoba: 1 Docente /8,88 centros/21,66 alumnos
- Granada: 1 Docente/ 3,34 centros/20,34 alumnos
- Huelva: 1 Docente/ 2,3 centros/17,5 alumnos
- Jaén: 1 Docente/2,73 localidades/5,42 centros/18,57 alumnos
- Málaga: 1 Docente /3,03 centros/37,01 alumnos
- Sevilla: 1 Docente /3 centros/12,11 alumnos

Como vemos, a nivel general ha disminuido algo la itinerancia del Profesorado de ATAL, pasando de 3,16 a 2,81 centros (no podemos comparar localidades) pero ha aumentado el número de alumnado atendido, que pasa de 26,37 a 32,10 (aunque disminuye en todas las provincias, aumenta en Almería y Málaga que siguen suponiendo más del 79% del alumnado atendido).

Lo que se deduce de lo anterior es la problemática de la itinerancia del puesto docente. Parece suponer el asunto más problemático de la organización laboral de este profesorado, porque les puede suponer determinados problemas:

Escasa implicación en la vida del centro: El profesorado ATAL suelen ser poco conocido en la mayoría de centros a los que asisten y en muchas

ocasiones no conocen al resto de profesorado. Esta situación se agrava en Secundaria, donde el número de docentes es mayor y es difícil hablar con ellos por el tema de los horarios. Complica también la relación con las familias. Esta impotencia se pone de manifiesto en el discurso de un profesor de ATAL de una localidad costera granadina con atención a varios centros:

que yo creo que un profesor de este tipo de ATAL debería de no estar en más de dos centros o tres como mucho, y que estuviera posiblemente adscrito a uno, es decir, a lo mejor una buena opción sería que si tienes la mayoría de tu horario en un centro determinado, pues que formase parte de ese centro, a lo mejor con algunas particularidades pero que participara en los consejos escolares y en los claustros, que pudiera dar su punto de vista con pleno derecho no como invitado que viene aquí, dinos lo que quieras pero ya veremos si lo hacemos. Entonces ahí si se podría intervenir más (...) por ejemplo en evaluaciones, porque hay gente que no atiende al esfuerzo del alumno. Eso cuando uno no es miembro de un claustro, y cuando no eres... hombre pues a lo mejor se pueden hacer también este tipo de cosas, desde cualquier posición, y lo puede hacer un padre, y lo puede hacer alguien externo... pero no sé, yo ahora en ese sentido no me veo bien. También porque vas a varios centros, no formas parte de ninguno... estoy en una situación un poco... (Profesor ATAL 9)

Desventajas en la situación laboral del profesorado: La atención en diversos centros de una localidad no es considerado como itinerancia en la normativa. No se les abonan los desplazamientos ni se reducen sus horarios, lo que provoca que en ocasiones necesiten salir antes de algunos centros para llegar a otros. Por ejemplo en Granada el profesorado de ATAL recibió instrucciones

verbales en el curso 2008/09 para aplicar la reducción de su horario semanal por itinerancia y el cómputo del kilometraje²⁰³. Se interpreta que no existe itinerancia si el inicio y final de la jornada se produce en la misma localidad, aunque cada día la jornada se realice en una localidad distinta.

Por este motivo y por otros aspectos se ha solicitado por considerarlo conveniente, en relación con el profesorado que imparte docencia en Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, lo siguiente:

Que se considere itinerancia cuando el profesorado imparta docencia en dos o más localidades. (Artículo 10.3 de la citada Orden por la que se regulan las ATAL).

Que para el cálculo del kilometraje y de la reducción horaria se designe un centro de referencia y se apliquen las mismas instrucciones que para el cálculo en CPRs, Instrucciones de 25-07-2002 de la DGGRH, que indican literalmente en el punto 3. “Dicho cálculo deberá efectuarse igualmente cuando el maestro itinerante comience y termine su jornada laboral en una misma localidad (diferente, naturalmente, del centro matriz).

Dificultad para la opción de apoyo inclusivo dentro del aula. Aunque la normativa establece que el apoyo debe darse dentro del aula ordinaria siempre que sea posible, el hecho de atender varios centros y la dispersión del alumnado en varias aulas hace que sea muy difícil en la práctica dar apoyo dentro del aula.

INVESTIGADORA: ¿Pero no has pensado en sustituir el método, en vez de trabajar aquí con ellos, introducirte en el aula?

²⁰³ Documentos debatidos y aprobados por el Pleno de la Junta de Personal Docente de la Delegación de Educación de Granada el día 9 de diciembre de 2008

INTERLOCUTORA: Pero ¿cómo lo hago?, si no puedo estar, en cuatro sitios a la vez no puedo estar, o sea, si hay veintitantos niños, hay a lo mejor una media de tres niños por clase, cómo lo hago.

INVESTIGADORA: ¿No habría tiempo material?

INTERLOCUTORA: Claro, son cuatro horas y media al día, o sea, cómo lo haces, es que no puedes. (Profesora ATAL 5).

Carencia de espacios fijos en los centros: cambios continuos de aula y acceso diferencial a los recursos informáticos, así como problemas con los materiales y su traslado. Hemos constatado también la diversidad de espacios que ocupan en los centros, la existencia de algunos adecuados y adaptados a trabajo del ATAL y la de otros que acusan cierta concepción secundaria del recurso (departamentos pequeños o desocupados). Como manifiesta en su memoria final de curso un profesor de una localidad costera granadina en el curso 2009/2010

Así mismo (y reconociendo la dificultad de este Centro por la escasez de espacios) sería conveniente disponer de un espacio para la utilización de recursos informáticos. (M-7)

O un profesor de ATAL de una localidad del Poniente almeriense:

Y no existían datos relativos al alumnado que en años anteriores habían asistido a ATAL, para establecer la base sobre la que fundamentar el trabajo. Hubo también dificultades a la hora de planificar horarios y de dotar de aulas a la profesora de ATAL (M-3)

Hemos encontrado muy pocos docentes que encuentren aspectos positivos en la itinerancia, pero como elemento positivo se argumenta la posibilidad de conocer realidades muy diversas, con las que mejorar como docente y descubrir nuevas formas de práctica.

5.2.5 Materiales utilizados

Para la enseñanza del castellano no existe un material unificado, en ocasiones es el propio profesorado quién “fabrica” el material y lo fotocopia. En definitiva básicamente, podemos identificar tres fuentes de dicho material: aquellos que el propio profesorado de ATAL va produciendo bien de forma individual o colectiva, los elaborados por la Administración Educativa y el que va irrumpiendo desde diversas editoriales y todas estas formas se retroalimentan entre sí. La valoración que hace el profesorado de ATAL de estos materiales, en líneas generales, buena, aunque se considera que es mejorable el material intercultural, valoran estos recursos en un 57,8%, como buenos, mientras que un 38,3% los valora como “regular”, y tal sólo un 3,1% los valoran como “muy buenos”.

Sobre todo en los primeros tiempos, la escasez de materiales tipo fue un acicate para la elaboración de materiales más ajustados a las reales características del alumnado, como respuesta a sus carencias, lo que resulta

una circunstancia muy favorable, que puede evitar prácticas rutinarias en el manejo de los manuales al uso.

En un estudio realizado sobre las ATAL en la provincia de Cádiz por Jiménez Gámez *et al.* (2009, p. 30) se expone que la procedencia de la mayoría del material utilizado para la atención educativa al alumnado inmigrante sigue siendo de elaboración propia, a través de grupos de trabajo (42,9%) y se utilizan con menor frecuencia, aunque significativa, otras fuentes. Por su parte, la valoración que se efectúa sobre la calidad de estos materiales alcanza grados altos y muy altos.

Como colofón a este apartado podemos decir que es admirable la labor que realiza el profesorado de las ATAL andaluzas. Estas profesoras y profesores dan lo mejor de si mismos en aras del aprendizaje de los estudiantes, programando, diseñando materiales, inventando muchas veces donde no hay referentes ni tradición. Sería necesario que el resto del sistema haga simplemente lo mismo para que el intercambio no quede en el ámbito de las aulas especiales, sino que se diga al resto del profesorado cómo trabajar con la diversidad lingüística en el aula. Esa sería la mejor herencia de las ATAL y otras formas de aulas especiales.

Podríamos afirmar que la Orden de 15 de enero de 2007 por la que se rigen las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística es, en algunos aspectos muy

general, de manera que su aplicación atiende a distintas interpretaciones que difieren de unas provincias a otras e incluso de unos cursos a otros dentro de la misma provincia, lo que ha mantenido cierta sensación de discrecionalidad y empieza a reforzar la necesidad de una nueva necesidad normativa.

CAPÍTULO 6
EL ALUMNADO DE LAS ATAL

Intentaremos responder a cuestiones como ¿Qué alumnado es adscrito a estas aulas?, ¿cómo son seleccionados?, ¿quién lo decide?, ¿qué resultados se alcanzan? y otras. Todo ello partiendo de la base de que no tiene sentido hablar de “atención a la diversidad” sino simple y llanamente de reconocerla como característica humana.

No se puede hablar de un perfil exclusivo del alumnado de ATAL. En primer lugar porque la situación particular es tan diversa que realizar un ejercicio de retrato robot nos podría alejar de la realidad. En segundo lugar, porque hablamos de un fenómeno demográfico en el que tienen cabida diferentes proyectos migratorios. En tercer lugar, porque las zonas geográficas de acogida determinan también las características de la población que llega. En cuarto lugar, existe una cuestión fundamental según la procedencia, el nivel

educativo, las circunstancias de escolarización, etc. y por eso se debería hablar de perfiles²⁰⁴.

Debido a la dispersión de los lugares de procedencia, y teniendo en cuenta que no tendrían necesidad de recibir esta atención el alumnado que pueden considerarse hispanohablantes, nos encontramos con tres grandes grupos de alumnos.

- Alumnado con nivel de competencia lingüística suficiente que no necesita acudir al ATAL. Por sus características personales (muchos años de residencia en España, padres bilingües...) no necesitan una atención especial en el ámbito lingüístico.
- Alumnado de ATAL: Quienes tienen un nivel de competencia lingüística nulo o no suficiente para poder seguir un proceso de aprendizaje adecuado.
- Alumnado al que no llega el ATAL: Aquellos centros que aun teniendo alumnado con necesidades lingüísticas no hayan podido ser atendidos

²⁰⁴ Según datos oficiales y debido a la dispersión de los lugares de procedencia, sólo el 29% de los menores inmigrantes pueden considerarse hispanohablantes En declaraciones de la oficina del Portavoz del gobierno disponible en http://www.andaluciajunta.es/SP/AJ/CDA/ModulosComunes/MaquetasDePaginas/AJvMaqNotPortavoz-00/0,20366,214288_0_107984,00.html. Para el curso 2005/2006 y según las mismas fuentes estudiaban en Andalucía 66.608 menores de origen extranjero de los cuales un 39% no hablan castellano, lo que contrasta con el dato en este sentido que se aporta para este curso. De ellos se atendió durante ese curso a 6330 lo que supone un 25% tomando las cifras de alumnado no hispanohablante.

directamente por ATAL reciben asesoramiento y se incluirán en una lista de espera.

Queremos avisar del peligro de categorizarlos de manera homogénea, así como de establecer gradaciones en la “facilidad o dificultad” de integración sobre los diversos colectivos de este tipo de alumnado. En muchas ocasiones la sociedad e incluso el profesorado se ha acostumbrado al uso de acrónimos o términos cortos y simples en un esfuerzo por sistematizar la diversidad cultural en los centros educativos. Este tipo de etiquetaje que puede resultar útil en algunas ocasiones puede disfrazar la diversidad dentro de los grupos que desde un punto de vista estadístico es mayor dentro de los grupos que entre grupos diferentes y pueden impulsar el uso de nociones dañinas como “nosotros” y “ellos”. De todas formas, los aspectos más comunes siguen siendo un escaso nivel de competencia lingüística en español, escolarización en centros públicos y pertenecer a Educación Primaria o Secundaria Obligatoria. A veces se trata a otros estudiantes no incluidos *a priori* en la normativa, aunque dicha atención no es regulada oficialmente²⁰⁵.

²⁰⁵ Una de las últimas convocatorias de profesorado de ATAL en Granada dice textualmente “Intervención directa con alumnado extranjero de *Educación infantil*, primaria y secundaria (primer ciclo), con horario de hasta 25 horas. Puede conllevar desempeño docente en más de un centro”. También hemos localizado otra base similar en la convocatoria de Huelva

6.1 NÚMERO Y DISTRIBUCIÓN: ¿ESTÁN TODOS LOS QUE SON/SON TODOS LOS QUE ESTÁN?

Aunque sería interesante la aplicación de algunas técnicas de análisis espacial, podemos afirmar que la distribución espacial de los escolares que reciben clase en las ATAL no es homogénea en las diversas provincias, y como hemos visto más arriba, se puede establecer una importante diferencia cuantitativa entre algunas provincias orientales, básicamente Málaga y Almería (que suponían un 68% del alumnado que ha pasado por las ATAL en el curso 2005-2006, seguían siendo un 64,9% en el curso 2011-2012 y pasan a ser un 79,1% en el curso 2014-2015) y Andalucía Occidental, donde la población escolarizada inmigrante no es tan significativa.

Tampoco es homogénea entre los diversos municipios de una provincia y de hecho para la provincia Almeriense los 6 municipios con más alumnado de las ATAL (datos del curso 2006/2007) de un total de 54 municipios atendidos, suponen un 55% del total de alumnado atendido y si incluimos la capital sobrepasan el 67% del total de alumnado de ATAL. Para Málaga estos mismos datos para los 6 municipios con mayor número de alumnado atendido en las ATAL (sobre un total de 88 para esta provincia) suponen un similar 55,8% y si incluimos la capital suponen un 62% del alumnado que pasó por las ATAL.

Estas dos primeras distribuciones corresponderían a la derivada de presencia de la población inmigrante de origen extranjero de la población a nivel provincial y municipal (en este caso la escuela estaría reproduciendo un fenómeno social) pero nos encontramos con que la distribución del alumnado que pasa por las ATAL tampoco es homogénea ni entre los centros de los mismos municipios, concentrándose en diversos centros ubicados en determinados barrios en los que, a veces, se concentra también alguna nacionalidad²⁰⁶.

Para intentar acercarnos a la cuantificación del fenómeno proponemos tres aproximaciones. Siguiendo a Álvarez de Sotomayor (2012), para medir el grado de competencia en L1 se puede hacer uso de la tipología de modos de integración lingüística que propone Esser (2006, pp. 7-8), distinguiéndose entre bilingüismo competente, asimilación monolingüística, segmentación monolingüística y bilingüismo limitado.

En su estudio sobre IES de Marbella, aproximadamente, de cada diez alumnos originarios de países no hispanoparlantes, cuatro responden a pautas de asimilación monolingüística (lo que facilita su integración en la sociedad española y la dificulta en el plano del “grupo étnico”), dos se encuadrarían en

²⁰⁶ Para una aproximación a esta fenomenología a nivel andaluz y la “naturalización” de estas concentraciones ver García Castaño y Rubio (2011).

la segmentación lingüística (con implicaciones inversas a las anteriores), tres son bilingües (lo que le abre las puertas en ambas direcciones), y uno se encuentra en situación de marginalidad lingüística lo que obstaculiza su integración en cualquiera de los dos ámbitos. Eso supone, por un lado, que prácticamente el 70% de estos escolares alcanza un nivel elevado de español, mientras que el 30% restante (lo que supone un 17% del total del alumnado inmigrante) aún tiene problemas con él.

Fernández Castaño (2009, p. 11) afirma:

Entre las lenguas maternas del alumnado inmigrante de la provincia de Granada, la mayoritaria es el español (1324) alumnos y alumnas y provienen de América (Centro y Sur). Otras lenguas más habladas son: árabe (1112), rumano (312), búlgaro (223), soninké (137), portugués (114), ucraniano (110), ruso (99), polaco (92), lituano (87), inglés (77), chino (76) y francés (41). El resto de las lenguas maternas son habladas, pero son muy minoritarias.

Lo que sobre 3804 alumnos/as supone 2480 no hispanohablantes (proporción muy similar al caso anterior). Ortiz Cobo (2005: pp. 286-288) aporta un porcentaje similar de un 30% de alumnado con nivel 0 o 1 de castellano entre el total de alumnado inmigrante extranjero en la provincia de Almería para el curso 2000/2001 y de un 18% para el siguiente curso. Los alumnos extranjeros evaluados como pertenecientes al nivel 0 y 1 en Centros de

Educación Primaria fueron en el atender durante el curso 2001-02 y por tanto con un nivel O y 1, era de 916 alumnos en Centros de Primaria y de 321 en Institutos de Educación Secundaria, lo que supone un total de 1237 alumnos que deberían recibir atención. Si comparamos el total de alumnos que de hecho pasaron por estas aulas durante ese curso, es decir 1092, fueron 145 los alumnos que no recibieron atención pese a encontrarse en ese nivel O y 1, nivel que la Delegación de Educación marca como susceptibles de atención. Para el siguiente curso en Primaria había 1527 mientras que en Institutos de Educación Secundaria eran 558, con lo que hace un total de 2085 alumnos que necesitarían asistir a estas aulas, sin embargo fueron atendidos 1423 alumnos. Ello supone que 662 alumnos no fueron atendidos por profesionales de ATAL, y con respecto al curso anterior se produce un incremento de 518 alumnos sin atención lingüística.

Si extendemos estas proporciones a nivel andaluz, para el curso 2011-12 tendríamos que de los 100.333 alumnos/as de nacionalidad extranjera de (suponiendo que un 31% son hispanohablantes) 69000 serían no hispanoparlantes por lo que el 30% supondría 20.768. Recibieron atención 5577 es decir un 26,85%. Para el curso 2015-2016 de los 89.933 alumnos 62.053 serían no hispanohablantes por lo que ese mismo 30% serían 18.616. Recibieron atención 6.710 o sea un 36%.

En definitiva, en relación con esta temática se puede hablar de cierta arbitrariedad en el acceso al recurso, pues alumnado con las mismas necesidades puede o no ingresar en las ATAL dependiendo de diversos contextos (zona, centro y número de profesionales, entre otros).

6.2 EVALUACIÓN Y ESTABLECIMIENTO DEL NIVEL

LINGÜÍSTICO: O SE LO DICES EN ESPAÑOL O LE HACES

SEÑALÁNDOLE LOS DIBUJITOS

Según el art. 7 de la normativa, la adscripción del alumnado de las ATAL se hace tras la petición del tutor/a al constatar su baja o nula competencia con el idioma español. Entonces se realiza una evaluación inicial mediante la utilización de un modelo relativamente normalizado que a veces realiza el tutor/a, orientador/a o el propio profesorado de las ATAL. Con respecto a este tema de la evaluación psicopedagógica rutinaria del alumnado veamos las palabras de la orientadora de un Instituto almeriense:

INVESTIGADORA: ¿Desde el departamento de orientación, ¿cómo hacéis cuando vienen niños extranjeros, la evaluación inicial? Me comentabas que no se puede pasar, pues por ejemplo, ¿un test de inteligencia es lo que pasáis? ¿Cómo hacéis si no hablan español?

INTERLOCUTORA: yo lo he intentado con el factor G, que es el menos contextual en cuanto a lenguaje, el más simbólico, pero es muy difícil, porque los resultados que obtienes, no puedes saber si no han entendido las instrucciones...

INVESTIGADORA: porque las instrucciones están en español

INTERLOCUTORA: claro, las instrucciones son verbales, y en español, entonces o se lo dices en español o le haces señalándole los dibujitos, pero es aproximativo. (Profesora 13).

En relación al establecimiento del nivel de español que poseen los alumnos, hay problemas de definición a la hora de construir los niveles de ATAL (en relación con el MCER) así como del paso del alumnado de un nivel a otro, por la diversidad de formas de agrupación por niveles que se han establecido desde las distintas delegaciones provinciales (en la práctica cotidiana hemos documentado desde la división del nivel 0 del MCER en 2 0a y 0b hasta una división en 6 niveles). Generalmente, cada profesor de ATAL, según criterios a veces circunstanciales y la evolución del alumnado, los va situando en cada uno de los niveles que considera apropiados. Una opinión bastante extendida entre el profesorado de ATAL (pero no solo de él) gira en torno a la idea de que la definición de los niveles es muy difusa, como vemos en el discurso de la orientadora de un instituto del Poniente almeriense:

ENTREVISTADORA: ¿y hay varios niveles de ATAL?

INFORMANTE: hay dos niveles de ATAL. Esos son los dos niveles que nos vienen a nosotros establecidos por la propia Delegación. Esos dos niveles son el nivel 0 y el nivel1: El nivel 0 cuando no tienen nivel y el nivel 1 es cuando ya tienen ciertos conocimientos pero hace falta un poco más de profundización, lectura comprensiva...por tener un dominio un poco más técnico, pero el grupo 1 me parece que hay 6 u 8 niños, todo el resto, esto es de organización interna, hemos establecido diferentes 0, 01, 02, ...hasta 06. (Profesora 27)

Aunque ya había sido documentado en nuestro trabajo de campo durante el proyecto de evaluación del PAEI, esta práctica sigue realizándose de manera similar. Esto queda de manifiesto en las palabras de una profesora en su Memoria de ATAL correspondiente al curso 2014/15.

Realizadas las entrevistas previas y las pruebas de capacitación lingüística, el aula de ATAL del centro se ha organizado para atender, inicialmente, a seis alumnos ordenados en dos niveles lingüísticos. Justificación del número de grupos y sus características: El nivel 2 lo forman alumnos que lleva algún tiempo en nuestro país (menos de un año), con una competencia lingüística cercana a A2 y que aún no están preparados para la plena incorporación al sistema académico español por presentar deficiencias en lectura comprensiva, escritura y ortografía. Estos alumnos recibirán una dedicación de cuatro horas semanales. El nivel 0+ a nivel 1 lo integran, los alumnos que llevan entre uno a dos años en España y cuyo conocimiento del idioma, a pesar del tiempo transcurrido, es bastante deficiente: Estos alumnos recibirán una dedicación de cinco horas semanales (M3).

6.3 ENCUADRAMIENTO EN LAS ATAL: ESO DICE LA NORMATIVA, AHORA ¿QUÉ ES LO QUE NOSOTROS HACEMOS?,

El encuadramiento en las aulas del alumnado de ATAL se basa, tanto en el nivel de competencia curricular como en el de competencia lingüística aunque parece ser que no siempre se sigue lo prescrito por la normativa: adscripción de este alumnado con su grupo de edad cronológica, puesto que esta decisión depende fundamentalmente de los equipos directivos y en un 25% de las ocasiones documentadas en nuestro trabajo de campo hemos evidenciado que

se realiza asignando al alumno en un curso inferior al que le corresponde por edad²⁰⁷. También García Castaño, Castilla y Capellán (2012) argumentan que una de las explicaciones de la inferior tasa de idoneidad²⁰⁸ de este alumnado puede ser la adscripción a un curso inferior al que por edad les correspondería (lo que dice la normativa) para 23 alumnos de una muestra de 45 lo que supone un porcentaje de un 54%. Esto queda de manifiesto en los siguientes fragmentos aportados por el director de un centro de enseñanza secundaria de Córdoba y la directora de un Centro de Primaria onubense:

En base a la edad, se formaliza la matrícula. Generalmente con la edad que le corresponde, el curso que le corresponde por la edad, o un año inferior si detectamos que pudiera tener mucho desfase escolar, si notamos que en algún momento del curso no va a poder ya, prácticamente a nivel académico, lograr muchos logros, sino que más bien (no se entiende) a nivel escolar, social, y lo que es la adecuación de la lengua castellana ¿no? Entonces en este caso pues se matricula un curso antes. Eso es lo que legalmente está establecido. Y en este momento una de las profesionales de ATAL hace una valoración del alumno (no se entiende) y se toma la decisión de si necesita este recurso o no (Profesor 7).

Según la normativa nosotros tenemos que escolarizar a estos niños por la edad cronológica de tal manera que un niño viene pues para cuarto porque le corresponde

²⁰⁷ Queremos dejar constancia de la polémica en prensa entre la entonces Consejera de Educación de la Junta de Andalucía que rechazaba la idea de dejar de escolarizar a los menores inmigrantes atendiendo solo a su edad biológica, como propuso la Asociación de Profesores de Instituto de Andalucía (Diario EL MUNDO, 12-09-06 para la intervención de la APIA y Europa Press para la de Candida Martínez)

²⁰⁸ Aunque volveremos sobre este tema al hablar de las trayectorias escolares del alumnado de ATAL, aclaremos que la “Tasa de idoneidad” se refiere al porcentaje de alumnado que está matriculado en el curso que le corresponde con la edad que tiene, es decir, nunca ha repetido curso.

por la edad y se escolariza en cuarto eso dice la normativa, ahora qué es lo que nosotros hacemos?, nosotros no hacemos eso, si un niño viene para cuarto y tiene un nivel de comunicación cero pues nosotros lo escolarizamos en tercero porque se prevé que ese niño va a tener que repetir en cuarto porque lo primero que tiene que hacer es aprender a comunicarse que no sabe y aunque aprenda en ese año a comunicarse va a tener muchas deficiencias curriculares en las instrumentales y ese niño no va a poder pasar a quinto y entonces lo escolarizamos un curso menos para que no sufra una doble adaptación al grupo (Profesora 8).

También hemos detectado prácticas en relación con la dificultad de saber la edad del alumnado, como queda de manifiesto en el siguiente *verbatim* de una profesora “tutora de inmigrantes” en un centro educativo de la provincia de Cádiz, una figura creada en dicho centro por iniciativa del mismo para atender al alumnado “extranjeros”:

Y ya una vez que el alumno se logra... que eso lo hace en primera instancia siempre el centro, se logra determinar en qué nivel educativo se puede poner al chaval: en segundo, en tercero, en cuarto de ESO... que no va siempre en función de la edad que tiene, porque además hay muchas veces que no sabemos ni la edad. Nos hemos encontrado un caso de un alumno que le han tenido que hacer una prueba forense para saber qué edad tenía, a través de la muñeca, porque no se sabía la edad.

INVESTIGADOR: Pero supongo que siempre se intentará....

INTERLOCUTORA: Siempre respetar un poco la edad y un poco el nivel de competencia... no sólo de competencia lingüística, sino el nivel al que tú crees que está el chaval por las pruebas que se le hacen al principio. Pruebas que dependen mucho del nivel de comprensión lectora (Profesora 9).

6.4 TIEMPO DE PERMANENCIA

Un importante porcentaje del alumnado (que habría que cuantificar)²⁰⁹ permanece más del tiempo permitido en el ATAL, lo que contradice el espíritu de la normativa vigente. Aunque puede haber causas justificativas, como la incorporación tardía de gran parte de este alumnado u otras como el absentismo, una de las principales fuentes de esta práctica puede radicar en el escaso número de horas semanales de asistencia al ATAL.

En relación con esta casuística, la Delegación de Almería ha preparado una serie de anexos para realizar de manera organizada las diversas propuestas con respecto a la presencia del alumnado en las aulas. El anexo II (que debe ser firmado por la Dirección del Centro, el Departamento de Orientación y el Profesorado de ATAL) dice: Alumnado propuesto para recibir atención en el ATAL hasta un máximo de dos cursos (ya atendido con anterioridad) (Orden de 15 de enero de 2007, Art. 8.5):

Una vez realizada la exploración inicial del alumnado inmigrante del centro que presenta dificultades de comunicación en español (Art. 7.3), el alumnado que se propone a continuación, previa autorización del Servicio de Inspección, cumple alguna de las circunstancias expuestas en el Art. 8.5 “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”.

²⁰⁹ Jiménez Gámez *et. alii* (2009: 36-37) lo han situado en un 30% para la provincia de Cádiz

En nuestro trabajo de campo hemos documentado tiempo de permanencia mayor al límite tanto en las ATAL fijas o itinerantes como en Primaria o Secundaria. De hecho, algunos materiales para la enseñanza del castellano al alumnado inmigrante están dirigidos textualmente a alumnado que sobrepasa el periodo máximo de permanencia permitido por la normativa²¹⁰.

Pueden encontrarse algunas posibles explicaciones a estas situaciones. La prolongación de la estancia del alumnado en el ATAL responde fundamentalmente a presiones e insistencias externas de sus tutores. Debe recordarse que las ATAL, tanto fijas como itinerantes, no se crean con carácter definitivo, sino que pueden cambiar su ubicación en función de las necesidades de la provincia. Esta puede ser la razón por la cual algunos centros con ATAL fija, en un intento de mantener dicho recurso, sostienen la

²¹⁰ En concreto nos referimos, entre otras, a obras de Castro Viudez, F. Madrid, *Aprende 1*, de editorial SGEL, publicado en 2002 y que “Dirigido a alumnos de segundo o tercer año en el aula de ATAL contiene algunas nociones de gramática, especialmente sobre el uso de los tiempos verbales y las preposiciones. No tiene autoevaluación por lo que el profesor debe supervisar la tarea (diariamente, semanalmente, al término de cuadernillo) para que el aprendizaje sea adecuado. Contenidos: morfología verbal (tiempos verbales) y de sustantivos y adjetivos (número, género), ordenación correcta de los elementos en la frase, preguntas y respuestas, campos semánticos, uso de la lengua”. También Molero Huertas, J., Ruiz Valcárcel, D., *Prácticas de vocabulario en ESO*, Bilbao, Librifer, Colección Instrumenta, 2004. Actividades de léxico y ortografía de diverso ámbito y competencia: campos semánticos, sinonimia, homonimia, etc. Nivel avanzado, es decir, para alumnos con más de dos años de permanencia en el aula de ATAL que puedan incorporarse al currículo general. Autocorrección y Martín, J., *Ejercicios de gramática*, Madrid, Anaya-Universidad de Alcalá, Colección Español lengua extranjera-práctica, nivel inicial, medio, avanzado, superior, 2001. Actividades con implicación situacional desarrollan la competencia gramatical (conjugación verbal, léxico, etc.), textual (construcción de discursos diversos) y pragmática (relación con el contexto extralingüístico). Autocorrección. Para alumnos con más de un año de permanencia en el aula de ATAL.

necesidad de esta aula en el centro, debido al amplio número de alumnos con necesidades de atención lingüística, pese a que éstos ya han pasado por ella.

Todos estos testimonios y experiencias realmente nos hacen cuestionar la intención de este recurso, es decir, “la idea de que estos alumnos pasen el mayor tiempo posible en sus aulas ordinarias para favorecer la integración con su grupo de referencia”. Debemos aclarar que la atención al alumnado que ya ha pasado por ATAL responde al hecho de que en algunos centros el número de alumnado con necesidad de este recurso ha descendido considerablemente, por lo que para rentabilizarlo vuelven a incorporar a antiguos alumnos de ATAL. La Administración concede la permanencia de los alumnos en el ATAL durante más tiempo con cierta generosidad, mediante informes de orientadores o psicólogos.

En algunos casos la permanencia o incorporación al aula de referencia del alumnado de ATAL puede estar supeditada por el número de alumnos/as a atender antes que por razones pedagógicas.

En un estudio realizado sobre una muestra de 47 alumnos y alumnas de ATAL en la provincia de Granada (García Castaño, Capellán y Castilla: 2012) documentan que el tiempo de permanencia en las aulas específicas de 13 de los estos escolares han oscilado entre 1 y 6 meses, 10 entre 7 y 10 meses, 6 entre 11 y 16 meses y 17 han permanecido 18 meses o más. Es muy

interesante destacar como 23 alumnos de la muestra (48,9%) superan los 9 meses de permanencia en ATAL y por lo tanto están en segundo año en el recurso (lo que según la normativa sería un caso excepcional) e incluso como 5 (10,6%) están durante un tercer año (caso que no recoge la normativa).

En relación con esta misma temática extraemos de la Memoria final de una profesora de ATAL los datos relacionados con este tema y elaboramos un cuadro-resumen con los movimientos de ese alumnado. Dice la profesora: “el ATAL MD-C²¹¹ ha sido un aula con muchos alumnos, y sobre todo con mucho movimiento de alumnos al contar una de las localidades cubiertas con un centro de acogida de menores”

Tabla 10 Memoria Final de ATAL

Alumno n°:	Sexo	Curso	Nivel de castellano	Alta en ATAL	en Apoyo (Si/no)	Procedencia	Baja ATAL
1	H	1º	A-1	17 octubre	SI	Marruecos	30/06/07
2	H	1º	A-1	17 octubre	SI	Pakistan	30/06/07
3	H	1º	A-1	17 octubre	SI	Pakistan	30/06/07
4	H	1º	A-1	17 octubre	SI	Pakistán	30/06/07
5	H	3º	A-1	17 octubre	SI	Rumania	30/06/07
6	H	3º	A-1	17 octubre	SI	Marruecos	30/06/07
7	M	3º	A-1/2	17 octubre	SI	Alemania	30/06/07
8	M	3º	A-1/2	17 octubre	SI	EE.UU.A	16/03/07
9	M	3º	0	23 noviembre	SI	Argelia	20/04/07
10	H	3º	0	12 diciembre	SI	Marruecos	25/05/07
11	H	3º	0	20 abril	SI	Marruecos	30/06/07
1	H	3º	A-1	17 octubre	SI	Rumania	16/03/07
2	H	3º	A-1	17 octubre	SI	Marruecos	12/03/07
3	H	3º	0	17 octubre	SI	Marruecos	15/01/07
4	M	3º	A-1/2	17 octubre	SI	Rumania	16/03/07
5	H	3º	A-1	11 diciembre	SI	Marruecos	08/03/07

²¹¹ LC y B son las iniciales cambiadas de dos localidades de una provincia andaluza. Seguimos el mismo método para los nombres de los centros.

1	H	3º	0	17 octubre	SI	Marruecos	30/06/07
2	H	3º	0/A-1	17 octubre	SI	Marruecos	30/06/07
3	H	3º	0	17 octubre	SI	Marruecos	30/06/07
4	H	3º	0	9 abril	SI	Marruecos	30/06/07
5	H	3º	0	6 mayo	SI	Marruecos	30/06/07
1	H	2º	A-1	17 octubre	SI	Alemania	16/03/07
2	H	3º	0	29 enero	SI	Pakistán	30/06/07
3	H	4º	0	29 enero	SI	Pakistán	30/06/07
1	H	5º	A-1	17 octubre	SI	Marruecos	15/0107
2	H	5º	A-1	17 octubre	SI	Pakistan	09/0407
3	H	6º	0	17 octubre	SI	Marruecos	30/06/07
4	H	6º	0	9 abril	SI	Marruecos	30/06/07
1	M	1º	0	17 octubre		China	09/04/07
2	M	1º	0	17 octubre		China	09/04/07
1	M	4º	A-1	17 octubre	SI	Rumania	10/12/06
2	M	3º	0	10 abril	SI	Marruecos	30/06/07
1	M	5º	A-1	17 octubre	SI	Argelia	30/06/07
2	H	6º	A-1	17 octubre	SI	Serbia	29/05/07
1	H	3º	0	6 Febrero	SI	Marruecos	30/06/07
2	H	2º	A-1	13 Febrero	SI	Argelia	30/03/07
1	H	3º	0	17 octubre	SI	Senegal	30/06/07

BAJAS DURANTE EL CURSO:

1. Alumno 3 del IES B de MD: traslado a _____(siendo allí atendido por el ATAL de la zona), por problemas que daba tanto en el instituto como en el centro. Según me comenta el compañero, en _____ ha sido expulsado del instituto durante un mes.

2. Alumno 2 del IES B de MD: se fugó del centro y luego volvió, pero debido a que su avance había sido muy rápido y la falta de horario por incorporación de nuevos niños con mayores necesidades, se decidió entre la orientadora, el jefe de estudios y yo no atenderlo más.

3. Alumno 5 del IES B de MD: se fuga del centro.

4. Alumno 1 del IES B de MD: absentista intermitente, por lo que al quedarme sólo con él en ese centro, se decidió no seguir atendiéndolo entre la orientadora, el jefe de estudios y yo. Además, su avance era bastante bueno y no se si fue atendido el año pasado, pero cuando yo le di el alta ya llevaba cerca de un año en España.

5. Alumna 4 del IES B de MD: hermana del anterior, pero absentista total.

Estos cinco alumnos son del IES B de MD, donde las peculiares circunstancias han hecho que me quedara sin horario en el Instituto.

6. Alumno 1 del CEIP B de MD: traslado a _____, por falta de espacio en el centro.

7. Alumno 2 del CEIP B de MD: falta de horario y total incorporación actual al ritmo de su clase, siendo además un alumno atendido el año anterior.

8. Alumna 8 del IES A de MD: vuelta a EEUU con su familia.

9. Alumno 10 del IES A de MD: traslado a un centro de _____

10. Alumno 9 del IES A de MD: traslado a otro centro.

11. Alumno 1 del CEIP A de MD: por falta de horario y rápido avance (ya fue atendido el año pasado).

12. Alumno 2 del IES C de MD: traslado a _____ por falta de espacio en el centro.

13. Alumno 2 del CEIP B de C: vuelta a Argelia con su familia.

14. Alumnas 1 y 2 del IES A de C: desaparecen del instituto, donde no sabían nada.

15. Alumna 1 del IES B de C: alumna a la que ni siquiera me dio tiempo a hacerle la evaluación inicial, solo la vi un día y desapareció.

16. Alumno 2 del CEIP B de C: se marcha con su familia a Valencia a finales de Mayo.

De los alumnos nuevos de este año se recomienda que el año que viene sigan asistiendo al ATAL:

- Alumno 11 del IES A de MD: incorporado en el tercer trimestre, aunque su avance es espectacular.
 - Alumno 4 del IES C de MD: incorporado en el mes de Mayo.
 - Alumno 5 del IES C de MD: incorporado en el tercer trimestre, siendo además su avance muy lento.
 - Alumnos 2 y 3 del CEIP A de MD: incorporados en el segundo trimestre.
 - Alumnos 3 y 4 del CEIP B de MD: idem.
 - Alumna 2 del IES A de C: incorporada a finales del segundo trimestre y con un avance muy lento, ya que es muy introvertida y no quiere hablar.
 - Alumno 1 del CEIP A de C: incorporado en el segundo trimestre. Avanza rápido, pero necesita más atención, sobre todo a nivel oral.
 - Alumno 1 del CEIP C de C: lleva todo el año siendo atendido, pero llegó sin ni siquiera coger un lápiz. Ha aprendido a leer, pero necesita más apoyo, sobre todo a nivel oral.
- Esto sería aplicando a rajatabla la Orden de 14 de Febrero de 2007 sobre la regulación de las ATAL, por la cual se establece que los alumnos no deben ser atendidos durante más de un año, excepto en condiciones especiales, que yo he considerado aquí. Aun así, hay alumnos que necesitarían apoyo el año que viene aunque no se dé en ellos ninguna de estas condiciones especiales.

Fuente: Elaboración propia según datos de Memoria de ATAL

Como observamos de un total de 37 alumnos 17 (45,94%) causan baja (la mayoría de manera precipitada y solo 2 por considerarse haber adquirido las competencias necesarias) durante el curso y 11 (29,72%) son recomendados para un segundo año en el ATAL.

Igualmente mostramos otro cuadro correspondiente a un Colegio de Primaria de otra provincia andaluza.

Tabla 11 Resumen de movimientos de alumnado en una Memoria de ATAL

Alumno/a	Nivel/ grupo	Nivel de español	Año de llegada Al centro	Tiempo en ATAL	Fecha de baja	Propuesta Continuidad
1	2ºb	0	Sep-06	1 curso		X
2	2ºb	0	Sep-06	4 meses	26.1.07	
3	2ºc	2	Sep-06	2 meses	Noviembre.06	
4	3ºa	1	Sep-06	1 curso		X
5	4ºc	1	Sep-06	1 curso		X
6	4ºc	2	Sep-06	4 meses	Enero.07	
7	5ºb	0	Sep-06	4 meses	26.1.07	
8	6ºb	2	May-06	3 meses	Noviembre.06	
9	6ºb	1	Sep-06	1 curso		X
10	2ºc	0	Sep-06	1 curso		X
11	1ºeso	0	Ene-07	5 meses		X

12	3° a	0	Ene-07	5 meses		X
Total	12				5	7

Fuente: Elaboración propia según datos de Memoria de ATAL

Como vemos los resultados son aún más llamativos. De una muestra de 12 alumnos se proponen para el segundo año a 7 (58,33%).

Así pues, aunque la prolongación del tiempo de permanencia debería ser lo más corta posible, la excepcionalidad en este sentido se convierte en una norma bastante extendida.

6.5 MODELO DE ATENCIÓN CURRICULAR: CUANDO LOS VOY A RECOGER PARA TRAÉRMELOS PARA ACÁ PUES LOS VEO QUE ESTÁN CON LA MESA VACÍA

El modelo de atención curricular se asienta, en que a que este alumnado adquiriera las competencias mínimas que le permitan seguir el currículo del aula, lo que nos remite a un procedimiento tradicional de atención a la diversidad que contempla a cualquier grupo de forma homogénea. El planteamiento de las clases, en algunos casos se orienta a los aspectos comunicativos verbales. En otros, se orienta hacia la lectoescritura, que se suele plantear de un modo similar al aprendizaje de lectoescritura del alumnado de habla hispana.

Otro tipo de medidas de atención a la diversidad (adaptaciones curriculares; participación activa en las clases, tutoría entre iguales adaptaciones en los criterios e instrumentos de evaluación) depende de la actitud de los tutores y

tutoras; pero se hacen generalmente sobre la marcha, sin una planificación expresa, y son mucho más frecuentes en la etapa de Primaria que en la de Secundaria.

En pocos casos existe un trabajo de colaboración expresa entre el profesorado de aula y el de ATAL, siendo lo más frecuente, especialmente en Secundaria, que el profesorado de aula demande al de ATAL materiales para que el alumnado esté ocupado en diversas tareas, aunque ésta no tenga nada que ver con lo realizado por el resto del grupo. Ya lo expresaba una de nuestras interlocutoras en el trabajo de campo, profesora de ATAL en un centro almeriense:

Pero se supone que tú como profesora de ATAL no estás sólo para dar las clases de español que también estás para asesorar porque tienes una formación más en interculturalidad o en las orientaciones básicas que te hallan dado en la delegación que estás como para dinamizar las acciones que se lleven a cabo en el colegio y que tus compañeros te podrían consultar.

INTERLOCUTORA: Sí bueno yo al principio de curso dije que yo tenía material, ahí tengo todos los libros, que tenía cosas, que si les hacía falta material para trabajar en las aulas que me lo dijeran que yo tenía muchos libros. Y todavía estoy esperando.

ENTREVISTADORA: ¿No te han pedido nada?

INTERLOCUTORA: No, bueno sí unos cuantos, los jóvenes, la gente joven.
(Profesora ATAL 5)

O de una manera mucho más gráfica esa misma profesora que enfatiza el no reconocimiento de su labor por parte del resto de profesorado.

ENTREVISTADORA: ¿No se reconoce el trabajo del ATAL?

INTERLOCUTOR: No, de hecho ayer hablando con una compañera, bueno dándole yo ideas de cómo podían ser las cosas con sus niños inmigrantes, le decía cómo lo hacía yo y que a mí me daba resultado, y ella decía que no, que eso era una tontería y que se iban a reír de ella. Sí, sí, y entonces ella decía que bueno que una de las cosas que vi, que me molestó, claro, “claro porque si las dos tonterías que tú les enseñas”, pues claro, y se supone que es más amiguilla también que no es simplemente una compañera y ya está, no le contesté por educación. (Profesora ATAL 5).

Pero sigue quedando de manifiesto en una Memoria de una profesora de ATAL de un Centro almeriense en su memoria del curso 2009/2010:

Se ha mantenido una relación fluida con la familia contando para ello con la ayuda de la mediadora intercultural perteneciente a la asociación “Almería Acoge”. Apenas se ha contado con la colaboración de tutores ni de la jefatura de estudios ya que la relación docente del profesor de ATAL con ellos casi ni ha existido. La dificultad más importante que he percibido ha sido la escasa información previa que tenía el claustro sobre el programa de ATAL, objetivos y metodología del mismo, ya que según referencias, documentos no había, en años precedentes la atención a la diversidad de cualquier índole se repartía en aulas de ATAL, en aulas específicas y aulas de compensatoria de modo global sin atender a la particularidad de cada alumno ni a sus necesidades específicas (M6).

También se puede observar centros donde se realiza atención curricular de diversas asignaturas. Por ejemplo en la Programación de una profesora de ATAL malagueña para el curso 2012/2013 (P-2) se elaboran materiales didácticos específicos para diversas áreas de conocimiento (Sociales, Naturales e Historia de las Religiones).

Hay también casos de desmedida desatención a este tipo de alumnado, con una situación marginal en el aula ordinaria y que, simplemente, se dedica a ver cómo pasa el tiempo de clase sin hacer nada o haciendo algún tipo de tareas sin sentido, como expresa una profesora de ATAL de un centro almeriense.

¿Tú entras en clase y los ves con la mesa vacía?

INTERLOCUTOR: Claro, cuando los voy a recoger para traérmelos para acá pues los veo que están con la mesa vacía o no están haciendo cosas que realmente se adaptan sino que están haciendo...pero claro yo ya he dicho en varias ocasiones, tengo material, tengo cosas pedírmelas, es que yo no puedo enemistarme con nadie. No puedo comprometer a nadie y metérselo por la boca y decirle mira, esto es lo que tienes que hacer. No puedo (Profesora ATAL 5)

Pero también hay casos en que, por ejemplo, se han solicitado exámenes en inglés al centro de procedencia de alumnado norteamericano, como nos indica en el siguiente *verbatim* el Jefe de Estudios de un IES gaditano, lo que nos remite a la problemática de las jerarquías lingüísticas y nacionales:

Ha entrado tarde, con un trimestre avanzado, y le van a mandar algunos exámenes que le habían faltado allí por hacer. Entonces se los iban a mandar para que aquí se le hicieran y se mandase a Minnessota.

ENTREVISTADOR: ¿Qué tal fue su primer día?

INTERLOCUTOR: Llegó a media mañana, vino con su madre y con una persona que se está haciendo cargo de ella. Bien, tiene a un compañero que es el que le está introduciendo. Está todo el día introduciéndola de asignatura en asignatura, y cuida mucho de ella. Esa es la persona que le está llevando por el camino y así estamos intentando integrarla. También ha habido un problema con el idioma, con la elección del primer idioma y el segundo idioma... al final hemos decidido darle un apoyo de

castellano porque verdaderamente ella lo que tiene que hacer es estudiar.... No es que lo tenga que hacer, pero sí viene para aprender y para fortalecer sus conocimientos en castellano, con lo cual decidimos que, como ella nunca había dado francés y aquí tenía que ponerse a un nivel de cuarto de primer idioma, pues hemos decidido ponerla en inglés y, durante esas horas de inglés, ella va a tener un refuerzo de castellano con el profesor de lengua... ahí estamos. Ella viene con sus asignaturas, ella tendrá que saber su física, sus matemáticas... tendrá que sobrevivir (Profesor 11).

El hecho de que el profesorado ordinario espera de estas aulas que el alumnado salga de ellas dominando el lenguaje vehicular de la escuela de forma tal que pueda acceder al currículo, hace que una de las decisiones que plantea más dificultades para los profesionales de ATAL es la de dar por finalizado el periodo del alumno en el aula. Así lo indica un profesor de ATAL de la provincia de Granada:

INTERLOCUTOR: Claro sí, sí, pero esa decisión es la difícil de tomar porque, bueno, nosotros planteamos cambio de horario cada trimestre, entonces yo he tenido un grupo este primer trimestre con 5 horas semanales que a partir ahora de enero se quedan en do horas semanales, porque son alumnos que ya pueden con un poquito de ayuda, y siempre que los profesores se adapten también un poco a la velocidad de dicción de la lengua y estén trabajando un poco más tranquilos con ellos, pueden seguir el curso. Lo que pasa es que ya te digo, al no haber una regulación clara que diga “la transición del aula de apoyo, del aula de ATAL al aula normal, estándar, se va a hacer con estos parámetros, y de esta manera, y con estas otras ayudas externas... (Profesor ATAL 9).

6.6 INTERVENCIONES DENTRO DEL AULA DE REFERENCIA (ATAL INCLUSIVO)

Una posible solución que se plantea a esta aparente dicotomía entre integración y aprendizaje es el apoyo dentro de la misma aula de referencia. De hecho, la segunda disposición del Artículo 5 de la orden de ATAL, dicta que la atención debería llevarse a cabo en el aula ordinaria. Pero, todavía hoy, pocas de las intervenciones se realizan dentro del aula de referencia, (entre otras razones, por la dificultad de cuadrar horarios en Secundaria por la dispersión del alumnado en varios grupos o negativas del profesorado ordinario) aunque hemos documentado casos en Málaga (a los que haremos referencia más adelante) y Almería donde se viene desarrollando desde el curso 2008/2009 hasta hoy un proyecto sobre inclusividad en el apoyo educativo al alumnado inmigrante de educación. Actualmente el modelo propuesto/seguido es "mixto", es decir, se procura que la mayor parte del apoyo lingüístico se realice en el aula ordinaria, si bien se mantienen determinadas horas en la semana para apoyar en un espacio físico diferente al aula ordinaria. El alumnado de la ESO apoyados por profesorado ATAL los IES supone el 61,34% sobre el total de alumnado de similares características a nivel provincial y en los Centros de Primaria se está extendiendo la

propuesta²¹². Así pues, excepto en Almería y Málaga, el apoyo dentro del aula para los alumnos de ATAL sigue siendo completamente excepcional y atípico en el resto de provincias, aunque hay datos para Cádiz²¹³. En definitiva, pese a lo recogido normativamente como excepcional los estudios de carácter etnográfico ponen de manifiesto que todavía hoy pocas de las intervenciones se realizan dentro del aula de referencia. Según el informe de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2016, p. 15) solo un 9,1% del alumnado encuestado recibe la atención en el aula ordinaria y un 90,9% lo hace en grupos de apoyo fuera del aula ordinaria.

En relación con esta temática, dice una profesora de ATAL de una localidad costera almeriense:

Son alumnos de A.T.A.L. todos los inmigrantes con graves dificultades en la lengua española. Reciben clases de español hasta que han adquirido el nivel 3, en este nivel son dados de alta. Asisten a las clases de español durante un curso escolar, pero en casos excepcionales hasta 2 cursos escolares. Los alumnos dados de alta en A.T.A.L., a veces, son atendidos en sus aulas ordinarias con permiso de la Delegación Provincial de Almería. (P-4)

En el Tercer Encuentro Regional de Profesorado de ATAL el profesor Jiménez Gámez implementó un foro con la pregunta ¿Crees que es interesante

²¹² Sobre el proyecto llevado a cabo en Almería ver Montes (2012, 2014)

²¹³ Porras et alii (2009) manifiestan que, en la provincia de Cádiz, sólo el 6,2% de los-as ATAL entrevistados en su proyecto señalaron que, en alguna ocasión, desarrollaban apoyos internos

poder trabajar con tus alumnos dentro de las aulas?²¹⁴ Una revisión de las más de 70 entradas permite concluir que fueron gran parte de los profesores y profesoras que ya trabajaban con este modelo (A. Montes, L. Morales, A. Lanzat, B. Lopez, P. Ulecia, C. Ruiz, etc.) los que más participaron y aportaron sus experiencias aunque el resto del profesorado hablaba sobre la dificultad de articulación de esta forma de trabajar, por otro lado considerada como muy interesante y, en definitiva, expresaba que esta forma de trabajar es todavía minoritaria excepto en algunas provincias.

6.7 ATENCIÓN A ALUMNADO NO PREVISTO EN LA NORMATIVA

Las ATAL están destinadas, según recoge la normativa en su artículo 7.1, al alumnado que no dominan la lengua vehicular de enseñanza y cursan entre 3º de primaria y 4º de la ESO. La filosofía subyace a este planteamiento es la de entender que antes de esta edad los niños aprenden por inmersión, sin necesidad de recibir unas clases específicas de lengua para adquirirla. Aunque no está demasiado extendido, en nuestro trabajo de campo localizamos varios casos, e incluso hoy en algunos centros se atiende a alumnado del Primer

214

Disponible en
<http://plataforma.cepmarbellacoin.org/moodle/course/view.php?id=284>

Ciclo de Primaria. En una memoria de un CEIP malagueño (M10) se atendía en el curso 2008/2009 a 4 alumnos de 1º y otros 4 de 2º de Primaria.

También hemos localizado casos de atención a alumnado no previsto en la normativa, pero que se utiliza para mantener el puesto del profesorado como queda reflejado en esta intervención en un foro sindical.

Algún entendido que me saque de dudas por favor. En ATAL tengo entendido que solo puede asistir el alumnado de origen extranjero que haya nacido fuera de España, salvo contados casos con el permiso de Delegación. ¿Estoy en lo cierto o puede ir todo el que tenga nacionalidad extranjera?

En mi centro este año hay 18 de ATAL pero solo 7 son nacidos fuera y el resto habla castellano con normalidad. Se inflaron las listas sólo para que la maestra que había pedido ese puesto específico tuviera la semana completa y no dos sesiones como correspondería. Una falta de respeto para otros colegios que tienen esa necesidad y no les mandan personal en <http://www.ustealdia.org/foro/index.php?topic=42826.120>

O en estos otros casos, mencionados por del Rio (2015, pp. 218-219):

El único alumno asistente a la sesión no procede de ningún país extranjero: es un niño español de etnia gitana. Y aunque su nombre pueda resultar algo “exótico”, sus apellidos lo constatan. ¿Por qué asiste entonces al programa? Según me comenta el profesor, el chico, a pesar de su edad, no sabe leer ni escribir correctamente. Y es por ello que su tutora ha decidido que asista a clases de ATAL.

Asisto a una sesión bastante peculiar. Sólo hay un alumno al que atender, MH. (12años), de 6º de Primaria y nacionalidad marroquí. Domina el español prácticamente a la perfección (tanto a nivel oral, como escrito), aunque la profesora de ATAL reconoce que su caligrafía es bastante mala y que todavía tiene que corregir errores de ortografía y gramática.

6.8 QUE ASIGNATURAS ABANDONA

El alumnado abandona las asignaturas instrumentales (Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales,) mientras se mantiene en su aula ordinaria en otras que como la Educación física, Música o Educación Plástica y visual se prestan a que el alumno se relacione más con sus compañeros (71,4% de los casos documentados). Sin embargo, hemos observado casos en que es justamente al contrario se procura que permanezca en el aula ordinaria en asignaturas “fuertes”, sacándolo en horas de Educación Física o Plástica y Visual (14,28%). Ambas formas de actuar quedan reflejadas en los siguientes fragmentos correspondientes a una profesora de ATAL onubense:

ENTREVISTADORA: ¿Y qué materia se le quita para esta clase de lengua?

INTERLOCUTOR: Pues se suele respetar educación física, música, educación artística, porque en esas asignaturas se presta a que el alumno se relacione más con sus compañeros entonces intentamos no pisar esas asignaturas y los sacamos sacar en matemáticas, en lengua, en conocimiento del medio. (Profesora ATAL 5)

Y a la directora de un Colegio sevillano:

ENTREVISTADOR: ¿Y el modo de funcionamiento? ¿que el niño salga del aula...?

INTERLOCUTOR: Nos organizamos un horario, por ejemplo, vamos a sacar a Fulano, pues si van a ser tres veces en semana, procuramos que una hora sea de educación artística, otra de.... Se le suele quitar lo menos grave. Por ejemplo, si tienen tres tiempos de educación física, pues uno de ellos se pasa para ATAL, que ellos se enfadan mucho porque les quitan de educación física que es lo que les gusta, prefieren que le quiten lengua o matemáticas, pero nosotros procuramos quitarle...

no es que se les de menos importancia, pero si lo que queremos es que estén escuchando. (Profesora 12)

También hemos evidenciado casos en que el alumnado sale del aula ordinaria en el horario de visita al Centro que tenga el profesorado (lógicamente itinerante) y que no coincide con las mismas asignaturas en los diversos días. En los centros de Secundaria resulta especialmente dificultoso cuadrar el horario de los diversos alumnos para que pueda asistir a las asignaturas instrumentales, como manifiesta la orientadora de un IES almeriense:

INTERLOCUTOR: pero claro, de las tres horas que tiene esa materia a la semana hace sólo una

ENTREVISTADORA: porque en las otras está fuera en la clase de ATAL

INTERLOCUTOR: claro, entonces es muy difícil cuadrar el horario para que asista sólo a las más procedimentales, como te decía...

ENTREVISTADORA: porque cada uno es de un grupo diferente...

INTERLOCUTOR: nos encontramos que las horas que asiste a la semana de las distintas materias, de las distintas asignaturas, pues a lo mejor le queda una...siempre procuramos que le quede al menos una, para que el profesor pueda hacer un seguimiento del alumno (Profesora 13)

6.9 HORAS DE ATENCIÓN

Con respecto al número de horas de atención directa por parte del ATAL podemos afirmar que está por debajo del máximo establecido. El artículo 8.1 de la normativa vigente establece que “la asistencia a los grupos de apoyo organizados fuera del aula ordinaria ocupará un máximo de 10 horas en

Educación Primaria y de 15 horas en Educación Secundaria Obligatoria”. Hemos documentado una media de 6,5 horas pero en este dato hay que mencionar el incremento de la media que producen las ATAL fijas. Elegimos una de las más de 30 referencias que obtuvimos en nuestro trabajo de campo, correspondiente a un Jefe de Estudios en un colegio onubense, aunque un abanico similar hemos localizado en las Memorias de Profesorado de ATAL localizadas.

INVESTIGADORA: ¿Tenéis maestros de interculturalidad?

INTERLOCUTOR: Sí, tenemos una maestra que viene me parece tres días en semana, dos horas cada día, me parece, que fíjate también lo que es con la cantidad de niños que tenemos nosotros, pero vamos por lo menos tenemos algo, compartida entre el Instituto, el otro colegio y nosotros (Profesor 14).

6.10 NUMERO DE ALUMNOS/AS ATENDIDO

Con respecto al número de alumnos atendidos en un Aula de ATAL hemos documentado que oscila entre dos (y en algún caso uno) y los que menciona la normativa. Junto a dos casos en nuestro trabajo de campo hemos localizado un caso en un IES malagueño donde se atiende a una sola alumna ucraniana de 4º de ESO (M6) y en bastantes casos se atiende a 2 o 3 alumnos/as. Mencionamos el caso de la Delegación de Huelva que en sus inicios (y en sus instrucciones) no especificaba número mínimo para la atención como manifiesta el Coordinador del Programa de Compensatoria en la provincia:

Pero claro en el caso de Huelva al haber mucha dispersión pues nos está planteando el problema de que hay centros que tienen uno o dos alumnos y... nosotros el año pasado atendíamos a los que tenían uno pero este año ya veremos a ver.... pero este año sí estamos manteniendo a los que tienen dos alumnos pero claro eso se nos está... está planteando problemas (Responsable técnico 2)

6.11 EVALUACIÓN

El proceso de evaluación inicial está relativamente estandarizado, pero con respecto a las las evaluaciones y calificaciones en su grupo ordinario, más allá de la obtenida en las aulas de ATAL, es un tema al que también se están aplicando soluciones múltiples. Hemos documentado una mayoría de centros donde se les evalúa normalmente, aunque también (casi siempre a iniciativa del profesorado de ATAL) centros que adjuntan una nota explicativa junto al Boletín de calificaciones como especifica una profesora de ATAL de un Colegio del Poniente almeriense:

INTERLOCUTOR: mira, a estos niños cuando se les hace la evaluación, pues no se les da una hoja, un boletín como se les da a los demás niños porque ellos todos necesitan mejorar, es que ellos no dan lengua, no dan matemáticas, no dan conocimiento, entonces...sí dan educación física, artística, música, pero tampoco se compran los instrumentos porque la mayoría carecen de medios económicos y no tienen...y luego sería pues...adjunta al boletín una nota explicativa donde pone lo que es comprensión, expresión, las temáticas que se han tratado, cómo va evolucionando el niño...entonces todo eso se explica a los padres en las observaciones se les explica un poquito...que en realidad eso los padres no lo entienden, porque la mayoría no saben hablar español, alguno de esos cuando tienen que ir al médico o tienen que ir al supermercado se llevan a los niños, ellos saben un poquito pero los padres no saben absolutamente nada... (Profesora ATAL 6)

O centros con Boletines Propios (y en sus idiomas) para este alumnado, como manifiesta otra profesora de ATAL fija de un IES almeriense.

sí, pero luego está aquí la leyenda que no es igual (nos enseña una serie de boletines de notas en distintos idiomas) en todos los idiomas

ENTREVISTADORA: ¿y esto es de allí?

INTERLOCUTORA: esto lo he hecho yo

ENTREVISTADORA: ¿y por qué tenéis distintos escudos? (en cada boletín aparece un escudo distinto en la portada)

INTERLOCUTORA: pues porque este es árabe, este es lituano y este es rumano

ENTREVISTADORA: Ah ¿este escudo es de Marruecos?

INTERLOCUTORA: sí, pero lo he hecho yo

ENTREVISTADORA: ah vale, pensaba que era del colegio del que venían

INTERLOCUTORA: no, no, es un documento que he sacado yo precisamente para eso...para poder informar a los padres, para que los niños ellos mismos se vean reforzados a través de estos documentos. Ya te digo que desde la delegación nos invitaron a hacer nosotros en fin, nuestras propias valoraciones, nuestros propios comentarios (Profesora ATAL 7)

De todas formas, al no haber una regulación clara sobre la transición del aula de ATAL al aula normal, debe ser una evaluación estándar teóricamente al menos, como indica otro profesor de ATAL de un IES costero granadino:

ENTREVISTADORA: ¿Cómo la del resto de sus compañeros?

INTERLOCUTOR: si, y el criterio que cada profesor tenga. Lo que pasa es que muchos profesores pues te dicen mira, yo no tengo criterio para evaluar a este niño,

no me veo tampoco... no creo que sea justo ponerle un 1 que es lo que ha sacado, porque ha trabajado, ha tenido buena actitud, se ve que tiene conocimientos del tema incluso, que lo único que le falla es el idioma...- y entonces yo un poco, no es se lo haya dicho, pero lo he sugerido, pues que le deje en la evaluación su nota en blanco y que ponga una asterisco o referencia al informe que yo hago de progreso del español. (Profesor ATAL 8).

6.12 RESULTADOS DEL ALUMNADO DE ATAL²¹⁵

El análisis de la relación entre origen social y rendimiento educativo está asentado dentro de la investigación sociológica a nivel empírico y teórico, tanto en el ámbito internacional, como el caso español.²¹⁶ Lógicamente el estudio del rendimiento académico del alumnado de nacionalidad extranjera no es una excepción en este sentido. De hecho, uno de los mayores puntos de consenso en el análisis de las causas del inferior rendimiento y logro académico de este alumnado es que el origen familiar (y, en particular, el socioeconómico) resulta el factor explicativo de mayor peso. (Álvarez de Sotomayor, 2011 y 2012; Heath, Rotheron y Kilpy, 2008).

En España, la literatura disponible también apunta a la existencia de desventajas en el rendimiento por parte de este alumnado, si bien los datos que se refieren básicamente a resultados y logro educativo de los jóvenes

²¹⁵ Nos centramos más ampliamente en este tema porque es uno sobre los que se realiza el proceso de construcción social del alumnado inmigrante y porque hemos realizado algunas investigaciones sobre el tema.

²¹⁶ Ver Álvarez Sotomayor (2012) para una extensa revisión de esta literatura.

inmigrantes son de momento escasos y diversos en las aproximaciones²¹⁷: Siguan (1998); Besalu (2002) Defensor del Pueblo (2003); Montes Bernárdez (2003) Fullana, Besalú y Vila (2003); Aparicio y Tornos (2006), Vidaña (2006) Serra y Palaudàrias (2008) Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez (2009), Etxeberria y Elosegui (2010) Godoy Merino y Suarez Muñoz (2011); Álvarez Sotomayor (2008, 2012a y 2012b).

A pesar de estos estudios, no nos podemos permitir generalizaciones válidas (Terrén, 2008, p. 197). En este contexto el valor de los datos de PISA cobra cierto protagonismo, En su muestra española, 2006 los alumnos inmigrantes obtuvieron de media 60 puntos menos. (Cebolla Boado y González Ferrer, 2008).

Los datos de PISA, también muestran que el origen socioeconómico está fuertemente asociado con el rendimiento de los estudiantes (Marks, 2005; OCDE, 2006; OCDE, 2010). La limitación que presenta este estudio al no

²¹⁷ Uso de técnicas de análisis multivariable, controlando el efecto estadístico de la clase social u otras variables dependientes en las diferencias entre inmigrantes y nativos para acabar optando por la tesis de la desventaja de origen social o tesis de la desventaja étnica-cultural; encuestas “ad hoc”; calculo y comparación de tasas (idoneidad, repetición, escolarización por edad); métodos cualitativos a través de las percepciones de agentes y actores educativos, evaluaciones psicométricas y curriculares, etc.

poderse identificar el país de origen de los inmigrantes en buena parte de las muestras nacionales²¹⁸, impide realizar grandes diferenciaciones comparadas.

En España, el trabajo de Zinovyeva *et al.* (2009) es el primero en el que se analiza de forma clara el efecto de este tipo de condicionantes. Según sus análisis, el contexto familiar daría cuenta de aproximadamente la mitad de la brecha. Entre el 4 y el 20% de la brecha puede ser explicada por efectos atribuibles a las escuelas, que reflejan principalmente la existencia de diferencias en el promedio educativo de los padres. Poco se sabe cómo se jerarquizan esas diferencias en función de cuál sea el origen nacional.

PISA parece sugerir que no es la “condición de inmigrante”, ni siquiera el desconocimiento de la lengua, lo que determina las bajas tasas de rendimiento escolar. Lo realmente determinante es la combinación de proceso migratorio, bajo nivel socioeconómico, antecedentes culturales, políticas de acogida, concentración de alumnos inmigrantes, grupo de iguales, trayectoria educativa, etc. En la literatura especializada se considera que origen socioeconómico es un condicionante decisivo del rendimiento de este tipo de alumnado. Esta relación ha venido siendo explicada a través de dos tipos de aproximaciones

²¹⁸ Para PISA 2003, sólo se refería el país de procedencia de los inmigrantes en 13 de las 41 muestras nacionales (Levels, Dronkers y Kraaykamp., 2008).

generales: las basadas en la posición económica de la familia y las que enfatizan diferencias de tipo sociocultural.

Queremos proponer una perspectiva sobre el logro educativo de los estudiantes inmigrantes relacionado, en parte, con los marcos institucionales, modo de la incorporación en la sociedad receptora y la (re) construcción de categorías étnicas en la escuela (Buchman y Parrado, 2006). Como Jepperson (2002, p. 4) explica, "centrándose en los marcos institucionales de la sociedad, esta aproximación desfocaliza a los *actores* a propósito". En lugar de localizar la fuente de las diferencias de rendimiento educativos de estos escolares (en concreto los que han pasado por "aulas especiales") y los nativos dentro de los individuos (en términos de habilidades lingüísticas, antecedentes familiares), conviene centrarnos sobre cómo las categorías de "inmigrante desconocedor de la lengua de la escuela" y "nativo" son construidas y certificadas de manera diferente y cómo estos patrones, a su vez, pueden estar relacionados con las variaciones en rendimiento.

Esas categorías se construyen para que funcione la institución. Un puntal fundamental para comprender este proceso en la Europa occidental moderna es la construcción histórica del Estado-nación como unidad político-administrativa basada en la concesión de derechos a ciertos colectivos a cambio de deberes de lealtad, subordinación política y militar y homogeneización cultural. En este contexto la escuela, por su vocación

universalista pero nacionalmente fundada, además de lugar de educación y socialización formal, es una fábrica de ciudadanos y trabajadores.

Poca gente ha trabajado sobre perspectiva de éxito y fracaso desde el punto de vista de las calificaciones²¹⁹. Si el trabajo empírico en las ciencias sociales es de por sí una tarea complicada por la dudosa fiabilidad de algunas variables utilizadas, muchos autores sostienen que el uso de las notas como variable dependiente en trabajos sobre rendimiento educativo puede resultar de lo más problemático, pero a pesar de estas limitaciones, las notas suelen ser tomadas como un buen predictor de la capacidad y las habilidades individuales (Cebolla, 2008).

Pero si algo observamos que falta en la literatura que ha estudiado este tipo de dispositivos es todo lo que se refiere a la eficacia del mismo. Parece razonable pensar en qué consecuencias tiene para estos escolares de nacionalidad extranjera el haber pasado por las ATAL. En el futuro académico de los alumnos de ATAL inciden decisivamente la edad de incorporación al sistema educativo español, tiempo que permanece en estas aulas, la motivación del

²¹⁹ Una dificultad importante para poder investigar este punto es que a menudo las Administraciones se oponen a facilitar datos de rendimiento por separado para los alumnos inmigrantes y autóctonos. Esto hace que algunos autores hayan intentado estudiarlo de modo indirecto, tomando como indicador el porcentaje de estos alumnos que asisten al curso que le corresponde por edad (Tasa de idoneidad).

propio alumno/a y de las familias, la edad de llegada, el nivel educativo en el que se encuentra el alumno/a, la escolarización previa.

El alumnado que llega en Primaria y cuenta con apoyo de la familia no parece tener problemas para terminar la etapa obligatoria e incluso algunos de ellos para continuar estudiando. Con respecto a los resultados académicos del alumnado de ATAL que se incorpora ya en Secundaria es de destacar que pocos titulan en Secundaria, como manifiesta la directora de un centro educativo de secundaria de la provincia de Huelva, que además deja algunas notas interesantes sobre “comportamientos diferenciales” por nacionalidades:

El tema de la titulación pues hay pocos inmigrantes que al final llegan a sacar el título, concretamente de Marruecos sólo ha titulado una inmigrante, una chica que tituló hace dos años, este año hay otra chica que es hermana que está en cuarto y es probable que también titule en los programas de diversificación curricular las dos. Y ya parece ser que ninguno otro marroquí ha titulado y luego de gente del países del Este también pues uno de Lituania pues también ese chico era brillante en Matemáticas, la gente que viene de Este es brillante en Matemáticas, todos tienen un cálculo mental muy poderoso y tienen muy buena base y esto te lo quiero contar también porque se sorprenden de la educación en España piensa que allí es peor, me decían allí el Lituania nadie hablar, nadie decir nada a la profesora y se sorprenden mucho de la libertad entre comillas que hay aquí, y yo no sé si alguno más, pocos la verdad (Profesora 15)

Los que lo consiguen son vistos como caso excepcional²²⁰ o adjudicando al ámbito familiar el resultado como manifiesta este interlocutor, director de un IES sevillano:

INVESTIGADOR: Y dices que no suelen llegar a bachillerato

INTERLOCUTOR: A bachillerato pocos, pocos pasan de cuarto de ESO y siguen el proceso

ENTREVISTADOR: Porque abandonan o porque tienen un índice de fracaso más elevado...

INTERLOCUTOR: El trabajo... porque ellos fundamentalmente vienen aquí a trabajar. Hay muy poquitos casos... hemos tenido a una brasileña, pero claro, el padre estaba aquí en la universidad. Pero casos de inmigrantes con un nivel cultural... poquitos (Profesor 16)

El profesorado ATAL afirma mayoritariamente que los/as alumnos/as no salen preparados para seguir una “clase normal”. Se plantea la necesidad de un paso intermedio a la escolarización ordinaria, (una especie de ATAL II como es definido por algunos de nuestros interlocutores), entendido como procedimientos de acceso al currículo, para lo cual no sería necesaria la salida del aula de referencia.

²²⁰ En este sentido, el delegado de Educación en Almería, Francisco Maldonado, señaló que en las pruebas de Selectividad, “una alumna del IES Murgi ha sacado una de las mejoras notas”. Se trata de Ibtiassame Bouazzaoui, que ha obtenido además el Premio extraordinario de Bachillerato 2007/2008. (Ideal, 31-03-2009)

Existen diferencias en función de la procedencia de los alumnos y en ocasiones también en función del género. En concreto, en el caso del alumnado marroquí, es frecuente es que el alumnado varón curse algún módulo mientras que las niñas suelen abandonar los estudios para contraer matrimonio, a veces de forma abrupta u obligada como deja de manifiesto la siguiente cita del director de un Instituto en Almería:

Es una profesora para avisar que ha llegado la trabajadora social. Después de hablar con ella, me cuenta que es por el caso de una niña marroquí que quieren obligar a casarse y salir de la escuela.)

ENTREVISTADOR: ¿cómo se actúa en un caso de estos?

INTERLOCUTOR: ante un caso de malos tratos o algún tipo de maltrato infantil pues avisar a administración de menores, evidentemente (Profesor 17).

El problema principal se encuentra en los niños que llegan a España con 14, 15 o 16 años, que en muchos casos no llegan a finalizar la Educación Obligatoria, y acaban en Programas de Garantía social.

Un reciente estudio (García Castaño, Castilla Segura y Capellán de Toro, 2012) a partir del análisis de una muestra de 47²²¹ casos de escolares de ATAL

²²¹ 24 de estos escolares son niños y 23 niñas y sus nacionalidades son: 4 argelinos/as, 1 bielorrusa, 4 brasileños/as, 1 británico, 11 chinos/as, 1 guineano (Bissau), 16 marroquíes, 7 rumanos/as, 1 ucraniana, 1 USA. Si los agrupamos por continentes: 21 tienen una nacionalidad africana, 5 americana, 11 asiática y 10 europea.

en Granada, (historia de escolarización y/o datos de calificaciones)²²², lo que supone un 11,63%, de los 404 alumnos y alumnas de ATAL en Granada durante el curso 2011/12, en cuatro centros de referencia (dos IES del extrarradio metropolitano de la capital y dos IES de la provincia) públicos de la provincia de Granada, llega a las siguientes conclusiones sobre esta temática:

1. Las tasas de promoción en los cuatro cursos de la ESO están muy por debajo de las tasas provinciales y regionales. Lo que significa que también la tasa de fracaso está muy por encima, entre 13 puntos el curso que menos y 44 el que más.
2. Entre primero y segundo de ESO hay un descalabro superlativo. La tasa de promoción desciende en 25 puntos porcentuales. Probablemente esto provoca un abandono escolar importante de la etapa, lo que explicaría que en los siguientes cursos (debido a esta selección) se incremente sustancialmente la tasa de promoción.
3. En tercero la tasa de promoción aumenta de forma sustancial (35 puntos), aunque sigue estando 18 puntos por debajo de las tasas provincial y andaluza.

²²² Se trabajó a partir de las notas y datos registrados en los libros de escolaridad y de un conjunto de primeras informaciones del propio profesorado de ATAL.

4. Cuarto es el curso con mejores resultados, 7 de cada 10 promocionan (significa que la selección debido los abandonos sigue produciéndose). Las diferencias con respecto a la tasa de promoción provincial y regional se acorta a tan solo 11 puntos.
5. Por nacionalidades (zonas), los doce sujetos se distribuyen proporcionalmente, 25% para cada una: Latinoamérica que promocionan todos (100%); China que promocionan 2 (66,6%) con los mejores resultados académicos de la muestra y abandona 1; Países del Este promocionan 2 (66,6%) y repite 1; y el Magreb que promociona 1 (33,3%) y abandonan 2, por lo tanto con la tasa más alta de abandono.
6. Aunque es difícil establecer perfiles de comportamiento académico en función del momento de abandono parece que quienes abandonan (no quienes desaparecen de la muestra por traslados o movilidad) en primer ciclo de ESO tienen un distanciamiento general con respecto a todas las asignaturas, es decir, tienden a no presentarse a exámenes y abandonan en cuanto cumplen la edad legal o, muy a menudo, antes. El reducido número de casos no permite muchas conclusiones, pero la estrategia de no presentarse parece corresponder a que cuando la decisión de dejar los estudios llega, la decisión previa que mejor la predice es la renuncia a la evaluación, más que los malos resultados académicos.

7. La práctica de hacer repetir curso no siempre se realiza de manera explícita (aunque a veces sí -caso de un alumno guineano-) pero las formas “indirectas” son igualmente ineficaces para conseguir el “éxito” escolar de este alumnado. Es lo que parece suceder con la adscripción de este alumnado a un curso inferior al que le correspondería.
8. En la promoción de 4º de ESO a 1º de Bachillerato el índice de alumnado es significativamente más bajo, un 25,5%, lo que confirma la idea de que sólo un número reducido de ellos continúan estudios de secundaria no obligatoria. Es decir: las medidas adoptadas con este alumnado logran el triste resultado de conseguir que solo un 25% de los expedientes analizados en el estudio continúe en postobligatoria.
9. Resulta llamativa la disminución del alumnado que aprueba la Lengua Castellana (como marcador del bagaje cultural del estudiantado y de su paso por las ATAL) conforme se avanza de curso: 11/15 en Primero; 11/20 en Segundo; 6/12 en Tercero y 3/11 en Cuarto.

En resumen, hay menos oportunidades de integración curricular para este alumnado que para sus pares andaluces, sobre todo en Secundaria y esta circunstancia limita sus posibilidades de integración social, aunque en líneas generales esta integración es mayor y más rápida que la curricular.

Ciñéndonos a los esos datos, no significa que no haya éxito escolar entre este tipo de alumnado, que lo hay, sino que tienen menos posibilidades de

conseguir el Graduado en ESO, con independencia del tiempo que hayan estado en el sistema educativo, y que no parece, por los datos obtenidos y analizados, que el hecho de haber estado en las ATAL haya supuesto una mejora sustantiva en relación con las tasas de éxito/fracaso escolar ya que siguen estando muy por debajo del conjunto del alumnado. Resulta una cierta paradoja que, al tiempo que se han ido incrementando esos “programas” para prevenir o “paliar” el fracaso de este alumnado, paralelamente, éste se mantenga. Pareciera como si uno y otras se retroalimentarían. Sin cuestionar la “bondad” de tales medidas, también es pertinente llamar la atención sobre los efectos potencialmente negativos (o adversos) de políticas educativas que, bajo el pretexto de un “tratamiento especial”, pueden conducir a formas “dulces”, en cualquier caso suavizadas, de exclusión (Canario, Rolo y Alves, 2001).

Se sigue planteando la necesidad de un paso intermedio a la escolarización ordinaria, entendidos como procedimientos de acceso al currículo, para lo cual no sería necesaria la salida del aula de referencia. Como manifieste un responsable del área de compensatoria de una Delegación de Educación de Almería, que ejerció bastantes años como docente.

Estábamos pensando primero a título experimental establecer, vamos a llamarle un currículum específico para que sirva de acceso a esos niños que terminan el ATAL, es decir, la urgencia, a incorporarse a las materias curriculares. Entonces, esa segunda fase de ATAL, vamos a llamarle ATAL 2, que nos parece que es el siguiente paso que

se tiene que hace en este tipo de cosas porque si no siempre estaremos atendiendo la urgencia, lo que pasa es que la afluencia de la llegada de alumnado extranjero a nuestra provincia está siendo en torno a los 3.000 alumnos anuales, pues siempre estamos con los Ataques atendiendo a las urgencias, pero nosotros queríamos plantear experiencias. Esa segunda fase de ATAL, por llamarle de alguna manera, pues era lo que nosotros queríamos empezar a trabajar, cosa que no hemos podido hacer porque de los 89 que hemos pedido pues se nos han quedado en los mismos del año pasado, 66, esos veinte pocos profesores no han sido posible, eso ya han sido cuestiones de la consejería, cuestiones de tipo económico (Responsable técnico 4).

Hay que decir que, por lo general, cuando al alumnado se les da de alta en ATAL pasa a Cursos de compensatoria o de Diversificación Curricular.

6.13 ¿CONSTRUYENDO ETNICIDAD?

Con respecto a los estereotipos basados en la nacionalidad y aunque ya hemos observado algunos en apartados anteriores podemos señalar una serie de referencias que nos sirven para ver cómo se construye el “mito” homogeneizador sobre la adscripción nacional y estudiar las consecuencias de los discursos sobre las supuestas “minorías modelo” o problemáticas. Hay casos en que el alumnado de origen inmigrante intenta no diferenciarse de sus iguales, para no rotularse como distinto. Por ejemplo, durante nuestro trabajo de campo se documentaron casos de alumnado marroquí que oculta la realización del Ramadán, según comenta el orientador de un centro sevillano.

Por ejemplo, cuando están con el Ramadán yo no me entero, no hacen manifestación pública, ni ostentación pública, ni te dicen que no pueden porque están con el Ramadán.... El otro día tuvimos un conflicto con un chico magrebí, me parece que

es marroquí, un conflicto de disciplina, estuvimos hablando con él y le sacamos con sacacorchos que estaba con el Ramadán, que estaba muy débil, que se encontraba mal y que no estaba centrado, pero no fue “que estoy con el Ramadán y me tenéis que dejar (Profesor 10)

Aunque en determinados casos como el alumnado inglés, allí donde existe cierta concentración de esta nacionalidad hacen pocos esfuerzos por relacionarse fuera de su grupo de origen, como manifiesta el director de un Centro de Primaria malagueño:

INTERLOCUTOR: los peores son los ingleses.

ENTREVISTADORA: las nacionalidades principales, ¿cuáles son? De todas las que hay...me decías que los ingleses son los que tienen más problemas de integración

INTERLOCUTOR: ellos se unen en una zona del patio, no juegan con los demás ni con los españoles ni con los colombianos ni con...no necesitan hablar español, ¿por qué? Porque tenemos el bar inglés, los supermercados ingleses, y tienen su círculo y de ahí no salen (Profesor 2).

Junto a algunas referencias que hemos mencionado más arriba, hemos localizado algún centro donde se atiende o al menos orienta también al alumnado latinoamericano, como manifiesta la directora de un centro onubense:

Pues bueno hay algunos que vienen de Sudamérica también es cierto, de Ecuador sobre todo, entonces estos niños van directamente a la clase si acaso Meli les puede dar alguna noción de lo que son las costumbres de aquí del país y luego los niños que no saben hablar el castellano pues en principio entran con ella y están casi un mes prácticamente con ella sólo (Profesora 18).

Pero también una percepción mayoritaria sobre su escaso progreso académico, en el *verbatim* de la directora de un colegio sevillano:

Sudamericanos ¿El nivel de éxito escolar es igual?

INTERLOCUTOR: No, no.... Los chinos llegan al mismo nivel, son muy trabajadores, a pesar del idioma... cuando consiguen el idioma llegan. Sudamericanos, llega un tanto por ciento muy bajo porque el método al que están acostumbrados es copiar, copiar y copiar, tienen cuadernos que son auténticos códices. Ahora, no les hagas memorizar porque no saben, están empezando ahora a saber que hay que memorizar; no les hagas razonar... o sea, una lectura comprensiva no la tienen estudiada (Profesora 12)

También hemos encontrado referencias a la necesidad de algún tipo de atención y acogida para este alumnado, por parte de la tutora de inmigrantes de un centro gaditano:

Fuera de la grabación me comentó que hay que atender tanto a los/as alumnos/as extranjeros/as que no conocen el castellano como aquellos que provienen de países latinoamericanos y que conocen el castellano pero que igualmente presentan problemas de adaptación al currículo, tales como que el profesorado habla muy rápido y no pueden seguir la clase con total facilidad aunque cuenten con conocimiento sobre la lengua vehicular de la escuela. Tal apunte me pareció bastante interesante (Profesora 9).

Frente a las quejas anteriormente mencionadas sobre el escaso deseo de integración del alumnado de procedencia inglesa, se mantiene una percepción mayoritariamente positiva del alumnado del Este de Europa, muchas veces seguida en una clara comparación por referencias al alumnado marroquí como nos refiere este director de un centro de secundaria onubense:

INTERLOCUTOR: los niños del Este muy particularmente es sorprendente la capacidad de trabajo que tienen probablemente por la disciplina escolar de su país, sin ponerla en tela de juicio, y aprenden muy rápido y dominan el español, y muchos de ellos se convierten en los mejores de la clase, es una disciplina que tienen aparte de que no son tontos pero vamos que nuestros alumnos tampoco son tontos pero los nuestros están muy acostumbrados a no hacer nada y ellos vienen de un sistema... donde hay que ponerse de pie a la entrada del profesor, donde no se puede chistar y las familias me imagino que también influirán mucho, tienen muy claro que se tiene que trabajar para conseguir lo que se quiere. No, bueno no puedo generalizar, hay alumnos marroquíes buenos y alumnos marroquíes menos, en general los alumnos marroquíes dejan que desear no tanto en su comportamiento sino en lo que es su trabajo, su rendimiento, a lo mejor porque son iguales que nosotros o peor (risas) (Profesor 19).

O la directora de un IES onubense, que, además, introduce la perspectiva de género en su discurso:

Respecto de los “inmigrantes”, pues mira la gente que viene de países del Este y de Sudamérica pues suelen ser gente muy, que se adaptan muy bien, los marroquíes sobre todo varones pues hay algunos que presentan algún problemilla de conducta, las chicas son como más sumisas, son más dóciles no?, pero los varones hay algunos que a veces han presentado problemas de conducta en clase, en concreto yo tuve uno en primario que era más malote el chaval yo que sé, no reconocía tu autoridad dentro de la clase te miraba así como por encima del hombre no?, como diciendo qué dice esta mujer que yo tengo que hacer esto o sea no asumen, yo no sé si será por su cultura (Profesora 18).

De todas formas, sobre el alumnado magrebí también se vierten algunos comentarios positivos como es el caso del director de un Colegio de la capital granadina:

Por regla general el alumno emigrante, el alumno de Marruecos se adapta muy bien y es un alumno normal en todos los aspectos. O sea que casi casi no tenemos alumnos en el aula de apoyo de emigrante, casi que no hay ninguno. Lo único que hay son alumnos que no dominan bien el lenguaje, pero a nivel de inteligencia, de déficit son niños normales, más listos casi que los nuestros, porque tienen mucho interés. El alumno árabe tiene mucho interés por la enseñanza, es... no os lo podéis ni imaginar el interés que tiene, tanto a nivel de familia como de ellos a nivel personal, por aprender, por ser el primero, por saber más que nadie, por saber sus cosas... son alumnos muy aplicados. (Profesor 20)

O se hace referencia a la diferencia entre marroquíes y saharauis, por parte de la directora de un IES de Sevilla:

Los del Frente Polisario son completamente distintos a los marroquíes. En el sentido, de que su lengua materna es el español, su cultura es la cultura española más que la cultura árabe, ellos se sienten mucho más españoles que árabes, de hecho, hay un chico que está en el bachillerato, que es del frente Polisario, y no hay ningún marroquí que haya llegado a bachillerato en el centro. (Profesora 21).

También tenemos referencias al absentismo escolar de niños rumanos, por parte del orientador de un Centro de Secundaria sevillano:

El año pasado, por ejemplo, teníamos a un chico rumano que, cuando llegó, nadie sabía de donde venía. Quiero decir, que venía sin papeles de ningún lado, el padre decía que había estado escolarizado dos años en Málaga y que antes había estado aquí. Al final, encontramos un colegio que lo había tenido, había estado efectivamente aquí, pero había ocho años que no sabíamos dónde había estado el niño y era curioso porque el padre aseguraba que el niño había estado escolarizado en un colegio en Málaga, nunca dijo qué colegio, ni había ningún papel. Además, en el colegio, en el que había estado escolarizado aquí, estaba su expediente, por lo tanto nadie lo había reclamado; normalmente, cuando llegas a un colegio y provienes de otro, el centro reclama tu expediente para incorporarlo. Además, el alumno tenía

problemas de idioma, con lo cual era muy difícilmente creíble que hubiera estado dos años en Málaga en un centro. O sea, que probablemente habría estado por ahí, no se sabe dónde, y el niño había estado sin escolarizar. Lo que pasa es que el padre después, por miedo a tener algún tipo de problema por haber tenido un menor sin escolarizar, intentaba montar otra historia. (Profesor 21).

Sobre los que también se habla de su facilidad para aprender el idioma, por parte del orientador de un Instituto granadino:

Es que los rumanos me dicen a mí que allí ponen novelas, muchas telenovelas, y que no las traducen que las ponen en español subtituladas y que allí la gente le encanta, de hecho, aquí gente que está enganchá a alguna telenovela los niños les dicen ah, pues esa ya la pusieron en Rumanía- es decir que por la televisión saben bastante idioma también. Y que aprenden rápido, también el rumano es un idioma que viene del latín también (Profesor 22).

Aunque está bien documentada la condición de burbujas de acogida de este tipo de aula como entorno psico-social menos competitivo y socio-afectivamente positivo pero de las que resulta muy difícil salir, hemos encontrado también casos de alumnado que solicita un certificado médico para abandonar el aula de ATAL o que argumenta depresión para el mismo, como nos relata un director de un Centro de Secundaria de la costa granadina:

Otras veces recurren a traerte un certificado médico diciendo que el niño está depresivo, que estas cosas ocurren, que ha ocurrido, que está depresivo porque está en ese aula, en el aula de los inmigrantes...te hablo en general, en concreto hemos tenido aquí dos certificados médicos...bueno, dos papeles que ha hecho el médico porque el médico no sé yo si le comerán el coco cuando van allí y entonces pues utiliza unas palabras como diciendo “pues es lo que dice la madre” ¿no? O algo así...y como luego puede o no puede haber problemas, ante un caso que te dicen que el

niño está depresivo, que tiene pérdida de apetito, cosas así, porque está en ese aula...pues ya está, pues vete a otro aula (Profesor 23).

O también el director de un Colegio jienense, hablando de un niño marroquí:

Si? ¿A pesar de que ellos tengan problemas de idiomas y eso?,

INTERLOCUTOR: si, si, cuesta trabajo con ello, no quieren, no quieren asistir, yo no se si será porque les cuesta trabajo que eso es una cosa como si los marginaran o lo llevaran... cuesta trabajo eh? Ayer mismo tuvo que meter a un marroquí a la fuerza porque decía que él no, que él no y no sabe hablar eh?, por lo tanto no puede seguir la clase con normalidad, no? Esto de ATAL, lo llevamos teniendo...tres cursos, cuatro años ha estado viniendo el profesor de ATAL (Profesor 24).

Aunque a manera de anécdota, hemos localizado incluso atención idiomática para un alumno vasco en un centro concertado:

INTERLOCUTOR 1: eso es, nos mandaron un chaval que vino de Portugaleta era, del País Vasco. Viene trasladado aquí, a mediados de curso entonces en los traslados nos mandan el expediente claro con las notas y el expediente y si hay algún informe del tutor diciendo como es el chiquillo y nos lo mandan totalmente en euskera... para volverse loco o sea totalmente en euskera y nos quedamos alucinados pero vamos a ver, ¿aquí no funciona el bilingüismo? viene pa integración, o sea a ti te mandan un niño de secundaria del país vasco y viene pa integración, peor que los paquistaníes.

INTERLOCUTOR 2: el niño ya se ha ido adaptando un poco pero...

INTERLOCUTOR 1: ha tenido que repetir 4º el angelico, una lagunas de formación, de conocimientos básico. (Profesor 25).

6.14. REPRESENTACIONES DISCURSIVAS SOBRE EL ALUMNADO: UNA GRAMÁTICA SEGMENTARIA

El análisis de los datos producidos en nuestro trabajo de campo, en permanente revisión y reconstrucción, nos permitió acceder a las lógicas que se encontraban operando en relación a las ATAL y a las formas concretas de producción de identidad/alteridad, a través los marcos discursivos sobre el alumnado de diversos agentes técnicos administrativos y escolares. Los relatos nos han desvelado algunas incipientes operaciones de división cultural, definición de identidades escolares y atribución de cualidades diferenciadas a determinados grupos de estudiantes, en relación con diversas categorías analíticas, en torno a las cuales los interlocutores situaron (es decir, normalizado) a estos grupos: formas de relacionarse socialmente, situación que vivían en el país de origen, escolarización previa, idioma materno, ambiente sociofamiliar, etc. que interaccionan entre si y que el profesorado, en general, relaciona de forma mecánica con las diversas nacionalidades.

El profesorado de ATAL mantiene, además, que estos apoyos son vistos como etiquetas para el alumnado, haciendo recaer toda la responsabilidad del alumnado que asiste a sus clases.

Así, frente al planteamiento de la versión idealizada de la atención a la diversidad (en lo referente a las ATAL) presente en el marco normativo (que,

como hemos visto, no deja de ser otra forma de producción del discurso de la diferencia), en los contextos de investigación se producen otros discursos sobre la alteridad basados, sobre todo, en las nacionalidades del alumnado (entendidas básicamente como etnicidad) contruidos desde la ecuación $\text{Identidad/Alteridad fenotípica} = \text{Identidad/Alteridad etno-cultural} = \text{Identidad/Alteridad nacional}$.

Estos discursos conforman la idea de una sociedad entendida como un conglomerado de grupos disjuntos, pero en relación, dando por supuestas la existencia de diferencias intrínsecas entre éstos. Estas culturalidades se relacionarían entre sí de forma segmentaria/cooperativa, de manera aparentemente horizontal, pero en realidad, valoradas desde una culturalidad hegemónica tácita del Estado y sus instituciones.

Al reconocer grupos culturales *a priori* se está confundiendo diversidad cultural con categorizaciones sociales. Esas categorías nos informan sobre grupos sociales en los que los individuos (en este caso el alumnado) son inscritos o adscritos; pero no nos dan información sobre las personas mismas.

Esas “etiquetas nacionales” cobran gran importancia en los discursos, desde los que se plantean determinadas ideas previas que van a condicionar sobremanera el paso del alumnado de las ATAL (y, en general, del alumnado “migrante de nacionalidad extranjera”) por el sistema escolar y que crean una

escala de aproximación, a su vez atravesada por visiones de las culturas como entidades esencializadas que caracterizarían a los grupos humanos, aunque como dice Díaz de Rada (2010, p. 250) son las personas las que se cruzan, y quienes realizan las culturas como formas de acción.

En esa visión discursiva se establecen una serie de identificaciones que marcan un agregado que, entre otros, nos ha permitido documentar un conjunto de nodos de información que conformaría un continuum (segmentado desde la categoría de nacionalidad) desde las denominadas minorías modelo (Lee, 1996) que consiguen una integración socioeconómica y educativa ascendente. (En muchas ocasiones se refiere al alumnado del Este de Europa) a las minorías más problematizadas (el alumnado de origen magrebí) pasando por consideraciones intermedias (alumnado de procedencia latinoamericana u otras casuísticas).

Así se conforma una gramática que corresponde a las denominadas segmentarias que Díaz de Rada (2007: 159) asocia a la Teoría del contexto y en donde los así conformados se conciben mutuamente como miembros de una estructura social compuesta de nodos y escalas a la manera de un árbol (Baumann y Gingrich, 2004): bajo un mismo nodo, tú y yo somos formalmente iguales (“inmigrantes”), pero nos situamos en diferentes segmentos en relación con distintos nodos (Europeo/no europeo; Americano/Africano).

CONCLUSIONES

En primer lugar tenemos que considerar que la atención a la diversidad es una “obviedad pedagógica”, y no un “estado de excepción” aunque cualquier modelo de trabajo impulsado la actuación educativa ante la presencia del “Otro” en nuestras aulas, se está revelando casi impotente para evitar su mayoritaria inclusión en los estratos más desfavorecidos de nuestra sociedad. Esto se puede observar en los niveles macro (discurso de los gestores y expertos, que contribuyen a invisibilizar este resurgir de procesos de segmentación del sistema educativo) y micro mediante el enmascaramiento en el centro y el aula. (Pérez Agote Aguirre, 2006, pp. 5-6).

En la valoración global de las ATAL debemos tener en cuenta aspectos referidos a: 1) su planificación distribución y funcionamiento; 2) Supuestos sociolingüísticos en que se basa su diseño y 3) Supuestos pedagógicos y concepción de la diversidad cultural.

PLANIFICACIÓN, DISTRIBUCIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS ATAL

Carácter flexible del recurso: ventajas e inconvenientes

Como hemos mostrado las ATAL suponen realmente la creación de un recurso administrativo, y no tanto de una norma, de ahí los diversos usos o ejecuciones del mismo. Nos referimos a los diversos contextos aludiendo, no sólo a las distintas provincias, sino a las ejecuciones entre los diversos profesionales de ATAL. Si bien ese carácter flexible no implica necesariamente una lectura negativa, es necesario señalar que dicha flexibilidad, a menudo, supone un marco de confusión y contradicción en la intervención.

Las ATAL se caracterizan por la diversidad. Esta diversidad es sana en tanto en cuanto la propuesta ATAL es lo bastante flexible como para adaptarse al tipo de alumnado, contexto, y necesidades de cada zona. En este sentido ha sido positiva en aspectos como la organización personal del profesorado de ATAL, que ha dado como resultado una gran riqueza y diversidad en los métodos pedagógicos utilizados.

Sin embargo, esta flexibilidad ha sido un inconveniente en otros aspectos. En primer lugar, en lo referente a la ubicación, itinerancia y condición administrativa del profesorado de ATAL. En numerosas ocasiones la

ubicación está tan indefinida que ha ocasionado problemas en el acceso a algunos de sus derechos (pertenencia al Claustro, participación en Juntas de Evaluación, acceso a cursos, horarios, etc.). Es necesario, por tanto, definir mejor²²³ desde la Consejería una serie de aspectos clave: a qué organismo pertenecen, y qué derechos y deberes tienen como miembros de dicho organismo.

Otra consecuencia negativa de esta indefinición ha sido los conflictos dentro de algunos centros educativos, que tratan de adjudicar funciones al ATAL que no le corresponden²²⁴. Se hace necesario también, por tanto, definir desde claramente la Consejería sus funciones, su rol y sus derechos y deberes en lo que a la relación con los centros en los que trabaja.

Otro destacado inconveniente de esa “flexibilidad” de las ATAL es la arbitrariedad en el acceso al recurso, lo que puede suponer que alumnado con las mismas necesidades puedan o no recibir el apoyo lingüístico según contexto (es decir, momento, zona, centro y profesionales). En este sentido

²²³ En este sentido es interesante hacer referencia a las Instrucciones de la Delegación de Jaén de septiembre de 2014 que intentan definir algunos de estos aspectos.

²²⁴ Recordemos que en la última convocatoria de puestos específicos de Almería se dice que “ en los casos que se estimase necesario se realizará apoyo en el ámbito científico tecnológico al alumnado inmigrante” o que en las Instrucciones de Jaén se dice “Su trabajo se dedicará tanto al apoyo del alumnado de culturas minoritarias existentes en los centros que se le asignen, cuanto a la enseñanza del español para los que lo necesiten” lo que manifiesta claramente que la discrecionalidad en la prácticas no se eliminó con la normativa del 2007.

podemos cuestionar el diseño de estos dispositivos con el propósito de procurar la igualdad de oportunidades. En todo caso, si bien las ATAL son creadas como un recurso de discriminación positiva o “inclusor”, en realidad están cumpliendo diversas funciones, ya que el hecho de ser “inmigrante” y hablar otra lengua está suponiendo la disgregación de este alumnado hasta que “deje de ser diferente”. Dicho de otra manera, aunque el dispositivo pueda nacer con el propósito de apoyar a un recién llegado que lo necesita, las dinámicas de las culturas escolares terminan haciéndolo un mecanismo de diferenciación al que acuden los que “aún no pueden estar en el aula normalizada”. Estudios realizados en otras comunidades autónomas como la madrileña con las Aulas de enlace apuntan en la misma dirección al señalar que:

Los chicos/as reciben el mensaje explícito de que su única desventaja es su falta de conocimiento de la lengua de instrucción, pero una vez que consiguen resolver este problema, reciben frecuentemente el mensaje implícito de que aún no valen lo suficiente. No debería extrañar entonces el hecho de que se sientan confusos e incapaces, que vean sus esperanzas maltratadas constantemente y su auto-estima progresivamente disminuida, por lo menos dentro de la escuela (Del Olmo, 2008, p. 6).

Sobre el profesorado

Este profesorado muestra muy mayoritariamente un alto grado de implicación en su labor profesional y recibe una valoración positiva por un importante sector de sus compañeros y alumno, aunque existen quejas en lo referente a la

dotación de recursos, considerados insuficientes desde un punto de vista cuantitativo. Igualmente se considera insuficiente el tiempo de atención al alumnado. También existen tendencias minoritarias que manifiestan su “poca efectividad”.

En relación al volumen del profesorado de ATAL, en términos generales podemos observar que hasta el año 2009-2010 aumentó su número y desde entonces ha ido disminuyendo, aunque tanto unos como otros datos siguen siendo insuficientes para la mayor parte de la comunidad educativa. También hay que tener en cuenta la imposibilidad de prever el volumen de alumnado lo que implica dificultades a la hora de planificar la cantidad de profesorado. Hemos documentado la utilización de Profesorado adjudicado a Centros con Planes de Compensatoria como profesorado de “ATAL” hecho que puede alterar o dificultar la cuantificación del recurso.

Las plazas de ATAL se ocupan mediante vacantes específicas que ocupan docentes en función de los años de experiencia. De éste modo, los profesores/as de las capitales y zonas cercanas tienden a acreditar experiencia en la enseñanza y en el trabajo con colectivos en situación de desventaja social, mientras los que ocupan los puestos más alejados de la capital tienden a ser profesionales menos experimentados y en alguno de los casos novatos en la profesión además de en la materia.

Otro problema es la itinerancia por la excesiva frecuencia con que el profesorado que atiende estas aulas o programas debe compatibilizar el trabajo en varios centros.

Sobre el alumnado

La categoría “alumnado inmigrante” aparece vinculada a dos condicionantes (Márquez, Antolínez, Cid, García-Cano, González, Guzmán y Molina, 2012, p. 40): (a) su presencia en el sistema educativo y (b) la vinculación de su presencia a la noción “atención a la diversidad”. En este sentido queda unido indefectiblemente “atención a la diversidad” con “alumnado inmigrante extranjero”, como colectivo deudor de los programas de compensatoria. Estos programas subrayan que eso se debe al “déficit” que portan, carencias de pertenencia *social o cultural*, por lo que deben ser compensados desde fuera. Estos enfoques o prácticas, que en el contexto de la inmigración en la escuela pasan por medidas como las ATAL han sido calificados como enfoques *reparadores de los sujetos, pero no de las situaciones*.

En tales dispositivos, la cuestión del tiempo de permanencia resulta una cuestión importante. y hemos podido observar que la excepcionalidad en la prolongación del tiempo se convierte en la norma. Uno de los estudiosos de las ATAL en Andalucía, el profesor Jiménez Gámez insiste sobre la cuestión:

... la asistencia al aula de adaptación lingüística debería ser lo más corta posible y debería ocupar solo una parte de la jornada escolar, para que el alumno conviviera con sus compañeros y realizara el currículum normal. Precisamente los compañeros deben ser uno de los recursos más importantes para aprender la nueva lengua (Jiménez Gámez, 2004, p. 200).

Algunos autores advierten de los riesgos de prolongar el tiempo la asistencia a tales dispositivos:

la visión terapéutica y pueda derivar en un instrumento diferenciador y segregador muy peligroso, que puede estigmatizar a los alumnos inmigrantes (Carbonell, 2002 en Jiménez Gámez 2002, p. 202).

Como detecta Pérez Milans (2006, pp. 56-58), estas aulas tienden a un progresivo aislamiento de su centro de referencia, tanto por la propia norma que crea estas aulas, por la aplicación de la norma y por las propias prácticas de enseñanza-aprendizaje en el “aula temporal”. Por el contrario, la incorporación al grupo de referencia y el trabajo en el aula normalizada suelen estar mucho peor definidas, en muchas ocasiones confiadas al buen hacer del centro y el profesorado (Trujillo Sáez, 2007, p. 86).

Sobre su organización y funcionamiento

En relación a la organización y funcionamiento de las aulas ATAL, el establecimiento de nuevas aulas es una de las primeras medidas. El primer criterio que se tiene en cuenta para la adjudicación del recurso es el número de alumnos inmigrantes extranjeros por centro.

Una mayor dispersión del este alumnado en diferentes centros, dificultará la creación de dichas aulas, y convierte al profesorado de ATAL en un personal que va de centro en centro, lo que conlleva una reducción de horas lectivas para el alumnado. En algunos casos en los que los alumnos no reciben atención lingüística por los ATAL, se ha optado por visitas de asesoramiento puntual o periódico a los tutores por parte del ATAL.

Un segundo criterio es el nivel de español que posee el alumnado. En este sentido existen problemas de definición a la hora de construir los niveles de ATAL (en relación con el MCER) y del paso del alumnado de un nivel a otro, por la diversidad de formas de agrupación por niveles que se han establecido desde las distintas delegaciones provinciales. Como ejemplo situamos la tabla posterior. La actuación más práctica que se viene desarrollando es que cada profesor ATAL, según de criterios a veces circunstanciales y de la evolución de los propios alumnos, los va situando en cada uno de los niveles que considera apropiados.

Tabla 12. Equivalencia entre niveles lingüísticos de ATAL, MCERL y Base de datos web de la Consejería de Educación

Niveles (ATAL)	M.R.E.	BASE DE DATOS WEB
Nivel 0	Ausencia de las características de nivel A1	Nula
Nivel 1	A 1	Escasa
Nivel 2	A 2	Aceptable
Nivel 3	B 1	Buena

Fuente: Elaboración propia según datos de la Consejería de Educación

Por lo que respecta a la cuestión espacial, se ha puesto de manifiesto que, pese a que la normativa establece que los apoyos lingüísticos “deberán realizarse dentro de aula ordinaria”, esto sólo se hace de manera muy diferencial, aunque minoritaria en las distintas provincias. Y ello a pesar de que diversas aportaciones especializadas señalan la conveniencia de que el alumnado salga lo menos posible del aula ordinaria (Quintana, 2003), por el riesgo de aislamiento al dilatarse el tiempo de permanencia en dichas aulas. Y no solo se alude como argumento justificador a motivos de socialización del alumnado (Bonal, 2004; Roca, Úcar y Massot, 2002), sino también a la necesidad de practicar los conocimientos adquiridos del idioma.

Morales Orozco y Barrios Espinosa (2009) plantean que el grupo conformado por alumnado en cuyas tutorías se ha suministrado el apoyo ATAL dentro del aula consigue un rendimiento estadísticamente significativo superior en todas las competencias. Los autores junto con Ortiz (2015) y Montes (2014), proponen que, a la luz de los resultados de este estudio, el apoyo ATAL dentro del aula de referencia podría representar una modalidad rentable y eficiente de destinar recursos humanos al apoyo educativo de la que se aprovecha tanto alumnado con dificultades lingüísticas como alumnado que no presenta estas dificultades.

En el fondo de la cuestión podemos apuntar que la carga que siente cierto profesorado por los resultados académicos hace en muchos casos mirar al

alumno como un “proyecto académico” y no tanto como un futuro ciudadano.

Sobre el desarrollo de las actuaciones

Existe escasa información oficial sobre el desarrollo concreto de las actuaciones de ATAL, pudiéndose mencionar el estudio de Martín (2005, citado en Sánchez Núñez, 2007, p. 181), dónde afirma que sólo se han conseguido los objetivos pretendidos en las ATAL, en un 25% del alumnado (110 alumnos/as de 411). Aunque sea escasa la muestra hay que señalar que en el estudio de Rzewolska *et al.* (2008, p. 96), el tipo del profesorado (ATAL o no) no influía en el desarrollo de la adquisición del vocabulario básico.

Debería haber un seguimiento más sistemático de los avances de estos alumnos en ATAL según unos criterios unificados para toda Andalucía para poder valorar con más precisión el alcance real de los resultados de la medida ATAL. Hay que destacar la ausencia de este tipo de estudios, resultando muy llamativo que no se haya planteado tras más de 15 años de funcionamiento evaluar los resultados de las ATAL en términos de grado de adquisición de las competencias lingüísticas de su alumnado ni siquiera en el muy reciente “Estudio sobre la organización y el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística” de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE, 2016).

De todas formas y como se ha avanzado en el apartado sobre resultados de este alumnado, frente a diversas concepciones sobre éxito/fracaso escolar²²⁵ nos inclinamos más por estudiar trayectorias y no resultados puntuales. Creemos de especial importancia no sólo presentar informes globales de los sistemas educativos, sino estudiar contextos concretos que muestren cómo evoluciona su paso por el sistema educativo y hacerlo siempre en comparación con el conjunto de todos los escolares. Se ha demostrado la potencialidad del planteamiento de analizar el conjunto de un recorrido y no sólo unos resultados puntuales. Este conjunto permitirá obtener mejores explicaciones tanto del paso de estos escolares por el sistema educativo como de la utilidad y eficacia de este tipo de dispositivos en la atención a los mismos.

²²⁵ Se entendía como “fracaso escolar”, por el MEC hasta 1999-2000 y continúan haciendo las CC.AA., como el porcentaje de alumnos que no obtienen el título de Graduado en ESO, aunque como dice el colectivo Baltasar Gracián (2009) es preciso hacerlo sobre la totalidad de la población escolar y no sólo de los que finalizan 4º de ESO, porque en tal caso no recoge los que no llegan a matricularse en 4º de ESO, y -de este modo- se disminuye el índice de fracaso. Ahora la Oficina de Estadística del MEC, usa la “tasa bruta de graduación en ESO” (dividiendo nº alumnos que obtiene Título por el nº de jóvenes de 15 años a 1 de enero del curso y multiplicado por 100; este % restado a 100 es % de fracaso).

SUPUESTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS EN QUE SE BASA SU DISEÑO. EVIDENCIA EMPIRICA

Los supuestos sociolingüísticos en que se basa su diseño merecen una consideración especial, ya que presuponer que a través de “aulas especiales” este alumnado aprenderá la lengua que se utiliza en la escuela y se podrá equiparar con el alumnado autóctono respecto al seguimiento de las actividades de enseñanza-aprendizaje es de una falta de realismo asombrosa al partir del simplismo de la ecuación “adquisición de la lengua = integración social”, que parece claramente cuestionable.

Considerar que el alumnado está preparado para incorporarse al aula ordinaria concluido su periodo en ATAL no está en sintonía con la evidencia empírica puesto que las habilidades adquiridas (fundamentalmente de comunicación) no son suficientes para seguir el currículo al carecer de un vocabulario curricular y unos conocimientos específicos adecuados al nivel correspondiente.

Es obvio que no presenta la misma necesidad un/a niño/a en edad de Educación Infantil que otro/a que por su edad se tenga que incorporar a Educación Primaria o Secundaria; en el primer caso, el aprendizaje por inmersión suele bastar; en cambio, en el segundo caso la simple inmersión en

un entorno estimulador no es suficiente, se precisarán además otros apoyos complementarios.

En este contexto, el desarrollo de niveles de competencia lingüística suficientes para poder seguir la escolaridad es uno de los elementos que genera una mayor preocupación en la escuela. Diferentes investigaciones llevadas a cabo en otros países, así como algunas realizadas en España, nos muestran la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua y, ligado a ello, en qué medida el fracaso escolar afecta a este colectivo, puesto que esa adquisición constituye un proceso individual y multicausal, en el que intervienen un número determinado de factores, aunque no en todos los casos y no de la misma forma.

Obviamente la importancia del tiempo de estancia en el lugar de acogida resulta absolutamente relevante respecto a las habilidades lingüísticas desarrolladas por los escolares inmigrantes y, evidentemente, ello debiera tener importantes repercusiones en el tratamiento educativo que recibe este alumnado. Siguiendo la diferenciación de niveles de uso del lenguaje propuesta por Cummins entre competencia comunicativa general y competencia lingüística académica, BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills)/CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), los estudios sobre el tiempo que el alumnado de nacionalidad extranjera tarda en desarrollar una competencia lingüística en la lengua escolar semejante a la del alumnado

nacional muestran que es un periodo largo. Cummins (1981) concluye que, en relación con las primeras, tarda entre 18 y 24 meses en “atrapar” a sus pares nacionales, mientras que, respecto a las segundas, se precisan entre 5 y 7 años para acercarse a un nivel académico de esa lengua equivalente al de sus iguales nacionales. Otros estudios (Ramírez, 1992; Thomas y Collier, 1997) han llegado a conclusiones similares.

Los Programas de cambio de lengua hogar-escuela coinciden en su diseño y condiciones didácticas, sin establecer la clara diferenciación existente entre programas de inmersión y programas de submersión lingüística (Skutnabb-Kangas, 1990; Ruiz-Bikandi, 2006). De hecho, mientras los primeros destacan por una eficacia corroborada por la investigación, los segundos suelen derivar en problemas académicos y lingüísticos para el escolar (Huguet, Vila y Llurda, 2000). Incidiendo en esta cuestión Iranzo y Queralt (2004), Serra y Vila (2005) o Vila, Siqués y Roig (2006) señalan algunas de las condiciones fundamentales que deben reunir los programas de inmersión: desconocimiento de la L2 por parte del alumnado, profesorado bilingüe y bien entrenado con buen conocimiento tanto de la L2 como de la lengua del alumnado, participación voluntaria de las familias en el programa, estrategias didácticas que intenten reproducir el proceso “natural” de adquisición de una lengua, etc.

Por lo que a España respecta, hoy por hoy disponemos de una cierta base para pensar que las cosas no son muy diferentes de lo visto. Algunas

investigaciones se refieren al castellano y a extranjeros adultos de buen nivel sociocultural (Soto Aranda, 2002; Trujillo, 2004). En todo caso, aunque todavía escasos, existen algunos trabajos que, con muestras reducidas por la dificultad que entraña este tipo de estudios, se han interesado por el proceso de adquisición de la lengua de la escuela por parte de este alumnado, destacando la variable tiempo de estancia como determinante.

Díaz-Aguado, Baraja y Royo (1996), en una investigación llevada a cabo en la Comunidad de Madrid que incluía diferentes nacionalidades de origen y basándose en las percepciones del profesorado, concluyen la existencia de dos niveles en el ritmo de aprendizaje del castellano: mientras las habilidades básicas de comprensión y expresión se adquieren rápidamente (entre 2 y 4 meses), las dificultades más frecuentes se observan en el nivel necesario para poder seguir las explicaciones de la clase y expresarse con precisión en castellano (entre 1 y 3 años, respectivamente). Esta prospección parece demasiado optimista porque, por ejemplo, los trabajos de Maruny y Molina (2000) en Girona; Navarro y Huguet (2005) en Huesca, y Navarro y Huguet (2010) en Lleida; Huguet, Navarro y Janés (2007) en Huesca; Huguet, Chireac, Navarro y Sansó (2011) en Lleida, etc., subrayan el hecho de la rápida y aparente fluidez conversacional que este alumnado alcanza, pero también la dificultad para lograr el dominio del lenguaje académico, tarea que requiere un

mínimo de 5 años (y a menudo muchos más) para lograr la equiparación con los hablantes nativos.

Estos resultados son, globalmente considerados, coherentes con los alcanzados en un marco contextual concreto por los estudios de Huguet (2008) en Lleida; Oller y Vila (2008, 2011), Navarro, Huguet y Sanso (2016) en 10 centros públicos catalanes, o Huguet y Janés (2013) que realizan una revisión de diversos estudios, todos ellos centrados en la aplicabilidad conceptual de la Hipótesis de Interdependencia Lingüística, formulada por Cummins (1979) al caso de los escolares inmigrantes, según la cual el desarrollo de habilidades lingüísticas en la L1 puede beneficiar de manera positiva el aprendizaje de la L2 puede sintetizarse así: las habilidades lingüísticas desarrolladas en una lengua (X) pueden ser transferidas a otra lengua (Y), siempre que exista, por un lado, una adecuada exposición a Y (en la escuela o en el entorno) y, por otro, una motivación para aprender con convicción Y.

La importancia del tratamiento educativo de la lengua del alumnado extranjero, bien en su escolarización previa, bien en el programa educativo del país de acogida se puede explicar mediante esa hipótesis y por tanto, la preocupación por saber qué hacer no sólo con la lengua que deben aprender estos escolares, sino que valorar el peso de la lengua familiar en relación al conocimiento lingüístico alcanzado en las lenguas de la escuela, ha centrado

otra parte de los estudios consultados con trabajos como el de Vila, Canal, Mayans, Perera, Serra y Siqués (2009) o Vila (2008); González Riaño, Huguet y Chireac (2013) Sansó, Navarro y Huguet (2015) en Catalunya. Llamativo es el estudio de Navarro, Huguet y Sanso (2014) en 10 centros públicos: 4 en la provincia de Barcelona y 2 en cada una de las restantes provincias catalanas que constatan que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante hispanohablante es inferior al del alumnado autóctono tanto en catalán como en castellano, lo que lleva a revisar las creencias sobre las expectativas hacia este alumnado, con respecto a tener un conocimiento lingüístico del castellano igual que los autóctonos y, por tanto, tener un rendimiento académico normalizado.

Junto a esas cuestiones sociolingüísticas tampoco faltan trabajos dedicados mayoritariamente a cuestiones identificables como pedagógicas. Son las referencias a las relaciones entre aprendizaje de la “nueva lengua” y momento de incorporación a la escuela del “nuevo alumnado”, enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas, el marco organizativo de los centros, las interacciones en el marco del aula y del centro para analizar las prácticas de aula que ayuden a mejorarlas. Y en este punto se han encontrado posturas contradictorias (García Castaño, Rubio y Bouachra, 2008). Así Vila (2000) considera que si el alumno se incorpora tardíamente al parvulario o a la etapa de educación primaria, las dificultades para aprender la lengua vehicular son

menores que si se incorpora en la educación secundaria obligatoria; por el contrario, Maruny (2002) afirma que lo que realmente influye no es la etapa en la que se incorpora, sino el grado de escolarización previa.

SUPUESTOS PEDAGÓGICOS Y CONCEPCIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Así pues, estas aulas se están convirtiendo más en un recurso para “quitar problemas” y proporcionar apoyo al profesorado, que como un mecanismo de ayuda y refuerzo al propio alumnado (lo que originalmente se pretendía). Es lógico, pues, que el profesorado manifieste su predilección por la modalidad de atención en la que el ATAL se adscribe a un solo centro (el profesorado ATAL no tiene que desplazarse y el centro dispone de un recurso permanente para atender al “alumnado inmigrante”). Creemos que esto permitiría entender el divorcio entre lo que las investigaciones dicen sobre estos dispositivos especiales (rechazándolos y tildándolos de segregadores) y las demandas de parte del profesorado de que se extiendan más. Mientras las investigaciones están mirado como beneficiar al “nuevo escolar”, ese profesorado que puede estar demandando más ATAL quiere resolver sus problemas del aula, que no son pocos, sin tener que añadir lo que consideran una fuente más de conflicto con el que de momento no han aprendido a trabajar: la presencia de escolares que no dominan la lengua vehicular de la escuela.

Asociación diversidad Cultural= Compensatoria= Problema

Lingüístico=Inmigración

La primera valoración que nos permitimos sugerir en este análisis es que la dependencia estructural y organizativa de las ATAL del Área de Compensación Educativa nos habla de su concepción como un servicio asistencial. La diversidad se identifica, preferentemente, con problema, dificultad, grupos de apoyo y aulas de compensatoria. De forma más concreta se asocia a inmigración (de determinado perfil socioeconómico), gitanos y familias consideradas de especiales características. En los casos en que estos grupos no están presentes en el centro, se considera que el alumnado es “culturalmente homogéneo”. Se asocian “diversidad cultural” con “problema lingüístico”, falta de dominio de la lengua española.

Esa consideración del recurso en las estadísticas oficiales como una actuación en el marco de la educación compensatoria (inclusive en su concepción administrativa) choca con el enfoque intercultural. Debemos tener en cuenta que, al considerar el recurso de ATAL como una actuación compensatoria de un “déficit” de desconocimiento del español como lengua vehicular de la enseñanza, se corre el riesgo, como en todas las *affirmatives actions*, de virarse hacia una no pretendida segregación.

Se ha manifestado que mecanismos de este tipo responden a una forma de “rechazo del diferente” que no han de extrañar ante valoraciones hechas por los directores y por el profesorado, que manifiestan que este alumnado es uno de los más importantes problemas del sistema educativo de la Comunidad (además de suponer un descenso en los niveles académicos, en el ritmo de trabajo, y sobre todo por restar tiempo escolar a los “nuestros”).

Así pues, determinadas prácticas “interculturales” pueden estar contribuyendo a estereotipar determinados colectivos, ya que se sustentan en una forma de pensamiento esencialista, que mantiene que la “cultura” es algo que la gente “posee” y que algunos “poseen mejor que otros” (Ortiz, 2008: 267). Este pensamiento se encuentra reforzado por utilización de elementos o recursos acuñados desde fuera, como las ATAL. Se trata, en consecuencia, de un recurso diseñado sobre la idea de una atención “especial” y “específica” a un grupo determinado, encaminado a hacer desaparecer las diferencias, y, por tanto, creado no sobre un concepto de igualdad sino para igualar.

Al abordar los mecanismos de acogida diseñados con la finalidad de favorecer la integración del “alumnado inmigrante extranjero” se pone de manifiesto una concepción unidireccional de integración que perpetua a este alumnado como “el otro” con déficit. Atendiendo a dicha finalidad se justifica lo que Horenczyh (2004) denomina “segregación benevolente” al considerarse que no hay otra alternativa para proporcionar una igualdad de oportunidades que

la de garantizar una educación separada de las minorías. Con esta filosofía surgen los dispositivos “específicos y especiales” de atención lingüística.

Este tipo de programas escolares no salen adelante, porque las políticas educativas, dicen “favorecer” a un colectivo frente a otro al otorgarle una serie de beneficios que permitirían “igualar” la situación “desfavorecida” de la que parten. Desde estos organismos se define cuáles son estos colectivos, creando espacios de segmentación y segregación. El aparato estatal define los grupos, los posiciona en lugares diferenciados y después elabora formas de “igualación” (Cucalón, 2012, p. 298).

Es más, esa concepción está extendida incluso entre sectores “presuntamente” interculturales. A este respecto debemos de mencionar la consideración de las ATAL como una experiencia valorada positivamente en el Informe final de *Redes Interculturales* de CIMAS -Observatorio Internacional de la Ciudadanía y el Medio Ambiente (2008, p. 82) donde se dice textualmente:

Sacar de las aulas y agrupar todo el alumnado extranjero que no domine el idioma en Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) *para que no interfieran el buen funcionamiento del aula normalizada*. Y supuestamente en 6 meses o un año aprender el idioma, para después incorporarse en el nivel educativo que demuestren tener.

Las limitaciones del modelo compensatorio se centran en: Actuaciones específicas (teoría del déficit); Profesor especialista (segregación);

Desresponsabilización del profesorado ordinario y mantenimiento intacto del sistema general (homogeneizador)

En definitiva opinamos que deberían corregirse estos inconvenientes así como adecuar los recursos necesarios por parte de la Consejería para garantizar que este alumnado reciba una atención educativa auténticamente adaptada a sus necesidades. De lo contrario, se estaría incumpliendo la legislación, que en el artículo 2.3 de la Orden de 15 de Enero de 2007 establece

... cada una de las actuaciones a desarrollar con el alumnado inmigrante corresponde a la totalidad del profesorado del centro. Cada ciclo o Departamento, en su caso, deberá reflejar este hecho diferencial en la programación de las distintas áreas o materias.

Asimilacionismo

Por otro lado, resulta necesario y de interés recordar que el “problema” construido por el profesorado en torno al alumnado inmigrante extranjero no es solo del alumno, sino también del profesorado y del sistema educativo, lo que pone de manifiesto los propios déficits. En este sentido Roca, Úcar y Massot (2002) destacan que:

Es el profesor quien debe adaptarse a las diferencias de sus alumnos en relación al nivel de aprendizaje de cada uno, y no que cada alumno deba poseer un determinado nivel de aprendizaje para poder encajar en las clases de su profesor” (...) Las clases homogéneas de aprendizaje han de devenir sólo un mito si no queremos enviar hacia una activa discriminación amplios contingentes de nuestros adolescentes, entre ellos

naturalmente, a la mayoría de alumnos inmigrantes y a la casi totalidad de estudiantes de incorporación tardía al sistema educativo (Roca, Úcar y Massot 2002, p. 254-255).

En definitiva, lo construido desde una lógica asimilacionista de apoyo a los déficits para favorecer la igualdad, acaba desarrollando mecanismos diferenciadores que terminan cimentando procesos de desigualdad. No descartamos las mejores intenciones para la puesta en marcha de estas “aulas especiales”, pero las dinámicas de las culturas escolares concluyen haciendo de ellas un lugar para aprender la diferencia en términos de desigualdad y no para gestionar la diversidad cultural en términos de reconocimiento y de promoción de las relaciones interculturales. Las medidas organizativas y curriculares adoptadas están enfocadas desde un modelo compensatorio que resalta las carencias y tiende a no reconocer ni considerar lo que sabe y puede hacer el alumno a partir de su cultura de origen, produciéndose en el mejor de los casos la asimilación cultural. En ese paradigma, la diferencia por el hecho de ser “inmigrante” puede conllevar la desigualdad. La pertenencia a las capas más desfavorecidas y el no dominio de la lengua justifican en la práctica, la inclusión de estos alumnos en aulas especiales o en modalidades poco cualificadas, con lo que la igualdad de oportunidades queda manifiestamente debilitada.

Pero el problema no está en el profesorado, aunque en este caso podamos observar que son actores necesarios de estas escenas. Como ya se ha mostrado

en otros dispositivos similares a las ATAL, la dificultad se encuentra en cómo es pensado el sistema escolar; García Fernández lo expresa de la siguiente manera en un informe sobre las “aulas de enlace”, madrileñas:

Las aulas de enlace constituyen un recurso de carácter utilitarista que sirve a un modelo escolar competitivo y asimilacionista al que le cuesta aceptar la diversidad. Este modelo favorece que el profesorado de las aulas ordinarias se autoperciba ajeno a la responsabilidad del alumnado que se incorpora al centro sin el dominio lingüístico o curricular necesario para “seguir” su programa, para lo que considera imprescindible “nivelarse” en ambos aspectos con el estándar -inexistente por otra parte- que se supone en el grupo. (García Fernández, 2008, 45)

Son las lógicas de un sistema educativo las que llevan a pensar que al diferente (de cualquier tipo) se le debe tratar diferente y como diferente si queremos hacerle igual. La confusión se localiza al asemejar “ser igual a...” con vivir “en igualdad”. No se trata de que los escolares sean iguales, lo que no debería ser una aspiración escolar, se trata de que sean reconocidos en igualdad.

Concepción de la atención a la diversidad

Como dice Gil Jaurena (2008, p. 45) la expresión “atención a la diversidad”, no está respondiendo al concepto “diversidad” (que en esencia alude a la natural falta de uniformidad que presentamos los seres humanos en todas las facetas de nuestra vida), sino al de “diferencia”, refiriéndose además a unas categorías establecidas, incluso “naturalizadas”, y unidas generalmente a una valoración desigual y/o jerárquica de cada una de ellas (ser extranjero o no,

tener necesidades educativas especiales o no, estudiar en una lengua u otra, vivir en zonas rurales o no, ser gitano o no. La valoración que se otorga a los miembros de cada uno de estos grupos es también diferente/desigual.

Impotencia de las medidas de atención para evitar el renacimiento de procesos de segmentación vertical

Cualquiera que sea el estilo de trabajo, que impulse la reacción educativa ante la presencia del “Otro” en nuestras aulas, ésta se está revelando impotente para evitar su mayoritaria inclusión forzosa en los estratos más desfavorecidos de la sociedad receptora

Primero, porque esta política favorece agrupamientos en determinados barrios o colegios lo que dificulta la integración de los mismos en la sociedad receptora. A esos grupos de alumnado “inmigrante” se les aísla en unas aulas “especiales” que excluyen a esos grupos minoritarios de la convivencia normalizada con sus compañeros. En el mejor de los casos, dicho alumnado acaba adquiriendo un dominio mínimo de la lengua escolar a nivel comunicativo, pero muy difícilmente adquieren una competencia básica en el plano de la lectoescritura o a nivel conceptual, que es la que precisan para seguir la enseñanza ordinaria del grupo al que después se les destina. Y finalmente, porque la respuesta a la diversidad y al multiculturalismo con

especialistas hace que el profesorado ordinario se lave las manos delegando sus responsabilidades a los expertos/as.

Las “aulas especiales” no parecen estar siendo un camino hacia la inclusión educativa. No existe la experiencia de ese avance, más bien al contrario, diversos estudios y la práctica nos revelan que dichos agrupamientos se auto-perpetúan. La causa puede estar en que este tipo de modelos no son simplemente una forma de trabajo, sino llevan implícito un concepto del “otro” no como distinto sino como inferior, unas bajas expectativas del alumnado que llega, un no reconocimiento de su lengua y cultura de origen, y mucho más.

Sobre las concepciones presentes en la normativa y en los discursos de los agentes educativos

Debemos recordar en primer lugar las reflexiones sobre la construcción de la diferencia en el ámbito normativo. Hemos observado que, en los diversos documentos normativos andaluces sobre el alumnado “extranjero de origen inmigrante”, la retórica sobre la diversidad cultural y el concepto de interculturalidad en la educación se insertan en marcos de política que tienen su origen en la problematización de la inmigración, en los que se auto-justifica “racionalmente” su razón de ser construyendo el imaginario de una Andalucía homogénea multiculturalizada por la presencia de la inmigración de la que se

olvida su propia diversidad interna., ocultando un giro discursivo que construye el problema (pronóstico) bajo criterios de diferencia cultural y categorización social.

En estos marcos se propone (diagnóstico) una educación bajo el criterios de compensación y normalización. En las medidas establecidas, toma centralidad la lengua (diagnóstico) por lo que se diseña la política compensatoria “idónea” (acogedora, solidaria y paternalista) para la “integración del alumnado inmigrante” que se presenta como consecuencia “racional” de la realidad. El ejercicio de “normalización” supone una comparación previa entre el grupo de alumnos y el grupo normativo de referencia que representa el óptimo deseable, mediante la propuesta de una “integración voluntaria y racional” que conlleva asumir que la no-integración, es una actitud propia del sujeto irracional (Castaño Madroñal, 216, p. 207).

Con respecto a los marcos discursivos de agentes y actores del ámbito escolar, parten de un culturalismo esencialista re-productor de la etnificación de las diferencias a partir de una serie de marcadores culturales que enlazan con una gramática segmentaria.

Así pues, la gramática abarcante se combina con otra segmentaria en diversos momentos y lugares de la complejidad interna en relación con las representaciones y prácticas asociadas al fenómeno de las ATAL. .

Las diferentes instituciones públicas -entre ellas el sistema escolar- se encargan de desarrollar políticas de integración de colectivos “desfavorecidos”, pero lo hacen problematizando y minorizando mediante diversas gramáticas a estos grupos.

Las visiones habitualmente ofrecidas desde el sistema escolar por sus agentes y actores se refieren a la idea de diferencias culturales y contribuyen a hipertrofiar las diferencias, de forma condescendiente y con fines, más o menos intencionales, de clasificación y jerarquización social. Una consecuencia peligrosa de esto es la “minorización” derivada de la proliferación de clases especiales desde una perspectiva compensatoria.

Hay un conjunto de docentes para los cuales trabajar con un grupo de alumnos “culturalmente diverso” no forma parte ni ha sido incorporado como elemento de su práctica cotidiana, lo que conlleva un discurso en el que los profesores y expertos tienden a atribuir peso explicativo a factores que quedan fuera del control y trabajo cotidiano de los docentes y el centro. Se trata de creencias tácitamente ya articuladas por los docentes que y que afloran/se manifiestan con facilidad ante diferentes situaciones cotidianas en ese mencionado “proceso de rutinización”.

Estos tratamientos diferenciales proporcionado desde los sistemas educativos oficializados y dirigido a determinados grupos supuestamente minoritarios,

forma parte integral de las “políticas de identidad” del Estado-nación. La percepción de la alteridad es, a la vez, producto y productora de identidad.

Ahora, después de variadas experiencias sobre como escolarizar a este “nuevo alumnado” crece la idea de que un tratamiento exclusivo, las medidas especiales y, en definitiva, un cierto grado de segregación, será lo conveniente para ellos mismos y, sobre todo, para el sistema educativo en su conjunto. Ello parece que viene a demostrarse las limitadas formas de gestionar la diversidad cultural que tiene la escuela. Ante tales situaciones se hace más necesaria la defensa del conocimiento y divulgación de los resultados de investigación sobre este conjunto de sucesos escolares como para que las decisiones políticas se puedan tomar con “conocimiento de causas” y, sobre todo, para que la ciudadanía pueda estar informada críticamente sobre qué tipo de sociedad diversa estamos gestionando.

No sólo las escuelas muestran espacios de segregación, como en la calle ocurre con la segregación residencial, sino que se piensa que el llamado “problema de la inmigración” encontrará una buena parte de la solución entre las paredes de las aulas específicas. Además de ello “aula” es la denominación de un espacio físico; la división académica de los diversos cursos son las “unidades” o “grupos”, totalmente extendidos en el lenguaje de los docentes, entre los que resultaría impensable la confusión entre “aula” y “grupo” Al

hablar de “aulas” (y más si se califican de “especiales”) estamos aludiendo a la separación física.

Debemos, pues, situar el análisis de las ATAL en el marco de las políticas públicas, y partir de la base de que las evidentes contradicciones entre discursos y prácticas pueden originarse en el hecho de que las funciones atribuidas a estos dispositivos (principalmente la enseñanza de la lengua) distan de los motivos y demandas que los originaron (supuestas demandas sociales ante la afluencia del nuevo alumnado) a la vez contradictorios con la retórica política educativa y de acogida teórica (inclusiva) de la administración educativa.

La reflexión europea occidental moderna sobre la identidad/alteridad, en sus variadas gramáticas, gira en torno a varios procesos históricos (Ramírez Goicoechea, 2011) de los que a efectos de nuestro estudio destacamos justamente uno de ellos: las políticas de identidad (*identity politics*) relacionadas con el incremento de la diversificación interior y con la crisis del Estado de bienestar en Europa y la redefinición exclusiva de ciudadanía, en el contexto de las migraciones internacionales.

Los estados europeos, y su narrativa nacional de homogeneidad cultural, intentan redefinir esa ciudadanía mediante diversos discursos, muchos de los cuales ponen la etnicidad en el centro de la diana. El Estado sigue siendo un

potente gestor y reconocedor de identidad en el caso de los procesos migratorios, por medio de los procesos de inclusión/exclusión y la gestión de las políticas de discriminación positiva entre grupos minoritarios desfavorecidos mediante son prácticas que cristalizan determinadas categorizaciones, a partir de ideologías clasificatorias dominantes y ya sabemos que toda clasificación incorpora una práctica política, de poder.

En la construcción de una identidad que acompañe al proyecto político y económico de construcción europea muchas tradiciones que han estado presentes a lo largo de nuestra historia son reiteradamente excluidas del discurso y de las representaciones colectivas elaboradas para preparar a la ciudadanía europea en su nueva adhesión e identificación cultural, definida como excluyente de todo lo anteriormente citado.

SUGERENCIAS PARA EL CAMBIO

Con independencia de aquellas posturas que abocan por la desaparición de este (o similares recursos) consideramos que si no se apoyara o reforzara a este tipo de alumnado en el proceso de aprendizaje de la lengua de acogida para poder seguir los diversos contenidos curriculares, lo estaríamos sentenciando por adelantado al fracaso (escolar y social) pero para evitar que la marcha de este recurso pueda servir de coartada a esas formas de pensamiento esencialista y para apuntar posibles modos de mejorar la práctica

educativa pensamos que el modelo de enseñanza de la lengua en contextos migratorios y, en general, la atención a la diversidad cultural no debe pasar exclusivamente por sacar al alumnado del aula, sino por cambios de carácter metodológico mediante prácticas imaginativas (documentadas en algunos centros durante el trabajo de campo y que han demostrado buenos resultados) como las Comunidades de Aprendizaje, Pedagogía Acelerada, grupos interactivos con apoyo dentro del aula, aprendizaje cooperativo, TIC)

Las ATAL (y otros modelos más o menos similares de otras comunidades autónomas) son una medida que sólo puede ser utilizado en el momento de llegada de ciertos estudiantes (tras una evaluación rigurosa y estandarizada de cada estudiante) y sólo si en las ATAL se incluyen gradualmente, además de la enseñanza de la lengua para la comunicación social, elementos de la lengua de la escuela así como del currículo de las distintas áreas y, al mismo tiempo, se compatibilizan esas clases con planteamientos y actividades concretas de educación intercultural, dedicando algunas clases con cierta periodicidad a desplegar dinámicas con todo el alumnado (incluido el autóctono). Estas prácticas deben integrarse en un modelo de atención educativa, de duración variable (pero, como hemos visto, medible en años).

Sigue faltando información oficial sobre el desarrollo concreto de las actuaciones de ATAL y en general sobre este tipo de actuaciones²²⁶, para lo que proponemos incluir, en relación con los objetivos del II y III Plan Integral de Inmigración, indicadores de evaluación como "Fecha de ingreso y salida en el ATAL", "Duración de la estancia en ATAL" "Grado de adquisición de las competencias lingüísticas" y "Trayectorias académicas" de estudiantes que han estado en ATAL.

En relación a la distribución de recursos, consideramos habría que valorar estos aspectos: número de alumnos en los centros de la zona, nivel de español que tienen, edad y ciclo en el que se encuentran, y grado de dispersión geográfica. Para establecer baremos adecuados en este sentido sería necesario mejorar los procedimientos de cuantificación del alumnado de origen extranjero y establecer pruebas estándar de nivel curricular y de idioma para toda la comunidad andaluza. Habría que describir la composición del alumnado en términos de diferencias significativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, que suelen ser variables de carácter micro que favorecen un análisis individualizado de los alumnos, sus familias y los

²²⁶ Sigue siendo llamativo que no se publicara la Evaluación del PAEI realizada por el equipo del Laboratorio de Estudios Interculturales durante los años 2004 y 2005

contextos en que se desarrollan (por ejemplo conocer la lengua materna y tal vez su religión) en vez de solamente su nacionalidad²²⁷.

En relación al alumnado, la evaluación de sus problemas de aprendizaje, por parte del departamento de orientación, se hace difícil por su desconocimiento del idioma y las pruebas son en castellano. Eso impide en muchas ocasiones la detección de dificultades tanto sociales como psicológicas o de carácter afectivo. Proponemos desarrollar medidas específicas de como la elaboración de pruebas psicológicas en los diversos idiomas del alumnado²²⁸ o el uso y tratamiento didáctico de las TIC²²⁹

²²⁷ En este sentido resulta muy interesante la realización de Proyectos como el “Catálogo de lenguas y censo lingüístico de la población extranjera estable de la ciudad de Jaén”, financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y los Fondos FEDER de la Unión Europea (ref. P07-HUM-03057). El equipo investigador está formado por Francisco Fernández García (investigador principal), Elena Felú Arquiola, Carmen Conti Jiménez y Marta Torres Martínez. Asimismo, participan en el proyecto dos técnicos: Adoración Herrera Jerónimo y Juan Antonio Chica Sabariego. Acciones como esta permitirían planificar de manera mucho más adecuada los recursos disponibles.

²²⁸ En este sentido son interesantes propuestas como las de Lanzat García (2008) profesor de ATAL en la provincia de Málaga que ha elaborado un conjunto de catorce cuestionarios en otras tantas lenguas, que espera contribuyan a mejorar los resultados de la evaluación cero en el alumnado extranjero recién llegado. La ventaja principal de este cuestionario es que los alumnos lo pueden rellenar sin tener que escribir nada en su propio idioma, dado que los ítems se han especificado para simplemente tener que poner una cruz donde corresponda. Los idiomas en los que el cuestionario está disponible son: español, inglés, francés, portugués, alemán, italiano, rumano, búlgaro, polaco, ruso, chino, árabe, farsi, y hebreo.

²²⁹ Por ejemplo, a partir del estudio prospectivo EDACC sobre Estrategias para la adquisición de competencias comunicativas en el alumnado inmigrante de origen magrebí, se llevó a cabo durante el curso 2004-05 una colaboración entre el Atelier de Recherche de la Parole, de la Universidad Paris VI y el grupo de investigación EDI/GREFE de la Universidad de Barcelona. La colaboración partió de la necesidad de encontrar estrategias y

Con respecto al número de alumnos escolarizados en esas aulas proponemos un máximo de 10. En ellas debería haber un docente a tiempo completo, que podría tener junto con el profesorado tutor de la formación de esos alumnos, la función de co-tutoría.

El apoyo ATAL dentro del aula de referencia (dos profesores en el aula) podría representar una modalidad rentable y eficiente de destinar recursos humanos al apoyo educativo de la que se aprovecha tanto alumnado con dificultades lingüísticas como alumnado que no presenta estas dificultades, aunque podría chocar con dificultades en cuanto a organización horaria.

También debería haber un seguimiento más sistemático de los avances de estos alumnos que siguiera unos criterios unificados para toda Andalucía para así poder valorar con más precisión el alcance real de los resultados de la medida ATAL.

Por último, vemos conveniente la Creación de un Centro Andaluz de Recursos en Educación Intercultural que centralizara los ya amplios materiales que tienen, entre otros foros, las Delegaciones Provinciales, Plataformas

recursos didácticos que permitan superar las dificultades comunicativas que presenta el alumnado inmigrante durante su escolarización en centros de enseñanza primaria. Consistió en el estudio y tratamiento didáctico de un software informático sobre entonación y aprendizaje de los patrones prosódicos, elaborado por el profesor Philippe Martín de la Université Paris VII.

Virtuales de los CEP y que pudiera servir como impulsador y dinamizador de Buenas Prácticas²³⁰.

Este tipo de propuestas deberían acompañarse de medidas como la propuesta 32 del Libro Blanco sobre la Educación Intercultural: Sustituir el modelo de “aulas cerradas”, previsto para el alumnado recién llegado que ha de aprender la lengua de instrucción, por un modelo “abierto” y de calidad. Eso implica que el futuro de estos programas debe pasar por considerarlas como un “recurso” más que como un espacio, es decir, no como un “aula cerrada” separada del resto de los aprendizajes de la escuela, sino como un “aula abierta” paralela o incluso, dentro del propio aula de referencia.

²³⁰ La revisión realizada por González, Gómez y García sobre accesibilidad de la información intercultural (2012) ha permitido comprobar que no todas las Delegaciones Provinciales ofrecen el mismo número y tipo de información a través de sus páginas web. Las páginas que están mejor estructuradas son las de Sevilla y Málaga, debiendo hacer un esfuerzo importante en este sentido las provincias de Huelva y Almería

BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah-Preteuille, M. (2006). El paradigma intercultural como mirada hacia la diversidad. *Actas Congreso INTER*. Madrid: Servicio Publicaciones UNED. Recuperado de <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural>
- Actis, W. (2006). La escuela ante la diversidad sociocultural. Discursos de los principales agentes sociales referidos a las minorías étnicas de origen extranjero. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural* (pp. 101–119). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Aguado Odina, T. (2004). Educación intercultural: la ilusión necesaria, en C. Jiménez, (coord.), *Pedagogía diferencial: diversidad y equidad*. Madrid: Pearson. (pp. 151-172).
- Aguado Odina, Teresa. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 23-42.
- Álvarez de Sotomayor, A. (2008). El papel de las redes étnicas en el logro educativo de los hijos de inmigrantes: ¿recursos u obstáculos?, *Migraciones*, 23, 45-77.
- Álvarez de Sotomayor, A. (2012a). *El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso*. Tesis doctoral Presentada en el Departamento de Sociología de la Universidad de Granada.
- Álvarez de Sotomayor, A. (2012b), *Situación e integración socioeducativa de los hijos de inmigrantes en Andalucía* Recuperado de http://www.redesinterculturales.org/system/files/informe_fund_person.pdf
- Allport, G. W. (1963). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba

- Anzil Flavia, V. (2012). *Si yo cerrara los ojos y la tuviera delante, o sea, sin mirarla...sería una niña totalmente española, catalana, de aquí*. Representaciones, identidades y filiaciones en la adopción internacional en Cataluña. Tesis doctoral Departamento de Antropología, Filosofía y Trabajo Social. Universitat Rovira i Virgil.
- Aparicio Gervas, J. (2009) Educación del alumnado extranjero en Castilla y León: Análisis y propuestas en *Voces Escondidas II. Estudio sobre la situación socio económico y laboral de la población inmigrante en Castilla y León*. Madrid, Delta (pp. 191-266).
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2006), *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Aragónés, N. (2006). Aula de acogida: una respuesta a la interculturalidad y al multilingüismo. *Avances en Supervisión Educativa*, n.º 3 Recuperado de http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=33&Itemid=63
- Arroyo González, M. (2010). *La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas ALISO en la provincia de Segovia*. Tesis Doctoral presentada en el Departamento de Pedagogía de la E. U. de Magisterio de la Universidad de Segovia.
- Arroyo González, M. J. y Rodríguez Correa, M. (2014). Enseñanza de segundas lenguas a alumnado inmigrante: evaluación de las estrategias y aprendizajes conseguidos. *Tendencias Pedagógicas*, (24), 327–346.
- Arroyo González, M. J., Velicia Miranda, M. y Santos Fernández, R. (2012). Las aulas ALISO de Castilla y León: diez propuestas de mejora hacia una educación inclusiva. *Tabanque: Revista Pedagógica*, (25), 167–178.
- Balandier, G. (2003). *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.

- Barrios Espinosa, M. E. y Morales Orozco, L. (2012). Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado no hispanohablante y aprendizaje de competencias curriculares en Educación Primaria. *Porta Linguarum*, (12), 203–221.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En búsqueda de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Baumann, G. (2010): Gramáticas de la identidad/alteridad. Un enfoque estructural. En F. Cruces & B. Pérez Galán (eds.), *Textos de antropología contemporánea* (pp. 95-142). Madrid, UNED.
- Baumann, G. y Gingrich, A. (2004): Foreword. En G. Baumann y A. Gingrich (eds.), *Grammars of Identity/Alterity. A Structural Approach*. N. York & Oxford: Berghahn/EASA Series
- Bayón García, J. R. (2005). Planes de Mejora. Una experiencia positiva. *CáPaRra. Revista de Innovación y Experiencias Educativas de Los Centros de Profesores y Recursos de La Provincia de Cáceres*, (4), 9–14.
- Bayón García, J. R. (2008). Inmigración Un nuevo reto pedagógico. *Organización y Gestión Educativa (OGE)* 16 (4), 31-33.
- Beamuz, B; Muñiz, M.C. y Gimbert, A.J. (2006). Atención Educativa al alumnado inmigrante. *I Congreso de Orientación*. Córdoba. Documento fotocopiado
- Beato González, V. y Villarino Ulloa, R. (1944). *Capacidad Mental del Negro. Los Métodos de Binet-Bobertag y de Yerkes, para determinar la edad y coeficiente mental, aplicados al negro*. Madrid: Dirección General de Marruecos y Colonias
- Bedmar Moreno, M. (2002) *Educación social de inmigrantes*, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Bedmar Moreno, M. (2002). Educación social contra la exclusión: la interculturalidad en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. VIII, (16), 83-95.

- Berger y Luckman (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Bernal, M. (2003) *Good Practice in Mental Health and Social Care for Refugees and Asylum Seekers Part A. Identification Study Report on Spain* Disponible en <http://www.ercomer.org/downloads/58es.doc>
- Bertalanffy Von, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Besalú, X. (1994) Educación Intercultural en Europa. *Documentación social* n° 97, 115-128.
- Besalú, X. (2002) Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 315, 72-76.
- Bestard, J. y Contreras, F. (1987). *Barbaros, paganos, salvajes y primitivos. Una introducción a la antropología*. Barcelona: Barcanova
- Bonino, Luis (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes*, 6, 14-29.
- Boyano Revilla, M., Estefanía Lera, J. L., García Sánchez, H. y Homedes Gili, M. (2006). *Aulas de enlace: Orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Braga Blanco, G. y Hevia Artime, I. (2009). *Una mirada hacia la infancia inmigrante en Asturias*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda. Gobierno del Principado de Asturias.
- Broeder, P. y Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid: las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: CIDE.
- Brubaker R. y Cooper (2001) Mas alla de identidad. *Apuntes de Investigación del CECyP*, n° 7, 30-67.
- Buchmann, C. y Parrado, E. (2006), Educational Achievement of Immigrant-Origin and Native Students: A Comparative Analysis Informed by

- Institutional Theory. En D. P. Baker DP y AW Wiseman, (eds.), *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory*. Oxford. UK: Elsevier Science.
- Buendía, L., González Z., D, Pozo, T. y Sánchez, C. A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Relieve*: v. 10, n. 2, 135-183.
- Búrdalo García, H. (2006) La inmigración como riqueza *Educación y futuro digital EDF n° 15*, Recuperado de <http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2006/junio06/helenaburda10.pdf>
- Bustelo, M. y Lombardo, E. (2006). Los ‘marcos interpretativos’ de las políticas de igualdad en Europa: conciliación, violencia y desigualdad de género en la política. *Revista Española de Ciencia Política*, 14, 117-140.
- Cabañas Martínez, M, J. (2006). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares: Los IES de la ciudad de León*. Memoria de Master. Recuperado de <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/cabanas.shtml>.
- Cabrera López, A. (2000). Las aulas temporales de adaptación lingüística en el marco de la educación intercultural. *III Jornadas del Consejo Escolar de Andalucía. La escuela intercultural*, 1–11.
- Cabrera López, A. (2002). Inmigración, educación intercultural y aprendizaje de la lengua en Centros multiculturales. Almería. *I Congreso Nacional sobre Educación Intercultural. Desde el multiculturalismo hacia la interculturalidad*. Aguadulce (Almería): Junta de Andalucía, 1-7
- Cabrera López, A. (2004). Atención a la diversidad cultural del alumnado desde una perspectiva intercultural: el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes. En *Congreso Atención a la Diversidad en la Enseñanza Obligatoria*. Zaragoza, 1–21.
- Calvo Sánchez, A. (2012). *Instituto Central Aluche: Desafección escolar y etnicidad en un barrio del sur de Madrid*. ETNIA-E: Cuadernos de investigación

- etnográfica sobre infancia, adolescencia y educación del IMA/FMEE, nº 1.
Madrid: IMA
- Canario, R.; Rolo, CL. y Alves, N. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: EDUCA.
- Cano González, R. (2005). Valoración de las actuaciones de atención educativa al alumnado inmigrante en Castilla y León. *Contextos educativos: Revista de educación*, nº 8-9, 109-113.
- Cano Moreno, J (2003). Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con el contexto sociocultural. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, 29, 57-70.
- Cara Rodríguez, J.F. (2003) *El modelo de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía: Historia, desarrollo y alternativas de la atención educativa a población inmigrante extranjera en la escuela*. Almería: Delegación Provincial, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Carazo Liebana, Mª J. (2008) La integración del alumnado inmigrante a través del derecho fundamental a la educación en *VII Congreso ACE (Asociación de Constitucionalistas Españoles)* Recuperado de <http://www.acoes.es/pdf/CARAZOLIEBANA.pdf>
- Carrasco Pons, S. (2001). Educación, aculturación y género. Reflexiones desde la investigación en el nuevo contexto multicultural de Cataluña. *Revista Nómadas*, 14, 50-66.
- Casillas Quiros, R. (2004). Programa de intervención en el ámbito de la interculturalidad. *Andalucía Educativa*, 41, 40-42.
- Casillas Quiros, R.. (2008). Las Comisiones Locales de Educación Intercultural: Una respuesta comunitaria a la interculturalidad. *Andalucía Educativa* nº 60, 31-33.

- Castaño Madroñal, A. (2016). Colonialidad interna y europeidad en la política para la inmigración en Andalucía. *Revista Andaluza de Antropología*, n.º. 10, 192-222
- Castaño Madroñal, Á. y Periañez Bolaño, I. (2012). Digital Press Discourses and Representations on Immigration, *Islam and Immigrant Students in Andalusia*, 177–228.
- Castells, M. (2000). *La era de la información*. Vol. 2. *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza
- Castiello Costales, J.M., (2002). *Los desafíos de la educación intercultural: migraciones y currículum*. Tesis Doctoral presentada en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- Castilla-Segura, J. (2011). Las ATALs: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En F. J. García-Castaño y N. Kressova (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 503–512). Granada: Comares.
- Castilla Segura, J. (2013). Las ATAL. Una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En F. J. García Castaño y N. Kressova (Eds.), *Diversidad cultural y migraciones* (pp. 229–246). Granada: Comares.
- Castilla Segura, J. (2014). Las ATALs : ¿Integración o segmentación vertical? En C. Peláez Paz y M. I. Jociles Rubio (Eds.), *Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos: [Actas definitivas del III Congreso de Etnografía y Educación] [Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación]* (pp. 57–66). Madrid: Traficantes de sueños.
- Cebolla Boado, H. (2008). *A non Ethnic Explanation of Immigrants Educational Disadvantage: The Case of Lower Secondary Education in France*, Madrid: Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones.

- Cebolla Boado, H. y González Ferrer, A. (2008), *La inmigración en España (2001-2007). De la gestión de los flujos a la integración de los inmigrantes*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Celada, B. (2011). Relato de una investigación en la acción. Contextos de aprendizajes interculturales. *Revista RUEDES*, 1(2), 1–15.
- Claret, A. (2004). *Gestionar la diversidad. Reflexiones y experiencias sobre las políticas de inmigración en Cataluña 2001-2003*. Barcelona: Instituto Europeo del Mediterráneo
- Colectivo Baltasar Gracián (2009). Datos para un diagnóstico en *Revista: Crisis*, nº 15. Recuperado de <http://www.colectivobgracian.com>
- Colom, F. (2001): El nacionalismo y la quimera de la homogeneidad, en: F. Colom (ed.) *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*, (pp. 11-33). Barcelona: Anthropos
- Comaroff, J. (2010) The End of Anthropology, Again: On the Future of an In/Discipline. *American Anthropologist*, 112, 4, 524:538.
- Comaroff, J. L. (1994). Etnicidad, violencia y política de identidad. Temas teóricos, escenas sudafricanas. En J. P. Fernández de Rota (Ed.). *Etnicidad y violencia* [Simposio] (pp. 205-225). A Coruña: Universidade, Servicio de Publicación.
- Cooper, F. (2005). *Colonialism in Question: Theory, Knowledge History*. Berkeley: University of California Press.
- Cruz Terán, M (2008) El plan de interculturalidad de Cantabria: una oportunidad para atender a la diversidad en *Experiencias de acogida e integración educativa de alumnado inmigrante iberoamericano Casa de América*, 69-76. Recuperado de <http://www.oei.es/integra.pdf>
- Cucalón Tirado, P. (2009). *Aulas de enlace: un estudio etnográfico*.
- Cucalón Tirado, P. (2012). Transitar en los límites de la escuela: prácticas y representaciones de los profesores y alumnos de las Aulas de Enlace.

- ETNIA-E. Cuadernos de Investigación Etnográfica Sobre Infancia, Adolescencia y Educación Del IMA/FMEE*, (3).
- Cucalón Tirado, P. y del Olmo Pintado, M. (2010). Redefiniendo trayectorias escolares. Las “aulas de enlace” en la comunidad de Madrid. *RASE*, 3(2), 224–233.
- Cucalón Tirado, P. y Olmo Pintado, M. del. (2011). Narrar historias de los/as alumnos/as de las aulas de enlace. “etnografía”, “relación de voces” y “experiencias de los/as escolares migrantes.” En F. J. García Castaño y N. Kressova (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 523–528). Granada: Instituto de Migraciones.
- De Castro Infante, M. (2008) Experiencia de asesoramiento colaborativo para impulsar la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo en Experiencias de acogida e integración educativa de alumnado inmigrante iberoamericano Casa de América, pp- 77-84. Recuperado de <http://www.oei.es/integra.pdf>
- De Haro Rodríguez, R. (2005). Escolarización e integración social de los alumnos inmigrantes en la Región de Murcia. *Anales de Historia Contemporánea*, (21), 81–93.
- De la Fuente, Mario (2001-2002). El análisis crítico del discurso: una nueva perspectiva. *Contextos*, XIX-XX, 407-414.
- De Lucas, J. (2003). *Globalización e identidades*. Barcelona: Editorial Icaria-Antrazyt
- Defensor Del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico* Vol. I y II.
- Del Águila, R. (2004). *El multiculturalismo en su laberinto*. En A. Montesino y M. Roscales, (eds.) *Nosotros y los otros Laberintos de la extranjería*, Santander, Editorial Límite, S.C.

- Del Moral Guzmán, Á. (2009). Dificultades de aprendizaje de la lengua española por alumnos rusohablantes en un aula de ATAL. *Cuadernos de Rusística Española*, (5), 151–155.
- Del Olmo Pintado, M. (2007). La articulación de la diversidad en la escuela: un proyecto de investigación en curso sobre las “Aulas de Enlace”. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXII (1), 187–203.
- Del Olmo Pintado, M. (2009). Un análisis crítico de las “Aulas de Enlace” como medida de integración. En M. Fernández Montes y W. Müllauer-Seichter (Eds.), *La integración escolar a debate* (pp. 170–182). Madrid: Pearson Educación.
- Del Olmo Pintado, M. (2011). ¿Remendamos chicos y chicas? Conclusiones de un trabajo etnográfico en el Aula de Enlace de la Comunidad de Madrid. En F. J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 585–612). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Del Olmo Pintado, M. (2012). Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace. *Revista de Educación*, (358), 111-128.
- Díaz-Aguado, M.J.; Baraja, A. y Royo, P. (1996) Estudio sobre la integración escolar de alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En M. J. Díaz-Aguado, (Ed.) *Escuela y tolerancia*. (pp. 101-154). Madrid: Pirámide.
- Díaz de Rada, A. (2004). El sujeto en la corriente. Reflexiones sobre el sujeto social en condiciones de globalización. En L. D. Viana (ed.) *El nuevo orden del caos: consecuencias socioculturales de la globalización*. (pp. 77-102). Madrid: CSIC.
- Díaz de Rada, A. (2007). Reseña de Grammars of Identity/Alterity: A Structural Approach. *Alteridades*, 17, n.34, 157-161.

- Díaz de Rada, A. (2008) ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? En *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. (pp. 24-48). Madrid: Trotta.
- Díaz de Rada, A. (2010) *Cultura, Antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta
- Dietz, G. (1999). Etnicidad y cultura en movimiento. Desafíos teóricos para el estudio de los movimientos étnicos. *Nueva Antropología*, 17, 82-107. México.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada y México: EUG y CIESAS.
- Dietz, G. (2007). La interculturalidad entre el ‘empoderamiento’ de minorías y la ‘gestión’ de la diversidad. *Puntos de Vista* 12, 27-46.
- Dietz, G. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco* 48: 107-131.
- Dietz, G. (2011). Entre culturas, entre saberes, entre poderes: la etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa. En: Xóchitl Leyva et al.: *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado, vol. 1*. México, Lima y Ciudad de Guatemala: CIESAS, UNICACH, URL Y PDTG
- Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa “intercultural” mexicana. *Revista de Antropología Social*, 21, 63-91.
- Dietz, G. y Mateos Cortes, L. S. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano, *Cuicuilco*, 48, 107-131.
- Díez Gutiérrez (2004) Interculturalidad, convivencia y conflicto. *Tabanque* n° 18, 49-76

- Espelt Hernandez, L. (2009). The reception classroom as a space for language learning: the teacher's perspective. *Segundas Lenguas e Inmigración. Dossier 18*. Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/Dosieres/Dossier18.pdf>
- Esser, H. (2006). Migration, Language and Integratio. *AKI Research. Review 4*, 21-35. Berlin: WZB.
- Estalella, A. y Ardévol, E. (2011) E-research: desafíos y oportunidades para las ciencias sociales. *Convergencia*, (18), 87-111.
- Etxeberría Balerdi, F. y Elozegui Aduriz, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante. Obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Etxeberría, F., Karrera, I y Murua H. (2010). *Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco* Recuperado el 20 de Enero de 2011 en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992674.pdf
- Fernández Avilés, J.A. Y Grañeras, M. Vazquez, E. Parra, A. Rodríguez, F. Madrigal, A. y Vale, P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*. (343). 149-174. Madrid
- Fernández Batanero, J. M. (2005): Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo. *Revista Ibero Americana de Educación*, nº 36/11, 1-12.
- Fernández Castaño, F. (2009). *Factores en el logro educativo de las hijas e hijos de familias inmigrantes escolarizados en España: Un estudio de caso*. Tesis Doctoral. Departamento de Sociología de la Universidad de Granada.
- Fernández Castaño, F. (2010) Andalucía, inmigración, lengua castellana: un estudio de caso en *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)* 4, 7-33. Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n4/REID4art1.pdf>

- Fernández Castillo, A. (2010). Integración Educativa del alumnado inmigrante: análisis psicopedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación vol. 51* (2) Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3157Castillo.pdf>
- Fernández Echeverría, J. y Castilla Segura, J. (2013). El desarrollo normativo de las ATAL. En F. J. García Castaño y N. Kressova (Eds.), *Diversidad cultural y migraciones* (pp. 247–268). Granada: Comares.
- Fernández Echeverría, J., Kressova. N. y García Castaño, F. J. (2011). ¿Construyendo interculturalidad?: análisis de las normas para atender en los asuntos relacionados con la lengua vehicular al alumnado inmigrante en la escuela. En F. J. García Castaño Y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1769-1784). Granada: Instituto de Migraciones.
- Fernández Gaytán-Angulo, L., Rodríguez Fernández, O. M., Rodríguez Ruiz, J., Ruiz Castro, R., Ruz Casado, M. J. y Sánchez Hitos, T. (2008). Estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomentan las interacciones familia-ATAL. *Revista Digital de Práctica Docente*, (9), 27–38.
- Fernández Marrero, A. (2009). Análisis y aplicación del Currículo de Español como segunda lengua en la ESO en Canarias a la luz de las premisas europeas en materia educativa. *Revista española de lingüística aplicada*, (22), 107-136.
- Fernández Moreno, N. (2009) *Antropología y colonialismo en África subsahariana. Textos etnográficos*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández Suárez, B. (2007). *Administración pública e estranxeiría: necesidades formativas e Boas prácticas*. Santiago de Compostela: EGAP.
- Fernández-Gaytan Angulo, L., García Martínez, A., Jiménez Jiménez, A., Justicia Gil, J., Morillas Urendez, M. T., Rodríguez Fernández, O., Ruíz

- Castro, R., Sánchez Hitos, T., Vargas Varón, S., Villar Sánchez, M. J. (2006). ATAL: Educar en la diversidad. *Práctica docente*. 3, 1-15.
- Foucault, M. (2001). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
- Friedman, J. (2001). *Identidad cultural y proceso global*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fullana, J.; Besalú, X. y Vila, M. (2003): *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions
- Galaz Valderrama, C. (2009). *Las relaciones de cooperación y exclusión entre personas con referentes socioculturales diversos. Un estudio sobre la alteridad*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gallardo Ballester, J. I. (2011). Uso de wikis para la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares. *Dosieres Segundas Lenguas E Inmigración*, (27). 142-160.
- García Castaño, F. J., Barragán Ruiz-Matas C. y Granados Martínez, A. (2003) La educación en la escuela, el reconocimiento de la diversidad cultural y la promoción de la ciudadanía multicultural en *I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana*, 35-45.
- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A. y Pulido Moyano, R. (1999). Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. En García Castaño, F. J., y Granados Martínez, A. *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- García Castaño, F. J. y Rubio Gómez, M. (2011). Juntos pero no revueltos: procesos de concentración escolar del alumnado extranjero en determinados centros públicos. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 395-411). Granada: Instituto de Migraciones
- García Castaño, F. J., Castilla Segura, J. y Capellán de Toro, L. (2012). ¿Qué éxitos tienen los escolares extranjeros que han pasado por las ATAL? En

VII Congreso Migraciones Internacionales en España. Movilidad Humana y Diversidad Social (11-13 de abril) (pp. 1747–1766). Bilbao: Universidad del País Vasco.

García Castaño, F. J., Castilla Segura, J. y Rubio Gómez, M. (2012). Inmigración extranjera y escuela en Andalucía: diferencias que terminan construyendo desigualdades. En J. L. Monereo Pérez, F. J. García Castaño y J. A. Fernández Avilés (Eds.), *La inmigración en Andalucía. Instituciones, aspectos jurídicos-sociales y culturales* (pp. 339–380). Granada: Editorial Comares.

García Castaño, F.J. y Olmos Alcaraz, A. (2011) Entre la diversidad que nos enriquece y la diferencia que nos desiguala. Discursos contradictorios sobre la presencia de escolares extranjeros en el sistema educativo. 2011.

García Castaño, F.J. y M. Rubio Gómez (2011). Juntos pero no revueltos: Procesos de concentración escolar del alumnado extranjero en determinados centros educativos. Documento multicopiado, 2011.

García Castaño, F.J. y Rubio Gómez, M. (2011). ¿Misma cultura, misma religión, misma lengua...? y también fracasan. El llamado alumnado latinoamericano en la escuela. En Barbolla Camarero, D. (ed.). *Migraciones latinoamericanas en la nueva civilización. Conformando identidad*. Madrid, Biblioteca Nueva. 2011a, pp. 279-316.

García Castaño, F.J., Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación *Revista de educación* 2008(345), 23-60.

García Castaño, F.J., Gijón Sánchez, M.T., Sánchez Hitos, M.T. y Bolívar Muñoz, J. (2005). Extranjeros y escolares. Formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada educación intercultural en H. Muñoz Cruz, (ed.), *Lenguas y ecuación en fenómenos multiculturales*. (pp. 25-62). México: Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad Pedagógica Nacional.

- García Castaño, F.J., Veinguer, A. y Rubio, M. (2011). Prismas trasescalares en el estudio de las migraciones. *Revista de Antropología Social*, 20, 203-228.
- García Fernández, J.A. (2004). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. MEC (ed.), Premios Nacionales de Investigación
- García Fernández, J. A. (2006). La investigación sobre educación intercultural en España. Evolución temática, metodológica, necesidades y tendencias futuras. *Actes del I Congrés Internacional d'Educació a la Mediterrània*, Recuperado de http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/Web_I_Cong_Medit/investiga2.htm
- García Fernández, J. A. (2009). *Las aulas de enlace a examen ¿Espacios de oportunidad o de segregación?*, Compañía Española de Reprografía y Servicios S.A. Madrid.
- García Fernández, J.A. (2010) Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3,109-128.
- García Fernández, J. A., Moreno Herrero, I. y García Medina, R. (2010). Las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid: ¿burbujas de acogida o espacios de segregación? En *VI Congreso sobre las migraciones en España: A Coruña, 17-19 de septiembre de 2009* (pp. 1621–1627). A Coruña: Universidade A Coruña.
- García Fernández, J. A. y Moreno Herrero, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de la C M.
- García Fernández, J.A.; Sánchez, P. Moreno, I. y Goenechea, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la

- Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, 473-493.
- García García, J. L. (1991). ¿Qué tienen que ver los españoles con lo que los antropólogos saben de ellos?. En Catedra, M. (ed.) *Los españoles vistos por los antropólogos*. (pp. 109-126), Júcar, Gijón, 1991.
- García Marcos, F. (2010). Adquisición de español como segunda lengua. Evaluación empírica y alternativas en lingüística aplicada. Memoria de Master, Universidad de Jaén.
- García Marcos, F. (2011). Inmigración, contacto de lenguas y planificación social. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*. Vol. 1, 83-94.
- García Marcos, F. Mateo, M. y Luque Nadal, E. (2010). *Gestión integral del multilingüismo en el Sureste Español*. Almería: CEMyRI.
- García Marcos, F. (2009). *Bases de Planificación lingüística para Andalucía*. Almería: Univ. Almería.
- García Mata, R. (2003): Optimización de recursos durante los estadios iniciales del aprendizaje de español por niños inmigrantes en la escuela en M. Perez Gutierrez; M. y J. Coloma Maestre, (Eds.) *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, (pp. 316-326). Madrid: ASELE.
- García, I., Pérez, M. y Patiño, A. (2008) La educación intercultural en las aulas multiculturales de la comunidad de Madrid: una brecha entre la teoría y la práctica en *Segundas Lenguas e Inmigración* en Vol I, nº 1. Revista electrónica. Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/revista/RevistaSL&i1.pdf>
- García, J. A., Sánchez, P., Moreno, I. y Goenechea, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana *Revista de Educación*, 352, 473-493.

- Gil Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: una Mirada a la práctica escolar*. Tesis doctoral presentada en el Departamento de Métodos y técnicas de Investigación en Ciencias del Comportamiento y de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Gingrich, A. (2004). Conceptualising Identities: Anthropological Alternatives to Essentialising Difference and Moralising about Othering, en G. Bauman y A. Gingrich (Eds.). *Grammars of identity/ alterity: a structural approach*. (pp. 3-17) New York: Bergham Books.
- Gingrich, A. (2010). Transitions: Notes on Sociocultural Anthropology's Present and Its Transnational Potential. *American Anthropologist*, 112, 4, 552-562.
- Giro, J. (2006). La experiencia escolar de los adolescentes procedentes de familias inmigrante. *Conferencia de Sociología de la Educación*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377135>
- Glaserfeld, E. von. (1990). Introducción al constructivismo radical. En P. Watzlawick (Ed.). *La realidad inventada* (pp.20-37). Buenos Aires: Gedisa.
- Glazer, N. (1997). *We are all multiculturalists now*. Cambridge: Harvard University Press.
- Godoy Merino, M. J. y Suárez Muñoz, A. (2012) El niño inmigrante en la escuela extremeña. *Revista de Educación Campo Abierto*. 30 97-108.
- Goenechea Permisan, C. (2008). ATAL y aulas de enlace: ¿un modelo común? En E. Soriano Ayala y A. J. González Jiménez (Eds.), *Ciudadanía, Democracia y Participación* (pp. 119–123). Almería: Universidad de Almería
- Goenechea Permisan, C., (2004a) *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Tesis doctoral presentada en el Departamento de Métodos y técnicas de Investigación en Ciencias del Comportamiento y de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

- Goenechea Permisán, C. (2008). Evaluación del funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera*. (pp. 284-289). Alicante: Universidad de Alicante.
- Goenechea Permisán, C., García Fernández, J. A. y Jiménez Gámez, R. Á. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de enlace). *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 15(3). 35-47.
- Gofman, A.. (1998). A Vague But Suggestive Concept: The Total Social Fact. In James, Wendy, and Allen, John. (eds.). *Marcel Mauss: A Centenary Tribute*. (pp. 63-70) New York/Oxford: Berghahn Books.
- González Falcón, I. (2007). *La integración socioeducativa de los padres y madres inmigrantes en los Centros de Educación Infantil y Primaria. Propuestas de mejora a partir de un estudio de casos*. Tesis doctoral leída en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva.
- González Riaño, X. A., Huguet Canalís, Á. y Chireac, S. M. (2013). Diversidad lingüística y conocimiento de catalán/castellano. Un estudio empírico con alumnado inmigrante en Cataluña. *Revista de Teoría de Educación*, 25(1), 191–213.
- Grañeras, M. et al. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, *Monográfico La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)*, 149-174.
- Greenhouse, C. J. (1994) Etnicidad y violencia en los Estados Unidos: temas y estrategias de la etnografía actual. En Fernández de Rota y Monter, J. A.

- (ed.) *Etnicidad y violencia* (pp. 177-193). Universidade da Coruña, Servicio de Publicaciones
- Grossberg, L. (1996). Identity and cultural studies. Is that all there is? En S. Hall & P. Du Gay (eds.), *Questions of cultural indentity* (pp. 87-107). London: Sage.
- Guerrero Valdebenito, R. M. (2010): La actuación de las aulas temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en la provincia de Sevilla. Reflexiones y propuestas a partir de las percepciones de los mediadores interculturales en *V Congreso Andaluz de Sociología*. IESA-CSIC, 157-158.
- Guerrero Valdebenito, R. M. (2013). Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía. Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). *Perfiles Educativos*, XXXV (142), 142-157.
- Gundara, J.S. (1997): Diversidad social, educación e integración europea. *Revista Iberoamericana de Educación* Número 13, 199-221.
- Hall, Stuart. (2003). ¿Quién necesita identidad? En Stuart Hall y Paul du Gay (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. (pp. 13-39) Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación* Barcelona: Paidós
- Hannerz, Ulf (2010). Diversity Is Our Business. *American Anthropologist*, 112, 4, 539-551.
- Healy, A. (2010). *La educación inclusiva del alumnado inmigrante en España*
- Heath, A., C. Rotheron, C y Kilpi, E (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology* 34, 211-235.
- Heredia Flores, V. y Parejo Barranco, A. (2007) *Estadísticas históricas de educación y cultura en Andalucía. Siglo XX*. Sevilla: Instituto Estadístico de Andalucía.

- Hernández Montoya, B. (2005). Descripción y Funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüísticas (ATAL). *Aldadis.net. La Revista de Educación*, (7), 204–206.
- Hernández, M. y Villalba, F. (2003): Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes. *Carabela*, 53. Madrid: SGEL, 133-160.
- Hervas, M. J. y Pérez, J. M. (2000). El ATAL: La práctica de una nueva experiencia educativa. Ponencia presentada en el curso *Educación Intercultural: Respeto a la identidad y la construcción de una ciudadanía intercultural*. Almería.
- HINE, C. (2011). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
- Hobsbawm, E.J. (1994). Identidad. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 3, 5-17.
- Horenczyk, G. (1996). Migrant identities in conflict: Acculturation attitudes and perceived acculturation ideologies. En G.M. E. Breakwell, Lyons F. (Eds.) *Changing European Identities* (pp. 241–50). Oxford: Butterworth Heinemann
- Huguet Canalis, Á. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 283-301.
- Huguet Canalis, Á. y Navarro Sierra, J. L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, (18 (2)), 117–126.
- Huguet Canalis, A. y Janés Carulla, J. (2013). Escuela e inmigración. Una presentación de estudios sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y procesos de interdependencia entre lenguas, *Anales de Psicología*, 29(2), 393-403. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16726244009>

- Huguet Canalís, Á., Chireac, S. M., Ianos, A., Janés Carulla, J., Lapresta Rey, C., Navarro Sierra, J. L. y Sansó, C. (2011). Inmigración, lengua y escuela en sociedades bilingües. Revisión de estudios. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 25(3), 137–159.
- Huguet, Á.; Chireac, S.-M.; Navarro, J. L. y Sansó, C. (2011). Tiempo de estancia y aprendizajes lingüísticos. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña. *Cultura & Educación*, 23 (3), 355-370.
- Huguet Canalís, Á., Chireac, S. M., Lapresta Rey, C. y Sansó, C. (2011). Reflexiones sobre el conocimiento lingüístico declarado por los escolares catalanes al final de la Educación Secundaria Obligatoria. *Estudios Sobre Educación*, 21, 119–137.
- Huguet Canalís, Á., Navarro Sierra, J. L. y Janés Carulla, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357–375.
- Huguet Canalís, A., Vila Mendiburu, I. y Llurda, E. (2000). Minority Language Education in Unbalanced Bilingual Situations: A Case for the Linguistic Interdependence Hypothesis. *Journal of Psycholinguist Research* 29, 303-313.
- Ibáñez, T. (1994). *Ideologías de la vida cotidiana. Psicología de las representaciones sociales*. Barcelona: Sendai.
- Iborra Rubio, J. F. (2000). La experiencia de las aulas temporales de adaptación lingüística. El caso de Roquetas de Mar (Almería). En L. Pernía Ibáñez, M. García-Cano Torrico, J. L. Mata Grima y E. del Pino Villarrubia (Eds.), *Inmigrantes en la frontera* (pp. 127–138). Málaga: Diputación Provincial de Málaga. Recuperado de http://scholar.google.es/scholar?start=20yq=aulas+temporales+de+adaptaci?n+linguisticayhl=esyas_sdt=0,5#6

Inglés, M. D. (2006) *Aulas de enlace: a study of the implementation of a pilot compensatory education program for non-spanish speaking newcomer students in Madrid, Spain*. Tesis doctoral. University of Pittsburgh

Instrucciones de 1 de septiembre de dos mil tres de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural (Almería).

Instrucciones de 16 de octubre de dos mil de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural (Almería).

Instrucciones de 26 de septiembre de dos mil dos de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural (Almería)

Instrucciones de 1 de septiembre de dos mil cuatro de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural (Almería).

Instrucciones de 1 de septiembre de dos mil cinco de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural (Almería).

Iñiguez, L. (2002). Identidad: De lo Personal a lo Social. Un Recorrido Conceptual. En Crespo, E. (Ed.). *La constitución social de la subjetividad* (pp. 209-225). Madrid: Catarata

Iranzo, P., & Queralt, E. (2004). Una reflexió sobre el programa d'immersió lingüística (PIL). Assegurar el coneixement de la llengua a l'escolaritat

- obligatòria. *Actes del 3r. Simposi sobre l'Ensenyament del català a no catalanoparlants*. Universitat de Vic, 1-12.
- Izquierdo Escribano, A. (2014). Balance del mundo que hemos aprendido: tres décadas de experiencia migratoria en España. *Mientras Tanto* (122-123), 161-189.
- Jepperson, R. (2002). The development and application of sociological neoinstitutionalism. en: B. Joseph & Z. Morris, Jr. (Eds), *New directions in contemporary sociological theory* (pp. 229–266). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Jiménez Abad, A. (2003). La atención a la diversidad desde la escuela en la Comunidad foral Navarra. *ESE* nº 5, 103-129.
- Jiménez Gámez, R. (2002). Multiculturalidad y educación: escenarios de investigación y acción en la provincia de Cádiz. En Serra Salomón, L. (Ed.) *Inmigración extranjera en Andalucía. II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*. (pp. 195-210) Sevilla: Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- Jiménez Gámez, R. (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículo. La educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Jiménez Gámez, R. (Coord), Cotrina García, M.; García García, M.; García Romero, I.; Goenechea Permisán, C. y Porras Vallejo, R. (2009). *Estudio de la Atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Jiménez Gámez, R. Á., Cotrina García, M. J., García García, M., García Romero, C., Goenechea Permisán, C. y Porras Vallejo, R. (2011). Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en la provincia de Cádiz. Un informe de investigación. En F. J. García Castaño y S. Carrasco Pons

- (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 613–660). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jiménez Gámez, R. Á., García, M. G. y García, M. C. (2012). Educative Assimilation as a Process of Exclusion: the case of immigrant students and ATALs in Cadiz, Spain. *Power and Education*, 4(2), 173–184.
- Jiménez García J. J. (2007) Diversidad de alumnos inmigrantes en Extremadura, una realidad cercana *Revista de Estudios Extremeños* vol 63 nº 3, 1521-1549.
- Junta de Andalucía (2001). *Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza*. Sevilla.
- Junta de Andalucía (2007). Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. *Boletín Oficial de La Junta de Andalucía*, (33), 7–11.
- Junta de Andalucía (2008). Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumno que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. *Boletín Oficial de La Junta de Andalucía*, (167), 7–14.
- Junta de Andalucía. (n.d.). *Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza*.
- Knudsen, S. V. (2006). Intersectionality. A Theoretical Inspiration in the Analysis of Minority Cultures and Identities in Textbooks. En E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S.V. Knudsen; y M. Horsley, M. (Eds.) *Caught in the Web or Lost in the Textbook* (pp. 61-76). Recuperado de http://www.caen.iufm.fr/colloque_iartem/pdf/knudsen.pdf
- Lanzat Garcia, A. (2005) Atención a la diversidad lingüística en la evaluación cero del alumnado extranjero en *Elein nº 1*. Recuperado de <http://www.elein.org/revista0.htm>

- Le Metais, J. (2003) Síntesis introductoria. En Gundara, J. (ed.) *Hacia una Europa diferente: Respuestas educativas a la Interculturalidad*. (pp. 9-25). Madrid: CIDE/CIDREE.
- Levels, M., J. Dronkers y G. Kraaykamp (2008), Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance, *American Sociological Review*, 73, 835- 853.
- Leyva Olivencia, J.J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Tesis doctoral, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Málaga.
- Linares Garriga, J. E. (2006) Modelos de organización para adquisición de competencia comunicativa en la atención al alumnado extranjero *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*. nº 215,40-45.
- Linares Garriga, J. L. (2008). Sobre la atención educativa al alumnado extranjero para la adquisición de la competencia lingüístico comunicativa en español, en la región de Murcia en *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*, 65-75.
- Lipsky, M. (1980). La burocracia en el nivel callejero: la función crítica de los burócratas en el nivel callejero. En J. M. Shafritz y A. C. Hyde (Eds.). *Clásicos de la administración pública*, (pp.780-794). México: FCE
- López Bueno, M. J. (2010). Melilla: lecciones inadvertidas de integración en *ARI. Real Instituto Elcano*, Madrid 80, 1–10.
- López López, J. de D. (2011). Tradición, conflicto y valores en la fiesta: el patrimonio inmaterial desde un enfoque intercultural. En F. J. García Castaño y N. Kressova (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1893–1901). Universidad de Granada, Instituto de Migraciones: España.

- López Pérez, (2006). La enseñanza del español L/ 2 en Navarra: Noticia sobre perfil profesional, las prácticas docentes y las expectativas de los profesores *Huarte de San Juan Revista de la Facultad de ciencias Humanas y sociales* 8 Pamplona. Universidad Pública de Navarra, pp. 97-126.
- López Reillo, P. (2006) *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. Santa Cruz de Tenerife. Cabildo de Tenerife
- Luchtenberg, S. (2001). Bilingualism and Bilingual Education and their Relationship to Citizenship from a Comparative German-Australian Perspective. *Intercultural Education*, 13 (1), 49-61.
- Lurbe, K.y Santamaría, E. (2007). Entre (nos)otros... o la necesidad de repensar las alteridades en contextos migratorios. *Papers. Revista de Sociologia*. nº. 85, 57-69.
- Maalouf, Amin (2008) *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Malinowski, B. (1993). Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación, En *Lecturas de Antropología Social y Cultural. La cultura y las culturas*, (pp. 89-112) Madrid: UNED.
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.
- Marcus, G. (2008): El o los fines de la etnografía: del desorden de lo experimental al desorden barroco. *Revista de Antropología Social*, 17, 27-48.
- Marín Gracia, M. A. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé (coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp. 27-50). Madrid: Narcea.
- Marks, G. (2005). Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries. *Ethnic and Racial Studies*, 28 (5), 925-946.
- Martín Rodríguez, J. (2005). *La atención educativa del alumnado inmigrante: provincia de Granada*. Tesis Doctoral presentada en el Departamento de Didáctica y

- Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Granada.
- Martín Rojo, L., Alcalá Recuerda, E., Garí Pérez, A., Mijares Molina, L., Sierra Rodrigo, I. y Rodríguez, M. Á. (2003). *¿Asimilar o inmigrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas* (p. 256). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martín Rojo, L. y Mijares Molina, L. (2008) *Voces en el aula. Etnografía de la escuela multilingüe*. CREADE-CIDE. MEC. Madrid.
- Martínez Arias, D. O. (2014). *Las teorías de la diversidad cultural de Will Kymlicka y Gerd Baumann. Un análisis comparativo de su recepción en España (1995-2010)*. Tesis doctoral Universidad de Murcia Departamento de filosofía
- Martinez de Lizarrondo, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: La educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, pp. 251-276
- Maruny, L. (2002). Aproximación a las actitudes educativas de los inmigrantes de cultura soninké. *Anuario de Psicología*, 33, 4, 521-533.
- Maruny, Ll. y Molina, M (2000). Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Memoria de investigación no publicada. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.
- Maturana, H. y Varela, F. (2006). *De máquinas seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Sexta edición. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Mc Andrew, M. (2001). *Inmigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montreal.
- Moliner García, O. Sales Ciges, A; Fernández Berrueco, Lidón Moliner Miravet; L. Y Roig Marza, R.: (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las

- percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/358_075.pdf
- Montes Muñoz, A. (2014). Inclusividad en el apoyo educativo al alumnado inmigrante de educación secundaria en las aulas ATAL almerienses. En J. L. Navarro Sierra, M. D. Gracia, R. Lineros y F. J. Soto (Eds.), *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Montes Bernárdez, R. (2002) La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. En *II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia, 15-27.
- Morales Orozco, L. (2006a). Español como lengua no materna en contexto escolar. Aprendiendo dentro del aula de referencia. *Congreso Internacional Educación Intercultural. Formación del Profesorado y Práctica Escolar*, Madrid, Recuperado de http://www.uned.es/congresointereducacionintercultural/Grupo_discusion_2/32.%20L.pdf
- Morales Orozco, L. (2006b) *La integración lingüística del alumnado extranjero*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Morales Orozco, L. (2007) Cómo integrar lingüísticamente al alumnado inmigrante. *Andalucía Educativa* nº 60, 34-36.
- Morales Orozco, L. y Barrios Espinosa, E. (2009). Rendimiento académico en clases con apoyo ATAL inclusivo Recuperado el 20 de marzo de 2009 en http://cuadernointercultural.files.wordpress.com/2009/04/poster_jornadas_atal_v2.pdf.
- Morales Orozco, L., Barrios Espinosa, M. E., Medina Peláez, A. J. y Ruiz Vega, C. (2010). Bilingüismo de ganancia en alumnado inmigrante escolarizado en contextos escolares multilingües e inclusivos. En *I Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. (pp. 1–15). Málaga.

- Moreno Fuentes, F. J. (2004) Políticas sanitarias y población inmigrante. Los casos del Reino Unido, Francia y España, en J. M. Comelles, J. M., Allué, X., Bernal, M., Fernández-Rufete y L. Mascarella, (Comp.). *Migraciones y salud*, (pp. 108-132) Tarragona: Publicacions URV.
- Moreno Martínez, N. M. (2011). Las TICs como herramientas para el desarrollo del aprendizaje autónomo del español como segunda lengua (L2) en las ATAL. En *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación* (pp. 1–21). Barcelona.
- Moreno Martínez, N. M. (2014). *La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua a través del diseño de un software educativo multimedia en aulas temporales de adaptación lingüística*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Moreno Martínez, N. M. y Vera Vila, J. (2012). Herramientas TAC al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como segunda (L2) en las ATAL. En *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es* (pp. 1–11). Salamanca.
- Moreno, Feliú, P. (2010). *Encrucijadas Antropológicas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Morin, Edgar (2003), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz Luque, B (2003). Educación y ámbito privado de la inmigración en *La inmigración en la UE: situación y perspectivas para Euskadi* (pp. 155-185) Consejo Vasco del Movimiento europeo.
- Muñoz Sedano, A. (2001) Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos. *Encounters on Education*, 1, 81-106.
- Navarro Sierra, J. L. (2005) *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Lleida

- Navarro Sierra, J. L. y Huguet Canalís, Á. (2006). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Vol. 20, nº 2, 69-80.
- Navarro Sierra, J. L. y Huguet Canalis, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*, Madrid: CIDE.
- Navarro, J. L. y Huguet, Á. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.
- Navarro, J.L.; Huguet, A. & Sansó, C. (2014). Competencias lingüísticas y alumnado inmigrante en Cataluña. El caso del colectivo de origen hispanohablante. *Educación XXI*, 17 (2), 361-382.
- Navarro, J.L.; Huguet, A. & Sansó, C. (2016). Procesos de interdependencia entre lenguas. El caso del alumnado inmigrante en Cataluña. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 27-243.
- Níkleva, D. G. (2011). Aspectos interculturales y pedagógicos del choque cultural para inmigrantes de origen búlgaro en Andalucía. *Revista de Didáctica Español Como Lengua Extranjera*, (13), 1–11.
- Níkleva, D. G. (2012a). Apoyo lingüístico para el alumnado extranjero: programas y características. *Marcoele. Revista de Didáctica ELE*, (14), 1–7.
- Níkleva, D. G. (2012b). El alumnado extranjero en el marco de la educación inclusiva. *Tejuelo*, (15), 38–48.
- Níkleva, D. G., Urbano Marchi, B. y Jiménez Jiménez, A. (2013). Las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL): evolución, funcionamiento y formación de los futuros maestros. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (13).
- Nuñez Gómez, E. y Cerrillo Martín, M. R. (2004). Aulas de Enlace: una iniciativa pedagógica, integradora e intercultural. *Tendencias Pedagógicas*, (9), 203–215

- OECD (2006), *Where immigrant students succeed. A comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2010), *Closing the Gap for Immigrant Students. Policies, Practice and Performance*. Paris: OCDE.
- Okuma-Nyström, M. K. (2009). Globalization, identities, and diversified school education. En J. Zajda (ed.). *Nation-building, identity and citizenship education* (pp. 25 – 42). London: Springer
- Olangua Baquedano, P. (2004). La educación intercultural y multicultural en Navarra en *IDEA Revista del Consejo Escolar de Navarra*. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/01520093000300.pdf>
- Olmos Alcaraz, A. (2008) Estudiar migraciones desde la antropología social: una investigación sobre la construcción social de la alteridad en contextos educativos. *Revista Migraciones*, n°. 23, Madrid.
- Olmos Alcaraz, A. (2009). *La Población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Tesis doctoral. Departamento de Antropología Social. Universidad de Granada
- Oller, J. y Vila, I. (2008) El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza Primaria *Segundas Lenguas e Inmigración* Vol I, n° 1. Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/revista/RevistaSL&i1.pdf>
- Oller, J. & Vila, I. (2011). Interdependencia entre el conocimiento catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares. In *Cultura y Educación*, 23(1), (pp. 3-22).
- Ortiz Cobo, M. (2005) Alumnado Extranjero en el Sistema Educativo Andaluz. Racialismo en el Discurso y Práctica Escolar. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

- Ortiz Cobo, M. (2006a) Escuela e inmigración: gestión de la diversidad lingüística en *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, n. 16, 279-308.
- Ortiz Cobo, M. (2006a). “Interculturalidad” en la medicación escolar. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, VI (1), 7–22.
- Ortiz Cobo, M. (2006b). Mecanismos de transmisión del español como segunda lengua en contextos escolares de inmigración. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (15), 91–108.
- Ortiz Cobo, M. (2007a) Lengua e integración escolar: mirada socioantropológica en *Kikiriki Cooperación educativa*, nº 85, 18-20
- Ortiz Cobo, M. (2007b). Segunda lengua como medio de integración escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(4), 1–5..
- Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes *Papers: Revista de Sociología*, nº 87, 253-268.
- Ortiz Cobo, M. (2011). Enseñanza de la lengua en contextos escolares de acogida. el caso de las Aulas Temporales de adaptación Lingüística (ATAL) de Andalucía. En F. J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Palaudàrias Martí, J. M. y Garreta Bochaca, J. (2008). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, (14), 49-78
- Palaudàrias i Martí, J. M. y Garreta Bochaca, J. (2011). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado. En F. J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 63–64). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Paniagua Mijangos, G. (2012). Cuando la identidad camina: diversidad urbana y cambio cultural en San Cristóbal de Las Casas, México: una perspectiva antropológica. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- Papapavlou, M. (2003). Flamenco y Jerez de las fronteras socioculturales. *Revista de Antropología Social*, 12, 123-155.
- Payet, J. P. *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris: Armand Colin/Masson, 1997
- Pegalajar Palomino, M. del C. (2011). Importancia de las aulas temporales de adaptación lingüística para la enseñanza del español en alumnado inmigrante en el sistema educativo andaluz. En F. J. García Castaño y N. Kressova (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 513–516). Granada: Instituto de Migraciones.
- Peñalva Vélez, A. y Sotés Elizalde, M^a. Á. (2009). Evolución histórica del concepto de diversidad cultural en las leyes educativas españolas en comparación con la normativa europea sobre interculturalidad. En R. Berruezo Albéniz y S. Conejero López (Coords.), *XV Coloquio de Historia de la Educación, El largo camino hacia una Educación Inclusiva. (La Educación Especial y Social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 391-401). Universidad Pública de Navarra: Servicio de Publicaciones.
- Peralta Serrano, A. (2000). *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza secundaria de Terrassa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pereda, C., Actis, W. y De Prada, M. Á. (2000a). El desafío intercultural. Españoles ante la inmigración. En *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 167–212). Barcelona: Fundación La Caixa.
- Pereda, C., Actis, W. y De Prada, M. Á. (2000b). La inmigración extranjera en España, 2000. En *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 13–68). Barcelona: Fundación La Caixa.

- Pérez Esparrell, C. y Rahona López, M. (2006). La integración de los inmigrantes en el sistema educativo español en *Congreso Internacional sobre Migrations and Social Policies in Europe*, Pamplona Recuperado de <http://www.unavarra.es/migraciones/papers3/Comunicacion%2011PerezRahona.pdf>
- Pérez Lopez, J. M. y Pomares Grancha, J. (2002). El ATAL. Camino hacia la interculturalidad. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 8, 27-29.
- Pérez Milans, M. (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. En L. Martín Rojo y L. Mijares Molina (Eds.), *Voces del aula: etnografías de la escuela multilingüe* (pp. 111–146). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pérez Ramírez, F. (2002). *Convivencia escolar e interculturalidad con alumnado plurilingüe en la provincia de Málaga: zona Costa del Sol* Recuperado de http://segundaslenguaseinmigracion.com/Actas_Congresos/congresalmeria/comudos.PDF
- Pérez Ramírez, F. (2005): La Interculturalidad en una ciudadanía democrática en *ELEIN* revista electrónica. Recuperado de <http://www.elein.org/revista0.htm>
- Pérez-Agote Aguirre, J.M (2006) Las contradicciones del discurso educativo ante la inmigración en *Migrations and social Policies in Europe*. Universidad Publica de Navarra. Recuperado de <http://www.unavarra.es/migraciones/papers3/Agote12.doc>
- Pomares Grancha, J. y Pérez López, J. M. (2002). El ATAL: camino hacia la interculturalidad. *Organización y Gestión Educativa: Revista Del Fórum Europeo de Administradores de La Educación*, 10(2), 27–29.
- Pomares Grancha, J., Martín Morillas, G., Pérez López, J. M. y Peña Fernández, A. M. (2002). CEIP José Salazar: de la multiculturalidad a la construcción de una ciudadanía intercultural. En *I Congreso Nacional sobre*

- Educación Intercultural. Desde el multiculturalismo hacia la interculturalidad. Aguadulce, 26-28 de abril* (pp. 1–10). Aguadulce (Almería): Junta de Andalucía.
- Porras Vallejo, R., García García, M. y Cotrina García, M. J. (2009). Posibilidades y límites del programa de ATAL en el marco de una escuela inclusiva. El caso de la provincia de Cádiz. *Revista Educación Inclusiva*, 2(1), 11–28.
- Prat Carós, J. (2013), Identidades: una perspectiva antropológica. En Ferrero i Gandia, R. (Comp.), *Conversaciones antropológicas*, (pp. 15-32). Valencia: Universidad de Valencia.
- Pratt, M. L. (1992). *Imperial eyes: travel writing and transculturation*. Londres-UK: Routledge
- Provansal, D. (1997). La inmigración extracomunitaria desde la perspectiva de las ciencias sociales. *Quaderns d'Antropologia*, núm. 11. 7-26- Barcelona: Institut Català d'Antropologia.
- Pumares Fernández, P. e Iborra Rubio, J. F. (2008). Población extranjera y política de inmigración. *Política y sociedad*, 45, nº 1, 41-60.
- Quicios García, M^a P. y Miranda Vizueté, I. (2005). La educación inicial de los hijos de los inmigrantes en las aulas de enlace en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7, 2, 25-32. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol7no2/contenido-quicios.pdf>
- Quintana, A. (2003). Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía. *Aula de Innovación Educativa*, 126, 53-57
- Ramírez Goicoechea, E. (2006). Cognition, Evolution, and Sociality. En N. Gonthier, J. P. V. Bendegem and D. Aerts (ed.) *Evolutionary epistemology, Language and Culture-A nonadaptationist systems theoreticaf approach*. Dordrecht: Springer.

- Ramírez Goicoechea, E. (2009) *Evolución, Cultura y Complejidad. La Humanidad que se hace a sí misma*. 2ª ed. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Ramírez Goicoechea, E. 2011 *Etnicidad, identidad, interculturalidad. Teorías, conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces
- Ridao Rodrigo, S. (2006) Inmigración y educación: a propósito de su representación discursiva. En Lario Bastida, M. (ed.) *Medios de comunicación e inmigración* (pp. 215-236). Madrid
- Rincón Verdera, J. C. y Vallespir Soler, J. (2010). El tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales anuales: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural. *Revista de Educación*, (353), 415–441.
- Río Fernández, J. L. del. (2012). El profesorado de ATAL como eje vertebrador de la interculturalidad en los centros educativos. En M. T. Castilla Mesa y V. M. Martín Solbes (Eds.), *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia* (p. 1067).
- Río Ruiz, Manuel A. (2002). Visiones de la etnicidad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 98, 79-106.
- Rivera, J.C. y Cabrera, A. (2001): Aulas temporales de adaptación lingüística de Almería. *Andalucía Educativa* nº 23, pp. 30-34.
- Roca, E.; Úcar, X.; Massot, M (2002). Programas y experiencias de educación con inmigrantes, pp. 205-291, en Gervilla, E. (Coord.) *Globalización, Inmigración y Educación*. (pp. 205-291). Diputación de Granada. Ayuntamiento de Granada. Junta de Andalucía . Universidad de Granada.
- Rodríguez Cara, J. (2003). El modelo de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía: historia, desarrollo y alternativas de la atención educativa a población inmigrante. *Material Multicopiado*.

- Rodríguez de la Cruz, R (2002) La educación intercultural en Extremadura: Medidas y planes de intervención en *Congreso Interculturalidad y Educación*. (pp. 23-40) Junta de Extremadura.
- Rodríguez Fernández, O. M., Fernández-Gaytán Angulo, L., Vargas Varón, S., Sánchez Hitos, T., Ruiz Castro, R., Morillas Uréndez, M., Moreno Manzano, A. A. (2008). Aulas temporales de adaptación lingüística. educar en la diversidad ii. *Revista Digital Dre Práctica Docente*, (11), 1–14.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (4). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Rodríguez Martínez, D. y Luque De La Rosa, A. (2012). Historia singular de una chica inmigrante a su paso por el primer ciclo de la Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(3), 17–25
- Rojas Tejada, A. J., Cruz del Pino, R. M., Sayáns Jiménez, P. y Tatar, M. (2011). El profesorado del programa ATAL: ¿innovador o tradicional? En F. J. García Castaño y N. Kressova (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 517–522). Granada: Instituto de Migraciones.
- Rojas Tejada, A. J., Cruz del Pino, R. M., Sayáns Jiménez, P. y Tatar, M. (2011). El profesorado del programa ATAL: ¿innovador o tradicional? En F. J. García Castaño y N. Kressova (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 517–522). Granada: Instituto de Migraciones.
- Rojas Tejada, A. J., Sayans-Jiménez, P., Cruz del Pino, R. M. y Tatar, M. (2012). Creencias del Profesorado de Español sobre los agrupamientos inclusivos del programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1249–1266.

- Rojo, V. Madariaga, J. Y Huguet, A. (2010). Actitudes lingüísticas hacia el euskera y castellano de los estudiantes autóctonos e inmigrantes de la Educación Secundaria Obligatoria en *Cultura y Educación*, 2010, 22 (1), 85-97.
- Rubio Gómez, M. (2013). *Construyendo diferencias desde las retóricas de la igualdad: el caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de educación secundaria obligatoria*. Universidad de Granada.
- Ruiz-Bikandi, U. (2006). Consideraciones básicas para facilitar el aprendizaje de la L2 a los principiantes. *Cultura y Educación*, 18 (2), 143-157.
- Ruiz Orta, C. J. y López, Hervás, M. J. (2002). CEIP Las Lomas: la escuela intercultural. En *I Congreso Nacional sobre Educación Intercultural. Desde el multiculturalismo hacia la interculturalidad*. (pp. 1–9). Aguadulce (Almería): Junta de Andalucía.
- Rzewolska, A. (2007). La escolarización del alumnado inmigrante en Granada capital: el desarrollo del léxico básico en el inicio de la adquisición del español como L2. *Biblioteca virtual redELE Madrid* Recuperado de <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/AGNIESZKA%20RZEWSKA.shtml>
- Said, E. (2003). *Orientalismo*. Barcelona: De Bolsillo
- San Román, T. (1996). *Los Muros de la Separación*. Barcelona: Ternos.
- Sánchez Arteaga, J. (2007). *La razón salvaje. La lógica del dominio: tecnociencia, racismo y racionalidad*. Madrid: Lengua de trapo.
- Sánchez Delgado, P. y García Medina, R. (2011). Organización de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid. *Cultura y Educación*, 23(1), 129–139.
- Sánchez Hitos, T. (2003). *La escolarización de población extranjera en Granada: evolución del fenómeno y análisis de los discursos*. Universidad de Granada.
- Sánchez Núñez, C. (2006). *Educación en valores interculturales*. Tesis doctoral leída en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en

- Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Sánchez, P. y García, R. (2011). Organización de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid en *Cultura y Educación*, 23, nº 1, 129-139
- Sansó Galiay, C (2010). *El conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante al finalizar la educación secundaria obligatoria en Cataluña: un estudio longitudinal*. Tesis doctoral leída en el Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universitat de Lleida. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/8313>
- Sansó, C.; Navarro, J. L. & Huguet, Á. (2015). La evolución del conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante en Cataluña. El papel de la lengua familiar *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 13, nº 36, 409-430.
- Santamaría Lorenzo, E. (2010). ¿Qué ciencias sociales para estos tiempos? Impresiones a partir del estudio de la significación social de la inmigración». En VV.AA., *Formas-otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*, (pp. 177-189), Barcelona: CIDOB.
- Santos, B. de S. (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). *Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe, de la Red de Centros Miembros de Clacso*. Recuperado de <http://www.clacso.org.ar/>
- Sayad, A. (2011). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos.
- Sayáns Jiménez, P. (2011). *Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería*. Memoria de Master. Universidad de Almería
- Septien Ortiz, J. M. (2006). *Una escuela sin fronteras: La enseñanza del alumnado inmigrante en Alava* Vitoria. Ararteko. Recuperado de

- http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_191_3.pdf
f.
- Serra I Salamé, C. y Palaudárias, J.M. (2008), Estudi dels processos de continuïtat i discontinuïtat en el pas de l'educació obligatòria a la postobligatòria entre els alumnes membres de famílies immigrades, Barcelona, Fundació Jaume Bofill. Recuperado de <http://www.migracat.cat/document/044ffa542bb146e.pdf>
- Serra, J. M. (2006) El Plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación en *Cultura y Educación*, 2006, 18 (2), 159-172
- Serra, J.M. y Vila, I. (2005). Lenguas, escuela e inmigración en Catalunya. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 75-89). Barcelona: Horsori
- Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Simmel, G. (2002 [1908]). El extranjero como forma sociológica. En E. Terrén. (Ed.). *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas* (pp. 59-65). Barcelona: Anthropos.
- Siques Jofré, C. (2008) *Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya: descripció i avaluació dels resultats* Tesis doctoral Universidad de Girona. Recuperado de <http://www.tesisexarxa.net/TDX-0716108-130234/>
- Skutnabb-Kangas, T. (1990). Language, literacy and minorities. Londres: The Minority Rights Group.
- Soto Aranda, B. (2002). La enseñanza de español L2 como factor de análisis de la adquisición del español en población inmigrante en España: marco de análisis y perspectivas. In *Quaderns Digitals*, 25. Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net>
- Sotolongo Codina, P. L. y Delgado Díaz, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del Saber y la Complejidad social*. CLACSO Libros, Colección Campus Virtual, Buenos Aires, Recuperado de

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Capitulo%20IV.pdf>

Spradley, J. P. (1993). Jaleo en la celda: la ética en el trabajo de campo urbano. En Velasco Mailló, H. (Comp.) *Lecturas de Antropología Social y Cultura*. Madrid: UNED

Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder

Taylor, S. J., y R. Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona

Teasley, C. (2005). Respuestas socioeducativas ante la creciente diversidad cultural en Galicia. *Aula de Innovación Educativa*, (146), 1–3.

Teasley, C. (2008). Perspectivas Postcoloniales sobre la Acogida del Alumnado Inmigrante en Galiza, España en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16 (19). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/44/170>

Teasley, C. (2013). Perspectivas postcoloniales sobre la acogida del alumnado inmigrante en Galiza (España). *EMIGRA Working Papers*, (92), 24-43.

Terrén Lanane, E. (2008) La integración educativa de los hijos de familias inmigradas. *VI Informe FOESSA* pp. 153-211

Tilly, Ch. (1996). *Citizenship, Identity and Social History*. Cambridge: Cambridge University Press.

Torrecilla Sánchez, M.M.; Molina García, V. y Ayala Flores, C. (2006) El modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social en la Comunidad Autónoma de Castilla- La Mancha. *V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La Educación: Retos del siglo XXI*, Granada. Recuperado de http://congreso.codoli.org/area_1/Torrecilla-Sanchez.pdf

Trujillo Sáez, D. (2004). La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua en *Glosas Didácticas*, 11: *Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en*

- contextos escolares*. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf>
- Tunel, A.M. y Santomé. J. (2004). *Orientaciones para la acogida lingüística de alumnado inmigrante* (Consejería de Educación y Ciencia de Asturias).
- Van Dijk, T. A (1999). El análisis crítico del discurso, *Anthropos*, 189, 23-26.
- Van Dijk, T. A. (2000). El estudio del discurso. En van Dijk, T. A. (ed.) *Estudios sobre el discurso. Una aproximación interdisciplinaria*. (2 volúmenes) (pp. 21-66). Barcelona. Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa, 2003
- Vázquez García, F. (2009). *La filosofía española. Herederos y pretendientes*. Madrid: Abada
- Velasco Maillo, H., Lopez Garcia, J. y Garcia Alonso, M. (2012) Equipaje para aventurarse en Antropología. Temas clásicos y actuales de la Antropología Social y Cultural, Madrid: Editorial UNED Antropología Social y Cultural, Madrid: Editorial UNED
- Vera Vila, J. y Moreno Martínez, N. M. (2013). Propuestas de actividades con TAC para el aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en las ATAL desde un enfoque comunicativo. En *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación: las lenguas en la educación, cine, literatura, redes y nuevas tecnologías* (pp. 275–281). Salamanca: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vera, L. (2010). Estudio observacional de las clases de español como segunda lengua en las aulas Temporales de adaptación lingüística en Andalucía en *Redele* Recuperado de http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2010_2/MLuisaVera.shtml
- Verloo, M. (2005). Mainstreaming Gender Equality in Europe. A Frame Analysis Approach *The Greek Review of Social Research*. Recuperado de http://www.grsr.gr/pdf/117_11-34.pdf.

- Vertovec, S. (2006). The emergence of super-diversity in Britain, ESRC Centre on Migration, Policy and Society. *Working Paper*. 6-25.
- Vicente T. (2006) La población inmigrante en los centros educativos vascos: valoración de una situación *Migrations and Social Policies in Europe* Recuperado de www.unavarra.es/migraciones/papers3/com14TriniPamplona.DOC
- Vidaña Fernández, L. (2006). El creixement de l'alumnat estranger a les Illes Balears al llarg del curs 2005-2006: una aproximació als resultats acadèmics i a la seva integració escolar. *Anuari de l'educació de les Illes Balears*. Pollença, 196-237.
- Vila Mendiburu, I. (2002). Reflexiones sobre la interculturalidad. *Mugak: Centro de Estudios y Documentación sobre el racismo y la xenofobia*, 7-15.
- Vila Mendiburu, I. (2008). Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la Educación Infantil. *Revista de Educación*. nº 346, 401-424.
- Vila, I (2009). Lengua, escuela e inmigración en *Curso de verán 2009: Plurilingüismo na escola. Ensino de segundas linguas en contextos académicos* Recuperado de <http://www.grupodelinguas.com/files/cursoveran2009/presentacion15.pdf>
- Vila Mendiburu, I., Canal Santos, I., Mayans Balcells, P., Perera Izquierdo, S., Serra Bonet, J. M., & Siqués Jofré, C. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 307-327.
- Vila Mendiburo, I., Siqués Jofre, C. y Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.

- Vila, I., Perera, S. Serra, J.M. y Siqués, C. (2007a). *L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Primària de Catalunya. Curs 2005-2006*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Catal de la Generalitat de Catalunya.
- Vila, I., Perera, S. Serra, J.M. y Siqués, C. (2007b) *L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Secundària Obligatòria de Catalunya. Curs 2005-2006*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.
- Villalba, F. (2009). Algunas cuestiones para el debate. En C. González Las, *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas. Documentos de trabajo y conclusiones del III Encuentro de especialistas en la enseñanza de L2 a inmigrantes*, (pp. 22-26). Granada: Port-Royal Ediciones.
- Wade, P. (2002). *Race, nature and culture: an anthropological perspective*. Pluto Press, London.
- Werner, O. y G. M. Schoepfle, G. M. (1987). *Systematic Fieldwork*. 2 vols. Newbury Park: CA
- Wilcox, K. (2005). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela. Una revisión. En *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. (pp. 95-126). Madrid: Trotta.
- Wolcott, H. (2005). Sobre la intención etnográfica En *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, (pp. 127-144) Madrid: Trotta.
- Zapata Barrero, R. (2003). The Discovery of Immigration in Spain: The Politicization of Immigration in the Case of El Ejido. *Journal of International Migration and Integration*. nº 4. 529-531.
- Zinovyeva, N., Felgueroso, F. y P. Vázquez Vega, P. (2009), Inmigración y resultados educativos en España, en Boldrin, M. (coord.), *Efectos económicos de la inmigración en España. Jornadas sobre Inmigración, Informe FEDEA*. (pp. 139-178). Madrid: Marcial Pons.

ANEXO 00. TABLAS

Tabla 13 Evolución de las ATAL en Almería

ATAL	Total Centros	Profesorado		Total	Alumnado		Total Alumnado
		Hombres	Mujeres		Hombres	Mujeres	
1997/1998	7			2			12
1998/1999	12			4			35
1999/2000	16			7			40
2000/2001				12			
2001/2002				29			1092
2002/2003				44			1423
2003/2004	130			53			2.300
2004/2005	145			66			2.408
2005/2006	141			79			2.821
2006/2007	144			80			2.408
2007/2008	151	20	68	88			2.850
2008/2009	150	17	73	90	910	768	2.678
2009/2010	132	14	71	85	926	767	2.693
2010/2011	120	9	71	80	1.005	944	1.949
2013/2014				72			2.451
2015/2016	104			71			2.973

Fuente: Elaboración propia según diversas fuentes

Tabla 14 Evolución de las ATAL en Cádiz.

ATAL	Total Centros	Profesorado		Total	Alumnado		Total Alumnado
		Hombres	Mujeres		Hombres	Mujeres	
2000/2001							
2001/2002				1			
2002/2003				2			
2003/2004			7	7			
2004/2005				11			
2005/2006	138			15			394
2006/2007	134			17			483
2007/2008	125	8	11	19			376
2008/2009	72	6	23	21	343	290	
2009/2010	65	6	22	20	274	238	512
2010/2011	58	6	20	18	258	214	472
2011/2012				15			
2012/2013				10			

2013/2014				11			
2014/2015				10			
2015/2016	53			10			209

Fuente: elaboración propia según diversas fuentes

Tabla 15 Evolución de las ATAL en Córdoba

ATAL	Total Centros	Profesorado		Total	Alumnado		Total Alumnado
		Hombres	Mujeres		Hombres	Mujeres	
2001/2002				3			
2002/2003				7			
2003/2004				10			
2004/2005				5			
2005/2006				8			
2006/2007	67			9			215
2007/2008	84	1	8	9			373
2008/2009	96	2	9	11	109	92	201
2009/2010	90	0	10	10	127	109	236
2010/2011	65	0	8	8	85	74	159
2011/2012				7			
2012/2013				7			
2013/2014				7			
2014/2015				6			
2015/2016	53			6			139

Fuente: Elaboración propia según diversas fuentes

Tabla 16 Evolución de las ATAL en Granada

ATAL	Total Centros	Profesorado		Total	Alumnado		Atal
		Hombres	Mujeres		Hombres	Mujeres	
2001/2002				2			60
2002/2003	24			6			
2003/2004	72			12			300
2004/2005	89			17			400
2005/2006				22			
2006/2007	99			26			572
2007/2008	124	8	20	28			640
2008/2009	138	7	25	32	299	219	518
2009/2010	126	6	24	30	230	200	430
2010/2011	101	7	20	27	170	145	315
2011/2012				25			

2012/2013				24			
2013/2014				24			
2014/2015				23			
77				23			468

Fuente: Elaboración propia según diversas fuentes

Tabla 17 Evolución de las ATAL en Huelva

ATAL	Total Centros	Profesorado		Total Alumnado	Alumnado		Total Alumnado
		Hombres	Mujeres		Hombres	Mujeres	
2000/2001				3			
2001/2002				10			
2002/2003				14			
2003/2004				18			
2006/2007				21			
2005/2006				25			
2006/2007	89			26			483
2007/2008	102	6	22	28			611
2008/2009	72	6	23	29	343	290	633
2009/2010	65	6	22	28	274	238	512
2010/2011	58	6	20	26	258	214	472
2011/2012				26			
2012/2013				24			
2013/2014				24			
2014/2015				22			
2014/2015	46			20			350

Fuente: Elaboración propia según diversas fuentes

Tabla 18 Evolución de las ATAL en Jaén

ATAL	Total Centros	Profesorado		Total Alumnado	Alumnado		Total Alumnado
		Hombres	Mujeres		Hombres	Mujeres	
2002/2003				5			
2003/2004				11			
2004/2005				11			
2005/2006				12			
2006/2007	97			13			328
2007/2008	90	5	10	15			386
2008/2009	96	3	14	17	161	96	257
2009/2010	90	3	12	15	130	84	214
2010/2011	77	1	11	12	191	121	312
2011/2012				10			
2012/2013				10			

2013/2014				9			
2014/2015				9			
2015/2016	38			7			130

Fuente: Elaboración propia según diversas fuentes

Tabla 19 Evolución de las ATAL en Málaga

ATAL	Total centros	Profesorado		Total	Alumnado		Total alumnado
		Hombres	Mujeres		Hombres	Mujeres	
1999/2000				3			
2000/2001				6			
2001/2002				14			
2002/2003				17			
2003/2004				39			
2004/2005				44			
2005/2006				70			
2006/2007				78			
2007/2008	153	17	65	82			2.921
2008/2009	160	19	66	85	1.456	1.352	2.808
2009/2010	176	17	63	80	1.062	981	2.043
2010/2011	162	15	57	72	722	712	1.434
2011/2012				70			1089
2012/2013				70			
2013/2014				69			
2014/2015				59			
2015/2016	191			63			2332

Fuente: Elaboración propia según diversas fuentes

Tabla 20 Evolución de las ATAL en Sevilla

ATAL	Total centros	Profesorado		Total	Alumnado		Total alumnado
		Hombres	Mujeres		Hombres	Mujeres	
2001/2002				3			
2002/2003				7			
2003/2004				11			
2004/2005				15			
2005/2006	64			20			398
2006/2007	52			21			
2007/2008	62	8	15	23			435
2008/2009	94	7	18	25	185	157	342
2009/2010	72	8	16	24	200	210	410
2010/2011	64	7	17	24	217	155	372
2012/2012				24			
2012/2013				20			
2013/2014				17			
2014/2015				16			
2014/2015	27			9			109

Fuente: Elaboración propia según diversas fuentes

**ANEXO II. DISTRIBUCIÓN DE CENTROS, LOCALIDADES Y
ALUMNADO ATENDIDO POR CADA PROFESOR/A DE ATAL
(CURSO 2006-2007)**

ALMERIA

CENTROS ATENDIDOS	LOCALIDAD	PROFESOR/A
CP Nueva Andalucía, La Curva	Adra	1
CP San Nicolás.		1 localidades 2 centros (2 CEIP) 23 alumnos (23 de Primaria)
IES ABDERA	Adra	2
IES GAVIOTA		1 localidad
IES VIRGEN DEL MAR		3 centros (3 IES) 20 alumnos (Secundaria)
CP Ave M^a Quemadero	Almería	3
CP La Chanca		1 localidad
CP Giner De Los Rios		6 centros (6CEIP)
CP Molina Martín		31 alumnos (Secundaria)
CP Juan Ramón Jiménez	Almería	
IES Almeraya		4
IES Argar IES Al Andalus		1 localidad 3 Centros (IES) 21 alumnos (Secundaria)
IES Galileo	Almeria	5
IES Maestro Padilla		1 localidad 2 Centros (IES) 18 alumnos/as (Secundaria)
CP Maria Cacho.	Turre	6
CP Juan XXIII. Los Gallardos	Los Gallardos	2 localidades
		3 centros (CEIP) 42 alumnos (Primaria)
CP N^a S^a Del Carmen.	Cuevas De Almanzora	7
CP Reyes Católicos.	Vera	3 localidades
CP Angel De Haro.	Antas	4 centros (CEIP)
CP El Argar. Antas		42 alumnos (Primaria)
IES De Antas	Antas	8
IES Jaroso.	Vera	2 localidades 2 centros 33 alumnos (Secundaria)
IES Rey Alavez.	Mojácar	9

		1 localidad 1 centro (IES) 27 alumnos (Secundaria)
IES Al Yanub. IES El Palmeral IES de Garrucha	Vera Garrucha	10 2 localidades 3 centros (IES) 29 alumnos (Secundaria)
CP San Tesifón Berja IES Sierra De Gádor	Berja	11 1 localidad 2 Centros (1 CEIP y 1 IES) 28 alumnos (17 Primaria y 11 Secundaria)
CP La Libertad.	Campohermoso	12 1 localidad 1 centro (CEIP) 22 alumnos (Primaria)
CP Atalaya.	NIJAR	13 1 localidad 1 Centro (CEIP) 35 alumnos (Primaria)
CPR Campo De Níjar. GP Concordia. Campohermoso CPr Campo De Níjar Sur.	Níjar Campohermoso	14 2 localidades 2 centros (Primaria) 30 alumnos (Primaria)
CP Bartolomé Flores. CP Palomares CP Hispanidad.	Mojacar Palomares Garrucha	15 3 localidades 3 Centros (CEIP) 38 alumnos (Primaria)
IES Juan Goytisolo CP Simón Fuentes IES Villa De Níjar.	Carboneras Níjar	16 2 localidades 3 centros (1 CEIP y 2 IES) 15 alumnos (7 Primaria y 8 secundaria)
CP Andalucía. IES Campos De Níjar. IES San Isidro.	Níjar	17-18-19-20-21 y 22 1 Localidad 3 centros (1 CEIP y 4 IES) 151 alumnos (26 Primaria y 125 Secundaria)
IES Villa De Níjar.	Níjar	23 1 localidad 1 centro (IES) 55 alumnos (Secundaria)
CP San Sebastián CP Virgen De Las Angustias	Lubrin Tabernas	24 2 localidades 2 centros (CEIP) 31 alumnos (Primaria)
CP La Alfoquía. CP San José De Calasanz. CPr Estancias	Zurgena Huercal Overa	25 3 Localidades 5 Centros (CEIP)

CP Pr San Miguel. Pulpi CP Principe Felipe.	Pulpi	48 alumnos (Primaria)
IES Cura Valera CP Tierno Galván. IES Mar Serena.	San Isidro Huercal Overa Pulpi	26 3 localidades 3 Centros (1 CEIP y 2 IES) 51 alumnos (15 Primaria y 36 Secundaria)
CP Castillo De Los Vélez. CP Severo Ochoa	Velez Blanco Velez Rubio	27 2 localidades 2 Centros (CEIP) 27 alumnos (Primaria)
CP Jerónima Reche IES Velad Alhamar	Chirivel Velez Rubio	28 2 localidades 2 centros (IES y CEIP) 19 alumnos (7 Primaria y 12 Secundaria)
CP San Gregorio. Oria CP Filabres CP Medio Almanzora	Oria Albanchez Partalao	29 3 localidades 3 Centros (CEIP) 31 alumnos (Primaria)
CP Diego Velázquez. CP Medio Almanzora CP Ráfaela Fernández. CP Taberno	Albox Fines Taberno	30 3 Localidades 4 Centros (CEIP) 45 alumnos (Primaria)
CP Virgen Del Saliente. CP Urbina Carrera.	Albox Cantoria	31 2 localidades 2 Centros (CEIP) 44 alumnos (Primaria)
IES Martin García Ramos IES Rosa Navarro IES Alto Almanzora.	Albox Olula Tijola	32 3 localidades 3 Centros (IES) 38 alumnos (secundaria)
IES Cardenal Cisneros IES Macael	Albox Macael	33 2 localidades 2 Centros (IES) 51 alumnos (Secundaria)
CP N S^a De La Asunción. IES Cantoria	Arboleas Cantoria	34 2 localidades 2 Centros (CEIP e IES) 39 alumnos (29 Primaria y 10 Secundaria)
CP. Ave M^a Del Diezmo. CP San Indalecio. CP Ferrer Guardia. CP Llanos De San Vicente	Almería	35 1 localidad 4 centros (CEIP) 32 alumnos (Primaria)
CP Josefina. Baró. Almería	Almeria	36 1 localidad 1 Centro (CEIP) 24 alumnos (Primaria)

CP Puche	Almeria	37 1 localidad 1 Centro (CEIP) 21 alumnos (Primaria)
CP Virgen Del Mar (Cabo De Gata)	Almeria	38 1 localidad 1 Centro (CEIP) 17 alumnos (Primaria)
CP Puche	Almeria	39 1 localidad 1 Centro (CEIP) 20 alumnos (Primaria)
IES Sol De Portocarrero. La Cañada. IES Albaida. Almería	Almeria	40 1 Localidad 2 Centros (IES) 16 alumnos (Secundaria)
IES Rio Andárax	Almeria	41 1 localidad 1 Centro (IES) 23alumnos (Secundaria)
IES Alhadra IES El Alquíán	Almeria	42 1 localidad 2 Centros (IES) 26alumnos (Secundaria)
CP San Ignacio Las Norias	Almeria	43 1 localidad 1 Centro (CEIP) 26 alumnos (Primaria)
CP D. Velázquez CP Tierno Galván	El Ejido	44 1 localidad 1 Centros (CEIP) 42 alumnos (Primaria)
CP Artero Pérez	El Ejido	45 1 localidad 1Centro (CEIP) 30 alumnos (Primaria)
CP Santa M^a Del Aguila. CP J. Perceval (S^a M^a Aguila)	El Ejido	46 1 localidad 2 Centros (CEIP) 28 alumnos (Primaria)
CP Solymar (Matagorda) CP Loma De Santo Domingo	El Ejido	47 1 localidad 2 Centros (CEIP) 26 alumnos (Primaria)
CP Buenavista (Balanegra) CP. Balerma	Berja El Ejido	48 2 localidades 2 Centros (CEIP) 26 alumnos (Primaria)
CP José Salazar	El Ejido	49

		1 localidad 1 Centro (CEIP) 28 alumnos (Primaria)
IES Pablo Picasso IES S^a M^a Del Aguila	El Ejido	50 1 localidad 2 Centros (IES) 14 alumnos (Secundaria)
IES S^a M^a Del Aguila IES Murgi	El Ejido	51 1 localidad 2 Centros (IES) alumnos (Secundaria)
IES S Domingo IES Fuentenueva	El Ejido	52 1 localidad 2 Centros (IES) alumnos (Secundaria)
IES Las Norias	El Ejido	53 Y 54 1 localidad 1 Centro (IES) 72 alumnos (Secundaria)
CP San Agustín	El Ejido	55 1 localidad 1 Centro (CEIP) 59 alumnos (Primaria)
CP N^a S^a La Merced Vicar CP Blas Infante CP Garcialorca	Vicar	56 1 3 27 alumnos (Primaria)
CP Virgen Del Paz	Vicar	57 1localidad 1Centro(CEIP) 40 alumnos (Primaria)
CP San Pedro Apostol.	La Mojonera	58 1localidad 1Centro(CEIP) 35 alumnos (Primaria)
CP El Parador CP Tierno Galván	Roquetas de Mar Vicar	59 2 2 30 alumnos (Primaria)
CP Llanos De Marín	Roquetas de Mar	60 1localidad 1Centro(CEIP) 25 alumnos (Primaria)
CP La Canal CP Las Lomas	Vicar Roquetas de Mar	61 2 localidades 2Centros (CEIP) 16 alumnos (Primaria)
CP Trinidad Martinez CP Torrequebrada	Roquetas de Mar	62 1 localidad

		2Centros (CEIP) 24 alumnos (Primaria)
CP Las Lomas	Roquetas de Mar	63 1 1 56 alumnos (Primaria)
CP El Viso CP La Romanilla. CP Pr Poniente	La Mojonera Roquetas de Mar	64 Y 65 2 localidades 3 Centros (CEIP) 75 alumnos (Primaria)
CP Juan De Orea	Roquetas de Mar	66 1localidad 1Centro (CEIP) 33 alumnos (Primaria)
IES Las Marinas	Roquetas de Mar	67 1localidad 1Centro ((IES) 10 alumnos (Secundaria)
CEIP Las Marinas	Roquetas de Mar	68 1localidad 1Centro (CEIP) 11 alumnos (Primaria)
CP Las Salinas CP Virgen Dei. Rosario	Roquetas de Mar	69 1 localidad 2Centros 35 alumnos (Primaria)
CP Las Salinas CP Virgen Dei. Rosario	Roquetas de Mar	69 1 localidad 2Centros 35 alumnos (Primaria)
CP Angel Frigola CP 10 Deabril CP Félix Rodriguez De La Fuente	La Mojonera Vicar	70 2 localidades 3 Centros (CEIP) 25 alumnos (Primaria)
IES Aguadulce IES Carlos Iii IES La Gangosa	Roquetas de Mar Vicar	71 2 localidades 3 Centros (IES) 28 alumnos (Secundaria)
IES El Parador IES La Mojonera	Roquetas de Mar La Mojonera	72 2 localidades 2 Centros (IES) 14 alumnos (Secundaria)
IES La Mojonera 40	La Mojonera	73 1localidad 1Centro (IES) 40 alumnos (Secundaria)
IES Turaniana	Roquetas de Mar	74 1localidad 1Centro (IES)

		31 alumnos (Secundaria)
IES Sabíñar	Roquetas de Mar	75 1localidad 1Centro (IES) 19 alumnos (Secundaria)
IES Puebla De Vicar. VÍcar	Vícar	76 1localidad 1Centro (IES) 23 alumnos (Secundaria)
IES Algazul	Roquetas de Mar	77 1localidad 1Centro (CEIP) 50 alumnos (Secundaria)
CP Luis Siret		78
CP San Valentín	Almería	2 localidades
CP Joaquín Visiedo Viator	Viator	3Centros (CEIP) 17 alumnos (Primaria)
IES Celia Viñas	Almería	79
IES Azcona		1 localidad
IES Nicolás Salmerón		3 Centros (IES) 18 alumnos (Secundaria)
ETPOEP		80
141 CENTROS (84 CEIP- 57IES)	54 LOCALIDADES	2440 ALUMNOS

CORDOBA

CENTROS ATENDIDOS	LOCALIDAD	PROFESOR/A
IES Pr Andrés Bojollo	Puente Genil	1 (ZONA EOE PUENTE GENIL) 2 Localidades 8 Centros (5 CEIP y 3 IES) 25 alumnos
CEIP Castillo Anzur		
CEIP Dulcenombre De María		
CEIP Ramiro De Maeztu		
IES Infantas Elena Y Cristina		
CEIP Doña María Coronel		
CEIP Alonso De Aguilar	Aguilar de la Frontera	
IES Ipagro		
CEIP Andrés Cervantes	Cabra Lucena	2 ZONA EOE LUCENA 2 localidades 4 Centros (3 CEIP y 1 IES) 36 alumnos
CEIP Virgen De Araceli		
CEIP El Prado		
IES Miguel De Cervantes		
CEIP Ginés De Sepúlveda	Pozoblanco	3 ZONA EOE POZOBLANCO 1 localidad 4 Centros (3 CEIP y 1 IES) 18 alumnos
CEIP M. Cano Damián		
IES Antonio María Calero		
CEIP Maestro Juan Hidalgo		
CEIP Juan Alfonso	Baena	4 ZONA EOE BAENA

IES Luis Carrillo Sotomayor CEIP Doctor Caravaca CEIP Valverde y Perales IES Albenzaide CEIP Ntra. Sra. Rosario	Castro del Rio Luque	3 localidades 6 Centros (3 CEIP y 3 IES) 22 alumnos
CEIP Virgen Del Valle IES Clara Campoamor CEIP S. José Calasanz CEIP Antonio Machado CEIP N^a. S^a. Del Carmen CEIP Los Santos CEIP San José IES Diego de Bernuy	Lucena Montilla Benameji	5 ZONA EOE LUCENA 3 localidades 8 Centros (6 CEIP y 2 IES) 36 alumnos
CEIP Al Ándalus CEIP Eduardo Lucena CEIP Europa CEIP Los Azahares CEIP Salvador Vinuesa CEIP Santos Mártires CEIP Torre Malmuerta CEIP Guillermo Romero CEIP Araceli Bujalance	Córdoba Alameda del Obispo Encinarejo de Cordoba	6 ZONA EOE CORDOBA 3 localidades 9 Centros (CEIP) 21 alumnos
IES Puente De Alcolea IES Pablo De Céspedes IES Fidiana IES López Diéguez CEIP Condesa Quemadas CEIP Caballeros Santiago CEIP Pedro Barbudo	Cordoba	7 ZONA EOE CÓRDOBA 7 Centros (3 CEIP y 4 IES) 20 alumnos
CPR Ágora Valsequillo CPR Ágora Los Blázquez CPR Ágora La Granjuela CEIP San Sebastián IES Alto Guadiato CEIP Aurelio Sánchez IES Padre Juan Ruiz CPR Via Augusta	Peñarroya Los Blazquez Peñarroya Obejo	8 ZONA EOE PEÑARROYA 2 localidades 8 centros (6 CEIP - CPR y 2 IES) 14 alumnos
CEIP San Juan De La Cruz CEIP Andalucía IES San Álvaro IES Galileo Galilei IES Fuensanta CEIP Elena Luque		9 ZONA EOE CÓRDOBA 6 centros (3 CEIP y 3IES) 12 alumnos
CEIP Valenzuela CPR Ana Charpentier CEIP Gran Capitán CEIP Vicente Aleixandre	La Carlota Montilla	10 ZONA EOE MONTILLA 5 centros (4 CEIP-CPR y 1 IES)

IES Emilio Canalejo		17 alumnos
CEIP Urbano Palma IES Arcelacis	Santaella	11 ZONA EOE PUENTE GENIL 2 centros (1 CEIP y 1 IES) 21 alumnos
67 Centros (47 CEIP-20 IES)	23 localidades	215 alumnos

GRANADA

CENTROS ATENDIDOS	LOCALIDAD	PROFESOR/A
CEIP Conde De Tendilias	Alhama de Granada	1 (ZONA ALHAMA)
CEIP Cervantes		3 Localidades
IES Alhama		5 Centros (3 CEIP y 2 IES)
CPR Los Castaños	Ventas de Zafarraya	32 alumnos (23 de Primaria y 9 de Secundaria)
IES Tierno Galvan	Zafarraya	
IES Puerta Del Mar	Almuñécar	2 (ZONA ALMUÑECAR)
CEIP Las Gaviotas	La Herradura	2 Localidades
IES Villanueva Del Mar		3 Centros (1 IES y 2 IES) 26 alumnos (13 de Primaria y 13 de Secundaria)
IES Antigua Sexi	Almuñécar	3 (ZONA ALMUÑECAR)
CEIP Virgen De La Antigua		2 Localidades
CEIP Mayor Zaragoza	Salobreña	5 Centros (2 CEIP y 3 IES)
IES Mediterraneo		40 alumnos (9 de Primaria y 31 de Secundaria)
IES Nazarí		
CEIP San Jose De Calazanz	Baza	4 (ZONA BAZA)
CEIP Francisco De Velasco		3 localidades
IES Alcrebite		5 Centros (4 CEIP y 1 IES) 40 alumnos (32 de Primaria y 8 de Secundaria)
CEIP Juan Xxiii	Caniles	
CPR Negratín	Freila	
CPR Las Ramblas	El Pozuelo	5 (ZONA LA CONTRAVIESA)
CEIP Virgen Del Mar	La Rabita	2 localidades 2 Centros (2 CEIP) 37 alumnos (37 de Primaria)
		6 (ZONA LA CONTRAVIESA)
CEIP Infanta Cristina	Albondón	7 (ZONA LA CONTRAVIESA) 2 localidades 2 centros (2 CEIP_CPR) 19 alumnos (19 de Primaria)
CPR Sánchez Mariscal	La Mamola	
CEIP Natalio Rivas	Albuñol	8 (ZONA LA CONTRAVIESA)

IES La ContravIESa		CONTRAVIESA) 1 localidad 2 Centros (1 CEIP y 1 IES) 24 alumnos (9 de Primaria y 15 de Secundaria)
CPR Los Guajares	Los Guajares	9 (ZONA COSTA INTERIOR) 5 localidades 5 centros (5 CEIP-CPR) 16 alumnos (16 de Primaria)
CEIP Nuestra Sra. De La Salud	Itrabo	
CEIP Madrigal	Lobres	
CEIP Valle Verde	Otivar	
CEIP Madrigal Y Padial	Velez Benaudalla	
CEIP El Tinar	Albolote	
CEIP Parque Nueva Granada 2	Granada	
CEIP Juan Ramon Jimenez		
CEIP Eugenia De Montijo		
CEIP Maria Zambrano		
CEIP Miguel Hernández 3		
Les Hermenegildo Lanz		
IES Cartuja 3		
IES Manuel De Falla	Maracena	10 (ZONA GRANADA-CARTUJA) 3 localidades 9 centros (6 CEIP y 3 IES) 34 alumnos (17 de Primaria y 17 de Secundaria)
CEIP San José- Las Tablas	Granada	
CEIP Los Carmenes		
CEIP Profesor Tierno Galvan		
CEIP Gomez Moreno		
CEIP Inmaculada Del Triunfo		
IES Albayzin		
IES Padre Manjon		
IES Angel Ganivet		
IES Padre Suarez		
IES Mariana Pineda	Granada	11 (ZONA GRANADA CENTRO) 1 Localidad 5 Centros (5 CEIP) 34 alumnos (34 de Primaria)
IES Zaidin Vergeles		
IES Severo Ochoa		
IES Reyes Católicos	Granada	12 (GRANADA SECCION 1) 1 localidad 4 Centros (4 IES) 23 alumnos (23 de Secundaria)
IES Veleta		
IES Vicente Alexandre		
IES Mariana Pineda	Granada	13 (GRANADA SECCION 2) 1 Localidad 3 Centros (3 IES) 18 alumnos (18 de Secundaria)
IES Zaidin Vergeles		
IES Severo Ochoa		
IES Reyes Católicos	Granada	14 (GRANADA-ZAIDIN) 1 localidad 3 Centros (3 IES) 23 alumnos (23 de Secundaria)
IES Veleta		
IES Vicente Alexandre		

CEIP San Isidro	Almaciles	15 (HUESCAR)
Les Gregorio Salvador	Cullar	6 Localidades
CEIP Mures		9 Centros (7 CEIP y 2 IES)
CPR La Hinojora	Cullar-Margen	17 alumnos(11 de Primaria y 6 de Secundaria)
CEIP Cristo De La Expiración	Galera	
CEIP Princesa Sofia	Huescar	
Les Alquivira		
CEIP Cervantes		
CEIP Ramón Y Cajal	Puebla de Don Fadrique	
CEIP Gran Capitán	Illora	16 (ZONA ILLORA-MONTEFRIO)
CEIP La Paz	Montefrio	3 localidades
Les Hiponova		4 Centros (3 CEIP y 1 IES)
CPR Parapanda	Obeilar	16 alumnos (13 de Primaria y 3 de Secundaria)
IES Virgen De La Caridad	Loja	17 (ZONA LOJA)
IES Moraima		2 localidades
CEIP Malagona		5 Centros (2 CEIP y 1 IES)
IES Alfaguara		23 Alumnos (9 de Primaria y 14 de Secundaria)
CEIP La Inmaculada	Salar	
CEIP Nazaríes	Armilla	18(ZONA METROPOLITANA)
CEIP Tierno Galván		3 Localidades
IES Alba Longa		7 centros (6 CEIP y 1 IES)
CEIP Ntra. Sra. De Las Nieves	Las Gabias	19 alumnos (17 de Primaria y 2 de Secundaria)
CEIP Al Zawiya	La Zubia	
CEIP Isabel. La Católica		
CEIP Virgen Del Mar	Calahonda	19 (MOTRIL-COSTA 1)
IES Jayena	Castell de Ferro	3 localidades
CEIP Virgen Del Carmen		4 Centros (3 CEIP y 1 IES)
CEIP Pío XII	Torrenueva	32 alumnos (22 de Primaria y 10 de Secundaria)
CEIP Garvayo Dinelli	Motril	20 (MOTRIL-COSTA 2)
CEIP Virgen De La Cabeza		1 localidad
CEIP Pablo Ruiz Picasso		6 centros (6 de Primaria)
CEIP Cardenal Belluga		32 alumnos (32 de Primaria)
CEIP Reina Fabiola		
CEIP Álamos		
IES La Zafra	Motril	21 (MOTRIL SECUNDARIA)
IES Giner De Los Rios		1 localidad
		2 Centros (2 IES)
		12 alumnos (12 Secundaria)

Les Alpujarra	Lanjarón	22 (ZONA ORGIVA) 3 localidades 4 Centros (2 CEIP y 2 IES) 32 alumnos (16 de Primaria y 16 de Secundaria)
CEIP San José De Calasanz	Orgiva	
Les Alpujarra		
CPR Alfeizar	Tablones	23 (ZONA VALLE) 2 localidades 6 centros (4 CEIP y 2 IES) 20 alumnos ((18 de Primaria y 2 de Secundaria)
IES Valle De Lecrín	Durcal	
CEIP La Cruz		
IES Alonso Cano		
CEIP Nuestra Señora Del Carmen		
IES Padul	Padul	
CEIP LOS OLIVARILLOS		
99 Centros (64 CEIP-35 IES)	45 localidades	572 alumnos

JAEN

CENTROS ATENDIDOS	LOCALIDAD	PROFESOR/A	
CP San Amador	Martos	1	
23003119 IES Fernando III		1 localidad	
IES San Felipe Neri		3 Centros (1 CEIP y 2 IES) 22 alumnos (9 de Primaria y 13 de Secundaria)	
CP Virgen de Guadalupe	Úbeda	2	
IES San Juan de la Cruz		3 localidades	
CP Santísima Trinidad		8 Centros (5 CEIP y 3 IES)	
CP Sebastián Córdoba		16 alumnos (11 de Primaria y 5 de Secundaria)	
CP N ^a S ^a de la Encarnación	Peal de Becerro		
IES Almicarán			
IES Iulia Salaria	Sabiote		
CP San Ginés de la Jara			
CP Tetuán	Linares	3	
CP. Colón		3 LOCALIDADES	
CP. Virgen de Linarejos		10 Centros (7 CEIP y 3 IES)	
CP. Europa		31 alumnos (22 de Primaria y 9 de Secundaria)	
IES Reyes de España			
IES Cástulo			
CP Marqueses de Linares			
CP. García Chamorro		Linares-Baeza	
CP N ^a S ^a del Castillo		Vílchez	
IES Abula			
CP San Juan de la Cruz	Baeza	4	
IES Andrés de Vandelvira		2 localidades	
CP. Antonio Machado		6 Centros (4 CEIP y 2 IES)	
CP López Salazar		19 Alumnos (12 de Primaria y 7 de Secundaria)	
CP N ^a S ^a de los Remedios	Ibros		
IES López de los Arcos			

IES Nuestra Señora de la Cabeza	Andújar	5 y 6 (2 profesores) 8 localidades 12 Centros (9 CEIP y 3 IES) 34 Alumnos (26 de Primaria y 8 de Secundaria)
CP. San Borroso y San Maximiano	Arjona	
CP García Morente	Arjonilla	
CP General Castaños	Bailen	
CP Pedro Corchado		
CP 19 de Julio		
CEIP Carlos III 2	La Carolina	
CEIP Manuel Andújar		
IES Pérez Creus		
IES Virgen de la Cabeza	Marmolejo	
IES N^a S^a de la Alharilla	Porcuna	
CP Juan Carlos I		
CP Santa Potenciara	Villanueva de la Reina	
CP N^a Señora de los Dolores	Pozo Alcón	7 4 localidades 5 Centros (4 CEIP y 1 IES) 23 alumnos(15 de Primaria y 8 de Secundaria)
IES Guadalentín		
CP. San Isicio	Cazorla	
CP José Luis Verdes	Quesada	
CP San Isidro	El Fontanar	
CP Muñoz Garnica	Jaén	
IES Auringis		
IES Santa Catalina		
CP. Ramón Calatayud		
CP Navas de Tolosa		
CP San Miguel	Torredelcampo	
CP. Príncipe Felipe		
IES Miguel Sánchez López		
CP San Francisco de Asís	Villadompardo	9 5 localidades 13 Centros (9 CEIP y 4 IES) 21 alumnos (17 de Primaria y 6 de Secundaria)
CP Ruiz Giménez	Jaén	
CP. Santa Capilla de San Andrés		
CP. San José de Calasanz		
CP Santo Domingo		
IES Jabalcuz		
IES Santa Teresa		
IES El Valle		
CP. Virgen de Cuadros	Bedmar	
IES Accabe		
CP. Arturo del Moral	Cabra de Santo Cristo	
CP Virgen de la Fuensanta	Huelma	
CP Arroquia-Martínez	Jodar	
CP Doctor Fléming		
CP Santo Tomás	Jaén	10 4 localidades 10 Centros (8 CEIP y 2
CP Alfredo Cazabán		
CP Jesús María		

CP Almadén		IES) 21 alumnos (18 de Primaria y 3 de Secundaria)
CP Alcalá Venceslada		
IES Virgen del Carmen		
CP Sixto Sigler	Mancha Real	
IES Sierra Mágina		
CP Maestro Carlos Soler	Carchelejo	
CP N ^a S ^a de las Nieves	Pegalajar	11 y 12 6 Localidades 10 Centros (8 CEIP y CPR y 2 IES) 47 alumnos (35 de Primaria y 12 de Secundaria)
CP Garnica Salazar	Alcalá la Real	
CP Alonso Alcalá		
IES Antonio de Mendoza		
CPR El Olivo	La Pedriza	
CPR Sierra Sur	Ribera Alta	
CPR Valle de San Juan	Ventas Del Carrizal-La Rabita	
CP. Virgen del Carmen	Alcaudete	
CP Miguel Hernández	Castillo de Locubin	
IES Pablo Rueda		
CP Ntra. Sra. de la Fuensanta	Villanueva del Arzobispo	13 3 localidades 4 Centros (3 CEIP y 1 IES)
IES Nieves Lopez Pastor		
CP Pàdre Poveda	Ventas de Los Santos	
CP S ^a Maria de Nazaret	Chiclana del Segura	40 alumnos (22 de Primaria y 18 de Secundaria)
CP Francisco Estepa	Andujar (Plan de	
CP San Eufrasio	Compensatoria)	14 1 localidad 3 Centros (3 CEIP) 14 alumnos (14 de Primaria)
CP Isidoro Vilaplana		
CP Víctor García Hoz	Beas de Segura	
IES Sierra de Segura		15 1 localidad 2 Centros (1 CEIP y 1 IES) 17 alumnos (14 de Primaria y 3 de Secundaria)
97 centros (67 CEIP-30 IES)	41 LOCALIDADES	TOTALES 15

HUELVA

CENTROS ATENDIDOS	LOCALIDAD	PROFESOR/A
CEIP Reyes Católicos	Bollullos Par del Condado	1(ZONA CONDADO)
CEIP Las Viñas Bollullos 10		1 localidad
IES San Antonio 4		4 Centros (3 CEIP y 1 IES)
IES Delgado Hernández		26 alumnos (22 de Primaria y 4 de Secundaria)
CEIP Lora Tamayo	Bonares	2 (ZONA CONDADO)
IES Catedrático Pulido Rubio		3 localidades 4 Centros (3 CEIP y 1 IES)
CEIP Manuel Pérez	Bollullos Par del Condado	28 alumnos (24 de Primaria y 4 de Secundaria)
CEIP San Walabonso (atención puntual)	Niebla	
CEIP Lope de Vega	Almonte	3 (ZONA CONDADO)

IES La Ribera		1 localidad
CEIP Taranjales		4 Centros (3 CEIP y 1 IES)
CEIP Ntra Sra. del Rocío		27 alumnos (19 de Primaria y 8 de Secundaria)
CEIP Pedro Alonso Niño	Moguer	4 (ZONA CONDADO)
CEIP Virgen de Montemayor		2 localidades
IES Francisco Garfias		4 Centros (3 CEIP y 1 IES)
CEIP Virgen de Luna (atención puntual)	Escacena del Campo	34 alumnos (23 de Primaria y 11 de Secundaria)
CEIP El Faro	Mangan	5 (ZONA CONDADO)
CEIP Zenobia Camprubi	Moguer	3 localidades
CEIP Sánchez Mona (atención puntual)	Paterna del Campo	3 centros (3 IES)
CEIP San Sebastián	Rociana del Condado	23 alumnos (23 de Primaria)
CEIP Los Perales		6 (ZONA CONDADO)
IES Virgen del Socorro		1 localidad
		3 centros (2 CEIP y 1 IES)
		27 alumnos (16 de Primaria y 11 de Secundaria)
CEIP San Jorge	Palos de La Frontera	7 (ZONA CONDADO)
CEIP Hermanos Pinzón		2 localidades
CEIP Miguel de Cervantes	Lucena del Puerto	3 centros (3 CEIP)
		34 alumnos (34 de Primaria)
IES Juan R. Jiménez	Moguer	8 (ZONA CONDADO)
IES Carabelas	Palos de La Frontera	2 localidades
		2 Centros (2 IES)
		19 alumnos (19 de Secundaria)
CEIP Dunas de Doñana	Matalascañas-Almonte	9 (ZONA CONDADO)
CEIP Doñana	El Rocío-Almonte	3 localidades
CEIP Marisma de Hinojos	Hinojos	3 Centros (3 CEIP)
		18 alumnos (18 de Primaria)
IES Doñana	Almonte	10 (ZONA CONDADO)
CEIP Los Llanos		2 localidades
CEIP Azorín (atención puntual)	Villarrasa	3 Centros (2 CEIP y 1 IES)
		31 alumnos (18 de Primaria y 13 de Secundaria)
IES Guadiana	Ayamonte	11 (ZONA COSTA)
IES González Aguilar		1 Localidad
CEIP Moreno y Chacón		3 Centros (1 CEIP y 2 IES)
		29 alumnos (12 de Primaria y 17 de Secundaria)
IES Rafael Reyes	Cartaya	12 (ZONA COSTA)
IES Sebastián Fernández		2 Localidades
CEIP Virgen del Carmen	El Rompido-Cartaya	3 Centros (1 CEIP y 2 IES)
		28 alumnos (4 de Primaria y 24 de Secundaria)
CEIP Pérez de Acevedo	Lepe	13 (ZONA COSTA)
CEIP Río Piedras		3 Localidades

CEIP Díaz Hachero	Cartaya	4 Centros (4 CEIP)
CEIP Las Gaviotas (atención puntual)	La Antilla-Lepe	28 alumnos (28 de Primaria)
CEIP Juan Ramón Jiménez	Cartaya	14 (ZONA COSTA)
CEIP Concepción Arenal		1 Localidad
CEIP Anexo Concepción Arenal		3 Centros (3 CEIP) 33 alumnos (33 de Primaria)
CEIP San Roque	Villablanca	15 (ZONA COSTA)
CEIP Padre Jesús	Ayamonte	3 Localidades
CEIP Ntra. Sra. Ángeles (atención puntual)	Isla Cristina	3 Centros (3 CEIP) 27 alumnos (27 de Primaria)
CEIP El Carmen	Isla Cristina	16 (ZONA COSTA)
CEIP Sebastián Urbano Vázquez		1 Localidad
IES Galeón		4 Centros (2 CEIP y 2 IES)
IES Padre Mirabent		20 alumnos (10 de Primaria y 10 de Secundaria)
CEIP Pedro de Lope	La Redondela	17 (ZONA COSTA)
CEIP César Barrios	Lepe	2 Localidades
CEIP Oria Castañeda		3 Centros (3 CEIP) 19 alumnos (19 de Primaria)
IES El Sur	Lepe	18 (ZONA COSTA)
IES La Arboleda		1 localidad
CEIP La Noria		3 Centros (1 CEIP y 2 IES) 31 alumnos (6 de Primaria y 25 de Secundaria)
IES Fuentejuncal	Aljaraque	19 (ZONA HUELVA-PERIFERIA)
CEIP Antonio Guerrero		3 localidades
CEIP Sto. Cristo del Mar	Punta Umbria	4 Centros (2 CEIP y 2 IES) 19 alumnos (8 de Primaria y 11 de Secundaria)
IES Pablo Neruda	Huelva	
IES La Rábida	Huelva	20 (ZONA HUELVA-PERIFERIA)
IES Estuario		1 localidad
IES José Caballero		3 Centros (3 IES)
CEIP Príncipe de España	Huelva	21 (ZONA HUELVA-PERIFERIA)
CEIP Tartesos		1 localidad
IES San Sebastián		3 Centros (2 CEIP y 1 IES) 19 alumnos (14 de Primaria y 5 de Secundaria)
CEIP San Fernando	Huelva	22 (ZONA HUELVA-PERIFERIA)
CEIP Doce de Octubre		1 localidad
CEIP Pilar Martínez Cruz		4 Centros (4 CEIP)
CEIP Tres de Agosto		19 alumnos (19 de Primaria)
CEIP Aurora Moreno	Gibraleon	23 (ZONA HUELVA-

CEIP Miguel de Cervantes		PERIFERIA)
CEIP Fuenteplata		4 Centros (3 CEIP y 1 IES)
IES Odiel		21 alumnos (17 de Primaria y 4 de Secundaria)
IES Pta de Andévalo	San Bartolomé de La Torre	24 (ZONA HUELVA-PERIFERIA)
CEIP Naranjo Moreno	Huelva	2 localidades
CEIP José Oliva		4 centros (3 CEIP y 1 IES)
CEIP Juan Ramón Jiménez (atención puntual)		16 alumnos (12 de Primaria y 4 de Secundaria)
CEIP Juan R. Jiménez	Beas	25 (ZONA HUELVA-PERIFERIA)
CEIP Alcalde J. J. Rebollo	San Juan del Puerto	3 Localidades
IES Alto Conquero	Huelva	4 Centros (2 CEIP y 2 IES)
IES La Marisma		17 alumnos (9 de Primaria y 8 de Secundaria)
CEIP Tres Carabelas	Huelva	26 (ZONA HUELVA-PERIFERIA)
CEIP Virgen del Pilar		2 LOCALIDADES
CEIP Prácticas		4 Centros (4 IES)
CEIP San Sebastián	Punta Umbria	18 alumnos (18 de Primaria)
98 CENTROS (62 CEIP-36 IES)	32 LOCALIDADES	483 ALUMNOS

SEVILLA

Centro	Localidad	Profesor
CEIP Manuel Alonso	Alcala de Guadaira	1
IES Albero		3 localidades
IES Profesor Tierno Galvan		5 centros (3 CEIP y 2 IES)
CEIP Júpiter	San José de la Rinconada	27 alumnos (9 de Primaria y 18 de Secundaria)
CEIP Blas Infante	Sevilla	
CEIP Ntra. Sra. de las Veredas	Guadalema de los Quinteros	2
IES Torre del Águila	El Palmar de Troya	3 localidades
CEIP Emilio Prados	Sevilla	5 Centros (4 CEIP y 1 IES)
CEIP Joaquín Turina		18 alumnos (16 de Primaria y 2 de Secundaria)
CEIP Ortiz de Zúñiga		
CEIP Andalucía	Cañada Rosal	3
IES Mariana de Pineda	Dos Hermanas	4 localidades
CEIP Astigi	Ecija	6 Centros (5 CEIP y 1 IES)
CEIP El Valle		21 alumnos (19 de Primaria y 2 de Secundaria)
CEIP Jose Sebastian y Bandaran	Sevilla	
CEIP Zurbaran		
IES Guadiara	Alcala de Guadiara	4
IES Cristobal de Monroy		2 localidades
CEIP Manuel Siurot	Sevilla	4 Centros (2 CEIP y 2 IES)
		4 alumnos (4 de Secundaria)

IES Miguel de Cervantes		
IES Burguillos	Burguillos	5
CEIP La Esperanza	Cantillana	4 localidades
CEIP N^a Señora de la Soledad		7 Centros (4 CEIP y 3 IES) 22 alumnos (15 de Primaria y 7 de Secundaria)
IES Cantillana		
CEIP San José Obrero	Sevilla	
CEIP Sor Ángela de la Cruz	Valverde del río	
IES Pepe Ruiz Vela		
CEIP Elio Antonio de Nebrija	Lebrija	6
CEIP Nebrixa		3 localidades
IES Virgen del Castillo		6 Centros (5 CEIP y 1 IES) 26 Alumnos (23 de Primaria y 1 de Secundaria)
CEIP Antonio Rodríguez Jimenez	San José de la Rinconada	
CEIP Lope de Rueda	Sevilla	
CEIP Jacaranda		
CEIP Manuel Gómez	Coria del río	7
CEIP Vicente Neria		4 localidades
IES Rodrigo Caro		8 Centros (5 CEIP y 3 IES) 41 Alumnos (30 de Primaria y 11 de Secundaria)
CEIP Pinoflores	Sevilla	
IES Isbilya		
IES Luca de Tena		
CEIP Rodrigo Caro	Utrera	
CEIP San Pedro de Zúñiga	Villamanrique de la Condesa	
CEIP Las Erillas	Aznalcollar	8
CEIP La Paz	Sanlúcar la Mayor	3 localidades
CEIP José M^a del Campo	Sevilla	4 Centros (4 CEIP)
CEIP Valdés Leal		27 alumnos (27 de Primaria)
IES Camas	Camas	9
CEIP Juan XXIII	Marchena	3 localidades
CEIP Arrayanes	Sevilla	4 Centros (3 CEIP y 1 IES)
CEIP Borbolla		12 Alumnos (10 de Primaria y 2 de Secundaria)
CEIP Lope de Vega	Casariche	10
IES Atalaya		2 localidades
CEIP Adriano del Valle	Sevilla	5 Centros (3 CEIP y 2 IES)
CEIP Ntra. Sra. del Águila		23 alumnos (16 de Primaria y 7 de Secundaria)
IES Leonardo da Vinci		
IES Jacaranda	Brenes	11
		1 localidad
		1 Centro (IES)
		21 alumnos (21 de Secundaria)
	Fuentes de Andalucía	12

CEIP Sta. Teresa de Jesús		1 localidad 1 Centro (CEIP) 9 alumnos (9 de Primaria)
IES J. A. Carrillo Salcedo	Morón de la Frontera	13 1 localidad 1 Centro (IES) 3 alumnos (3 de Secundaria)
CEIP Arias Montano	Sevilla	14 1 localidad 1 Centro (CEIP) 16 alumnos (16 de Primaria)
CEIP Macarena	Sevilla	15 1 localidad 1 Centro (CEIP) 39 alumnos (39 de Primaria)
CEIP Menéndez Pidal	Sevilla	16 1 localidad 1 Centro (CEIP) 3 alumnos (3 de Primaria)
CEIP Pío XII	Sevilla	17 1 localidad 1 Centro (CEIP) 43 alumnos (43 de Primaria)
IES Diamantino García Acosta	Sevilla	18 1 localidad 1 Centro (IES) 14 alumnos (14 de Secundaria)
IES Giralda	Sevilla	19 1 localidad 1 Centro (IES) 7 alumnos (7 de Secundaria)
IES Triana	Sevilla	20 1 localidad 1 Centro (IES) 10 alumnos (10 de Secundaria)
68 CENTROS (42 CEIP-26 IES)	23 LOCALIDADES	398 ALUMNOS

**Alumnado atendido por centros
ALMERIA**

Localidad	Centros Atendidos	Alumnado Atendido
Adra	CEIP Nueva Andalucía, La Curva	8
	CEIP San Nicolás.	16
	IES Abdera	6

	IES Gaviota	10
	IES Virgen Del Mar	4
Almería	CEIP Ave M ^a Quemadero	6
	CEIP La Chanca	7
	CEIP Giner De Los Rios	6
	CEIP Molina Martín	6
	CEIP Juan Ramón Jiménez	6
Almería	IES Almeraya	9
	IES Argar	2
	IES Al Andalus	10
	IES Galileo	12
	IES Maestro Padilla	6
Turre	CEIP Maria Cacho. Turre	18
Los Gallardos	CEIP Juan XXIII.	24
Cuevas De Almanzora	CEIP N ^a S ^a Del Carmen.	9
Vera	CEIP Reyes Católicos.	10
	CEIP Angel De Haro.	15
	CEIP El Argar. Antas	8
Antas	IES De Antas	9
Vera	IES Jaroso. Vera	24
Mojácar	IES Rey Alavez.	27
Vera	IES Al Yanub. Vera	8
	IES El Palmeral	10
Garrucha	IES De Garrucha	11
Berja	CEIP San Tesifón Berja	17
	IES Sierra de Gador	11
Campohermoso	CEIP La Libertad.	22
Níjar	CEIP Atalaya.	35
Níjar	CPR Campo De Níjar Norte.	13
Campohermoso	GPR Concordia. Campohermoso	6
	CPR Campo De Níjar Sur.	11
Mojacar	CEIP Bartolomé Flores.	12
Palomares	CEIP Palomares	16
Garrucha	CEIP Hispanidad.	10
Carboneras	IES Juan Goytisolo	8
Níjar	IES Villa de Níjar.	7
	CEIP Andalucía.	26
Níjar	IES Campos De Níjar.	66
	IES San Isidro.	59
Níjar	IES Villa De Níjar.	55
Lubrín	CEIP San Sebastián	19
Tabernas	CEIP Virgen De Las Angustias	12

Zurgena	CEIP La Alfoquía.	23
Huercal Overa	CEIP San José De Calasanz.	8
	CEIP Principe Felipe.	7
	CPR Estancias	5
Pulpí	CPR San Miguel.	5
San Isidro	IES Cura Valera	24
Huercal Overa	CEIP Tierno Galván.	15
Pulpi	IES Mar Serena.	12
Velez Blanco	CEIP Castillo De Los	8
Velez Rubio	CEIP Severo Ochoa	19
Chirivel	CEIP Jerónima Reche	7
Velez Rubio	IES Velad Alhamar	12
Oria	CEIP San Gregorio. Oria	16
Albanchez	CPR Filabres	7
Partaloa	CPR Medio Almanzora	8
Albox	CEIP Diego Velázquez.	10
	CPR Medio Almanzora	10
Fines	CEIP Ráfaela Fernández.	10
Taberno	CEIP Taberno	15
Albox	CEIP Virgen Del Saliente.	32
Cantoria	CEIP Urbina Carrera.	12
Albox	IES Martin García	24
Olula	IES Rosa Navarro	8
Tijola	IES Alto Almanzora.	6
Albox	IES Cardenal Cisneros	43
Macacl	IES Macacl	8
Arboleas	CEIP N Sª De La Asunción.	29
Cantoria	IES Cantoria	10
Almería	CEIP. Ave Mª Del Diezmo.	13
	CEIP San Indalecio.	7
	CEIP Ferrer Guardia.	7
	CEIP Llanos De San Vicente	5
Almería	CEIP Josefina. Baró	24
Almería	CEIP Puche	21
Almería	CEIP Virgen Del Mar (Cabo De Gata)	17
Almería	CEIP Puche	20
Almería	IES Sol De Portocarrero.	9
	IES Albaida. Almería	7
Almería	IES Rio Andárax	23
Almería	IES Alhadra	14
	IES El Alquíán	12
Almería	CEIP San Ignacio Las Norias	26
El Ejido	CEIP D. Velázquez	23
	CEIP Tierno Galván	19

El Ejido	CEIP Artero Pérez	30
El Ejido	CEIP Santa M ^a Del Aguila.	19
	CEIP J. Perceval (S ^a M ^a Aguila)	9
El Ejido	CEIP Solymar (Matagorda))	18
	CEIP Loma De Santo Domingo	8
Berja	CEIP Buenavista (Balanegra)	15
El Ejido	CEIP. Balerma	11
El Ejido	CEIP José Salazar	28
El Ejido	IES Pablo Picasso	14
El Ejido	IES S ^a M ^a del Águila	42
	IES Murgi	31
El Ejido	IES S Domingo	22
	IES Fuentenueva	9
El Ejido	IES Las Norias	72
El Ejido	CEIP San Agustín	59
Vicar	CEIP N ^a S ^a La Merced	13
	CEIP Blas Infante	6
	CEIP García Lorca	8
Vicar	CEIP Virgen Del Paz	40
La Mojonera	CEIP San Pedro Apostol.	35
Roquetas De Mar	CEIP El Parador	25
Vicar	CEIP Tierno Galván	5
Roquetas De Mar	CEIP Llanos De Marín	25
Vicar	CEIP La Canal	16
Roquetas De Mar	CEIP Trinidad Martinez	9
	CEIP Torrequebrada	15
Roquetas De Mar	CEIP Las Lomas	56
La Mojonera	CEIP El Viso	65
Roquetas De Mar	CEIP La Romanilla.	5
	CPR Poniente	5
Roquetas De Mar	CEIP Juan De Orea	33
Roquetas De Mar	IES Las Marinas	10
Roquetas De Mar	Ceip Las Marinas	11
Roquetas De Mar	CEIP Las Salinas	22
	CEIP Virgen Dei. Rosario	13
La Mojonera	CEIP Angel Frigola	11
	CEIP 10 de abril	9
Vicar	CEIP Félix Rodríguez De La Fuente	5
Roquetas De Mar	IES Aguadulce	6
	IES Carlos III	8
Vicar	IES La Gangosa	14
Roquetas De Mar	IES El Parador	14
	IES La Mojonera	40

La Mojonera		
Roquetas De Mar	IES Turaniana	31
Roquetas De Mar	IES Sabínar	19
Vicar	IES Puebla De Vicar.	23
Roquetas De Mar	IES Algazul Roquetas De	50
Almeria	CEIP Luis Siret	6
	CEIP San Valentín	6
Viator	CEIP Joaquín Visiedo Viator	5
Almeria	IES Celia Viñas	5
	IES Azcona	5
	IES Nicolás Salmerón	8
54 Localidades	141 Centros (84 CEIP-57 IES)	2440 Alumnos

CORDOBA

Centro	Localidad	Alumnado atendido
IES Pr Andrés Bojollo	Puente Genil	8 Centros (5 CEIP y 3 IES) 25 alumnos
CEIP Castillo Anzur		
CEIP Dulce Nombre De María		
CEIP Ramiro De Maeztu		
IES Infantas Elena Y Cristina		
CEIP Doña María Coronel		
CEIP Alonso De Aguilar	Aguilar De La Frontera	
IES Ipagro		
CEIP Andrés Cervantes	Cabra	4 Centros (3 CEIP y 1 IES) 36 alumnos
CEIP Virgen De Araceli		
CEIP El Prado	Lucena	
IES Miguel De Cervantes		
CEIP Ginés De Sepúlveda		
CEIP M. Cano Damián	Pozoblanco	4 Centros (3 CEIP y 1 IES) 18 alumnos
IES Antonio María Calero		
CEIP Maestro Juan Hidalgo		
CEIP Juan Alfonso De	Baena Castro Del Rio Luque	6 Centros (3 CEIP y 3 IES) 22 alumnos
IES Luis Carrillo Sotomayor		
CEIP Doctor Caravaca		
CEIP Valverde Y Perales		
IES Albenzaide		
CEIP Ntra. Sra. Rosario	Lucena	8 Centros (6 CEIP y 2 IES) 36 alumnos
CEIP Virgen Del Valle		
IES Clara Campoamor		
CEIP S. José Calasanz		
CEIP Antonio Machado		
CEIP N ^a . S ^a . Del Carmen		

CEIP Los Santos		
CEIP San José	Montilla	
IES Diego De Bernuy	Benameji	
CEIP Al Andalus	Córdoba	9 Centros (CEIP) 21 alumnos
CEIP Eduardo Lucena		
CEIP Europa		
Cei Los Azahares		
CEIP Salvador Vinuesa		
CEIP Santos Mártires	Alameda del Obispo	
CEIP Torre Malmuerta		
CEIP Guillermo Romero	Encinarejo de Córdoba	
CEIP Araceli Bujalance		
IES Puente De Alcolea	Córdoba	7 Centros (3 CEIP y 4 IES) 20 alumnos
IES Pablo De Céspedes		
IES Fidiana		
IES López Diéguez		
CEIP Condesa Quemadas		
CEIP Caballeros Santiago		
CEIP Pedro Barbudo		
Cpr Ágora Valsequillo		
Cpr Ágora Los Blázquez	Los Blázquez	
Cpr Ágora La Granjuela	Peñarroya	
CEIP San Sebastián		
IES Alto Guadiato		
CEIP Aurelio Sánchez		
IES Padre Juan Ruiz		
Cpr Via Augusta	Obejo	
CEIP San Juan De La Cruz	Córdoba	6 centros (3 CEIP y 3 IES) 12 alumnos
CEIP Andalucía		
IES San Álvaro		
IES Galileo Galilei		
IES Fuensanta		
CEIP Elena Luque		
CEIP Valenzuela	La Carlota	5 centros (4 CEIP-CPR y 1 IES) 17 alumnos
Cpr Ana Charpentier		
CEIP Gran Capitán		
CEIP Vicente Aleixandre		
IES Emilio Canalejo	Montilla	
CEIP Urbano Palma	Santaella	2 centros (1 CEIP y 1 IES) 21 alumnos
IES Arcelacis		
67 Centros (47 CEIP-20 IES)	23 Localidades	215 alumnos

GRANADA

Centro	Localidad	Alumnado atendido
--------	-----------	-------------------

CEIP Conde de Tendilias	Alhama De Granada	4
CEIP Cervantes		4
IES Alhama		5
CPR Los Castaños	Ventas de Zafarraya	15
IES Tierno Galvan	Zafarraya	4
IES Puerta del Mar	Almuñecar	7
CEIP Las Gaviotas	La Herradura	13
IES Villanueva del Mar	Almuñecar	6
IES Antigua Sexi		15
CEIP Virgen de la Antigua		6
CEIP Mayor Zaragoza	Salobreña	3
IES Mediterraneo		9
IES Nazarí		7
CEIP San Jose de Calazanz	Baza	3
CEIP Francisco de Velasco		19
IES Alcrebite		8
CEIP Juan XXIII	Caniles	10
CPR Negratín	Freila	3
CPR Las Ramblas	El Pozuelo	22
CEIP Virgen del Mar	La Rabita	15
CEIP Infanta Cristina	Albondon	5
CPR Sánchez Mariscal	La Mamola	14
CEIP Natalio Rivas	Albuñol	9
IES La Contraviesa		15
CPR Los Guajares	Los Guajares	4
CEIP Nuestra Sra. De la Salud	Itrabo	3
CEIP Madrigal	Lobres	2
CEIP Valle Verde	Otivar	2
CEIP Madrigal y Padial	Velez Brenaudalla	5
CEIP El Tinar	Albolote	3
CEIP Parque Nueva Granada	Granada	2
CEIP Juan Ramon Jimenez		5
CEIP Eugenia De Montijo		2
CEIP Maria Zambrano		2
CEIP Miguel Hernández 3		3
IES Hermenegildo Lanz 13		13

IES Cartuja 3		3
IES Manuel de Falla	Maracena	1
CEIP San José- Las Tablas	Granada	17
CEIP Los Carmenes		4
CEIP Profesor Tierno Galvan		8
CEIP Gomez Moreno		4
CEIP Inmaculada del Triunfo		1
IES Albayzin		Granada
IES Padre Manjon	4	
IES Angel Ganivet	3	
IES Padre Suarez	2	
IES Mariana Pineda	1	
IES Zaidin Vergeles	Granada	3
IES Severo Ochoa		14
IES Reyes Católicos		5
IES Veleta		16
IES Vicente Alexandre		2
CEIP San Isidro	Almaciles	1
IES Gregorio Salvador	Cullar	2
CEIP Mures		1
CPR La Hinojora	Cullar-Margen	1
CEIP Cristo De La Expiración	Galera	2
CEIP Princesa Sofía	Huescar	1
IES Alquivira		1
CEIP Cervantes		4
CEIP Ramón Y Cajal	Puebla de Don Fadrique	4
CEIP Gran Capitán	Illora	3
CEIP La Paz	Montefrio	7
IES Hiponova		3
CPR Parapanda		Obeilar
IES Virgen de la Caridad	Loja	8
IES Moraima		4
CEIP Malagona		3
IES Alfaguara		2
CEIP La Inmaculada		Salar
CEIP Nazarías	Armillá	1
CEIP Tierno Galván		2
IES Alba Longa		2
CEIP Julio Rodríguez		7

CEIP Ntra. Sra. De Las Nieves	Las Gabias	4
CEIP Al Zawiya	La Zubia	2
CEIP Isabel. La Católica		1
CEIP Virgen del Mar	Calahonda	8
IES Jayena	Castell de Ferro	10
CEIP Virgen del Carmen		10
CEIP Pío XII	Torrenueva	4
CEIP Garvayo Dinelli	Motril	4
CEIP Virgen De La Cabeza		4
CEIP Pablo Ruiz Picasso		8
CEIP Cardenal Belluga		5
CEIP Reina Fabiola		3
CEIP Álamos		8
IES LA ZAFRA	Motril	3
IES GINER DE LOS RIOS		9
IES Alpujarra	Lanjaron	4
CEIP San José De Calasanz	Orgiva	9
IES Alpujarra		12
CPR Alfeizar	Tablones	7
IES Valle de Lecrín	Durcal	2
CEIP La Cruz		3
IES Alonso Cano		1
CEIP Nuestra Señora del Carmen		7
IES Padul	Padul	1
CEIP Los Olivarillos		6
99 (64 CEIP-35 IES)	45 localidades	572 alumnos

JAÉN

Centro	Localidad	Alumnado atendido
CP San Amador	Martos	9
23003119 IES Fernando III		11
IES San Felipe Neri	Ubeda	2
CP Virgen de Guadalupe		3
IES San Juan de la Cruz		3
CP Santísima Trinidad		3
CP Sebastián Córdoba		1

CP N ^a S ^a de la Encarnación	Peal de Becerro	3
IES Almicerán		1
IES Iulia Salaria	Sabiote	1
CP San Ginés de la Jara		1
CP Tetuán	Linares	9
CP. Colón		1
CP. Virgen de Linarejos		2
CP. Europa		1
IES Reyes de España		1
IES Cástulo		4
CP Marqueses de Linares		5
CP. García Chamorro	Linares-Baeza	2
CP N ^a S ^a del Castillo	Vílchez	2
IES Abula		4
CP San Juan de la Cruz	Baeza	3
IES Andrés de Vandelvira		4
CP. Antonio Machado		1
CP López Salazar		2
CP N ^a S ^a de los Remedios	Ibros	6
IES López de los Arcos		3
IES Nuestra Señora de la Cabeza	Andujar	1
CP. San Borroso y San Maximiano	Arjona	3
CP García Morente	Arjonilla	3
CP General Castaños	Bailen	1
CP Pedro Corchado		1
CP 19 de Julio		2
CEIP Carlos III 2	La Carolina	2
CEIP Manuel Andújar		1
IES Pérez Creus		7
IES Virgen de la Cabeza	Marmolejo	2
IES N ^a S ^a de la Alharilla	Porcuna	5
CP Juan Carlos I		4
CP Santa Potenciara	Villanueva de La Reina	2
CP N ^a Señora de los Dolores	Pozo Alcon	6
IES Guadalentín		8
CP. San Isicio	Cazorla	3
CP José Luis Verdes	Quesada	3
CP San Isidro	El Fontanar	3
CP Muñoz Garnica	Jaén	3
IES Auringis		4

IES Santa Catalina		2
CP. Ramón Calatayud		3
CP Navas de Tolosa		1
CP San Miguel	Torredelcampo	5
CP. Príncipe Felipe		1
IES Miguel Sánchez López		4
CP San Francisco de Asís	Villadompardo	2
CP Ruiz Giménez	Jaén	2
CP. Santa Capilla de San Andrés		2
CP. San José de Calasanz		1
CP Santo Domingo		3
IES Jabalcuz		1
IES Santa Teresa		1
IES El Valle		3
CP. Virgen de Cuadros	Bedmar	1
IES Accabe		1
CP. Arturo del Moral	Cabra de Santo Cristo	1
CP Virgen de la Fuensanta	Huelma	3
CP Arroquia-Martínez	Jodar	1
CP Doctor Fléming		1
CP Santo Tomás	Jaen	1
CP Alfredo Cazabán		1
CP Jesús María		3
CP Almadén		2
CP Alcalá Venceslada		2
IES Virgen del Carmen		1
CP Sixto Sigler	Mancha Real	4
IES Sierra Mágina		2
CP Maestro Carlos Soler	Carchelejo	3
CP N^a S^a de las Nieves	Pegalajar	2
CP Garnica Salazar	Alcalá la Real	10
CP Alonso Alcalá		3
IES Antonio de Mendoza		12
CPR El Olivo	La Pedriza	2
CPR Sierra Sur	Ribera Alta	1
CPR Valle de San Juan	Ventas del Carrizal-La Rabita	3
CP. Virgen del Carmen	Alcaudete	4
CP Miguel Hernández	Castillo de Locubin	10
IES Pablo Rueda		2
CP Ntra. Sra. de la Fuensanta	Villanueva del Arzobispo	17
IES Nieves Lopez Pastor		18
CP Pàdre Poveda	Ventas de Los Santos	3
CP S^a Maria De Nazaret	Chiclana del Segura	2
CP Francisco Estepa	Andujar (Plan de	2

CP San Eufrasio	Compensatoria)	11
CP Isidoro Vila plana		1
CP Víctor García Hoz	Beas de Segura	14
IES Sierra de Segura		3
97 (67 CEIP-30 IES)		41 Localidades

MALAGA

Centros Atendidos	Localidad	Alumnado Atendido
CEIP Alejandro García Garrido	Alcaucín	25 alumnos (Primaria)
IES Trayamar	Algarrobo	6 alumnos (Primaria)
CEIP Carmen Arévalo	Alhaurín el Grande	26
IES Antonio Gala		20
CEIP San Juan	Antequera	4
CEIP Infante D. Fernando		3
CEIP La Paloma	Arroyo de la Miel	9
CEIP La Leala		12
CEIP El Tomillar	Arroyo de la Miel	10
CEIP Poeta Salvador Rueda		10
CEIP Miguel Hernández	Arroyo de la Miel	14
IES Cerro del Viento	Arroyo de la Miel	12
IES Poetas Andaluces	Arroyo Miel 70	3
CEIP Genaro Rincón	Caleta de Vélez	39
CEIP Daidín	Benahavís	40
CEIP Jacaranda	Benalmádena	12
IES Al-Baytar	Benalmádena	13
CEIP Miguel Fortes Fortes	Benamargosa	10
CEIP Manuel Fernández	Churriana	11
CEIP Carazony	Coín	28
CEIP Lope de Vega		28
IES Los Montecillos	Coín	13
CEIP S. Hilario de Poitiers	Comares	7
CP Cándido Lara	Cómpeta	20
IES El Almijar		9
IES Mar de Alborán	Estepona	22
IES Monterroso		28
CEIP Cancelada	Estepona	20
IES Cancelada	Estepona	11
CEIP Na Sra. Carmen	Estepona	30
IES Mediterráneo		15
IES Mar de Alborán	Estepona 176	22
IES Monterroso		28
CEIP Enrique Ginés	Frigiliana	5

CEIP El Tejar	Fuengirola	12
CEIP Acapulco	Fuengirola	9
CEIP Sohail	Fuengirola	42
CEIP Valdelecrín	Fuengirola	25
CEIP Los Boliches	Fuengirola	9
CEIP Azahar	Fuengirola	15
CEIP Cervantes		10
CEIP Santa Amalia	Fuengirola	16
IES Suel	Fuengirola	31
CEIP Andalucía		26
CEIP Picasso	Fuengirola	11
IES N° 1	Fuengirola	17
IES Ramón y Cajal		21
IES Las Salinas	Fuengirola 229	14
IES Los Boliches		7
CEIP Miguel de Cervantes	Málaga	12
CEIP Ntra. Sra. de Gracia		5
CEIP Prácticas nº 1	Málaga	8
CEIP Cristo de Mena		10
CEIP Bergamín	Málaga	19
IES Manuel Alcántara		17
IES Picasso	Málaga	12
IES N° 1 (Universidad Laboral)	Málaga	6
IES Vicente Espinel		10
IES La Rosaleda	Málaga	10
IES Cánovas		7
IES Guadalmedina	Málaga 120	4
CEIP Pablo Picasso	Manilva	13
CEIP S. Luis de Sabinillas		15
CEIP Antonio Machado	Marbella	10
CEIP Vicente Aleixandre		14
IES Sierra Blanca	Marbella	11
CEIP Hnos. Gil Muñiz	Marbella	16
IES Guadalpín		6
IES Río Verde	Marbella	40
IES Victoria Kent		20
IES Salduba	Marbella	45
CEIP Nueva Andalucía	Marbella(Nueva Andalucía)	32
CEIP Platero	Marbella, Las Chapas	27
CEIP Miguel Hernández	Marbella-S. Pedro 234	30
CEIP El Chaparral	Mijas	82
CEIP García Olmo	Mijas	17
CEIP Las Cañadas	Mijas	22
CEIP San Sebastián	Mijas	12
CEIP Virgen de la Peña		3

IES La Cala	Mijas	25
IES Nuevo La Cala de Mijas	Mijas	75
IES Villa de Mijas	Mijas	17
IES Sierra de Mijas		10
CEIP El Chaparral	Mijas-La Cala 270	3
IES La Cala		4
CEIP Gerardo Fernández	Mollina	10
CEIP Remedios Rojo	Monda	15
CEIP Joaquín Herrera A.	Nerja	2
CEIP San Miguel		6
CEIP Narixa	Nerja	16
IES Sierra Almirante	Nerja	7
IES Chaparral		9
CEIP San Isidro	Periana	20
IES Alta Axarquía		7
CEIP Guadalhorce	Pizarra	7
IES Fuente Luna		8
CEIP Guadalhorce	Pizarra	7
IES Fuente Luna		8
CEIP Manuel Laza Palacios	Rincón de la Victoria	8
IES Bezmiliana		10
CEIP Ntra. Sra. de Gracia	Riogordo	9
CEIP S. Pedro Alcántara	San Pedro de Alcántara	24
IES Vega del Mar	San Pedro de Alcántara	30
CEIP Vicente Aleixandre	Torre del Mar	27
CEIP Antonio Checa		3
IES María Zambrano	Torre del Mar	7
IES Miraya del Mar		11
CEIP Albaida	Torremolinos	15
CEIP Benyamina		5
CEIP Ciudad de Palma de Mallorca	Torremolinos	15
CEIP El Pinillo	Torremolinos	12
CEIP San Miguel		14
CEIP La Paz	Torremolinos	10
IES Los Manantiales	Torremolinos	22
IES Costa del Sol		15
IES Playamar	Torremolinos 101	8
CEIP Colina del Sol	Torrox	12
IES Jorge Guillén	Torrox	13
CEIP El Morche	Torrox Costa	8
CEIP Los Llanos		9
IES Alfaguar	Torrox Costa	12
IES Almenara	Vélez Malaga	7
CEIP Nueva Nerja	Nerja	7
CEIP López Mayor	Villanueva del	14

IES Sierra de S. Jorge	Trabuco	18
CEIP Alcalde Juan García	Viñuela	35
122 (73-49)	88	1934

SEVILLA

Centro	Localidad	Alumnado atendido
CEIP Manuel Alonso	Alcalá de Guadaira	2
IES Albero		10
IES Profesor Tierno Galvan		8
CEIP Júpiter 03	San José de La Rinconada	3
CEIP Blas Infante 04	Sevilla	4
CEIP Ntra. Sra. de las Veredas	Guadalema de Los Quinteros	3
IES Torre del Águila	El Palmar de Troya	2
CEIP Emilio Prados	Sevilla	2
CEIP Joaquín Turina		3
CEIP Ortiz de Zúñiga		8
CEIP Andalucía	Cañada Rosal	2
IES Mariana de Pineda	Dos Hermanas	2
CEIP Astigi	Ecija	4
CEIP El Valle		6
CEIP Jose Sebastian y Bandaran	Sevilla	5
CEIP Zurbaran		2
IES Guadiara	Alcala de Guadiara	4
IES Cristobal de Monroy		-
CEIP Manuel Siurot	Sevilla	-
IES Miguel de Cervantes		-
IES Burguillos	Burguillos	3
CEIP La Esperanza	Cantillana	2
CEIP Nª Señora de la Soledad		5
IES Cantillana		2
CEIP San José Obrero	Sevilla	5
CEIP Sor Ángela de la Cruz	Valverde del Rio	2
IES Pepe Ruiz Vela		3
CEIP Elio Antonio de Nebrija	Lebrija	4
CEIP Nebrixa		3
IES Virgen del Castillo		3
CEIP Antonio Rodriguez Jimenez	San José de La Rinconada	3

CEIP Lope de Rueda	Sevilla	5
CEIP Jacaranda		8
CEIP Manuel Gómez	Coria del Rio	9
CEIP Vicente Neria		5
IES Rodrigo Caro		5
CEIP Pinoflores	Sevilla	5
IES Isbilya		2
IES Luca de Tena		4
CEIP Rodrigo Caro	Utrera	4
CEIP San Pedro de Zúñiga	Villamanrique de la Condesa	7
CEIP Las Erillas	Aznalcollar	8
CEIP La Paz	Sanlucar la Mayor	7
CEIP José M^a del Campo	Sevilla	7
CEIP Valdés Leal		5
IES Camas	Camas	2
CEIP Juan XXIII	Marchena	2
CEIP Arrayanes	Sevilla	4
CEIP Borbolla		4
CEIP Lope de Vega	Casariche	4
IES Atalaya		4
CEIP Adriano del Valle	Sevilla	10
CEIP Ntra. Sra. del Águila		2
IES Leonardo da Vinci		3
IES Jacaranda	Brenes	21
CEIP Sta. Teresa de Jesús	Fuentes de Andalucía	9
IES J. A. Carrillo Salcedo	Morón de La Frontera	3
CEIP Arias Montano	Sevilla	16
CEIP Macarena	Sevilla	39
CEIP Menéndez Pidal	Sevilla	3
CEIP Pío XII	Sevilla	43
IES Diamantino García Acosta	Sevilla	14
IES Giralda	Sevilla	7
IES Triana	Sevilla	10

HUELVA

Centro	Localidad	Alumnado atendido
CEIP Reyes Católicos	Bollullos Par del Condado	8
CEIP Las Viñas Bollullos		10

10		
IES San Antonio 4		4
IES Delgado Hernández		4
CEIP Lora Tamayo	Bonares	14
IES Catedrático Pulido Rubio		4
CEIP Manuel Pérez	Bollullos Par del Condado	7
CEIP San Walabonso (atención puntual)	Niebla	3
CEIP Lope de Vega	Almonte	8
IES La Ribera		8
CEIP Taranjales		6
CEIP Ntra Sra. del Rocío		5
CEIP Pedro Alonso Niño	Moguer	10
CEIP Virgen de Montemayor		11
IES Francisco Garfias		11
CEIP Virgen de Luna (atención puntual)	Escacena del Campo	3
CEIP El Faro	Mangan	10
CEIP Zenobia Camprubi	Moguer	10
CEIP Sánchez Mona (atención puntual)	Paterna del Campo	3
CEIP San Sebastián	Rociana del Condado	9
CEIP Los Perales		7
IES Virgen del Socorro		11
CEIP San Jorge	Palos de la Frontera	9
CEIP Hermanos Pinzón		13
CEIP Miguel de Cervantes	Lucena del Puerto	12
IES Juan R. Jiménez	Moguer	9
IES Carabelas	Palos de La Frontera	10
CEIP Dunas de Doñana	Matalascañas-Almonte	4
CEIP Doñana	El Rocío-Almonte	10
CEIP Marisma de Hinojos	Hinojos	4
IES Doñana	Almonte	13
CEIP Los Llanos		16
CEIP Azorín (atención puntual)	Villarrasa	2
IES Guadiana	Ayamonte	10
IES González Aguilar		7
CEIP Moreno y Chacón		12
IES Rafael Reyes	Cartaya	8
IES Sebastián Fernández		16
CEIP Virgen del Carmen	El Rompido-Cartaya	4
CEIP Pérez de Acevedo	Lepe	17
CEIP Río Piedras		4
CEIP Díaz Hachero	Cartaya	5
CEIP Las Gaviotas	La Antilla-Lepe	2

(atención puntual)		
CEIP Juan Ramón Jiménez	Cartaya	11
CEIP Concepción Arenal		7
CEIP Anexo Concepción Arenal		15
CEIP San Roque	Villablanca	13
CEIP Padre Jesús	Ayamonte	11
CEIP Ntra. Sra. Ángeles (atención puntual)	Isla Cristina	3
CEIP El Carmen	Isla Cristina	5
CEIP Sebastián Urbano Vázquez		5
IES Galeón		7
IES Padre Mirabent		3
CEIP Pedro de Lope	La Redondela	9
CEIP César Barrios	Lepe	5
CEIP Oria Castañeda		5
IES El Sur	Lepe	15
IES La Arboleda		10
CEIP La Noria		6
IES Fuentejuncal	Aljaraque	5
CEIP Antonio Guerrero		4
CEIP Sto. Cristo del Mar	Punta Umbría	4
IES Pablo Neruda	Huelva	6
IES La Rábida	Huelva	5
IES Estuario		10
IES José Caballero		7
CEIP Príncipe de España	Huelva	9
CEIP Tartesos		5
IES San Sebastián		5
CEIP San Fernando	Huelva	6
CEIP Doce de Octubre		5
CEIP Pilar Martínez Cruz		4
CEIP Tres de Agosto		4
CEIP Aurora Moreno	Gibraleón	6
CEIP Miguel de Cervantes		6
CEIP Fuenteplata		5
IES Odiel		4
IES Pta de Andévalo	San Bartolomé de La Torre	4
CEIP Naranjo Moreno		5
CEIP José Oliva	Huelva	4
CEIP Juan Ramón Jiménez (atención puntual)		3
CEIP Juan R. Jiménez	Beas	4
CEIP Alcalde J. J. Rebollo	San Juan del Puerto	5
IES Alto Conquero	Huelva	4

IES La Marisma		4
CEIP Tres Carabelas	Huelva	4
CEIP Virgen del Pilar		5
CEIP Prácticas		4
CEIP San Sebastián	Punta Umbría	5

ANEXO III. CRONOGRAMA

A continuación presentamos un Cronograma de las diversas fases del proceso que ha dado lugar a este trabajo: Tras la obtención de la Licencia me puse en contacto con Francisco Javier García Castaño, (Director del Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada) que me ofreció la participación en el Proceso de Evaluación del Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza (frente al proyecto sobre el alumnado inmigrante en Granada que había sido la base del Proyecto solicitado para obtener la Licencia)

Tras una primera reunión el 17 de enero, que nos sirvió de toma de contacto y planteamientos previos sobre los objetivos del informe así como sobre el funcionamiento de los diversos instrumentos de obtención de información. , hicimos un reparto de tareas por provincias, quedándose el firmante encargado de realizar el trabajo de campo en la provincia de Córdoba, recibiendo un listado de direcciones de centros a los que acudir. Durante dos semanas estuvo leyendo la base teórica del informe y asimilando el planteamiento de cada uno de los protocolos de obtención de información²³¹

Tras la remisión del un primer borrador de Índice del Informe el martes, 8 de febrero, tuvimos hasta el viernes 11 de febrero para la Remisión de los comentarios, mejoras, críticas, ampliaciones, etc. por parte de todos/as los/as miembros del equipo. Marcando en rojo sobre el documento recibido los cambios, críticas y comentarios que se hagan... Se consideró de especial importancia el que los/as investigadoras dejaran reflejado que el conjunto de información que han recogido puede quedar reflejado en el informe a la vista del índice. Se consideró que no nos debía de preocupar que el índice contemple información de la que pensamos que nada disponemos.

El lunes, 14 de febrero a las 10:00 horas se celebró una reunión en el Ldei para discutir la versión definitiva del Índice del Informe, tratándose también los siguientes asuntos:

Entrega de todos los documentos atrasados, para almacenar y catalogar tenemos en los archivos del Ldei.

Presentación breve por parte de cada investigador / a del trabajo de observación en centros seleccionados para el mes de febrero.

Definición de algunos ámbitos de especial atención en los trabajos de observación durante el mes de febrero.

El 14 de Febrero recibimos un correo de Francisco Javier García Castaño en el que se nos adjuntaba unas normas para realizar las tabulaciones de los Cuestionarios a pasar al Profesorado, así como unas plantillas para la tabulación de las preguntas cerradas y de las preguntas abiertas, plantillas que adjuntamos (ANEXO II)

²³¹ Ver Anexo sobre Instrumentos de obtención de información.

Entre el 15 de febrero y el 20 del mismo mes estuve realizando los contactos telefónicos con los diversos Centros Educativos de la Provincia de Córdoba (Córdoba capital y las Localidades de Lucena, Puente Genil, Aguilar de la Frontera y Cabra) donde iba a realizar el trabajo de campo.

El 17 de febrero volvimos a recibir un correo en el que se nos adjuntaban las instrucciones definitivas para las tabulaciones de los cuestionarios del Profesorado.

El 18 de febrero se volvió a celebrar una reunión para realizar una valoración del conjunto de los materiales de trabajo de campo del PAEI para valorar en qué cuestiones se debería de insistir más antes de finalizar la estancia en el campo (en su primera fase):

03EntrevistaRPT. Teníamos 26 entrevistas (que se consideraron suficientes)

04EntrevistasDCP. Teníamos 103 entrevistas. Se consideró necesario obtener al menos 30 más y preferiblemente realizarlas al profesorado de ATAL.

05EntrevistasPMIE y 06EntrevistasPMNIE. Teníamos 33 entrevistas. Considerándose necesario obtener al menos 76 más, preferiblemente de padres / madres extranjeras más del 50%.

07EntrevistaBiograficaESIE. Teníamos 23. Se necesitaban al menos 16 más considerándose importante incorporar alumnado latinoamericano, chino, de Europa del Este (no rumanos) y subsaharianos.

09CuestionarioATAL. Se tenían los datos exactos de 9 de Córdoba y 30 de Jaén, Se necesitaban 300 en total (aunque había bastante recogidas por los diversos investigadores/as y todavía no tabulados por los que el Director del Proyecto solicitó que se le remitiera un correo indicando el número exacto que se tenían recogidas).

10CuestionarioSecundaria. Teníamos 369 cuestionarios. Se necesitaban 500 cuestionarios más (en especial en Málaga y Almería el 40%). Esto suponía aproximadamente 20 aulas más, considerándose de gran importancia que tuvieran alumnado extranjero.

11GrupoDiscusionProfesorado. Teníamos 15 y se necesitaban al menos 8 más (en especial en Huelva, Sevilla y Granada).

12GrupoDiscusionSecundaria. Teníamos 8, necesitándose 16 más (en especial en Huelva, Córdoba y Granada)

13GrupoDiscusionAMPA. Tenemos 10 y se necesitaban 14 más.

14Redaccion. Teníamos 437 redacciones y se necesitaban 200 más (8 aulas)

15AsambleaAula. Tenemos 10 aulas, necesitándose 10 más (especialmente en Sevilla, Cádiz, Córdoba, Jaén y Huelva)

El 1 de marzo tuvo lugar en el Ldei otra reunión donde se presentó el guión de escritura del informe, se presentaron los materiales analizados y se comenzaron a distribuir textos de lectura así como a planificar el calendario de trabajo

El día 4 de marzo se dio por concluido el trabajo de campo de esta fase del informe, para estar durante un mes trabajando para elaborar un primer informe. A partir del mes de abril seguiríamos asistiendo a los centros y en contacto con el profesorado de ATAL.

Se consideró muy importante que se mantuviera algún contacto por la posibilidad de que se celebren fiestas o actividades interculturales especiales a las que merezca la pena asistir. Igual cuestión de contacto para posibles reuniones de profesorado de ATL, curso, seminario, etc. En definitiva, la primera fase de trabajo de campo para la evaluación del PAEI llega a su fin.

El equipo de “ordenación de datos” comenzó a trabajar para presentar una primera versión de su trabajo.

El día 9 de marzo se puso a nuestra disposición las primeras páginas de cada entrevista realizada para poder realizar la ficha de informante de la que hablamos en la última reunión, adjuntándose por parte del director del proyecto un fichero con unas breves recomendaciones, fichero que adjuntamos (ANEXO III)

El 10 de marzo se nos adjuntó un nuevo documento con las recomendaciones para hacer los perfiles de informante, que adjuntamos igualmente. (ANEXO III bis) De esa manera los perfiles de informante podían quedar como el siguiente:

M...A: Mujer de 46 años marroquí, madre de dos hijas, casada en Marruecos (Casablanca) con un hombre de nacionalidad española. Su marido emigró a España cuando su hija menor no tenía aún un año, no volvió a Marruecos. La estancia de M...a en Málaga es desde el año 1998. Llegó por reagrupación familiar facilitado por su hija mayor que sí tiene nacionalidad española por ser hija de español. Vive con sus hijas en una casa alquilada en el Distrito Centro de la ciudad de Málaga. No ha cursado estudios en su país de origen ni en España. Trabajó en Marruecos en la clínica de un médico, amigo de la familia, como recepcionista. En España ha trabajado en el servicio doméstico por horas. Cuando la conocimos estaba buscando trabajo en el servicio doméstico o bien para cuidar a ancianos. Semanas después de contactar por primera vez con ella éste fue el trabajo que encontró, con un salario de cincuenta mil pesetas por seis horas diarias de trabajo a cargo del cuidado de un anciano enfermo

El mismo día 10 de marzo recibimos otro correo del director del Proyecto donde se nos adjuntaba un fichero indicando todos los documentos que habíamos producido en el trabajo de campo, organizados según tipo de instrumento utilizado y distinguiéndose los documentos de cada provincia. Se consideraba el resultado desigual en lo referente al tipo de instrumento (valorado como relativamente aceptable) y muy desigual en lo relativo a las provincias (valorado algo menos aceptable).

03EntrevistasRPT: 26 en total (3 de Almería, 3 de Cádiz, 4 de Córdoba, 4 de Granada, 5 de Huelva, 3 de Jaén, 2 de Sevilla y 2 de Málaga)

04EntrevistasDCP: 103 en total (19 de Almería, 12 de Cádiz, 8 de Córdoba, 12 de Granada, 24 de Huelva, 8 de Jaén, 9 de Sevilla y 11 de Málaga)

05EntrevistasPMIE y 06EntrevistasPMNIE:33 en total (3 de Almería, 4 de Cadiz,1 de Córdoba, 4 de Granada, 7 de Huelva, 4 de Jaén, 2 de Málaga, y 5 de Sevilla)

07Entrevistas Biográficas: 18 en total (2 de Almería, 1 de Cádiz, 2 de Granada, 1 de Córdoba, 3 de Huelva, 1 de Jaén, 3 de Málaga y 5 de Sevilla)

08Observaciones: 56 en total (8 de Almería, 2 de Cádiz, 14 de Granada, 10 de Huelva, 13 de Málaga y 9 de Sevilla)

09Cuestionarios ATAL: 222 en total (Almería 28, Cádiz 32, Córdoba 9, Granada 53, Huelva 48, Jaén 42, Málaga 10)

10Cuestionarios Secundaria: 523 en total (Almería 30, Cádiz 75, Córdoba 75, Granada 85, Huelva 70, Jaén 30, Málaga 46, Sevilla 112)

11Grupo Discusión Profesorado: 6 en total (1 en Almería y Huelva, 2 en Málaga y Sevilla)

12Grupo Discusión Secundaria: 6 en total (1 en Almería, 2 en Huelva, 1 en Córdoba, 1 en Málaga y 1 en Sevilla.)

13GrupoDiscusionPadres: 3 en total (1 en Almería, Málaga y Córdoba)

14Redaccion: 500 aproximadamente-

15Asamblea

Adjuntamos el listado de materiales obtenidos hasta esta fecha (Anexo V)

El día 3 de abril se recibió un correo donde se nos convocaba a una reunión el 4 de abril con la idea central de discutir sobre la redacción de los apartados que a cada uno/a le habían correspondido del informe de la Evaluación del PAIE y de dar algunas orientaciones sobre la redacción. En la reunión también se nos proporcionó un borrador del Índice del informe, que adjuntamos: (ANEXO VI)

También recibimos una primera tanda de los perfiles de informantes con el objeto de contextualizarlos en caso de citas textuales. El modelo es el que presentamos como anexo VII

El día 8 de abril recibimos otro correo indicándonos las diferentes cuestiones a tener presentes en la redacción de los capítulos del informe de evaluación del PAEI, que fueron las siguientes:

Tener siempre presente el texto del PAEI y sus correspondientes evaluaciones internas a través del Plan Integral (dos Documentos Técnicos de Seguimiento)

Elaboración de un primer índice exhaustivo de todo lo que se quiere decir en el capítulo para organizar la información. La información debía organizarse por temáticas y no por tipo de informantes.

En la versión final redactada del capítulo deben dejarse sólo los epígrafes más importantes (no es bueno un capítulo cargado de subtítulos). De cualquier manera, se numerará en arábigos siguiendo el orden del capítulo. Si alguien está redactando el capítulo 2, el primer epígrafe será el 2.1 y dentro de este los subepígrafes serán 2.1.1, 2.1.2, etc. No sería conveniente pasar de este segundo nivel de epígrafes.

El capítulo debe empezar siempre con una presentación que no debe titularse como presentación y que sea efectivamente una presentación del capítulo. Debe dar sentido al capítulo en el conjunto del informe, debe indicar la importancia que el contenido de ese capítulo tiene en el tema que estamos tratando. Debe ser una introducción. Junto con ello, al final de dicha presentación, debe aparecer un resumen de los apartados del capítulo. Como es lógico, esta presentación se debe redactar una vez que se haya concluido el capítulo.

Al concluir el capítulo se deben incorporar, además de un conjunto de conclusiones a manera de reflexión personal que se hace fruto de las diferentes descripciones presentadas, dos apartados que recojan de manera crítica lo que llamaremos “buenas prácticas” y “malas prácticas” en el tratamiento de la población inmigrante extranjera en el sistema educativo andaluz. Es muy importante que las “buenas prácticas” y “malas prácticas” estén claramente fundamentadas en el contenido del capítulo (que si uno / a quiere ir a encontrar justificantes de lo bueno y de lo malo pueda encontrarlo con facilidad en el contenido del capítulo).

En el uso de las citas se debe ser muy prudente y se deben tener presente las siguientes cuestiones:

Siempre que se utilice una cita de un informante se debe contextualizar con la indicación del perfil (a tales efectos se adjuntan los perfiles de los informantes en fichero Word para que se puedan cortar y pegar en cada contextualización, aunque con la necesaria adaptación a cada texto para no dar una muestra “ortopédica” cada vez que presentamos a un /a informante).

Cada cita de informante debe ser comentada, no vale colocarla en el texto para que sea el lector quien la interprete.

No debe haber nunca dos citas seguidas sin comentario alguno.

No colocar más de tres citas por páginas.

No olvidar colocar siempre, al final de cada cita, la clave del documento.

En lo relativo a la redacción se debe tener presente siempre las siguientes cuestiones:

Realizar al menos dos revisiones de la redacción y siempre redactar pensando que es algo definitivo (de forma clara y precisa e incorporar todos los datos necesarios para que se entienda lo que se dice, nada de dejar abreviaturas que más adelante completaremos)

Las frases siempre serán mejor cortas que largas.

Se debe prestar especial atención a la puntuación (comas y puntos). Que tales puntuaciones ayuden a leer con facilidad y rapidez el texto.

De la misma manera que las frases, es conveniente que los párrafos sean cortos.

Siempre que sea necesario aclarar cosas sobre las que se están escribiendo (descripciones y en especial para aportar datos precisos) se debe hacer uso de las notas a pie de página.

En la descripción se debe prestar especial atención a la descripción y no a la teorización

El día 16 de abril recibimos un correo en el que se nos adjuntaban los datos del Cuestionario realizado al profesorado de las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) para poder compararlos con los resultados del resto del profesorado. No adjuntamos las tablas de contingencia del cuestionario, pero si algunas conclusiones. (Anexo VIII)

El 17 de abril tuvimos otra reunión para realizar una primera Presentación de textos de capítulos elaborados de informe PAEI e igualmente para realizar una discusión sobre estrategias que se deberían seguir en los dos meses restantes de trabajo de campo.

El 20 de abril recibimos un correo en el que se nos adjuntaban los datos preparados por la compañera Rocío Peco con respecto al cuestionario aplicado al alumnado para introducir alguno de los datos en los capítulos que se nos había encargado de redactar.

El 4 de mayo recibimos un correo por el que se nos convocaba a una reunión con objeto preparar el trabajo de campo que realizaríamos en los meses de Mayo y Junio en esta reunión celebrada el 8 de Mayo se llego a las siguientes conclusiones:

Habría que remitir un correo indicando el sitio (centro o centros) exactos donde se estaba realizando la segunda fase de trabajo decampo-

Cada viernes debían remitirse los materiales producidos fruto del trabajo de campo (observaciones, entrevistas, etc.)

Con respecto a temas atrasados:

Si teníamos fotos sin entregar, debíamos grábalas todas en un CD (con su correspondiente clave y dejarlas en el Ldei). Se considero muy Urgente esta acción...

Debíamos enviar un listado detallado de las cosas que nos faltaban por entregar a cada investigador/a del anterior periodo de trabajo de campo (entrevistas, observaciones, etc.) y una fecha en la que nos comprometíamos a tenerlas entregadas.

Se debía proceder al envío de la agenda de direcciones detalladas del anterior periodo de trabajo de campo (caso de que aún no se hubieran entregado).

Las instrucciones para realizar las observaciones durante la fase intensiva de trabajo de campo fueron las siguientes:

Con respecto a las actividades de observación debían registrarse en el instrumento diseñado a tales efectos 08Observaciones.doc). Deberían ser objeto de especial atención:

Las clases “normales” (es decir aquellas que no fueran de profesorado “de ATAL”) con presencia de alumnado extranjero (relatando qué hacen estos escolares, qué no hacen, qué hace el profesorado con ellos, qué no hace, que hace el resto del alumnado, etc.). Había que contrastar diferentes materias y prestar especial atención a las dificultades con la lengua vehicular de la escuela.

Aquellas clases donde se puedan impartir contenidos referidos al tratamiento de la diversidad cultural (qué se cuenta, cómo se cuenta, con qué materiales se cuenta, etc.). Se consideraba muy importante que documentásemos los libros de texto que se utilizan para hablar de la diversidad (o cualquier otro material escolar). Lo ideal es poder escanear en color las páginas de los libros que nos enseñen, si no es posible escanear debemos fotografiar o fotocopiar (tomar nota detallada de la referencia bibliográfica del libro o libros). Es muy importante que el profesor o profesora cuente cómo usa el libro o el material en la lección o tema que a nosotros nos interesa (si ya la ha impartido lo mejor es que nos la relate).

Los espacios escolares de relaciones directas entre iguales (especialmente los recreos). Había que prestar especial atención a las interacciones del alumnado extranjero y luego conversar con el alumnado (extranjero y no extranjero) para que expliquen las interacciones que se han registrado en las observaciones.

Espacios de interacciones de extranjeros y / o no extranjeros fuera de la escuela. Interesaba muy especialmente la observación de los espacios de interacciones de los jóvenes fuera de la escuela y ver si existen pandillas étnicas o interétnicas. Describirlas, documentarlas, entrevistar a los protagonistas y a las gentes del barrio, saber todo lo que se pueda sobre ellas...

Acceder a los ambientes familiares de familias extranjeras y documentar tales ambientes lo más exhaustivamente posible.

Descripción detallada de un día de trabajo de un profesor o profesora ATAL (preferiblemente trabajando en varios centros). La descripción se debe realizar a partir de la observación directa (hacer con el profesor o profesora el recorrido en varias ocasiones) y de las entrevistas formales e informales.

Descripción detallada de actividades que sean identificadas como “interculturales” (especialmente las denominadas fiestas). Es muy importante la documentación gráfica y la preparación y puesta en marcha de la actividad (si existe documentación sobre la actividad debe fotocopiarse).

Con respecto a las Entrevistas (usando las guías que corresponda según los casos) había que priorizar:

Profesorado de ATAL (si el entrevistador / a no le ha entrevistado antes). Insistiendo mucho en valorar los objetivos y acciones del PAEI y en valorar la propia figura de profesorado ATAL.

Profesorado del centro (incluidos directivos). Insistiendo mucho en el análisis del fenómeno de la inmigración extranjera en las escuelas y en valorar los objetivos y acciones del PAEI.

Padres / madres (especialmente extranjeros / as, pero no sólo). Insistiendo mucho en el análisis del fenómeno de la inmigración extranjera en las escuelas.

Escolares adolescentes. Se necesitaban Historias de vida más exhaustiva y detalladas de las que teníamos. Necesitábamos conocer más detalles de su historia personal en sus países de

origen y en el proceso de escolarización. Era necesario seleccionar muy bien el informante y el ambiente y lugar donde se realizan las entrevistas.

Agentes de ONG que trabajen con inmigrantes extranjeros (del ámbito escolar o de otros ámbitos). Se trata de conocer el fenómeno desde su perspectiva. Adaptar las guías de entrevistas (la primera parte).

Profesorado ELCO (se consideró muy urgente). Había que adaptar las guías de entrevistas del profesorado. Lo importante es que cuente: en qué consiste el Programa, cómo se incorpora al Programa (selección incluida), de dónde viene, sus impresiones en España, qué hace, cómo lo prepara, qué materiales tiene, qué apoyos recibe, qué relaciones tiene con el profesorado de los centros, etc.

Materiales

Documentación histórica del centro. Todo lo que indique algo sobre población extranjera (se debe entrar en los archivos). Pueden ser útiles las actas de reuniones, etc.

Proyectos de centro, reglamentos, etc. (con las muestras de introducción la preocupación por el fenómeno de la inmigración extranjera en la escuela

Se convocó una próxima reunión para el 23 de mayo de 2005 (9:30 horas) en Ldei, en la que se postergó la entrega de un primer borrador del informe, por el retraso de algunos datos de la Consejería, aunque se presentó el estado del informe y como quedará definitivamente.

Además de esta temática, la reunión se centró en la marcha del trabajo de campo, en las tareas que faltaban por realizar y en la revisión documental que nos encontrábamos realizando para el trabajo del mes de julio.

Durante los meses de mayo y junio mantuvimos una presencia más estable en el IES “Gaviota” de la localidad de Adra (Almería) donde realizamos una serie de observaciones de carácter etnográfico, así como algunas entrevistas, al profesorado de A.T.A.L de la zona.

El 22 de Junio tuvimos otra reunión en el Ldei, distribuyendo entre todos los miembros del equipo de investigación una penúltima versión del informe (adjuntamos capítulos redactados por el firmante –anexo IX) y explicando el procedimiento de corrección y discusión, considerándose imprescindible que cada componente del equipo remitiera su trabajo de conclusiones (y solo conclusiones) de cada apartado el lunes, 4 de julio, antes de la 12:00 horas al correo electrónico del director del Proyecto

Esas conclusiones debían ir ordenadas por partes del Informe (presentando solo conclusiones de cada parte en su conjunto, no de cada capítulo) En esas conclusiones debía incluirse una primera presentación, resumiendo los principales puntos tratados en los diversos capítulos.

En esa reunión había que llevar también el ejemplar completo del informe que habíamos recibido con las correspondientes correcciones e indicaciones de nuevo texto, que habíamos introducido. Igualmente había que aportar un fichero de Word con los apartados o párrafos que se han redactado para ampliar, así como las fotografías propuestas para su inclusión en el informe y comentarios sobre ellas

Con respecto a la fotografía se debían elegir Se consideró interesante relacionarlo con algún apartado del texto indicando en concreto en que página del informe se podría citar la foto. También se debía incluir en la foto seleccionada los siguientes aspectos (se trataría de un breve párrafo de cinco o seis líneas):

Centro escolar de la foto (localidad y provincia)

Personajes que aparecen en la foto (descripción)

Materiales que aparecen en la foto (descripción).

Contexto de la foto. En qué circunstancia se hizo la foto y qué motivos existieron para hacer la foto.

Aquello que piensas que refleja la foto con total claridad en relación con los temas tratados en el informe.

Cualquier otra circunstancia que ayude a entender la foto, al menos en el sentido en el que se quiere mostrar para el informe.

El 5 de Julio tuvimos una jornada de Trabajo en la Residencia de invitados de la Universidad de Granada donde redactamos de manera casi definitiva, sobre todo las conclusiones de cada una de las partes del Informe, aunque posteriormente hubo otros cuatro días para revisar esas conclusiones. Presentamos las conclusiones correspondientes al apartado elaboradas por el firmante (Anexo X)

Entre agosto y Noviembre se mantuvo un periodo de lectura de una serie de artículos relacionados con el contenido del proyecto,

En enero de 2006 se presentó el Informe, dando por concluida esta fase del trabajo aunque no la colaboración con el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada de la que es resultado este trabajo.

ANEXO III LIBRO DE INFORMANTES

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

FICHA DE INTERLOCUTORES REFERENCIADOS

03T2610AL01a (Responsable político 1)

Varón unos 55 años. Es delegado provincial de educación en la provincia de Almería.

03T0411GR03 (Responsable política 2)

Mujer de unos 45 años. Actualmente es la Delegada de Educación de Granada. Militancia política: PSOE

03L2710MA01 (Responsable técnico 1)

El responsable del área de compensatoria en la delegación de Málaga es un hombre de 53 años que nació en Madrid, estudió Psicología, Pedagogía y Magisterio, y trabajó de maestro durante 11 años. Posteriormente trabajó de orientador en un EOE y desde hace 12 años trabaja como coordinador de los EOE de la provincia de Málaga en la delegación.

03E2510HU01 y 03E1111HU06 (Responsable técnico 2)

Hombre de 53 años, nacido en Huelva y residente en la misma ciudad. Diplomado en Magisterio (Educación Primaria) y Licenciado en Psicopedagogía. Desde el año 1975 hasta 1987 ejerció su profesión como maestro en un colegio y a partir de dicho año hasta la actualidad como coordinador del Programa de Compensatoria de la provincia de Huelva.

03E2610HU02 (Responsable técnico 3)

Inspector jefe del Servicio de Inspección en Huelva

03T0911AL04 (Responsable técnico 4)

Varón de 50 años. Actualmente es el responsable del área de compensatoria de la Delegación de Educación de Almería. Estudió magisterio y ejerció bastantes años como docente.

03T0211GR02 (Responsable técnica 5)

Mujer de 45 años. Actualmente es la Jefa de Servicio del área de compensatoria educativa de la Delegación provincial de Educación de Granada. Coordina todas las actividades que se llevan a cabo en el área. Anteriormente era docente de lengua extranjera.

03R0411JA05 (Responsable técnico 6)

Varón. Inspector de Atención a la Diversidad, trabajó 14 o 15 años de maestro en una escuela y posteriormente realizó la Licenciatura de Psicología en la Universidad de Granada. Ha trabajado diez años en los equipos de orientación, de los cuales los tres o cuatro últimos ha sido el director provincial

03T1211MA05 (Responsable técnico 7)

Varón de unos 45 años. Actualmente es el coordinador de interculturalidad dentro de la Delegación de Educación de Granada. Lleva dos años en este puesto. Anteriormente había sido profesor de historia en un instituto de Málaga.

04L2411AL04 (Profesor ATAL 1)

Juan Manuel (45 años) CEIP Sta. Teresa de Jesús de El Ejido, Profesor de ATAL fijo en el CEIP Santa Teresa de Jesús de el Ejido y uno de los primeros profesores en empezar con

04T0212MA09 (Profesor ATAL 2)

Varón de unos 45 años, es profesor de ATAL en el C.P. El Chaparral, en la La Cala de Mijas (Málaga). Hace dos años que es profesor de ATAL pero anteriormente también estaba en este colegio. Su formación es magisterio de inglés. Dentro de su experiencia laboral se puede destacar que ha trabajado en el extranjero como maestro de español.

03E2810SE04 (Profesora ATAL 3)

Mujer de 46 años, nacida en Ciudad Real y residente en Sevilla. Licenciada en Filosofía. Desde el año 1982 hasta 2002 fue docente y a partir de dicho año es coordinadora de la Asesoría de Atención al Alumnado Extranjero además de maestra ATAL en Sevilla.

04E1111HU05 (Profesora ATAL 4)

Mujer de 37 años, nacida en Granada y residente en Isla Cristina (Huelva). Diplomada en Magisterio (Educación Primaria). Lleva cinco años como docente en diferentes centros educativos. Desde el año 2002 hasta la actualidad desempeña su labor como maestra de interculturalidad en diferentes centros escolares de la provincia de Huelva.

04T0402AL17 (Profesora ATAL 5)

Mujer de 30 años. Estudió magisterio musical e inglés, pero nunca ejerció como profesora de inglés, de hecho su plaza definitiva está en educación musical. Ahora es profesora de ATAL en Níjar, en el C.P. La Atalaya. Tiene menos de 10 años de experiencia laboral.

04L2311AL03 (Profesora ATAL 6)

La conocida en el centro como “maestra Loli” es la profesora de ATAL fija del CEIPS Artero Pérez, en Tarambana, en la provincia de El Ejido. Nació en Los Gallardos (Almería) y vive actualmente en Almería capital. Estudió magisterio con especialidad en ciencias sociales. Ha trabajado durante 15 años en Primaria como maestra de ciencias socilaes y este es su segundo año de trabajo como profesora de ATAL.

04L0402AL20 (Profesora ATAL 7)

Lola, la profesora de ATAL fija del IES Villa de Níjar en Níjar, tiene 45 años, nació en Almería y en esta misma ciudad sigue viviendo. Estudió filosofía pura y tiene 14 años de experiencia docente como profesora de filosofía en Bachillerato. Desde hace tres años trabaja como ATAL, y manifiesta especial preocupación por el futuro de los chavales extranjeros, que dice que tal y como está planteada la enseñanza son “carne de invernadero”. Participa activamente en iniciativas de integración de este alumnado y tiene una relación muy estrecha con los alumnos (por ejemplo, se queda con las niñas a bailar en el recreo).

04E2511HU19 (Profesora ATAL 8)

Mujer de 46 años, nacida en Camas (Sevilla) y residente en Pozo del Camino (Huelva). Diplomada en Magisterio (Educación Infantil). Lleva 17 años en la docencia. Desde hace dos años es maestra de interculturalidad en diferentes centros educativos de la provincia de Huelva.

04T1401GR14 (Profesor ATAL 9)

Varón de más de 40 años, es profesor de ATAL en el IES Giner de los Ríos de Motril (Granada), aunque visita otros centros además de este. Es profesor de ATAL desde el comienzo de la iniciativa. Estudió Filología Inglesa. Su experiencia laboral es casi de 20 años.

04L0312MA09 (Profesora 1)

La directora del CEIP Albaida, en Torremolinos, tiene 45 años y lleva 23 trabajando de maestra de primaria. Nació en Villanueva del Trabuco (Málaga) y vive actualmente en Torremolinos, la localidad donde se encuentra el centro. Lleva cinco años en el puesto de dirección. Muestra muy buena relación con el AMPA y manifiesta que el alumnado extranjero se adapta muy bien y no supone un problema. En este centro tienen sentimiento de ser un centro privilegiado (se encuentra en la misma playa) y ejemplo de buena integración entre distintas culturas. Se trata de un centro bastante pequeño donde en cada aula se imparten dos cursos a la vez.

04L1801MA16 (Profesor 2)

El director del CEIP Sohail en Fuengirola nació hace 48 años en Ceuta; estudió Magisterio y tiene 27 años de experiencia en la enseñanza, en los niveles de primaria, secundaria, y segunda etapa de EGB. Vive actualmente en Fuengirola, donde se encuentra el centro. Este año es el encargado de organizar el proceso de escolarización en su zona, y recientemente ha sido reelegido director por tres años más. Manifiesta que el principal problema en relación con los extranjeros es la falta de integración de los alumnos ingleses, y los contraponen a los marroquíes como ejemplo de integración.

04J0402SE09 (Profesor 3)

Varón de 50 años, nacido en Zaragoza y residente en Sevilla. Es maestro especialista en lengua extranjera y tiene 32 años de experiencia docente en distintos centros de la provincia

04T0402AL16 (Profesor 4)

Varón de 55 años. Maestro de educación física del C.P. La Atalaya en Níjar (Almería), es a su vez el director del colegio. Estuvo en este centro y luego se fue a otro pero ya hace 16 años que está en este, y los últimos 7 como director. Experiencia labora de más de 30 años.

04J1512SE06a (Profesor 5)

Varón, director de un Instituto de Educación Secundaria en Sevilla desde hace dos años. Se encuentra en dicho puesto en comisión de servicio. Es profesor de educación física en otro instituto de la ciudad y ha trabajado como técnico en prevención de drogodependencias.

04E1412HU21 (Profesor 6)

Hombre de 47 años, nacido en Plasenzuela (Cáceres) y residente en Moguer (Huelva). Licenciado en Psicología. Tiene 26 años de experiencia docente. Desde hace cinco años es orientador en un centro educativo de la provincia de Huelva.

04R2611CO01 (Profesor 7)

Varón. Licenciado en Química, 9 años de experiencia docente. Antes de ocupar el cargo de Director de un centro de enseñanza secundaria, en el que lleva un año, colaboraba con la Junta Directiva del centro.

04E1611HU09 (Profesora 8)

Mujer de 54 años, nacida y residente en Huelva. Diplomada en Magisterio (Educación Primaria). Desde el año 1970 es docente en diferentes centros educativos, llevando 14 años como directora en un centro educativo de primaria en la provincia de Huelva.

04E1201CA01 (Profesora 9)

Mujer de 51 años, nacida en San Fernando (Cádiz) y residente en Jerez de la Frontera (Cádiz). Licenciada en Ciencias Físicas con treinta años de experiencia docente. Actualmente es tutora de inmigrantes en un centro educativo de la provincia de Cádiz, una figura creada en dicho centro por iniciativa del mismo para atender a los/as alumnos/as extranjeros/as.

04J1711SE04b (Profesor 10)

Varón de 48 años, licenciado en Ciencias de la Educación, trabaja como orientador en un Instituto de Educación Secundaria en Sevilla. Antes había realizado labores investigadoras y docentes en la Universidad de Sevilla.

04J1401CA07b (Profesor 11)

Varón, licenciado en filología. Ejerce el cargo de director en un Instituto de Educación Secundaria en la provincia de Cádiz.

04J1811SE03 (Profesora 12)

Mujer, residente en Sevilla. Es desde hace quince años la directora de un colegio de educación infantil y primaria en el barrio de la Macarena de Sevilla.

04L0402AL21 (Profesora 13)

Elena, la orientadora del IES Villa de Níjar, tiene 27 años y nació en Almería capital, donde sigue viviendo. Estudió Psicología, trabajó 5 años de profesora de IES y posteriormente entró a trabajar como orientadora en este centro, hace dos años. Trabaja en estrecha coordinación con Lola, la profesora de ATAL fija del centro.

04E1511HU08 (Profesor 14)

Hombre de 31 años, nacido y residente en Huelva. Diplomado en Magisterio (Educación Física) y Licenciado en Psicopedagogía. Lleva ocho años en la docencia y este último año desempeña las funciones de jefe de estudios en un centro educativo de primaria de la provincia de Huelva.

04L1801MA18 (Profesora 15)

La secretaria del IES Las Salinas en Fuengirola (Málaga) nació en Málaga hace 45 años. Estudió filología inglesa y lleva catorce años trabajando como profesora de inglés, primero en Bachillerato y después, con la reforma, en secundaria. Este es el primer año en el puesto de secretaria del centro. Como todos los profesores de la zona entrevistados, manifiesta que el principal problema en cuanto a extranjeros es la falta de integración del alumnado inglés y de los padres de estos niños.

04J1002SE10 (Profesor 16)

Varón de 49 años, licenciado en física, ejerce desde hace tres años el puesto de director en un instituto de educación secundaria en la ciudad de Sevilla.

04L1412AL14 (Profesor 17)

Jose María, el director del IES Río Andarax en Almería, nació hace 48 años en Almería; estudió Magisterio y desde entonces lleva 27 años trabajando en EGB y actualmente en secundaria. Hace tres años que comenzó a ejercer la dirección del centro. Se trata de un centro de compensatoria donde la mayor parte de la población son gitanos y un porcentaje bastante elevado son niños y niñas de origen marroquí. El director manifiesta que este centro es un gueto poque , en su opinión, el mismo barrio es un gueto. Se trata de un barrio construido en los años 80 para el realojo de familias gitanas. Su principal preocupación en la actualidad es el espacio, y llevan años esperando a que construyan más módulos en el descampado anexo al centro.

04E2511HU18 (Profesora 18)

Mujer de 33 años, nacida en Guadalajara (Madrid) y residente en Cartaya (Huelva). Licenciada en Ciencias Matemáticas. Lleva nueve años en la docencia y en la actualidad es directora de un centro educativo de secundaria de la provincia de Huelva.

04E2411HU16 (Profesor 19)

Hombre de 53 años, nacido en El Coronil (Sevilla) y residente en Huelva. Diplomado en Magisterio. Docente desde 1979 y director de un centro educativo de secundaria de la provincia de Huelva desde hace seis años.

04T1911GR02 (Profesor 20)

Varón de entre 40 y 45 años. Director del C.P. Miguel Hernández de Granada, lleva 9 años en el puesto. Maestro de primaria. Su experiencia como docente es de entre 15 y 20 años.

04J1711SE04a (Profesora 21)

Mujer de 45 años, ejerce el cargo de directora en un Instituto de Educación Secundaria en Sevilla desde hace nueve años.

04L1312GR13a (Profesor 22)

El orientador del IES Giner de los Ríos en Motril es un hombre joven, de 29 años, que nació en Pulianas (Granada), estudió Magisterio y Psicopedagogía y comenzó a trabajar de maestro de educación física y maestro de apoyo en una asociación con niños discapacitados en Granada. Lleva siete años trabajando y los seis últimos han sido como orientador en este centro. Es una pieza clave junto con el profesor de ATAL en la dinamización de un proyecto de interculturalidad en el centro.

4L2211GR02 (Profesor 23)

Varón de 45 años, Director del IES la Contraviesa de Albuñol Granada

4RO0402JA02 (Profesor 24)

Varón de 47 años, director de un Colegio de Primaria en una localidad jienense, con 23 años de experiencia docente

04R0912JA04a (Profesor 25)

Varón, director de un centro de enseñanza concertado con 16 años de experiencia en el puesto y 34 años de experiencia docente.

04E1011HU04 (Profesor 26)

Hombre de 48 años, nacido en Isla Cristina (Huelva) y residente en La Redondela (Huelva). Diplomado en Magisterio (Educación Primaria). Lleva 22 años como docente en un centro educativo de la provincia de Huelva del que ha sido durante los últimos cinco años y en la actualidad director.

04L2511AL05 (Profesora 27)

Patricia, la orientadora del IES Las Norias, en Las Norias (El Ejido) tiene 24 años y esta es su primera experiencia laboral y su primer año en el centro. Ha entrado como refuerzo de la orientadora que lleva más tiempo, y fue solicitada por las necesidades especiales del centro. Nació en Almería, estudió Psicología y vive actualmente en Almería capital. Manifiesta mucho entusiasmo por su trabajo y está muy contenta con su puesto

ANEXO IV MATERIALES PRODUCIDOS EN EL TRABAJO DE CAMPO

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES						
Laboratorio de Estudios Interculturales						
Universidad de Granada						
MATERIALES DE INVESTIGACIÓN						
03EntrevistasRPT		03R0511CO02.doc	03L0411GR02.doc	03E1111HU05.doc		03E2810SE04.doc
	03J0311CA03.doc	03R0511CO03.doc	03T0211GR02.doc	03E1111HU06.doc	03R0411JA05.doc	03J2710SE02.doc
03L0911AL03.doc	03J0411CA04.doc	03R1012CO04.doc	03T0411GR03.doc	03E2510HU01.doc	03R2810JA01.doc	
03T2610AL01.doc	03J2610CA01.doc	03R2910CO01.doc	03T1511GR06.doc	03E2610HU02.doc	03R0411JA04.doc	03L2710MA01.doc
03T0911AL04.doc				03E2710HU03.doc		03T1211MA05.doc

	04E1301CA04.doc	04T1911GR02.doc	04R0912JA05.doc	05EntrevistasFamilias1		
	04E1201CA02.doc	04T2211GR03.doc	04R2511JA02.doc	05L2511AL02.doc		
	04E1201CA01.doc		04RO0302JA01.doc		06EntrevistasFamilias2	
	04EJ1901CA14.doc	04E0911HU01.doc	04RO0402JA02.doc	05J1301CA01.doc	06T2511AL01.doc	
	04J1401CA07.doc	04E0911HU02.doc	04RO0802JA03.doc	05J1701CA03.doc	06T0402AL05.doc	07EntrevistasBiograficas
04EntrevistasDCP	04J1301CA05.doc	04E1011HU03.doc	04RO2202JA09.doc			
	04J1201CA03.doc	04E1011HU04.doc		05P2402CO01.doc	06E1701CA01.doc	07T2411AL01.doc
04L0402AL20.doc		04E1111HU05.doc	04L0212MA07.doc	05P2302CO02.doc	06E1701CA02.doc	07L2511AL01.doc
04L0402AL21.doc	04R0312CO03.doc	04E1412HU21.doc	04L0312MA08.doc			
04L0402AL21.doc	04R2611CO01.doc	04E1511HU06.doc	04L0312MA09.doc	05L2501GR04.doc		
04L0402AL22.doc	04P1602CO01.doc	04E1511HU07.doc	04L0912MA10.doc	05T1001GR02.doc	06T1001GR02.doc	07E1401CA01.doc
04L2311AL03.doc	04P1602CO02.doc	04E1511HU08.doc	04L1801MA16.doc		06T2001GR03.doc	
04L2411AL04.doc	04P1802CO03.doc	04E1611HU09.doc	04L1801MA17.doc	05RO2002JA02.doc		07P1602CO01.doc
04L2511AL05.doc	04P2202CO04.doc	04E1611HU10.doc	04L1801MA18.doc	05RO2402JA03.doc	06RO0302JA01.doc	
04L2511AL06.doc	04P2102CO05.doc	04E1612HU22.doc	04T0212MA08.doc	05RO2402JA04.doc		07L1401GR02.doc
04T0302AL15.doc	04P2102CO06.doc	04E1711HU11.doc	04T0212MA09.doc		06E1011HU01.doc	07L1401GR03.doc
04T0402AL16.doc	04P0203CO07.doc	04E1811HU12.doc	04T0912MA12.doc	05L1801MA03.doc	06E1402HU03.doc	
04T0402AL17.doc	04P0203CO08.doc	04E2211HU13.doc			06E1502HU04.doc	07E1002HU02.doc
04T1412AL10.doc	04P0203CO09.doc	04E2311HU14.doc	04J0402SE09.doc	05J0402SE01.doc	06E1602HU05.doc	07E1002HU03.doc
04T1412AL11.doc	04P0303CO10.doc	04E2311HU15.doc	04J1002SE10.doc	05J2302SE02.doc	06E1702HU06.doc	07E1412HU01.doc
04L1412AL14.doc	04P0303CO11.doc	04E2411HU16.doc	04J1511SE01.doc		06E2202HU07.doc	
04T2311AL04.doc	04L1012GR11.doc	04E2411HU17.doc	04J1512SE06.doc		06E2411HU02.doc	07R2511JA01.doc
04T2411AL05.doc	04L1312GR12.doc	04E2511HU18.doc	04J1611SE02.doc			
04T2511AL06.doc	04L1312GR13.doc	04E2511HU19.doc	04J1711SE04.doc		06L0312MA02.doc	07L1801MA04.doc
04T2511AL07.doc	04L1401GR15.doc	04E2511HU20.doc	04J1711SE05.doc			07T0212MA02.doc
	04L2211GR01.doc	05E1711HU01.doc	04J1811SEO3.doc		06J0112SE02.doc	07T1801MA04.doc
04E1701CA08.doc	04L2211GR02.doc	05E1802HU03.doc			06J1412SE01.doc	
04E1801CA11.doc	04T1401GR13.doc	05E2411HU02.doc			06J1602SE03.doc	07J1002SE04.doc
04E1901CA15.doc	04T1401GR14.doc					07J1312SE01.doc
04E1401CA06.doc	04T1811GR01.doc	04R0912JA04.doc				

07J1412SE03.doc	08L2102GR33.doc	08T1211MA02.doc				13GrupoDiscusionP adres
07J1512SE02.doc	08L2711GR07.doc	08T1801MA11.doc			11T0902MA05.doc	
07J1602SE05.doc	08T1511GR03.doc				11T1801MA04.doc	13T2411AL01.doc
	08T1711GR04.doc	08J0102SE03.doc				
	08T1711GR05.doc	08J0302SE04.doc			11J1312SE02.doc	13P1802CO01.doc
	08L0902GR25.doc	08J0702SE06.doc	09CuestionariosAT AL		11J1611SE01.doc	
	08L0902GR26.doc	08J0702SE07.doc				13T1002MA04.doc
		08J0802SE08.doc				
	08E0102HU02.doc	08J1502SE09.doc	Almería 28	10CuestionariosSec undaria		
	08E0202HU03.doc	08J1511SE01.doc	Cádiz 32			
08Observaciones	08E0202HU04.doc	08J1602SE10.doc	Córdoba 16			
08L0102AL15.doc	08E0302HU05.doc	08J1602SE11.doc	Granada 53	Almería 30		
08L0202AL16.doc	08E0702HU06.doc		Huelva 48	Cádiz 75	12GrupoDiscusionS ecundaria	
08L0911AL02.doc	08E0802HU07.doc		Jaén 42	Córdoba 75		
08L0911AL03.doc	08E1211HU01.doc		Málaga 10	Granada 85	12L2411AL01.doc	
08L2302AL24.doc	08E2202HU10.doc		Sevilla 0	Huelva 70		
08L2511AL09.doc	08E2302HU11.doc			Jaén 30	12P0203CO01.doc	
08T0911AL06.doc	08E2502HU12.doc			Málaga 46		14Redaccion
08T2610AL01.doc				Sevilla 112	13E1312HU02.doc	14L2411AL0121.doc
	08L0212MA10.doc				13E1611HU01.doc	
08E1701CA01.doc	08L0912MA11.doc					14E1301CA0125.doc
08E1801CA02.doc	08L1511MA04.doc				12T0212MA02.doc	14E1701CA6477.doc
	08L1611MA05.doc					14E1801CA4863.doc
08L1001GR28.doc	08L2710MA01.doc				12J1512SE01.doc	14E1401CA2647.doc
08L1001GR29.doc	08T0802MA21.doc					
08L1001GR30.doc	08T0902MA22.doc			11GrupoDiscusionP rofesorado		14R0212CO0121.doc
08L1102GR31.doc	08T0902MA23.doc					14R0312CO2246.doc
08L1711GR06.doc	08T0912MA07.doc			11T2511AL01.doc		
08L1712GR12.doc	08T1002MA24.doc					14L1012GR0113.doc
08L1911GR08.doc	08T1002MA25.doc			12E1512HU01.doc		14L1310GR0118.doc

ANEXO V PROTOCOLOS TRABAJO DE CAMPO

ÍNDICE

Leyendas para la atribución de claves a cada material.....	1
Protocolo primer contacto con responsables políticos y técnicos de las delegaciones provinciales	4
Protocolo primer contacto con directores / as de centros escolares	6
Entrevista con responsables políticos y técnicos	8
Entrevista con directivos de centros y profesorado en general	13
Entrevista con padres y madres inmigrantes extranjeros con hijos / as escolarizados / as.....	18
Entrevista con padres y madres no inmigrantes extranjeros con hijos / as escolarizados / as.....	20
Entrevista biográfica a alumnado inmigrante extranjero de secundaria, bachillerato, ciclos formativos y formación profesional.....	22
Observación	24
Cuestionario a profesorado y profesorado de ATAL	25
Cuestionario a alumnado secundaria	31
Grupo de discusión con profesorado.....	37
Grupo de discusión con alumnado inmigrante extranjero de secundaria, bachillerato, ciclos formativos y formación profesional.....	38
Grupo de discusión con padres y madres de alumnado	41
Redacción con alumnado de primaria (5º y 6º curso).....	43
Asamblea de aula con alumnado de educación primaria	47

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

IINSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: **LEYENDAS PARA LA ATRIBUCIÓN DE CLAVES A CADA MATERIAL**

Versión: 1ª (12/10/04)

El conjunto de documentos que produciremos fruto del trabajo de campo en el Proyecto deben ser clasificados con claridad y precisión para su correcto almacenamiento y rápida localización. Algunas de los principios que seguiremos serán los siguientes:

- Esta clasificación sólo servirá para aquellos documentos producidos por el equipo de investigación y fruto del trabajo de campo. La clasificación de los documentos que se obtenga por donación de informantes a los largo del trabajo de campo tendrán otra forma de clasificación.
- Los documentos en papel tendrán siempre una clave que permitirá su almacenamiento en archivos y su rápida localización. De toda esta documentación será responsable Pepe Fernández y el investigador / a que haya producido el documento. Se dispondrá de un archivo metálico en el despacho central del LdEI para la localización de todos estos documentos.
- La misma clave que se le asigne a un documento en papel se le asignara al documento electrónico del que se obtenga la copia en papel. De toda esta documentación será responsable Pepe Fernández y el investigador / a que haya producido el documento. Se dispondrá de un archivo metálico en el ordenador central del LdEI para la localización de todos estos documentos (a dicho ordenador sólo tendrá acceso Pepe Fernández y F. Javier García). Se facilitará un sistema de ordenación de archivos en carpetas a cada investigador / a.
- Cada documento será clasificado a partir de los siguientes criterios:
 - Tipo de instrumento utilizado para producir el documento.
 - Investigador / a responsable de la producción del documento.
 - Fecha en la que se ha producido la acción que ha dado lugar al documento.
 - Provincia en la que se ha realizado la acción.
 - Numeración correlativa de la actividad según tipo de instrumento e investigador.

1. Tipo de instrumento utilizado para producir el documento. En la atribución de clave para esta primera variable se utilizarán sólo dos dígitos que se corresponderán con lo que están colocados al principio de cada instrumento en la lista siguiente (si alguien utiliza un cuestionario para profesorado de ATAL deberá comenzar llamando al documento escrito con el número 09):

- 03EntrevistaRPT
- 04EntrevistasDCP
- 05EntrevistasPMIE

- 06EntrevistasPMNIE
- 07EntrevistaBiograficaESIE
- 08Observacion
- 09CuestionarioATAL
- 10CuestionarioSecundaria
- 11GrupoDiscusionProfesorado
- 12GrupoDiscusionSecundaria
- 13GrupoDiscusionAMPA
- 14Redaccion
- 15AsambleaAula

2. Investigador / a responsable de la producción del documento. Para esta segunda variable utilizaremos una sola letra que se corresponderá con la inicial del nombre de cada investigador / a. Será como se indica a continuación:

- E Eva González
- J Juan de Dios López
- L Livia Jiménez
- T Toñi Olmos
- R Raquel Martínez

3. Fecha en la que se ha producido la acción que ha dado lugar al documento. Esta tercera variable recogerá la fecha en que se realizó la actividad (cuidado con no confundir con la fecha en la que se produjo el documento). Se utilizarán siempre dos dígitos en primer lugar para la fecha (por ejemplo, 01 para indicar el primer día del mes) y dos dígitos para el mes (por ejemplo, 12 para indicar el mes de diciembre).

4. Provincia en la que se ha realizado la acción. La cuarta variable indicará la Provincia andaluza en la que se ha desarrollado la actividad concreta que ha dado lugar al documento que estamos clasificando. A cada provincia se la identificará con sólo dos letras. Se seguirán el siguiente procedimiento de atribución de letras

- AL (Almería)
- CO (Córdoba)
- CA (Cádiz)
- GR (Granada)
- HU (Huelva)
- JA (Jaén)
- MA (Málaga)
- SE (Sevilla)

5. Numeración correlativa de la actividad según tipo de instrumento e investigador. Por último, la quinta variable de la clave indicará un número correlativo de dos dígitos del número de actividades desarrolladas con el instrumento concreto por el investigador / a que lo clasifica. Ello significará que cuando, por ejemplo, Raquel Martínez realice la tercera entrevista a un director o profesor (incluidos los de ATAL) debería comenzar la

clasificación con los dígitos 04 (indica el tipo de instrumento que en este caso es EntrevistasDCP) y después de indicar su clave (R), la fecha y la provincia, concluirá con el número 03 que indica que es la tercera entrevista con este tipo de instrumento.

Ejemplos de calves para comprobación del buen usos del sistema (identifica en cada caso de qué se trata):

	ÍNDICAR A QUÉ CORRESPONDE LA CLAVE QUE SE INDICA
03e0311hu01	
04r0511ja07	
05j0912se04	
06l1511ma10	
07t2111al03	
08e1210hu05	
10r1111co07	
11j1212ca01	
12e1011se03	
13t1511al03	

NOTA 1. En relación con la producción de documentos en papel se debe respetar escrupulosamente la normas de escritura siguientes:

- El documento será de 2 cm. de margen en cada uno de los lugares. Se incluirá 0,5 cm. para encuadernación
- Siempre se utilizara la letra “arial” en cuerpo 10 puntos. Se evitará siempre la letra negrita salvo que en los respectivos instrumentos se incluya de esa manera. Sí se podrá utilizar la letra cursiva.
- Se prestará especial atención a las trascripciones de discursos en lo que se refiere a la puntuación gramatical adecuada para que dicho discurso pueda ser leído.

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

IINSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: **PROTOCOLO PRIMER CONTACTO**

Colectivo: DIRECTORES / AS DE CENTROS ESCOLARES

Versión: 2ª (12/10/04)

Proceso que se debe seguir

1. Localización de direcciones de Centros Escolares a partir de los datos estadísticos del Curso Escolar 2002-03 (dirección de correo, teléfono, fax y nombre y apellidos del Director / a). Estos datos deben ser contrastados con los que puede facilitar el Responsable de Compensatoria de cada Delegación Provincial.
2. Envío de carta (según modelo adjunto a este Protocolo). Además de la carta se debe adjuntar:
 - Copia del Proyecto de Evaluación (una copia adaptada)
 - Copia de la adjudicación del contrato para la Evaluación por parte de la Consejería de Educación a la Universidad de Granada.
 - Copia de la carta-credencial del investigador o investigadora correspondiente a la Provincia que se remite la documentación.
3. Llamada de teléfono -a los cuatro días del envío de la carta- con la siguiente conversación (aproximada):
 - Le llamo de la Universidad de Granada.
 - Soy (nombre), investigador / a del Laboratorio de Estudios interculturales de la Universidad de Granada.
 - Espero que le haya llegado ya una carta que le hemos enviado recientemente en relación con la Evaluación del Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante
 - Me pongo en contacto con usted para concertar una cita y realizarle una entrevista sobre el desarrollo de este Proyecto y algunas otras cuestiones.

NOTA 1. Puede ser que quieran derivarnos hacia otro profesor / a o hacia el profesor / a de ATAL. Debemos intentar un primer contacto con el Director para que nos facilite claves para el acceso y si es necesario posponer la entrevista al Director / a para más adelante. No se debe renunciar a la entrevista al Director / a (aunque no sea lo primero que hagamos).
4. Realización de la entrevista.
 - Seguir Guión de Entrevista 00.
 - Recordar la petición de materiales escritos sobre el asunto de la Evaluación y cualquier otro material relacionado con la presencia de inmigrantes extranjeros en la escuela. En especial se deben pedir las memorias que el centro debe enviar cada año y también los datos de cada año.

- Es muy importante que durante la entrevistas se puedan obtener los contactos que puedan ser de utilidad para el desarrollo del Proyecto. No olvidar tomar teléfonos de contacto personales -móviles- y correos electrónicos personales.

Estimado/a Sr. / Sra.:

El Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada ha sido adjudicatario de la Evaluación del “Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza” de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Entre los objetivos de la Evaluación destaca el de conocer el grado de aceptación que está teniendo el Plan en los diferentes contextos educativos de Andalucía y el grado de adecuación con las necesidades de la comunidad educativa en general y de los escolares extranjeros en particular. Por este motivo, y teniendo en cuenta que la presencia de escolares extranjeros ha planteado una nueva forma de entender la diversidad y de tratarla no sólo en las aulas sino en los programas y planes educativos, nos sería de extremada utilidad poder contar con su visión del fenómeno.

Dada la importancia que tiene para la Evaluación del PAEI el contexto del Colegio que dirige, nos gustaría concertar una cita con usted para realizarle una entrevista personal. Le agradeceríamos igualmente que nos facilitara el acceso a las aulas y a los claustros de profesores con el objetivo de poder contactar directamente con el profesorado y el alumnado de su centro. Por último, sería muy importante tener acceso a algunos expedientes escolares por la información relevante que sobre el alumnado extranjero puedan tener. Tanto en la recogida como en el tratamiento de la información (entrevistas, observaciones, expedientes, claustros, reuniones, etc.) se garantiza la más absoluta confidencialidad.

D. D^a.----- con D.N.I.----- participa como Coordinador/a Provincial de ----- en el Equipo de Investigación encargado de la realización de la evaluación de dicho Plan. Con la credencial de identificación correspondiente, se pondrá en contacto con usted para pedir su colaboración y concordar una fecha conveniente.

Agradeciéndole de antemano su colaboración, le saluda atentamente:

F. Javier García Castaño
Director

NOTA 1. Utilizar papel membrete del LdEI para remitir esta carta. La carta debe llevar registro de salida del LdEI y sello y firma

NOTA 2. La carta se remitirá por correo urgente y se anotará la fecha de entrega en el servicio de correo.

NOTA 3. El mismo día en que la carta se envíe se remitirá la misma -sólo la carta y no sus documentos adjuntos- por fax -en el caso de que el Centro disponga de fax- con una carátula del LdEI donde se diga: *le adjunto a este fax copia de carta que se remite por correo urgente en relación con la Evaluación del “Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza”*

NOTA 4. El control del envío de estas cartas será responsabilidad de Pepe Fernández y del correspondiente coordinador de la provincia.

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: **ENTREVISTA**

Colectivo: **RESPONSABLES POLÍTICOS Y TÉCNICOS**

Versión: 2ª (08/10/04)

1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Título del proyecto:

Nombre del investigador/a:

Fecha de la entrevista:

Número de personas entrevistadas:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista.

Lugar de la entrevista:

Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto, etc.

Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.

Documentación que aporta la persona entrevistada:

2. DATOS PERSONALES

Sexo:

Edad:

Localidad y provincia de nacimiento:

Lugar de residencia habitual:

Formación:

Tiempo en el puesto:

Experiencia docente:

Descripción de su actividad como responsable político:

NOTA 1. La entrevista debe ser registrada en la grabadora.

NOTA 2. La transcripción de la entrevista debe realizarse en los tres días posteriores a su realización. Se guardará el archivo de voz electrónico para ser entregado a Pepe Fernández en su momento y se le enviará por correo electrónico la transcripción de la entrevista. El archivo de texto de la transcripción de la entrevista será el del código asignada a la entrevista con la terminación .doc

NOTA 3. La entrevista debe ser realizada en dos fases, dejando para una segunda fase lo que corresponde a los objetivos del PAEI. Tener presente esta diferencia para la entrevista a RPT dado que muchos de ellos no tienen responsabilidades docentes y las preguntas se dirigen en tal sentido.

3. CUERPO DEL PROTOCOLO (PRIMERA PARTE)

3.1 Descripción general del sistema educativo en la provincia en la que trabaja y en la que tiene alguna responsabilidad política o técnica (con nombramiento) en materia educativa

Datos históricos. Datos demográficos (alumnado profesorado). Oferta educativa (distinguir la titularidad de los centros).

3.2 Enumeración de los grandes problemas que tiene el sistema educativo en la provincia

Los problemas desde la perspectiva del responsable político. Los problemas que diariamente le plantea los actores del sistema educativo.

3.3 Significado y valoración de la presencia de población extranjera en España y en Andalucía

Cuáles son las razones por las que viene. Cómo deberíamos tratar la venida (puertas abiertas o control). Cómo deberíamos tratar la estancia. Cómo valora lo que los responsables políticos del Gobierno Central y del Gobierno Autonómico están haciendo, se corresponde con lo que se debería hacer.

3.4 Valoración de la llegada de extranjeros al sistema educativo en la provincia

Importancia y volumen. Demografía. Algo de historia del proceso de incorporación.

3.5 Proceso de escolarización

Cómo se hace con ellos. Cómo se hace con todos. Actuaciones específicas desde la Delegación de Educación. Actuaciones específicas que conozca de algún centro. Distribución de población extranjera según titularidad del centro. Preguntar por casuísticas particulares (¿cómo se cubre la baja de un profesor?).

3.6 La vida en los centros escolares

Conocimiento de la vida en las escuelas con presencia de estos escolares. Experiencias conocidas de algún centro escolar. Visitas realizadas a centros escolares con presencia significativa de población extranjera. Diferencias de estos escolares según nivel educativo. Participación en actividades extraescolares. Trabajo en temas lingüísticos. Establecimiento de prioridades en el trabajo con este tipo de población en la vida de las escuelas.

3.7 Formación del profesorado para el trabajo con este tipo de población (no sólo formación desarrollada por la Junta de Andalucía o por los Centros de Profesorado).

Es necesaria una formación especial del profesorado para trabajar con este tipo de escolares (desarrollar). Cuál debería ser esa formación. Cuándo y dónde debería impartirse, cómo, quién. Qué se está haciendo (pedir detalles).

3.8 Relación desde la responsabilidad política con las familias de población extranjera en la escuela

Experiencias desarrolladas. Ideas a desarrollar en este sentido. Valoración e importancia que puede tener. ¿Se tiene estas mismas relaciones con las familias del resto de los escolares?.

3.9 La relación con otras administraciones en el trabajo sobre población extranjera

Existe algún nivel de coordinación. Existe alguna relación directa con alguna administración, puntual, continua. Qué se ha realizado (descripción detallada)

3.10 Conocimiento de las acciones, programas e iniciativas de cada una de las administraciones del Estado en materia de atención en general a población inmigrante extranjera y en materia de atención educativa en particular

Conocimiento del Plan GRECO. Conocimiento del Plan de Integración de la Junta de Andalucía. Conocimiento del Plan de Atención a Población Inmigrante en la Escuela. Plan para la educación en la cultura de paz y no violencia. Trabajo desarrollado desde su responsabilidad política en estos ámbitos. Presupuestos económicos dedicados.

3.11 Propuestas de actuación desde sus responsabilidades en materia de atención a población extranjera en el sistema educativo

4. CUERPO DEL PROTOCOLO (SEGUNDA PARTE)

PLAN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA.

A.- Objetivos del plan.

1. Facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en los mismos términos que el alumnado andaluz.

¿Se está divulgando entre las familias y colectivos de inmigrantes algún folleto que informe sobre el proceso de escolarización y matriculación en diferentes idiomas (existe un folleto informativo “El colegio empieza en abril” editado por la Consejería de Educación y Ciencia), así como la documentación necesaria que tienen que aportar para efectuar la preinscripción y posterior matrícula? Dónde se les da esta información: ¿en el centro educativo?, ¿en la propia Delegación?, ¿a través de alguna ONG o cualquier otra institución?... ¿Se toman medidas cuando se sabe de menores inmigrantes que no están escolarizados?, qué tipo de medidas... En su centro ¿se ha visto aumentada la plantilla con profesorado de apoyo o con cualquier otra medida?, ¿se informa a las familias sobre las convocatorias de becas y ayudas a estudio de la Consejería de Educación y Ciencia?, ¿Se informa sobre el acceso a los servicios complementarios: comedor, transporte, residencias, etc?, ¿Se está llevando a cabo el establecimiento de la figura del mediador intercultural en el centro?, ¿Se han recibido materiales didácticos extraordinarios por parte de la Administración?

2. Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

¿Se le han facilitado materiales curriculares de educación intercultural que sirvan de apoyo y asesoramiento para el centro y el profesorado?, difusión de los mismos, evaluación, resultados..... ¿Se ha llevado a cabo una revisión del Proyecto de Centro dado la composición multicultural del mismo? ¿Han recibido algún tipo de asesoramiento para realizar un Proyecto de Centro de carácter intercultural? (destacar la importancia del Plan de Orientación y Acción Tutorial)

3. Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.

¿Conoce de la existencia de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística? ¿qué tipo de ATAL son? ¿el alumnado de su centro asiste a alguna de estas aulas?, cuántas hay en la provincia, desde cuando vienen funcionando, qué personal es el encargado de su funcionamiento, qué formación poseen, valoración de su actuación.....Evaluación de las mismas,... ¿Existe personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado trabajando en su centro?, cómo se han contratado, ¿hay convenios con otras entidades?, valoración de dicha actividad.....Materiales disponibles para trabajar el aprendizaje de la lengua española con alumnado extranjero.

4. Facilitar el aprendizaje de la lengua materna para que el alumnado no pierda su cultura de origen.

¿Tiene conocimiento de la realización de programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas?, Convenios con otras entidades, dichos programas se realizarán ¿dentro o fuera del horario lectivo?, ¿están abiertos a todo el alumnado de la comunidad educativa o solamente al alumnado extranjero?,...Elaboración y difusión de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua materna...

5. Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.

Qué actividades se están llevando a cabo para poner en marcha procesos de reflexión sobre la perspectiva intercultural que impliquen no sólo al centro sino a otros sectores de la zona, ¿hay relaciones entre centro y asociaciones de vecinos o cualquier otro tipo de institución?, Qué medidas se están realizando para involucrar a los padres del alumnado extranjero en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y en la vida del centro, ¿se están haciendo celebraciones propias de otras culturas en “semanas culturales” o cualquier otro tipo de actividad?, ..

6. Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral de los alumnos y alumnas inmigrantes adultos, interviniendo de forma especial sobre los padres y madres cuyas hijas e hijos estén escolarizados en la educación básica.

¿Se tiene conocimiento en el centro de campañas informativas para población adulta inmigrante para su formación en Centros de Educación de las Personas Adultas?,¿Se está realizando alguna actividad de este tipo en el propio centro a iniciativa de la APA o en colaboración con alguna ONG? cómo se está haciendo, quién se encarga de transmitir esta información, ...

7. Impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones.

¿Qué se entiende por integración? ¿Se tiene conocimiento sobre Actividades que se están realizando en este aspecto?....

3.11 Valoración personal del Plan.

Repercusión del Plan en el desarrollo de su trabajo. ¿Qué tareas han cambiado con la implantación del Plan? ¿Existe coordinación entre el nivel político, el nivel técnico y la puesta en práctica en los centros a la hora de implementar el plan?, grado de colaboración, de información, de toma de decisiones, de autonomía profesional, de implicación. Punto de vista personal sobre el fenómeno de la inmigración y el hecho del alumnado extranjero en los centros, es necesario un plan específico para la atención del alumnado inmigrante, un “plan para la integración” o por el contrario sería más adecuado llevar a cabo una reflexión sobre el sistema educativo actual y ver si se caracteriza por estar enmarcado en una filosofía intercultural. Cómo ve el fenómeno de la inmigración en el futuro, cómo ve los centros educativos en el futuro.

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: **ENTREVISTA**

Colectivo: **DIRECTIVOS DE CENTROS Y PROFESORADO EN GENERAL**

Versión: 2ª (08/10/04)

1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Título del proyecto:

Nombre del investigador/a:

Fecha de la entrevista:

Número de personas entrevistadas:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto, etc.

Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencia del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la misma.

Documentación que aporta la persona a la entrevista:

2. DATOS PERSONALES

Sexo:

Edad:

Localidad y provincia de nacimiento:

Lugar de residencia habitual:

Formación:

Tiempo en el puesto:

Experiencia docente:

NOTA 1. La entrevista debe ser registrada en la grabadora.

NOTA 2. La transcripción de la entrevista debe realizarse en los tres días posteriores a su realización. Se guardará el archivo de voz electrónico para ser entregado a Pepe Fernández en su momento y se le enviará por correo electrónico la transcripción de la entrevista. El archivo de texto de la transcripción de la entrevista será el del código asignada a la entrevista con la terminación .doc

NOTA 3. La entrevista debe ser realizada en dos fases, dejando para una segunda fase lo que corresponde a los objetivos del Plan.

3. CUERPO DEL PROTOCOLO (PRIMERA PARTE)

3.1 Descripción general del centro en el que trabaja

Características del mismo, zona de ubicación, factores socio-económicos de la zona, perfil de las familias, instalaciones del centro y dependencias, número de alumnado y profesorado, alumnado extranjero, procedencia del mismo, niveles que se imparten.....

3.2 Enumeración de los grandes problemas que tiene el sistema educativo en la provincia y concretamente en su centro

Los problemas desde la perspectiva del puesto de director del centro. Los problemas que diariamente le plantean los actores del sistema educativo (profesorado, alumnado, familias, personal de mantenimiento)

3.3 Significado y valoración de la presencia de población extranjera en España y Andalucía

Cuáles son las razones por las que vienen. Cómo deberíamos tratar la venida (puertas abiertas o control). Cómo deberíamos tratar la estancia. Cómo valora lo que los responsables políticos del Gobierno Central y del Gobierno Autónomico están haciendo.

3.4 Valoración de la llegada de extranjeros al sistema educativo en la provincia (la experiencia en su propio centro)

Importancia y volumen. Demografía. Algo de historia del proceso de incorporación de alumnado extranjero en su propio centro, procedencia del mismo, situación socio-económica de las familias,

3.5 Proceso de escolarización

Cómo se hace con ellos. Cómo se hace con todos los alumnos. Actuaciones específicas desde la Delegación de Educación. Actuaciones específicas de su propio centro. Distribución de población extranjera según titularidad del centro. Éxito de escolarización de alumnos/as, factores que influyen en ello, influencia del sexo, si existe abandono ¿a qué se debe?.

3.6 La vida en el centro escolar

Cómo es la vida en el centro con presencia de estos escolares. Diferencias de estos escolares según nivel educativo. Participación en actividades extraescolares. Trabajo en temas lingüísticos. Establecimiento de prioridades en el trabajo con este tipo de población en la vida del centro,

3.7 Formación del profesorado para el trabajo con este tipo de población (en la actualidad y en el pasado)

Es necesaria una formación especial del profesorado para trabajar con este tipo de escolares (desarrollar). Cuál debería ser esa formación. Cuándo y dónde debería impartirse, ¿se ha demandado al CEP algún tipo de actividad formativa (formación en centros, cursos, seminarios.....) relacionada con temas como Interculturalidad, enseñanza del castellano para alumnado extranjero, otros?

3.8 Relación con las familias de población extranjera

Experiencias desarrolladas. Ideas a desarrollar en este sentido. Valoración e importancia que puede tener. ¿Se tiene estas mismas relaciones con las familias del resto de los escolares?

3.9 La relación con otras instituciones en el trabajo sobre población extranjera

Existe algún nivel de coordinación con otras instituciones (ONGs, Asociación de Vecinos de la zona, Ayuntamiento...) a parte de la relación con la Delegación de Educación y Ciencia de la provincia. Qué se ha realizado (descripción detallada)

3.10 Conocimiento de las acciones, programas e iniciativas de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en materia educativa de atención a la población inmigrante extranjera

Conocimiento del Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza(*). ¿Se ha presentado el plan públicamente a los centros de la provincia? ¿ha recibido en su centro información sobre el mismo? ¿Qué tipo de información?

3.10 Propuestas de actuación desde su responsabilidad en materia de atención a población extranjera en el sistema educativo

4. CUERPO DEL PROTOCOLO (SEGUNDA PARTE)

PLAN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA.

A.- Objetivos del plan.

1. Facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en los mismos términos que el alumnado andaluz.

¿Se está divulgando entre las familias y colectivos de inmigrantes algún folleto u otros medios que informe sobre el proceso de escolarización y matriculación en diferentes idiomas (existe un folleto informativo “El colegio empieza en abril” editado por la Consejería de Educación y Ciencia), así como la documentación necesaria que tienen que aportar para efectuar la preinscripción y posterior matrícula? Dónde se les da esta información: ¿en el centro educativo?, ¿en la propia Delegación?, ¿a través de alguna ONG o cualquier otra institución?... ¿Se toman medidas cuando se sabe de menores inmigrantes que no están escolarizados?, qué tipo de medidas... En su centro ¿se ha visto aumentada la plantilla con profesorado de apoyo o con cualquier otra medida?, ¿se informa a las familias sobre las convocatorias de becas y ayudas a estudio de la Consejería de Educación y Ciencia?, ¿Se informa sobre el acceso a los servicios complementarios: comedor, transporte, residencias, etc?, ¿Se está llevando a cabo el establecimiento de la figura del mediador intercultural en el centro?, ¿Se han recibido materiales didácticos extraordinarios por parte de la Administración?

2. Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

¿Se le han facilitado materiales curriculares de educación intercultural que sirvan de apoyo y asesoramiento para el centro y el profesorado?, difusión de los mismos, evaluación, resultados..... ¿Se ha llevado a cabo una revisión del Proyecto de Centro dado la composición multicultural del mismo? ¿Han recibido algún tipo de asesoramiento para realizar un Proyecto de Centro de carácter intercultural? (destacar la importancia del Plan de Orientación y Acción Tutorial)

3. Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.

¿Conoce de la existencia de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística? ¿qué tipo de ATAL son? ¿el alumnado de su centro asiste a alguna de estas aulas?, cuántas hay en la provincia, desde cuando vienen funcionando, qué personal es el encargado de su funcionamiento, qué formación poseen, valoración de su actuación.....Evaluación de las mismas,... ¿Existe personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado trabajando en su centro?, cómo se han contratado, ¿hay convenios con otras entidades?, valoración de dicha actividad.....Materiales disponibles para trabajar el aprendizaje de la lengua española con alumnado extranjero.

4. Facilitar el aprendizaje de la lengua materna para que el alumnado no pierda su cultura de origen.

¿Tiene conocimiento de la realización de programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas?, Convenios con otras entidades, dichos programas se realizarán ¿dentro o fuera del horario lectivo?, ¿están abiertos a todo el alumnado de

la comunidad educativa o solamente al alumnado extranjero?,...Elaboración y difusión de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua materna...

5. Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.

Qué actividades se están llevando a cabo para poner en marcha procesos de reflexión sobre la perspectiva intercultural que impliquen no sólo al centro sino a otros sectores de la zona, ¿hay relaciones entre centro y asociaciones de vecinos o cualquier otro tipo de institución?, Qué medidas se están realizando para involucrar a los padres del alumnado extranjero en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y en la vida del centro, ¿se están haciendo celebraciones propias de otras culturas en “semanas culturales” o cualquier otro tipo de actividad?, ..

6. Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral de los alumnos y alumnas inmigrantes adultos, interviniendo de forma especial sobre los padres y madres cuyas hijas e hijos estén escolarizados en la educación básica.

¿Se tiene conocimiento en el centro de campañas informativas para población adulta inmigrante para su formación en Centros de Educación de las Personas Adultas?,¿Se está realizando alguna actividad de este tipo en el propio centro a iniciativa de la APA o en colaboración con alguna ONG? cómo se está haciendo, quién se encarga de transmitir esta información, ...

7. Impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones.

¿Qué se entiende por integración? ¿Se tiene conocimiento sobre Actividades que se están realizando en este aspecto?....

3.11 Valoración personal del plan.

Repercusión del Plan en el desarrollo de su trabajo. ¿Qué tareas han cambiado con la implantación del Plan? ¿Existe coordinación entre el nivel político, el nivel técnico y la puesta en práctica en los centros a la hora de implementar el plan?, grado de colaboración, de información, de toma de decisiones, de autonomía profesional, de implicación. Punto de vista personal sobre el fenómeno de la inmigración y el hecho del alumnado extranjero en los centros, es necesario un plan específico para la atención del alumnado inmigrante, un “plan para la integración” o por el contrario sería más adecuado llevar a cabo una reflexión sobre el sistema educativo actual y ver si se caracteriza por estar enmarcado en una filosofía intercultural. Cómo ve el fenómeno de la inmigración en el futuro, cómo ve los centros educativos en el futuro.

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: **ENTREVISTA**

Colectivo: PADRES Y MADRES INMIGRANTES EXTRANJEROS CON HIJOS/AS ESCOLARIZADOS/AS

Versión: 2ª (08/10/04)

1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Título del proyecto:

Nombre del investigador/a:

Fecha de la entrevista:

Número de personas entrevistadas:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto, etc.

Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencia del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la misma.

Documentación que aporta la persona a la entrevista:

2. DATOS PERSONALES

Sexo:

Edad:

Estado Civil:

Localidad y provincia de nacimiento:

Nacionalidad:

Fecha de llegada a España:

Lugar de residencia habitual (otros sitios de residencia):

Composición de la unidad doméstica

Nº hijos/as: Edad: Escolarizados en:

Formación:

Situación Laboral:

NOTA 1. La entrevista debe ser registrada en la grabadora.

NOTA 2. La transcripción de la entrevista debe realizarse en los tres días posteriores a su realización. Se guardará el archivo de voz electrónico para ser entregado a Pepe Fernández en su momento y se le enviará por correo electrónico la transcripción de la entrevista. El archivo de texto de la transcripción de la entrevista será el del código asignada a la entrevista con la terminación .doc

3. CUERPO DEL PROTOCOLO

3.1 Descripción del proceso migratorio

El por qué de la emigración (razones); situación en el país de origen- realidad familiar en origen; trayectoria migratoria de otros familiares/amigos.

Salida y llegada a la sociedad de acogida, ¿cómo fue?. Proceso de acomodación a la sociedad de acogida (trabajo, vivienda, documentación, etc.)

3.2 Descripción de la situación migratoria en la que llegan los hijos a la sociedad de acogida

Cuándo llegan, cómo y por qué, qué hacían en el país de origen, nivel de escolarización con el que llegan

3.3 Descripción del proceso de inserción de los hijos/as en el sistema educativo

Problemáticas encontradas y cómo fueron solucionadas. Conocimiento previo del Sistema Educativo Español. Fuentes/cauces de información utilizadas para la escolarización de sus hijos/as. Conocimiento del funcionamiento de otros servicios complementarios: comedor, becas, transporte, etc. Diferencias-Semejanzas con respecto a la educación en el país de origen. Elección del centro escolar. Transcurso de los primeros días de escolarización de los hijos/as (problemas, miedos, etc.)

3.4 Escolarización de los hijos/as en el sistema educativo español.

Conocimiento del Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en Andalucía. Realidad/problemática existente en el centro escolar. Colaboración en actividades del centro escolar. Relaciones sociales en el centro escolar (con profesores, con otros padres y madres de niños/as extranjeros y no extranjeros). Nivel de satisfacción con la escolarización y educación de sus hijos/as, ¿calidad de enseñanza?. Conocimiento de la experiencia ATAL. Valoración de las aulas ATAL. Expectativas en el proceso formativo de sus hijos/as (¿diferenciación de género?). Vivencias interculturales en el centro educativo (percepción de cómo (si es así) se trabajan las concepciones culturales de origen en la escuela, ¿omisión en la escuela de la realidad cultural de origen?. Situaciones de discriminación y/o de malestar sufridas en el centro escolar (...con sus hijos). Preguntar si tienen a todos / as los hijos / as escolarizados y preguntar por el proceso seguido.

3.5 Realidad social fuera de la escuela

Seguimiento de las costumbres de origen en el contexto de acogida. Información y participación en la educación de sus hijos/as (ayuda en tareas de la escuela en casa, etc.). Relación social con otras familias inmigrantes o no, ¿qué tipo de relación: laboral, vecinal, a través de los hijos/as, etc.?. Expectativas con la migración: retorno/no retorno.

3.6. Valoración personal de la situación de la inmigración en España y en Andalucía

Hacer hincapié en la realidad de la inmigración (jóvenes) y el sistema educativo. Quiénes son percibidos como inmigrantes.

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: **ENTREVISTA**

Colectivo: PADRES Y MADRES NO INMIGRANTES EXTRANJEROS CON HIJOS/AS ESCOLARIZADOS/AS

Versión: 2ª (08/10/04)

1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Título del proyecto:

Nombre del investigador/a:

Fecha de la entrevista:

Número de personas entrevistadas:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto, etc.

Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencia del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la misma.

Documentación que aporta la persona a la entrevista:

2. DATOS PERSONALES

Sexo:

Edad:

Estado Civil:

Localidad y provincia de nacimiento:

Nacionalidad:

Lugar de residencia habitual:

Composición de la unidad doméstica

Nº hijos/as: Edad: Escolarizados en:

Formación:

Situación Laboral:

NOTA 1. La entrevista debe ser registrada en la grabadora.

NOTA 2. La transcripción de la entrevista debe realizarse en los tres días posteriores a su realización. Se guardará el archivo de voz electrónico para ser entregado a Pepe Fernández en sus momento y se le enviará por correo electrónico la transcripción de la entrevista. El archivo de texto de la transcripción de la entrevista será el del código asignada a la entrevista con la terminación .doc

3. CUERPO DEL PROTOCOLO

3.1 Descripción del proceso de inserción de los hijos/as en el sistema educativo

Problemáticas encontradas y cómo fueron solucionadas. Fuentes/cauces de información utilizadas para la escolarización de sus hijos/as. Conocimiento del funcionamiento de otros servicios complementarios: comedor, becas, transporte, aulas matinales, etc. Elección del centro escolar. Transcurso de los primeros días de escolarización de los hijos/as (problemas, miedos, etc.)

3.2 Escolarización de los hijos/as en el sistema educativo [ATENCIÓN: no preguntar por población extranjera si no aparece en el discurso del entrevistado]

Conocimiento del Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en Andalucía. Realidad/problemática existente en el centro escolar. Percepción de los/as alumnos/as extranjeros en la escuela y quiénes son. Consecuencias derivadas de la presencia de extranjeros en la escuela. Colaboración en actividades del centro escolar. Relaciones sociales en el centro escolar (con profesores, con otros padres y madres de niños/as extranjeros y no extranjeros). Nivel de satisfacción con la escolarización y educación de sus hijos/as, ¿enseñanza de calidad?. Valoración de las aulas ATAL. Expectativas en el proceso formativo de sus hijos/as (¿diferenciación de género?). Vivencias interculturales en el centro educativo (percepción de cómo (si es así) se trabajan las concepciones culturales de otros contextos culturales en la escuela,. Situaciones de discriminación y/o de malestar sufridas en el centro escolar (...con sus hijos)

3.3 Realidad social fuera de la escuela

Información y participación en la educación de sus hijos/as (ayuda en tareas de la escuela en casa, etc.). Relación social con otras familias inmigrantes o no, ¿qué tipo de relación: laboral, vecinal, a través de los hijos/as, etc.?. Conocimiento de situaciones de discriminación vividas por inmigrantes (hijos y familias)

3.4 Valoración personal de la situación de la inmigración en España y en Andalucía

Hacer hincapié en la realidad de la inmigración (jóvenes) y el sistema educativo. Quienes son percibidos como inmigrantes.

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: **ENTREVISTA BIOGRÁFICA**

Colectivo: ALUMNADO INMIGRANTE EXTRANJERO DE SECUNDARIA, BACHILLERATO, CICLOS FORMATIVOS Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Versión: 2ª (08/10/04)

1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Título del proyecto:

Nombre del investigador/a:

Fecha de la entrevista:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista.

Lugar de la entrevista:

Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto, etc.

Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.

2. DATOS PERSONALES

Sexo:

Edad:

Localidad y provincia de nacimiento:

Nacionalidad:

Fecha de llegada a España:

Lugar de residencia habitual:

Curso académico:

Fecha de incorporación al sistema escolar:

Unidad familiar en España:

NOTA 1. La entrevista debe ser registrada en la grabadora.

NOTA 2. La transcripción de la entrevista debe realizarse en los tres días posteriores a su realización. Se guardará el archivo de voz electrónico para ser entregado a Pepe Fernández en sus momento y se le enviará por correo electrónico la transcripción de la entrevista. El archivo de texto de la transcripción de la entrevista será el del código asignada a la entrevista con la terminación .doc

NOTA 3. En esta entrevista es muy importante la obtención de los materiales del expediente escolar. Para ello se deberá pedir ayuda al profesorado de secundaria, al profesorado de primaria donde haya podido cursar los estudios el alumno o la alumna y

a él o ella misma. Es muy útil pedir fotos, si existieran, del proceso de escolarización (fotos en la escuela o de las actividades de la escuela).

3. CUERPO DEL PROTOCOLO

3.1. Descripción de la situación en país de origen y proceso migratorio

Situación en el país de origen. Estudios realizados y nivel de satisfacción. Actividades que realizaba en la escuela. Relación con los profesores, con sus compañeros y nivel de satisfacción en el país de origen. Actividades realizadas fuera de la escuela. Relaciones con los amigos, familiares. Nivel de satisfacción. Motivos de la migración, con quién y cómo se produce. Conformidad con la migración.

3.2. Proceso de escolarización

Descripción del acceso al sistema educativo: cómo, cuando, fuentes de información, trato recibido, etc. Aprendizaje de la lengua española, cómo, cuando, etc. Aprendizaje de la lengua materna, cómo, cuándo, dónde (familia, escuela...). Participación de los padres en el proceso. Narración de los primeros días en el centro. Situaciones de discriminación sufridas.

3.3 Valoración del proceso de escolarización

Opinión sobre las actividades que se llevan a cabo en el centro escolar y valoración de su participación. Sugerencias: qué falta, qué está de más. Relaciones personales: profesores, otros alumnos, etc. Sobre las ATAL: información, participación en las aulas, valoración de las ATAL. Participación en actividades extraescolares. Relación con ONGs o asociaciones y actividades en las que participa.

Problemas y dificultades académicas, posibles formas de solución. Diferencias entre la educación en el país de origen y en España.

3.4 Vida sociofamiliar

Relaciones sociales fuera de la escuela. Implicación de los padres (familiares) en su educación y demás actividades escolares y extraescolares. Participación de los padres en procesos formativos. Relación con la familia en el lugar de origen. Visitas realizadas y frecuencia.

Cambios de residencia realizados, por qué y cómo. Cambios de colegio, por qué y cómo se produce.

Valoración de la inmigración en España dentro y fuera de la escuela. Diferenciación en cuanto a las nacionalidades. Problemas existentes.

3.5. Planes de futuro

Expectativas académico-laborales. Motivación, orientación y apoyo por parte del profesorado y de la familia. Expectativas de retorno.

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: **OBSERVACIÓN**

Versión: 2ª (08/10/04)

1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN

Nombre del investigador/a:

Fecha de la observación:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la observación:

Lugar de la observación:

2. DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN

Aquí se podría incluir la descripción del lugar donde transcurre la observación, accesibilidad al contexto de la observación, problemas y dificultades encontradas, formas de resolución, cuestiones a resaltar como anécdota de la observación, contenido de la observación (qué se ha observado)...

3. VALORACIÓN PERSONAL DE LA OBSERVACIÓN

Comparación con otras observaciones y con otros datos.

NOTA 1. Aspectos, contextos y situaciones a observar:

1. Vida en la escuela:

- Recepción de niños/as nuevos/as (especialmente extranjeros/as) por parte de profesorado, por parte de los escolares, de otro personal de la escuela, de padres y madres.
- Trato de la comunidad educativa hacia familias extranjeras.
- Aulas donde hay niños/as extranjeros/as.
- Aulas de ATAL (fijos y móviles).
- Aulas matinales.
- Comedor.
- Actividades interculturales (fuera y dentro de la escuela). Celebraciones de fechas relevantes (día contra el racismo, etc.)
- Patios y recreos (equipos de juegos, relaciones...).

2. Aspectos formales:

- Escolarización de un/a niño/a nuevo/a.
- Consejos escolares (preferentemente referido a cuestiones relacionadas con la escolarización de inmigrantes extranjeros). [ATENCIÓN: conseguir actas de estas reuniones]

- Claustro (preferentemente referido a cuestiones relacionadas con la escolarización de inmigrantes extranjeros). [ATENCIÓN: conseguir actas de estas reuniones]

NOTA 2. Las observaciones será trascritas del diario de campo a formato electrónico en la aplicación Word y se remitirán cada viernes de cada semana a Pepe Fernández por correo electrónico. Cada observación se colocará en un fichero diferente y el nombre del fichero será el de la clave de la observación.

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: **CUESTIONARIO**

Colectivo: PROFESORADO Y PROFESORADO DE ATAL

Versión: 3ª (09/10/04)

El presente cuestionario ha sido elaborado para recoger las opiniones, valoraciones y percepciones que el profesorado tiene sobre la presencia de población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas y sobre el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en la Comunidad Autónoma (PAEI). Nuestro objetivo es la evaluación de dicho Plan por encargo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

En este momento su colaboración es fundamental y por ello le pedimos que conteste al conjunto de preguntas que le formulamos a continuación; en unos casos, tachando con una X lo que proceda y en otros redactando las respuestas con el mayor detalle posible.

El cuestionario está elaborado para ser cumplimentado por profesores / as de enseñanza y por profesores / as de ATAL. En las ocasiones en que no se mencione, las preguntas irán dirigidas a ambos colectivos. En los casos en los que alguna de las preguntas vaya dirigida a uno de estos colectivos en exclusividad, aparecerá especificado al inicio de la pregunta. En los casos en los que no se tenga respuesta alguna a la pregunta formulado le pedimos que la deje en blanco.

En el caso de que sea profesorado ATAL y su labor se desarrolle en diferentes centros, intente responder a las preguntas que se formulan referidas al “centro educativo” procurando mostrar la generalidad de las realidades de los diferentes centros en los que trabaja.

Como podrá observar el cuestionario es anónimo y la información será tratada de igual manera. Se anima por ello a que exprese sus opiniones con toda libertad y sinceridad.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

NOTA 1. Dado que se trata de un instrumento estandarizado, la mejor forma de ser aplicado es reuniendo a un grupo de profesores o / y profesoras. El mejor momento para el caso del profesor / a de ATAL es en alguno de los momentos de formación conjunta que suele tener al inicio de curso o en alguna de las reuniones con el responsable de compensatoria. En el caso del profesorado de un Centro lo mejor es un Claustro o reunión de todo el profesorado.

***** DATOS PERSONALES *****

2. Sexo: 1.Mujer 2.Varón
3. Edad: 1.Hasta de 25 años 2.Entre 26 y 35 años 3.Entre 36 y 50 años
4.Más de 51 años
4. Nivel educativo en el que imparte docencia: 1.Infantil 2.Primaria
3.Secundaria
5. Curso / s en el que imparte docencia:
6. Localidad y Provincia del/los centro/s:
7. Años de trabajo en la enseñanza:
8. Tipo de centro: 1.Privado 2.Privado/Concertado
3.Público
9. Situación administrativa-laboral: 1.Interinidad 2. Funcionariado
10. N° de alumnos/as extranjeros/as en el aula donde trabaja:
- 11.Nacionalidades del alumnado extranjero:
12. ¿Es usted profesor / a ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística)?
1.Si 2.No

(A CONTESTAR SOLO POR PROFESORADO ATAL)

13. Años en ATAL:
14. N° de centros en los que trabaja:
15. Modalidad de ATAL: 1.Fija 2.Itinerante

*****A. ESCOLARIZACIÓN*****

16. ¿Cómo valoraría el número de inmigrantes extranjeros que hay en la escuela en Andalucía?, ¿cree que son?:
1.Muchos 2.Bastantes 3.Ni muchos ni pocos 4.Pocos 5.Muy pocos

Señale en orden de importancia cuáles considera que son las razones principales que explican la llegada a España de población inmigrante extranjera (Ordene de 1 a 5 siendo 1 la razón más importante y 5 la menos):

17. Razones personal	<input type="checkbox"/>
18.Razones de tipo político	<input type="checkbox"/>
19.Razones de tipo religiosa	<input type="checkbox"/>
20.Razones de tipo económicas/laborales	<input type="checkbox"/>
21.Otras razones	<input type="checkbox"/>

22. ¿Cómo valoraría el número de inmigrantes extranjeros que hay su centro?, ¿cree que son?:
1.Muchos 2.Bastantes 3.Ni muchos ni pocos 4.Pocos 5.Muy pocos
23. ¿Conoce en su contexto actuaciones específicas destinadas a escolarizar al alumnado inmigrante extranjero?:
1.Si
2.No

24. En caso afirmativo, ¿Podría indicar algunas?

25. ¿Se divulga entre las familias y colectivos de inmigrantes folletos que informen sobre el proceso de escolarización?:

1.Si 2.No

26. En caso afirmativo ¿el folleto se edita en diversos idiomas?:

1.Si

2.No

En caso afirmativo ¿Podría indicar en qué idiomas está editado?

27.Inglés 29.Árabe 31.Polaco 33.Otra

28.Francés 30.Rumano 32.Chino 34.Otra

35. ¿Podría indicar quién edita estos folletos?

36. ¿Conoce algún/os lugar/es donde se ofrezca información específica a estas poblaciones de inmigrantes extranjeros sobre el proceso de escolarización?

1.Si 2.No

37. En caso afirmativo, ¿podría indicar cuál?

38. ¿Tiene usted constancia de que haya menores inmigrantes extranjeros sin escolarizar?:

1.Si 2.No

39. ¿Se toman medidas cuando se sabe de menores inmigrantes extranjeros que no están escolarizados?:

1.Si 2.No

40. En estos casos, ¿Podría describir cómo se procede a la escolarización?:

50. ¿Existen ayudas para que participe el alumnado inmigrante extranjero en las actividades extraescolares?:
1.Si
2.No

51. En caso de que se estén dando estos apoyos y ayudas para que participe el alumnado inmigrante extranjero en las actividades extraescolares, ¿podría enumerar cuáles son?

52. ¿Cómo valoraría los resultados que se están obteniendo con estos apoyos?:
1. Muy buenos 2. Buenos 3. Regulares 4. Malos 5. Muy Malos

53. ¿Se han recibido en su centro materiales didácticos específicos editados por la Administración para ser utilizados por el alumnado inmigrante extranjero?:
1.Si 2.No

54. En el caso de que se hayan recibido, valore los materiales en función de su utilidad:
1. Muy buenos 2. Buenos 3. Regulares 4. Malos 5. Muy Malos

55. ¿Se han recibido en su centro materiales didácticos específicos de educación intercultural editados por la Administración para ser utilizados por el profesorado?:
1.Si 2.No

56. En el caso de que se hayan recibido, valore los materiales en función de su utilidad:
1. Muy buenos 2. Buenos 3. Regulares 4. Malos 5. Muy Malos

57. ¿Estima usted necesario hacer una revisión del Proyecto de Centro por el hecho de que haya alumnado inmigrante extranjero?:
1.Si 2.No

58. ¿Se ha llevado a cabo una revisión del Proyecto de Centro a partir de la presencia de alumnado extranjero?:
1.Si
2.No

59. ¿Se ha recibido algún tipo de asesoramiento para realizar un Proyecto de Centro de carácter intercultural?:
1.Si
2.No

*******C. AULAS ATAL*******

60. Para atender al alumnado inmigrante extranjero, la administración educativa ha creado las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). ¿Conoce la iniciativa?

1.Si

2.No

SI CONTESTA NO PASE DIRECTAMENTE A LA PREGUNTA 65

61. (SÓLO PARA PROFESORADO NO ATAL) ¿Hay alumnos/as inmigrantes extranjeros/as en su centro que asistan a estas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística?:

1.Si

2.No

62. (SÓLO PARA PROFESORADO NO ATAL) ¿Alguno de sus alumnos/as inmigrantes extranjeros/as asiste a alguna de estas aulas?:

1.Si

2.No

63. ¿Cuántas ATAL cree que hay en la Provincia donde trabaja? (Indicar un número):

64. ¿Que valoración hace en su conjunto de las ATAL?

1. Muy buena 2. Buena 3. Regular 4. Mala 5. Muy mala

Dentro de la experiencia de las ATAL se han desarrollado varios modelos. A continuación le pedimos que valore cada uno. (Marque en cada caso la respuesta que considere oportuna)

65. El Modelo A consiste en que un/a profesor/a ATAL reúne a los escolares inmigrantes extranjeros en un aula aparte durante toda la jornada escolar a lo largo de unos meses. Una vez concluido este periodo, este alumnado se incorpora con el resto de los escolares a su aula de referencia:

1. Muy bueno 2. Bueno 3. Regular 4. Malo 5. Muy malo

66. El modelo B consiste en que el profesorado ATAL acude a distintos centros en los que hay alumnado inmigrante extranjero y los reúne en un aula aparte durante algunas horas a la semana. Durante el resto del tiempo lectivo este alumnado permanece con los escolares de sus aula de referencia:

1. Muy bueno 2. Bueno 3. Regular 4. Malo 5. Muy malo

67. El modelo C se diferencia del B en que el/la profesor/a ATAL está adscrito/a a a un solo centro:

1. Muy bueno 2. Bueno 3. Regular 4. Malo 5. Muy malo

68. En su opinión, las ATAL, como instrumento de integración del alumnado extranjero, son:

1. Muy buenas 2. Buenas 3. Regulares 4. Malas 5. Muy malas

69. (SÓLO PARA PROFESORADO ATAL) ¿Cómo cree que es valorada su labor por el resto del profesorado?:

1. Muy bien 2. Bien 3. Regular 4. Mal 5. Muy mal

*******D. LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN*******

70. ¿Tiene usted conocimiento de la realización de programas de enseñanza y desarrollo de la lengua y cultura de origen (ELCO)?:

- 1.Si 2.No

71. ¿Existe personal trabajando en su centro que conozca la/s lengua/s extranjera/s del alumnado? (Independientemente de las materias de inglés y francés):

- 2.No 1.Si

72. ¿Existe algún tipo de convenio entre el centro y otras entidades para trabajar sobre lengua y cultura de origen?:

- 1.Si 2.No

73. En el caso de que se estén desarrollando programas de lengua y cultura de origen ¿Se dan fuera del espacio físico del centro?:

- 2.No 1.Si

74. En el caso de que se estén desarrollando programas de lengua y cultura de origen ¿Se dan fuera del horario lectivo?:

- 2.No 1.Si

75. ¿Son los programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura de origen exclusivos para el alumnado extranjero?:

- 1.Si 2.No

76. ¿Conoce materiales que se hayan editado para la enseñanza de la lengua y cultura de origen?:

- 2.No 1.Si

77. En su opinión, en qué medida los programas ELCO favorecen la integración:

1. Mucho 2. Bastante 3. Bastante, pero no lo suficiente 4. Poco 5. Muy poco

*******E. OTROS ASPECTOS DE LA VIDA EN LA ESCUELA*******

78. ¿Cree que al alumnado inmigrante extranjero se le debería dar facilidades para estudiar su religión en el centro si lo quisiera?:

- 1.Si 2.No

79. ¿Considera que es un problema llevar símbolos religiosos personales por parte de los escolares en la escuela pública?: 1.Si 2.No

80. ¿Debería prohibirse que los escolares llevaran tales símbolos religiosos?: 1.Si 2.No

81. ¿Está de acuerdo con que se sirvan menús diferentes en el comedor escolar de los centros por motivos religiosos?: 1.Si 2.No

82. ¿Se han realizado en su centro actividades interculturales?: 1.Si 2.No

83. ¿Cree que sería necesario que se realizasen más actividades interculturales en su centro?: 1.Si 2.No

84. ¿Cómo valora que las escuelas incorporen las actividades interculturales durante todo el año?: 1. Muy bien 2. Bien 3. Regular 4. Mal 5. Muy mal

85. En qué medida considera que las actividades interculturales favorecen la integración: 1. Mucho 2. Bastante 3. Bastante, pero no lo suficiente 4. Poco 5. Muy poco

*******F. FORMACIÓN DEL PROFESORADO*******

86. ¿Ha participado en alguna actividad de formación específica para el trabajo escolar con alumnado inmigrante extranjero?: 1.Si 2.No

87. En caso afirmativo, por favor, cite la temática, el organismo responsable y la duración en horas de la formación que ha recibido:

Formación (título aproximado del curso)	Organismos	Nº de horas

88. ¿Considera que es necesaria una formación especial del profesorado para trabajar con escolares inmigrantes extranjeros?: 1.Si 2.No

89. En caso afirmativo, describa en qué debería consistir esta formación atendiendo al contenido y al formato (charlas, jornadas, cursos, master universitarios, etc.):

*******G. FAMILIAS Y
CONTEXTOS*******

90. En su opinión, las familias del alumnado inmigrante extranjero participan en la vida escolar:

1. Mucho 2. Bastante 3. Bastante, pero no lo suficiente 4. Poco 5. Muy poco

91. En su opinión, las familias del alumnado español participan en la vida escolar:

1. Mucho 2. Bastante 3. Bastante, pero no lo suficiente 4. Poco 5. Muy poco

92. ¿Existen medidas específicas para involucrar a los padres y madres del alumnado extranjero en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS)?: 1.Si
2.No

93. ¿Existen medidas específicas de información a las familias extranjeras sobre las convocatorias de becas y ayudas a estudio de la Consejería de Educación y Ciencia?:
1.Si 2.No

94. ¿Existen medidas específicas de información a las familias extranjeras sobre el acceso a los servicios complementarios: comedor, transporte, residencias, etc.?: 1.Si
2.No

95. ¿Se está llevando a cabo el establecimiento de la figura del/a mediador/a intercultural en el centro?:
1.Si 2.No

96. ¿En qué medida cree que la figura del/a mediador/a favorece la integración?:
1. Mucho 2. Bastante 3. Bastante, pero no lo suficiente 4. Poco 5. Muy poco

97. ¿Mantiene el centro relaciones de colaboración con otras entidades de la zona?:
1.Si 2.No

En caso afirmativo, ¿con qué entidades mantiene el centro relaciones? (marque todas las opciones que considere):

- 98.Asociaciones de vecinos 100.ONG de inmigrantes 102.Iglesia, mezquita, sinagoga...

99.ONG pro inmigrantes

101.Otras asociaciones

103.Otra

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

El presente cuestionario ha sido elaborado para recoger las opiniones, valoraciones y percepciones que el profesorado tiene sobre la presencia de población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas y sobre el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en la Comunidad Autónoma (PAEI). Nuestro objetivo es la evaluación de dicho Plan por encargo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

En este momento su colaboración es fundamental y por ello le pedimos que conteste al conjunto de preguntas que le formulamos a continuación; en unos casos, tachando con una X lo que proceda y en otros redactando las respuestas con el mayor detalle posible.

El cuestionario está elaborado para ser cumplimentado por profesores / as de enseñanza (incluido profesores / as de las Aula Temporales de Adaptación Lingüística - ATAL-). En las ocasiones en que no se mencione, las preguntas irán dirigidas a ambos colectivos. En los casos en los que alguna de las preguntas vaya dirigida a uno de estos colectivos en exclusividad, aparecerá especificado al inicio de la pregunta. En los casos en los que no se tenga respuesta alguna a la pregunta formulada le pedimos que la deje en blanco.

En el caso de que sea profesorado ATAL y su labor se desarrolle en diferentes centros, intente responder a las preguntas que se formulan referidas al “centro educativo” procurando mostrar la generalidad de las realidades de los diferentes centros en los que trabaja.

Como podrá observar el cuestionario es anónimo y la información será tratada de igual manera. Se anima por ello a que exprese sus opiniones con toda libertad y sinceridad.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

***** DATOS PERSONALES *****

2. Sexo: 1.Mujer 2.Varón
3. Edad: 1.Hasta 25 años 2.Entre 26 y 35 años 3.Entre 36 y 50 años 4.Más de 51 años
4. Nivel educativo en el que imparte docencia: 1.Infantil 2.Primaria
3.Secundaria
5. Curso / s en el que imparte docencia:
6. Localidad y Provincia del/los centro/s:
7. Años de trabajo en la enseñanza:
8. Tipo de centro: 1.Privado/Concertado 2.Público
9. Situación administrativa-laboral: 1.Interinidad 2. Funcionariado
10. N° de alumnos/as extranjeros/as en el aula donde trabaja:
- 11.Nacionalidad del alumnado extranjero:
12. ¿Es usted profesor / a ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística)?
1.Si 2.No

(A CONTESTAR SOLO POR PROFESORADO ATAL)

13. Años en ATAL:
14. N° de centros en los que trabaja:
15. Modalidad de ATAL: 1.Fija 2.Itinerante

*****A. ESCOLARIZACIÓN*****

16. ¿Cómo valoraría el número de inmigrantes extranjeros que hay en la escuela en Andalucía?, cree que son:
1.Muchos 2.Bastantes 3.Ni muchos ni pocos 4.Pocos 5.Muy pocos

Señale en orden de importancia cuáles considera que son las razones principales que explican la llegada a España de población inmigrante extranjera (Ordene de 1 a 5 siendo 1 la razón más importante y 5 la menos):

17. Razones personales	
18. Razones de tipo político	
19. Razones de tipo religioso	
20. Razones de tipo económico/laboral	
21. Otras razones	

22. ¿Cómo valoraría el número de inmigrantes extranjeros que hay en su centro?, cree que son:
1.Muchos 2.Bastantes 3.Ni muchos ni pocos 4.Pocos 5.Muy pocos
23. ¿Conoce en su contexto actuaciones específicas destinadas a escolarizar al alumnado inmigrante extranjero?:
1.Si
2.No

24. En caso afirmativo, ¿Podría indicar algunas?

25. ¿Se divulga entre las familias y colectivos de inmigrantes folletos que informen sobre el proceso de escolarización?:

1.Si 2.No

26. En caso afirmativo ¿el folleto se edita en diversos idiomas?: 1.Si
2.No

En caso afirmativo ¿Podría indicar en qué idiomas está editado?

27.Inglés 29.Árabe 31.Polaco 33.Otro

28.Francés 30.Rumano 32.Chino 34.Otro

35. ¿Podría indicar quién edita estos folletos?

36. ¿Conoce algún/os lugar/es donde se ofrezca información específica a estas poblaciones de inmigrantes extranjeros sobre el proceso de escolarización?

1.Si 2.No

37. En caso afirmativo, ¿podría indicar cuáles?

38. ¿Tiene usted constancia de que haya menores inmigrantes extranjeros sin escolarizar?:

2.No

1.Si

39. ¿Se toman medidas cuando se sabe de menores inmigrantes extranjeros que no están escolarizados?:

2.No

1.Si

40. En estos casos, ¿Podría describir cómo se procede a la escolarización?:

41. ¿En qué tipo de colegios cree que existe una mayor proporción de escolares inmigrantes extranjeros?:

1. Públicos 2. Privados concertados 3. Privados 4. No hay diferencia entre centros

42. ¿Le parece bien esta distribución? 1. Si
2. No

*******B. LA VIDA EN LA ESCUELA*******

43. ¿Cómo valoraría la actuación global de la administración autonómica con los escolares inmigrantes extranjeros?

1. Muy buena 2. Buena 3. Regular 4. Mala 5. Muy mala

44. ¿Cree que la vida de las escuelas con inmigrantes extranjeros es diferente a la de otras escuelas sin inmigrantes extranjeros?

1. Si 2. No

45. ¿Por qué?

45. ¿En qué nivel educativo se aprecian más las diferencias por la presencia de alumnado inmigrante extranjero?

1. Primaria 2. Secundaria 3. No hay diferencia entre niveles

46. En caso de participar el alumnado inmigrante extranjero en las actividades extraescolares ¿cree que participan en igual proporción que el resto del alumnado “no extranjero”?:

1. Igual que el alumnado “no extranjero” 2. Más que el alumnado “no extranjero” 3. Menos que el alumnado “no extranjero”

47. En el caso de que tenga constancia de la falta de participación del alumnado extranjero en la actividades extraescolares, cite alguna razón que a su juicio explique por qué no participan:

49. ¿Existen actividades extraescolares exclusivas para alumnado inmigrante extranjero?:

1. Si
2. No

50. ¿Existen ayudas para que participe el alumnado inmigrante extranjero en las actividades extraescolares?: 1.Si

2.No

51. En caso de que se estén dando estos apoyos y ayudas para que participe el alumnado inmigrante extranjero en las actividades extraescolares, ¿podría enumerar cuáles son?

52. ¿Cómo valoraría los resultados que se están obteniendo con estos apoyos?:

1. Muy buenos 2. Buenos 3. Regulares 4. Malos 5. Muy Malos

53. ¿Se han recibido en su centro materiales didácticos específicos editados por la Administración para ser utilizados por el alumnado inmigrante extranjero?:

1.Si 2.No

54. En el caso de que se hayan recibido, valore los materiales en función de su utilidad:

1. Muy buenos 2. Buenos 3. Regulares 4. Malos 5. Muy Malos

55. ¿Se han recibido en su centro materiales didácticos específicos de educación intercultural editados por la Administración para ser utilizados por el profesorado?:

1.Si 2.No

56. En el caso de que se hayan recibido, valore los materiales en función de su utilidad:

1. Muy buenos 2. Buenos 3. Regulares 4. Malos 5. Muy Malos

57. ¿Estima usted necesario hacer una revisión del Proyecto de Centro por el hecho de que haya alumnado inmigrante extranjero?:

1.Si 2.No

58. ¿Se ha llevado a cabo algún cambio del Proyecto de Centro a partir de la presencia de alumnado extranjero?:

1.Si 2.No

59. ¿Se ha recibido algún tipo de asesoramiento para realizar un Proyecto de Centro de carácter intercultural?: 1.Si

2.No

*******C. AULAS ATAL*******

60. Para atender al alumnado inmigrante extranjero, la administración educativa ha creado las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). ¿Conoce la iniciativa?

1.Si

2.No

SI CONTESTA “NO”, PASE DIRECTAMENTE A LA PREGUNTA 65

61. (SÓLO PARA PROFESORADO NO ATAL) ¿Hay alumnos/as inmigrantes extranjeros/as en su centro que asistan a estas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística?:

1.Si

2.No

62. (SÓLO PARA PROFESORADO NO ATAL) ¿Alguno de sus alumnos/as inmigrantes extranjeros/as asiste a alguna de estas aulas?:

1.Si

2.No

63. ¿Cuántas ATAL cree que hay en la Provincia donde trabaja? (indicar un número):

64. ¿Que valoración hace en su conjunto de las ATAL?

1. Muy buena 2. Buena 3. Regular 4. Mala 5. Muy mala

Dentro de la experiencia de las ATAL se han desarrollado varios modelos. A continuación le pedimos que valore cada uno. (Marque en cada caso la respuesta que considere oportuna)

65. El Modelo A consiste en que un/a profesor/a ATAL reúne a los escolares inmigrantes extranjeros en un aula aparte durante toda la jornada escolar a lo largo de unos meses. Una vez concluido este periodo, este alumnado se incorpora con el resto de los escolares a su aula de referencia:

1. Muy bueno 2. Bueno 3. Regular 4. Malo 5. Muy malo

66. El modelo B consiste en que el profesorado ATAL acude a distintos centros en los que hay alumnado inmigrante extranjero y los reúne en un aula aparte durante algunas horas a la semana. Durante el resto del tiempo lectivo este alumnado permanece con los escolares de sus aula de referencia:

1. Muy bueno 2. Bueno 3. Regular 4. Malo 5. Muy malo

67. El modelo C se diferencia del B en que el/la profesor/a ATAL está adscrito/a a un solo centro:

1. Muy bueno 2. Bueno 3. Regular 4. Malo 5. Muy malo

68. En su opinión, las ATAL, como instrumento de integración del alumnado extranjero, son:

1. Muy buenas 2. Buenas 3. Regulares 4. Malas 5. Muy malas

69. (SÓLO PARA PROFESORADO ATAL) ¿Cómo cree que es valorada su labor por el resto del profesorado?:

1. Muy bien 2. Bien 3. Regular 4. Mal 5. Muy mal

*******D. LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN*******

70. ¿Tiene usted conocimiento de la realización de programas de enseñanza y desarrollo de la lengua y cultura de origen (ELCO)?:

- 1.Si 2.No

71. ¿Existe personal trabajando en su centro que conozca la/s lengua/s extranjera/s del alumnado? (Independientemente de las materias de inglés y francés):

- 1.Si 2.No

72. ¿Existe algún tipo de convenio entre el centro y otras entidades para trabajar sobre lengua y cultura de origen?:

- 1.Si 2.No

73. En el caso de que se estén desarrollando programas de lengua y cultura de origen ¿Se dan fuera del espacio físico del centro?:

- 1.Si 2.No

74. En el caso de que se estén desarrollando programas de lengua y cultura de origen ¿Se dan fuera del horario lectivo?:

- 1.Si 2.No

75. ¿Son los programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura de origen exclusivos para el alumnado extranjero?:

- 1.Si 2.No

76. ¿Conoce materiales que se hayan editado para la enseñanza de la lengua y cultura de origen?:

- 1.Si
2.No

77. En su opinión, en qué medida los programas ELCO favorecen la integración:

1. Mucho 2. Bastante 3. Algo, pero no lo suficiente 4. Poco 5. Muy poco

*******E. OTROS ASPECTOS DE LA VIDA EN LA ESCUELA*******

78. ¿Cree que al alumnado inmigrante extranjero se le debería dar facilidades para estudiar su religión en el centro si lo quisiera?:

- 1.Si 2.No

79. ¿Considera que es un problema llevar símbolos religiosos personales por parte de los escolares en la escuela pública?:

- 1.Si 2.No

80. ¿Debería prohibirse que los escolares llevaran tales símbolos religiosos?:

- 1.Si
2.No

81. ¿Está de acuerdo con que se sirvan menús diferentes en el comedor escolar de los centros por motivos religiosos?:

- 1.Si 2.No

82. ¿Se han realizado en su centro actividades interculturales?:

- 1.Si
2.No

83. ¿Cree que sería necesario que se realizasen más actividades interculturales en su centro?:

- 1.Si
2.No

84. ¿Cómo valora que las escuelas incorporen las actividades interculturales durante todo el año?:

1. Muy bien 2. Bien 3. Regular 4. Mal 5. Muy mal

85. En qué medida considera que las actividades interculturales favorecen la integración:

1. Mucho 2. Bastante 3. Algo, pero no lo suficiente 4. Poco 5. Muy poco

*******F. FORMACIÓN DEL PROFESORADO*******

86. ¿Ha participado en alguna actividad de formación del profesorado específica para el trabajo escolar con alumnado inmigrante extranjero?:

- 1.Si 2.No

87. En caso afirmativo, por favor, cite la temática, el organismo responsable y la duración en horas de la formación que ha recibido:

Formación (título aproximado del curso)	Organismo	Nº de horas

88. ¿Considera que es necesaria una formación especial del profesorado para trabajar con escolares inmigrantes extranjeros?:

- 1.Si 2.No

89. En caso afirmativo, describa en qué debería consistir esta formación atendiendo al contenido y al formato (charlas, jornadas, cursos, máster universitarios, etc.):

*******G. FAMILIAS Y
CONTEXTOS*******

90. En su opinión, las familias del alumnado inmigrante extranjero participan en la vida escolar:

1. Mucho 2. Bastante 3. Algo, pero no lo suficiente 4. Poco 5. Muy poco

91. En su opinión, las familias del alumnado español participan en la vida escolar:

1. Mucho 2. Bastante 3. Algo, pero no lo suficiente 4. Poco 5. Muy poco

92. ¿Existen medidas específicas para involucrar a los padres y madres del alumnado extranjero en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS)?:

- 1.Si 2.No

93. ¿Existen medidas específicas de información a las familias extranjeras sobre las convocatorias de becas y ayudas a estudio de la Consejería de Educación y Ciencia?:

- 1.Si 2.No

94. ¿Existen medidas específicas de información a las familias extranjeras sobre el acceso a los servicios complementarios: comedor, transporte, residencias, etc.?:

- 1.Si 2.No

95. ¿Se está llevando a cabo el establecimiento de la figura del/a mediador/a intercultural en el centro?:

- 1.Si
2.No

96. ¿En qué medida cree que la figura del/a mediador/a favorece la integración?:

1. Mucho 2. Bastante 3. Bastante, pero no lo suficiente 4. Poco 5. Muy poco

97. ¿Mantiene el centro relaciones de colaboración con otras entidades de la zona?:

- 1.Si
2.No

En caso afirmativo, ¿con qué entidades mantiene el centro relaciones? (marque todas las opciones que considere):

98. Asociaciones de vecinos

99. ONG pro inmigrantes

100. ONG de inmigrantes

101. Otras asociaciones

102. Iglesia, mezquita, sinagoga...

103. Otra

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: **CUESTIONARIO**

Colectivo: ALUMNADO SECUNDARIA

Versión: 2ª (09/10/04)

El presente cuestionario ha sido elaborado para recoger las opiniones, valoraciones y percepciones que el alumnado de secundaria (tanto español como de otras nacionalidades) tiene sobre la presencia de la población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas. Nuestro objetivo es la evaluación de dicho Plan por encargo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

En este momento tu colaboración es fundamental y por ello te pedimos que contestes al conjunto de preguntas que te formulamos a continuación; en unos casos, tachando con una X lo que proceda y en otros redactando las respuestas con el mayor detalle posible.

Es importante que tengas claro que no se trata de un examen y que no hay preguntas más válidas que otras. Además, el cuestionario es anónimo por lo que puedes expresar con toda libertad y sinceridad tus opiniones.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

NOTA 1. Dado que se trata de un instrumento estandarizado, la mejor forma de ser aplicado es reuniendo a un grupo de alumnos / as. El mejor momento puede ser una hora de clase que se solicite a un profesor o profesora del Centro.

2. Sexo: 1.Mujer 2.Varón
3. Edad:
4. País de nacimiento: 5. Nacionalidad:
6. Curso en el que te encuentras:
7. N° de chicos / as inmigrantes extranjeros / as que hay en tu clase (incluyéndote tu si eres inmigrante extranjero):
8. Nacionalidades de estos / as chicos / as que son inmigrantes extranjeros:
9. Localidad y Provincia del centro en el que estudias:
10. Años que llevas en este centro:
11. País de nacimiento de tu Madre: 12. de tu Padre:
13. Nacionalidad de tu Madre: 14. de tu Padre:
15. Lengua que hablas en tu casa:
- 16: Lengua o lenguas que utilizas para hablar con tus amigos / as fuera del colegio:
17. Otras lenguas que hables y que no hayas citado en las anteriores preguntas:
18. Lengua o lenguas que habla tu madre:
19. Lengua o lenguas que habla tu padre:

*******A. SOBRE INMIGRACIÓN
EXTRANJERA*******

20. En tu opinión, ¿qué es un / a extranjero/a?

21. En tu opinión, ¿qué es un / a inmigrante?

*******B.
ESCOLARIZACIÓN*******

22.¿Cómo valorarías el número de inmigrantes extranjeros que hay en la escuela en Andalucía?, ¿crees que son?

- 1.Muchos 2.Bastantes 3.Regular 4.Pocos 5.Muy pocos

Señala en orden de importancia cuáles consideras que son las razones principales que explican la llegada a España de población inmigrante extranjera (Ordena de 1 a 5 siendo 1 la razón más importante y 5 la menos):

23. Razones personal	
24. Razones de tipo político	
25. Razones de tipo religiosa	
26. Razones de tipo económicas/laborales	
27. Otras razones	

28.¿Cómo valorarías el número de inmigrantes extranjeros / as que hay tu centro?, ¿crees que son?

- 1.Muchos 2.Bastantes 3.Regular 4.Pocos 5.Muy pocos

29. ¿Conoces a inmigrantes extranjeros / as de tu edad que no vayan al colegio? :

1.Si

2.No

30. Si conoces a alguno/a ¿Por qué crees que no van? :

31. ¿Crees que el centro se preocupa de que todos / as los / as chicos / as de la zona acudan al colegio? :

1.Si

2.No

32. ¿Crees que el centro se preocupa de informar de forma específica al alumnado inmigrante extranjero sobre los recursos y servicios escolares (becas, comedores, matrícula, libros, etc.)? :

1.Si

2.No

33. ¿Crees que la proporción de alumnos / as inmigrantes extranjeros / as es igual en todos los colegios? :

1.Si

2.No

34. ¿Te parece bien esta distribución? :

1.Si

2.No

35. Explica la anterior respuesta a la pregunta 34:

Si me parece bien porque...

No me parece bien porque...

*******C. LA VIDA EN LA ESCUELA*******

36. ¿Crees que la vida de las escuelas con inmigrantes extranjeros es diferente a la de otras escuelas sin inmigrantes extranjeros? :

1.Si

2.No

37. En caso afirmativo, indica algunas diferencias:

38. ¿En qué nivel educativo se aprecian más las diferencias por la presencia de alumnado inmigrante extranjero? :

1. Primaria 2. Secundaria 3. No hay diferencia entre niveles

39. ¿Crees que los españoles / as y los / as inmigrantes extranjeros / as y participan por igual en las actividades extraescolares? :

1. Si
2. No

40. Si no lo hacen, explica quién participa más y por qué:

41. ¿Se han utilizado en clase materiales didácticos (libros, fichas, fotocopias, videos, etc.) sobre educación intercultural? :

1. Si 2. No 3. No se que es la educación intercultural

42. En caso de haberlos utilizado, cita alguno de estos materiales:

43. (RESPONDER SI HAS CONTESTADO “SI” EN LA PREGUNTA 34) En qué medida consideras que estos materiales contribuyen a la mejorar la convivencia:

1. Mucho 2. Poco 3. Regular 4. Muy poco 5. Nada

*******D. AULAS ATAL*******

44. Para atender al alumnado inmigrante extranjero, la administración educativa ha creado las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). ¿Conoces la iniciativa?

1. Si
2. No

45. ¿Has asistido alguna vez a estas aulas ATAL? 1. Si

2. No

46. ¿Conoces o sabes de gente que acuda a estas aulas ATAL? 1. Si

2. No

47. ¿Para qué crees que sirven estas aulas ATAL?

Si llegaras a otro país, empezarías a ir al colegio y tuvieras que aprender el idioma que se allí se habla. ¿Cómo te gustaría aprenderlo?. A continuación te planteamos tres opciones. Valora cada una de ellas.

48. Opción A: En un aula aparte sin asistir a otras clases durante algún tiempo:

1.Muy buena 2.Buena 3.Regular 4.Mala 5.Muy mala

49. Opción B: Saliendo de la clase durante algunas horas al día para aprender el idioma:

1.Muy buena 2.Buena 3.Regular 4.Mala 5.Muy mala

50. Opción C: En la clase con tus compañeros / as con otro / a profesor / a especialista que se incorpora al aula para tal fin:

1.Muy buena 2.Buena 3.Regular 4.Mala 5.Muy mala

51. ¿Qué otra opción propondrías?:

*******E. LENGUA Y CULTURA DE
ORIGEN*******

52. ¿Existe personal en el centro (aparte del profesorado de inglés y francés) que conozca la / s lengua / s que habla el alumnado inmigrante extranjero?:

1.Si 2.No

53. En caso afirmativo, ¿de qué lenguas se trata?:

54. ¿Sabes si se dan clases en tu Centro para el aprendizaje de la lengua y cultura de origen del alumnado inmigrante extranjero (ELCO)?:

1.Si 2.No

55. ¿Os han informado en el colegio de la existencia de estas clases?:

2.No

1.Si

56. (RESPONDER SI HAS CONTESTADO SI A LA PREGUNTA 47) ¿Se dan dentro del centro escolar?:

2.No

1.Si

57. (RESPONDER SI HAS CONTESTADO SI A LA PREGUNTA 47) ¿Se dan fuera del horario escolar?:

2.No

1.Si

58. (RESPONDER SI HAS CONTESTADO SI A LA PREGUNTA 47) ¿Son sólo para el alumnado inmigrante extranjero?:

1.Si 2.No

59. ¿Te gustaría participar en estas clases?:

2.No

1.Si

60. ¿Conoces materiales (libros, fichas, fotocopias, videos, etc.) que se hayan editado para la enseñanza de la lengua y cultura de origen?

1.Si 2.No

61. (RESPONDER SI HAS CONTESTADO SI A LA PREGUNTA 53) ¿En qué medida crees que este tipo de clases y materiales favorece la convivencia entre españoles y extranjeros?:

1.Mucho 2.Bastante 3. Ni mucho ni poco 4.Poco 5.Muy poco

62. ¿Crees que el profesorado necesita una formación especial para atender al alumnado extranjero?

1.Si
2.No

63. ¿Conoces la figura del mediador/a intercultural?

1.Si
2.No

64. (RESPONDER SI HAS CONTESTADO SI A LA PREGUNTA 56) ¿Hay alguno/a en tu centro?

1.Si
2.No

65. ¿En qué medida crees que los / as mediadores / as interculturales favorecen la convivencia entre alumnado español e inmigrante extranjero?:

1.Mucho 2.Bastante 3. Ni mucho ni poco 4.Poco 5.Muy poco

*****F. PARTICIPACIÓN*****

66. ¿Forman parte tu padre y / o tu madre de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA)?

1.Si
2.No

67. ¿Conocen tu padre y / o tu madre a tu tutor / a?

1.Si
2.No

68. ¿Se convoca a los padres y / o madres a alguna de las actividades del centro?

1.Si
2.No

69. ¿Suelen asistir tu padre y / o tu madre a estas convocatorias?

1.A veces 2.Siempre 3. Nunca

70. ¿El personal del Centro te han informado de la existencia de algún tipo de asociación para participar en ella?

1.Si
2.No

71. ¿Pertenece a alguna asociación, peña, club, etc.? 1.Si
2.No

En caso afirmativo ¿de qué tipo? (señala todas las que correspondan)

72.Deportivas 74.Juvenil 76.Religiosas

73.Ocio y tiempo libre 75.ONG 77.Otra: _____

78. En caso negativo ¿a qué tipo de asociación, peña, club, etc., te gustaría pertenecer?

*******G. OTROS ASPECTOS DE LA VIDA
ESCOLAR*******

79. ¿Crees que al alumnado inmigrante extranjero se le debería dar facilidades para estudiar su religión en el centro si lo quisiera?:

1.Si 2.No

80. ¿Consideras que es un problema llevar símbolos religiosos personales por parte de los / as escolares en la escuela pública?:

1.Si 2.No

81. ¿Debería prohibirse que los / as escolares llevaran tales símbolos religiosos?:

1.Si
2.No

82. ¿Estás de acuerdo con que se sirvan menús diferentes en el comedor escolar de los centros por motivos religiosos?:

1.Si 2.No

83. ¿Se han realizado en su centro actividades interculturales?: 1.Si

2.No

84. ¿Cree que sería necesario que se realizasen más actividades interculturales en su centro?:

1.Si
2.No

85. ¿Cómo valora que las escuelas incorporen las actividades interculturales durante todo el año?:

1. Muy bien 2. Bien 3. Regular 4. Mal 5. Muy mal

86. En qué medida considera que las actividades interculturales favorecen la integración:

1. Mucho 2. Bastante 3. Bastante, pero no lo suficiente 4. Poco 5. Muy poco

87. Escribe ventajas e inconvenientes de que exista alumnado de diferentes países en una misma clase:

Ventajas:

Inconvenientes:

81. ¿Qué propondrías para favorecer la convivencia?:

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: **GRUPO DE DISCUSIÓN**

Colectivo: PROFESORADO

Versión: 1ª (05/10/04)

1. CABEZERA DEL PROTOCOLO

Nombre del investigador/a:

Fecha del grupo:

Hora de comienzo:

Duración:

Número de personas participantes:

Lugar:

Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado el grupo, las condiciones, etc.

Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias... del transcurso del grupo (que sean importante para recordar y tener en cuenta al analizar el contenido del grupo de discusión)

2. PARTICIPANTES

	Sexo	Edad	Provincia de trabajo	Tipo de centro	Situación laboral
Part. 1	Varón <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>			Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado NC <input type="checkbox"/>	Contrato laboral <input type="checkbox"/> Interino <input type="checkbox"/> Funcionario <input type="checkbox"/>
Part. 2	Varón <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>			Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado NC <input type="checkbox"/>	Contrato laboral <input type="checkbox"/> Interino <input type="checkbox"/> Funcionario <input type="checkbox"/>
Part. 3	Varón <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>			Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado NC <input type="checkbox"/>	Contrato laboral <input type="checkbox"/> Interino <input type="checkbox"/> Funcionario <input type="checkbox"/>
Part. 4	Varón <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>			Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado NC <input type="checkbox"/>	Contrato laboral <input type="checkbox"/> Interino <input type="checkbox"/> Funcionario <input type="checkbox"/>
Part. 5	Varón <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>			Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado NC <input type="checkbox"/>	Contrato laboral <input type="checkbox"/> Interino <input type="checkbox"/> Funcionario <input type="checkbox"/>

NOTA 1. Es importante que se seleccione profesorado [la selección es nuestra] de diferente sexo, de diferente edad, de diferente Centro, con diferente nivel de experiencia, de diferentes niveles de enseñanza, con diferente presencia en sus aula de alumnado inmigrante extranjero y de diferente situación laboral.

NOTA 2. El grupo de discusión debe ser registrada en la grabadora.

NOTA 3. La transcripción del grupo de discusión debe realizarse en los tres días posteriores a su realización. Se guardará el archivo de voz electrónico para ser entregado a Pepe Fernández en sus momento y se le enviará por correo electrónico la transcripción del grupo de discusión. El archivo de texto de la transcripción de la entrevista será el del código asignada a la entrevista con la terminación .doc

3. CUERPO DEL PROTOCOLO

Presentación del grupo de investigación, de la evaluación y del objetivo del grupo de discusión

Presentación general de cada persona participante, centro de trabajo, presencia de alumnado inmigrante extranjero, trabajo realizado dirigido a ese sector del alumnado

- Evolución de la presencia de alumnos inmigrantes en las escuelas andaluzas: cuándo comenzó, por qué, qué nacionalidades,
- Diferencias en las escuelas antes y después de la presencia de alumnado extranjero. Cambio en la vida de las escuelas: aspectos positivos y negativos
- Necesidad de dirigir actuaciones específicas al alumnado inmigrante.
- Necesidad de formación específica para el profesorado: de qué tipo (master, seminarios, jornadas) y qué contenidos.
- Actuaciones y experiencias llevadas a cabo desde las escuelas: conocimiento, concreciones y valoración
- Actuaciones y experiencias llevadas a cabo desde las distintas administraciones: conocimiento, concreciones y valoración. El caso de las ATAL (evolución, principales problemas, necesidad de profesorado específico... valoraciones)
- Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen (importancia como instrumento de integración, apertura al resto del alumnado, colaboración con ONG, grupos religiosos...). Importancia de los aspectos lingüísticos
- Actuaciones específicas: fiestas interculturales, letreros bilingües, clases cultura de origen... Valoraciones
- Cómo perciben las relaciones de convivencia entre el alumnado nacional y el de origen extranjero (en el aula, recreo, equipos deportivos, grupos y asociaciones formales e informales...). Experiencias de conflictos culturales en los centros educativos, cómo se han abordado
- Participación del alumnado inmigrante extranjero y de sus familias en la vida de la escuela, actividades extraescolares, asociacionismo...
- Colaboración entre escuelas, ONG y administraciones en la formación del alumnado inmigrante
- La familia y la escuela: diferencias entre población inmigrante y autóctona, papel de las AMPA.
- Perspectivas de futuro, sugerencias, cambios y propuestas

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: **GRUPO DE DISCUSIÓN**

Colectivo: ALUMNADO INMIGRANTE EXTRANJERO DE SECUNDARIA, BACHILLERATO, CICLOS FORMATIVOS Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Versión: 1ª (09/10/04)

1. CABEZERA DEL PROTOCOLO

Nombre del investigador/a:

Fecha del grupo:

Hora de comienzo:

Duración:

Número de personas participantes:

Lugar:

Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado el grupo, las condiciones, etc.

Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias... del transcurso del grupo (que sean importante para recordar y tener en cuenta al analizar el contenido del grupo de discusión)

2. PARTICIPANTES

	Sexo	Edad	Provincia	Tipo de centro	Curso
Part. 1	Varón <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>			Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado NC <input type="checkbox"/>	1º y 2º ESO <input type="checkbox"/> 3º y 4º ESO <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> F.P. <input type="checkbox"/>
Part. 2	Varón <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>			Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado NC <input type="checkbox"/>	1º y 2º ESO <input type="checkbox"/> 3º y 4º ESO <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> F.P. <input type="checkbox"/>
Part. 3	Varón <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>			Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado NC <input type="checkbox"/>	1º y 2º ESO <input type="checkbox"/> 3º y 4º ESO <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> F.P. <input type="checkbox"/>
Part. 4	Varón <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>			Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado NC <input type="checkbox"/>	1º y 2º ESO <input type="checkbox"/> 3º y 4º ESO <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> F.P. <input type="checkbox"/>
Part. 5	Varón <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>			Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado NC <input type="checkbox"/>	1º y 2º ESO <input type="checkbox"/> 3º y 4º ESO <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/>

					F.P. <input type="checkbox"/>
--	--	--	--	--	-------------------------------

NOTA 1. Es importante que se seleccione alumnado de diferente sexo, de diferente edad, de diferente nacionalidad y con diferente presencia en sus aula de alumnado inmigrante extranjero.

NOTA 2. El grupo de discusión debe ser registrada en la grabadora.

NOTA 3. La transcripción del grupo de discusión debe realizarse en los tres días posteriores a su realización. Se guardará el archivo de voz electrónico para ser entregado a Pepe Fernández en sus momento y se le enviará por correo electrónico la transcripción del grupo de discusión. El archivo de texto de la transcripción de la entrevista será el del código asignada a la entrevista con la terminación .doc

NOTA 4. Atención a las cuestiones planteadas en el “cuerpo de protocolo” que se dirigen fundamentalmente a alumnado “no extranjero”. Cuando esté presente alumnado extranjero adaptar el lenguaje.

3. CUERPO DEL PROTOCOLO

Presentación del grupo de investigación, de la evaluación y del objetivo del grupo de discusión y breve presentación de uno de los participantes.

- Concepto de extranjero y concepto de inmigrante: derechos, deberes, diferencias, semejanzas, problemas, dificultades, ventajas...
- Cuando llega un compañero nuevo a clase qué hacen los profesores y qué hacen ellos, y si ese compañero es extranjero y no sabe español qué hacen los profesores y qué hacen ellos.
- Diferencias en las escuelas antes y después de la presencia de alumnado extranjero Experiencias de conflictos culturales en los centros educativos, cómo se han abordado
- Durante el curso qué actividades extraescolares se hacen, cuáles son, quién participa, cómo, en qué medida...
- Durante el curso cosas que se hacen en el colegio con los extranjeros: qué y cómo se habla sobre ellos; profesores especiales, clases a parte, actividades conjuntas, juegos interculturales, etc.
 - El caso de las ATAL (conocimiento, problemas, necesidad de profesorado específico, tipo de ATAL, valoraciones...)
 - Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen (importancia como instrumento de integración, apertura al resto del alumnado, colaboración con ONG, grupos religiosos...)
 - Actuaciones específicas: fiestas interculturales, letreros bilingües, formación en interculturalidad...
- Cosas que se deberían hacer en el centro, cosas que te gustaría que se hicieran.
- Necesidad de formación específica para el profesorado. Cómo debería ser el profesorado para hacer todas las actuaciones que se realizan o que se proponen.
- Los extranjeros en el barrio: amigos extranjeros, vecinos extranjeros, donde viven, si viven igual, como son sus casas, su familia, su comida, su música, su vestido, qué costumbres que tienen, de qué tipo, valoración de las diferencias.
- Los extranjeros en la casa: Qué se dice en casa sobre los extranjeros (opiniones y comentarios de los padres).
- Qué se debería hacer para conseguir una buena convivencia entre los/as adultos/as españoles/as y extranjeros/as; en el barrio (pueblo) y en Andalucía.

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: **GRUPO DE DISCUSIÓN**

Colectivo: PADRES Y MADRES DE ALUMNADO

Versión: 1ª (05/10/04)

1. CABEZERA DEL PROTOCOLO

Nombre del investigador/a:

Fecha del grupo:

Hora de comienzo:

Duración:

Número de personas participantes:

Lugar:

Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado el grupo, las condiciones, etc.

Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias... del transcurso del grupo (que sean importante para recordar y tener en cuenta al analizar el contenido del grupo de discusión)

2. PARTICIPANTES

	Sexo	Edad	Nacionalidad	Tipo de centro	Nº hijos
Part. 1	Varón <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>			Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado NC <input type="checkbox"/>	1-2 hijos / as <input type="checkbox"/> 3- 4 hijos / as <input type="checkbox"/> 5 o más hijos / as <input type="checkbox"/>
Part. 2	Varón <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>			Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado NC <input type="checkbox"/>	1-2 hijos / as <input type="checkbox"/> 3- 4 hijos / as <input type="checkbox"/> 5 o más hijos / as <input type="checkbox"/>
Part. 3	Varón <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>			Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado NC <input type="checkbox"/>	1-2 hijos / as <input type="checkbox"/> 3- 4 hijos / as <input type="checkbox"/> 5 o más hijos / as <input type="checkbox"/>
Part. 4	Varón <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>			Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado NC <input type="checkbox"/>	1-2 hijos / as <input type="checkbox"/> 3- 4 hijos / as <input type="checkbox"/> 5 o más hijos / as <input type="checkbox"/>
Part. 5	Varón <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>			Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado NC <input type="checkbox"/>	1-2 hijos / as <input type="checkbox"/> 3- 4 hijos / as <input type="checkbox"/> 5 o más hijos / as <input type="checkbox"/>

NOTA 1. Es importante que se seleccione a padres y a madres, de diferente edad, de diferente nacionalidad y si es posible de diferente tipo de Centro (se podría organizar, por ejemplo con los Presidentes / as de las AMPAS de diferentes Centro incluyendo a inmigrantes extranjeros). No es necesario que los padres y madres sean del AMPA.

NOTA 2. El grupo de discusión debe ser registrada en la grabadora.

NOTA 3. La transcripción del grupo de discusión debe realizarse en los tres días posteriores a su realización. Se guardará el archivo de voz electrónico para ser entregado a Pepe Fernández en sus momento y se le enviará por correo electrónico la transcripción del grupo de discusión. El archivo de texto de la transcripción de la entrevista será el del código asignada a la entrevista con la terminación .doc

NOTA 4. Atención a las cuestiones planteadas en el “cuerpo de protocolo” que se dirigen fundamentalmente a padres / madres “no extranjeros / as”. Cuando estén presentes adaptar el lenguaje.

3. CUERPO DEL PROTOCOLO

Presentación del grupo de investigación, de la evaluación y del objetivo del grupo de discusión

Presentación general de cada persona participante, pertenencia a asociación, cargo, grado de participación en la vida escolar, número de hijos, presencia de alumnado inmigrante extranjero en el centro.

- Diferencias en las escuelas antes y después de la presencia de alumnado extranjero. Evolución de la presencia de alumnos inmigrantes en las escuelas andaluzas: cuándo comenzó, por qué, qué nacionalidades. Cambio en la vida de las escuelas: aspectos positivos y negativos. Diferencias entre la escuela de "aquí" y la escuela de "allí".
- Necesidad de dirigir actuaciones específicas al alumnado inmigrante: motivos, aspectos en los que incidir
- Necesidad de formación específica para el profesorado
- Actuaciones y experiencias llevadas a cabo desde las escuelas: conocimiento, concreciones y valoración
- El caso de las ATAL. Conocimiento y valoración
- Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen (importancia como instrumento de integración, apertura al resto del alumnado, colaboración con ONG, grupos religiosos...). Importancia de los aspectos lingüísticos
- Cómo perciben (a través de su experiencia y lo que le cuentan sus hijos) las relaciones de convivencia entre el alumnado nacional y el de origen extranjero (equipos deportivos, grupos y asociaciones formales e informales...). Experiencias de conflictos culturales en los centros educativos, cómo se deben abordar
- Participación de las familias y el contexto en actuaciones específicas del colegio (fiestas interculturales, letreros bilingües, clases cultura de origen...), valoraciones. Posibilidades de participación del alumnado inmigrante extranjero y de sus familias en la vida de la escuela, actividades extraescolares, asociacionismo...
- Colaboración entre escuelas, ONG y administraciones en la formación del alumnado inmigrante
- La familia y la escuela: diferencias entre población inmigrante y autóctona?, papel de las AMPA (apertura a "nuevos" padres / madres, campañas información, niveles de participación, razones para la "no participación",...)
- Adecuación de la educación familiar y la meramente escolar, tanto en familias de origen extranjero con en familias autóctonas (calendario, horarios, valores, religión...)
- Existencia de planes de acogida.
- Programas de educación de adultos (dentro o no del centro, qué profesorado,...). Valoraciones
- Perspectivas de futuro, sugerencias, cambios y propuestas

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: **REDACCIÓN**

Colectivo: ALUMNADO DE PRIMARIA (5º Y 6º CURSO)

Versión: 2ª (08/10/04)

1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Título del proyecto:

Nombre del investigador/a:

Fecha de la redacción:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la redacción.

Lugar de realización de la redacción:

Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la redacción con el profesor / a, las condiciones, etc.

Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la actividad importantes a la hora de analizar el contenido de la redacción.

2. SECUENCIA QUE SE DEBE SEGUIR

1. Presentación del investigador / a a toda la clase por parte del profesor / a.

2. Presentación personal por parte del investigador / a sobre la investigación (no es necesario dar muchos detalles sobre el proyecto, tan sólo indicar que somos de la Universidad de Granada y que estamos haciendo un estudio sobre la presencia de población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas).

2. Estamos aquí para hablar con vosotros de un tema del que seguramente habéis oído hablar a vuestros padres, amigos/as, en la televisión, etc., ese tema es la INMIGRACIÓN, bueno, **¿sabemos todos/as a qué nos referimos cuando hablamos de inmigración y de inmigrantes?** (*lluvia de ideas*).

3. Entrega de la hoja adjunta con la leyenda que se incluye para la realización de la redacción. Se debe recordar que escriban con letra muy clara, que sólo disponen de esa cantidad de papel, que deben contestar en primer lugar a los datos personales, que la redacción será anónima -explicar que significa- y que tan sólo disponen de 20-30 minutos para escribir.

NOTA 1. Todas las redacciones deben ser transcritas. Se transcribirá de cada redacción sólo aquellas partes que se consideren de importancia para el estudio. El conjunto de las transcripciones de la redacción realizada en un aula formarán un solo documento en el

que se identificara lo que corresponde a cada escolar colocando inmediatamente después del párrafo transcrito la clave siguiente: Clave de Centro, Sexo, Edad, Nacionalidad, Curso más un número correlativo que se dará a cada sujeto del aula (por ejemplo GRA05/V/10/ESP/4/05)

NOTA 2. La transcripción de la redacción debe realizarse en los tres días posteriores a su realización y se le enviará por correo electrónico a Pepe Fernández. El archivo de texto de la transcripción de la redacción será el del código asignada a la actividad de redacción con la terminación .doc

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

REDACCIÓN

(...) bueno ahora que sabemos todos / as a lo que nos referimos cuando hablamos de inmigración, podemos realizar una redacción que recoja vuestra opinión sobre este tema. Nos gustaría que nos contarais por escrito en esta misma hoja (podéis utilizar las dos caras) cómo es la convivencia en la escuela donde se encuentran inmigrantes extranjeros y población española, cómo son las relaciones entre compañeros de diferentes países, y como son las relaciones de los profesores con estos escolares inmigrantes extranjeros. También nos gustaría que hablaras sobre tu opinión acerca de que compañeros y compañeras vuestros / as vengan de otros países. Si eres tu inmigrante extranjero hálbanos de tu experiencia de llegada a España y de cómo has sido acogido / a en el colegio.

RECUERDA QUE DEBES ESCRIBIR MUY CLARO Y MUCHAS GRACIAS POR TU AYUDA

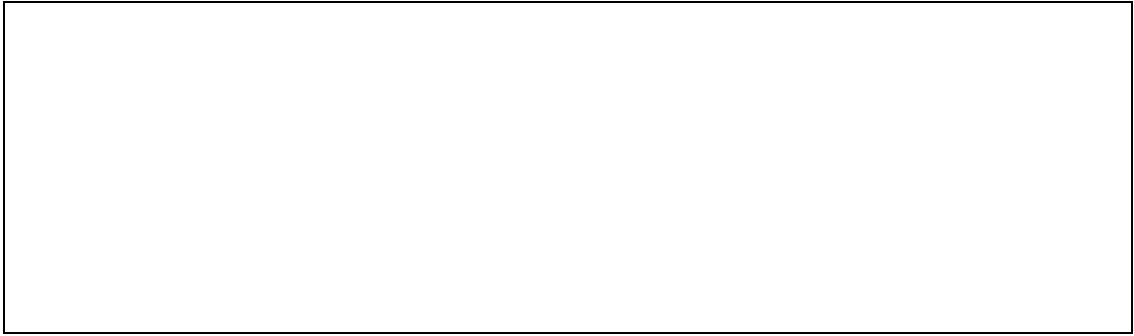
ANTES DE EMPEZAR A ESCRIBIR TU REDACCIÓN CONTESTA A ESTOS DATOS PERSONALES

Sexo	Edad	Nacionalidad	Curso
Niño <input type="checkbox"/>			5º de Primaria <input type="checkbox"/>
Niña <input type="checkbox"/>			6º de Primaria <input type="checkbox"/>

Redacción

PUEDES ESCRIBIR EN LA OTRA CARA DE LA HOJA SI NECESITAS MÁS
ESPACIO

Continuación de la redacción



EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: **ASAMBLEA DE AULA**

Colectivo: ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Versión: 1ª (05/10/04)

1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Título del proyecto:

Nombre del investigador/a:

Fecha de la Asamblea:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la Asamblea.

Lugar de realización de la Asamblea:

Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la Asamblea, las condiciones, la accesibilidad de contacto, etc.

Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la Asamblea importantes a la hora de analizar el contenido de la misma.

2. DATOS PERSONALES

Centro:

Localidad y Provincia:

Distribución por sexos:

Cursos:

Nacionalidades extranjeras:

NOTA 1. Son muchas las cuestiones a tener en cuenta si queremos extraer datos útiles de una asamblea con niños pequeños. La asamblea comparte muchas características con el grupo de discusión. Si el grupo sobrepasa las doce personas es difícil que podamos oír el punto de vista de cada uno de los participantes. Es importante una cierta sutileza y saber recabar la opinión de quienes pujan menos en la asamblea. Hacerse cargo de un grupo de niños pequeños desconocido crea una situación extraña, por lo que puede verse afectada la espontaneidad. Es importante el acercamiento en las condiciones de mayor normalidad para ellos respetando horarios, formas y rutinas, espacios usuales, tiempos y objetos. Se debe intentar alterar lo menos posible y mantener un ambiente tranquilo y relajado, intentar que no “se calienten los ánimos” evitando carreras, encontronazos o griteríos por lo novedoso de la situación. Sería importante que permaneciera el/la profesor/a en el aula y se debe evitar la presentación de los niños

(ellos y ellas se conocen y puede hacerseles pesada la situación). Antes de empezar la asamblea es necesario explicar de manera clara las normas que la van a regir: levantar la mano para hablar, respetar el turno de palabra, pero sobre todo dejar claro quién modera. La asamblea puede terminar antes de lo previsto por el/la investigador/a por tratarse de niños pequeños, por tanto, es fundamental saber priorizar y reconducir las temáticas.

NOTA 2. Tan sólo se transcribirá aquellas partes que sean de interés de nuestro Proyecto y se identificará el sexo y la nacionalidad -en caso de que no sea española- de quien emite el discurso.

NOTA 3. La transcripción de la Asamblea debe realizarse en los tres días posteriores a su realización y se le enviará por correo electrónico a Pepe Fernández. El archivo de texto de la transcripción de la Asamblea será el del código asignada a la actividad de redacción con la terminación .doc

3. CUERPO DEL PROTOCOLO

- Quiénes son los extranjeros: porqué son extranjeros, cuándo son extranjeros y tú qué eres; si puedes ser extranjero, cuándo y cómo, porqué; a qué extranjeros conoces...
- Quiénes son los inmigrantes: porqué son inmigrantes, cuándo son inmigrantes; y los emigrantes quiénes son y porqué; tú qué eres, a qué inmigrantes conoces...
- Qué significa ser extranjero: derechos, deberes, diferencias, semejanzas, problemas, dificultades, ventajas...
- Los extranjeros en mi clase: quienes son, de donde vienen, porqué vienen, si son diferentes a mí, porqué son diferentes, otras personas no extranjeras de mi clase diferentes a mí, porqué son diferentes...
- Cuando llega un niño nuevo a clase qué hacen los profesores y qué hacen ellos, y si ese niño es extranjero y no sabe español qué hacen los profesores y qué hacen ellos.
- Durante el curso qué actividades extraescolares se hacen, cuáles son, quién participa, cómo, en qué medida...
- Durante el curso cosas que se hacen en el colegio con los extranjeros: qué y cómo se habla sobre ellos; profesores especiales, clases a parte, actividades conjuntas, juegos interculturales, etc.
- Cosas que se deberían hacer en el colegio, cosas que te gustaría que se hicieran.
- Cómo debería ser el profesorado en general para hacer todas las cuestiones propuestas.
- Qué se debería hacer para conseguir una buena convivencia entre los niños y niñas españoles/as y extranjeros/as; en el colegio, en el barrio (pueblo) y en Andalucía.
- Los extranjeros en el barrio: amigos extranjeros, vecinos extranjeros, donde viven, si viven igual, como son sus casas, su familia, su comida, su música, su vestido, qué costumbres que tienen, de qué tipo, valoración de las diferencias.
- Qué se dice en casa sobre los extranjeros (opiniones y comentarios de los padres).
- Qué se debería hacer para conseguir una buena convivencia entre los/as adultos/as españoles/as y extranjeros/as; en el barrio (pueblo) y en Andalucía.

**EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE
INMIGRANTES**

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

REGISTRO DE DOCUMENTACIÓN

INVESTIGADOR:

INFORMANTE:

FECHA DE ENTREGA:

TIPO DE DOCUMENTO:

CONTEXTO:

NOTA 1. Esta hoja se colocará delante del material que se cataloga y todo junto será introducido en una bolsa de plástico para su posterior almacenaje en el archivo definitivo correspondiente.

ANEXO VI INSTRUCCIONES ATAL ALMERIA

ANEXO VI A

INSTRUCCIONES DE 16 DE OCTUBRE DE 2000 DE LA DELEGACIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN Y CIENCIA POR LAS QUE SE REGULAN LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN Lingüística (ATAL) Y EL PROFESORADO ADSCRITO AL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

Referencias normativas señaladas en el **Plan** de Atención al **Alumnado Inmigrante**.
Objeto de las instrucciones:

Regular la organización y el funcionamiento del Programa de Educación Intercultural, de las ATAL y de los profesores y profesoras adscritos, en aquellos centros donde presten sus servicios hasta finalizar el curso escolar. Sin menoscabo de las normas que dicte la Consejería de Educación y Ciencia.

Aspectos que señala para su organización:

1. El profesorado **de las ATAL estará adscrito al Equipo de Orientación** Educativa (EOE) donde se ubiquen la mayor parte de los centros que atienda a lo largo de la semana **(Son itinerantes,)**. Con excepción de los que no son itinerante que forman parte del claustro *(Actualmente sólo hay dos)*.
2. Dedicación horaria: **25 horas de atención directa en E. Primaria** y **21 en E. Secundaria**. El resto de horas, hasta las treinta, se dedicará a la elaboración de material y coordinación con los centros atendidos y los EOE. (Arts. 27 y 28 de la Orden de 9 de septiembre de 1997 sobre organización y funcionamiento de las escuelas de E. Infantil y Primaria y de los Institutos de E. Secundaria).
3. En los centros de Educación Secundaria será el coordinador o coordinadora del Departamento de Orientación el responsable de la coordinación, junto al jefe o jefa de estudios y el profesorado adscrito al programa.
4. El trabajo con el alumnado se organizará en torno a los siguientes objetivos prioritarios:
 - Atención al alumnado con otra lengua materna que no conocen **la lengua castellana**.
 - Concretar un **programa de acogida inicial** para el alumnado de otras culturas y programas de actividades dentro de las aulas ordinarias para favorecer la convivencia..., que se debe reflejar en los distintos elementos del PC.
5. La intervención con el alumnado es todo **el claustro**, reflejándose en las programaciones que puede organizarse según:
 - Análisis de la situación de partida.

-Medidas organizativas: apoyo dentro del aula, agrupamientos flexibles, Evaluación...

6. La atención de este alumnado se hará **siempre que sea posible dentro del aula ordinaria**: se permite salir fuera del aula cuando el informe psicopedagógico lo determine y estarán en el aula ordinaria en áreas como EF, música, plástica y visual...

7. Podrán asistir a los grupos de apoyo (ATAL) a **partir de segundo ciclo de E. Primaria y hasta el final de la Educación Obligatoria**. Prioridad para el alumnado **procedente de culturas más distantes** a la occidental en general y a la nuestra en particular (**Africa, Asia, Europa Oriental...**).

8. Todas las acciones se **integrarán en el PC**. Deberá contemplar sus necesidades de **formación** y las comunicará **al CEP de su zona**.

9. El profesorado de **ATAL no podrá** hacer sustituciones.

10. Existencia de **mediador intercultural** que tendrá las siguientes funciones:

- Colaborar con el profesorado de **ATAL** y el profesorado de los centros en la **traducción** de aquellas expresiones de la lengua de origen al alumnado.

- Favorecer el **contacto con las familias**.

- Acompañar en los primeros días al alumnado al centro, principalmente si utiliza medios de transporte.

- Colaborar con los centros en **actividades de carácter intercultural**.

- Colaborar con el profesorado y los servicios de orientación en la **resolución de conflictos derivados de choques culturales**.

11. El número y los centros atendidos pueden variar en función de las necesidades. El responsable de su cumplimiento es el servicio de inspección

ANEXO VI B

INSTRUCCIONES DE UNO DE SEPTIEMBRE DE DOS MIL TRES DE LA DELEGACIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN Y CIENCIA POR LAS QUE SE REGULAN LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA (ATALs) Y EL PROFESORADO ADSCRITO AL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

El proceso de escolarización de alumnado inmigrante en centros educativos de Almería, iniciado hace más de una década, se ha consolidado como un hecho estructural y creciente, con un carácter más permanente, tanto en Educación Infantil y Primaria como en Educación Secundaria y Educación de Adultos.

Como respuesta a esta situación la Consejería de Educación ha ido dando una serie de respuestas entre las que se encuentran la elaboración de materiales por parte del profesorado, actividades de formación, nombramiento de profesorado para las ATALs, convenios con otras instituciones, recursos económicos, etc. Todo ello ha dado lugar a una trayectoria de trabajo en el marco de la Educación Intercultural que en el año 2000 se materializó en el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes.

Es preciso apuntar que, de la experiencia acumulada hasta ahora en cuanto a atención educativa a la diversidad cultural se refiere, el aprendizaje de la lengua de la sociedad de acogida (el castellano) es sólo uno de los objetivos. Hay otros que sólo se pueden abordar reorganizando el currículo y desde dentro del aula ordinaria. Nos referimos a aquellos relativos a la Educación en Valores en general y Educación para la Convivencia y Educación Intercultural en particular.

Asimismo, es de rigor aludir al conjunto de normas que, sobre este tema, tienen un marco más amplio.

La Constitución Española, en su artículo 27, establece el derecho de todos y todas a la Educación, presenta los principios que deben orientar los fines, la estructura y la organización del Sistema Educativo, y en su artículo 9.2., encomienda a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que este derecho sea disfrutado en condiciones de igualdad para todos los ciudadanos.

También es necesario mencionar la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad en la Educación (B.O.E. del 24), especialmente en lo que se refiere a sus apartados: Art. 1 (Principios, a, b, c, d, g.), Art. 2 y Art. 42. La Ley 9/1999 de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación señala en su artículo 2 entre sus objetivos: "lidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura propia de los grupos minoritarios" y "Desarrollar actitudes de

comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o a desarrollar con población escolar perteneciente a minorías étnicas y culturales.

El Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes (CECJA, 2000) viene a desarrollar el conjunto de acciones que dan respuesta a la diversidad cultural en los centros de la Comunidad Autónoma

Recientemente, el Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas , (B.O.J.A. del 23) recoge la figura de las ATALS - ya descritas en el Plan arriba mencionado- y todas las acciones previstas en el marco de un Programa de Educación Intercultural:

"Art. 26. Actuaciones en relación con el alumnado inmigrante desfavorecido.

1. Los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante en situación de desventaja sociocultural incorporarán a su Plan de Compensación Educativa o, en su caso al Plan Anual de Centro, los siguientes elementos: a) Programas de acogida y de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular (...)"

Desde un marco más amplio, tanto la Declaración Internacional de los Derechos del niño como la Ley de derechos y deberes de los extranjeros en España reconocen el derecho universal a la educación de los niños por encima de cualquier consideración sobre la situación administrativa de sus progenitores en el país.

El objeto de estas instrucciones es regular la organización y el funcionamiento del Programa de Educación Intercultural, de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) y de los profesores/as adscritos, en aquellos centros donde presten sus servicios hasta finalizar el presente curso. Todo ello sin menoscabo del resto de normas de la Consejería de Educación y Ciencia.

1. Existen dos modalidades de ATALS: las ATALS itinerantes y las fijas. El profesorado de ATAL itinerante se desplaza para atender varios centros de una misma zona. Una variante sería aquella que atiende dos o tres centros en una sola localidad. El profesorado de ATAL fija se ubica en un centro, a tiempo completo. Los centros en los que se ubique un ATAL fija serán aquellos con un número más alto de alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua castellana.

El profesorado de ATAL itinerante estará adscrito al Equipo de Orientación Educativa de la zona donde se ubiquen los centros que atiende. En la variante de localidad, formará parte del claustro del centro atendido con mayor horario semanal de dedicación. El profesorado de ATALS fijas formará parte del claustro de profesores del centro.

Los centros en los que se ubiquen las ATALS fijas o itinerantes serán determinados, cada curso, por la Delegación Provincial de Educación y Ciencia, que contará con la

información de los centros y con el estudio de la zona por parte de los Servicios de Orientación Educativa y el Servicio de Inspección.

Debido a que la situación del alumnado inmigrante es muy cambiante, el que en un curso se ubique una ATAL en un determinado centro no quiere decir que esta situación sea definitiva, sino que será revisable cada curso.

2. La dedicación horaria del profesorado de ATAL será de 25 horas de atención directa al alumnado en Educación Primaria y de un máximo de 21 horas en Educación Secundaria. El resto de horas, hasta las treinta, se dedicarán a la coordinación con tutores, orientadores, y con el EOE, así como a desplazamientos. (En todo caso es de aplicación el art. 28 de la Orden de 9 de septiembre de 1997 de organización y funcionamiento de las Escuelas de Infantil y Primaria y el art. 27 de la Orden del mismo día y BOJA, sobre organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria.) El horario de atención al alumnado coincidirá con el del centro atendido ese día. Se evitará el repartir la jornada de mañana o de tarde entre dos o más centros.

3. En los centros de Educación Secundaria será el Jefe/a del Departamento de Orientación el responsable de la coordinación de la actuación, junto con el Jefe/a de Estudios y el profesor/a adscrito al programa. En Educación Primaria la coordinación recaerá sobre el Jefe/a de Estudios junto con el Profesional de Referencia del EOE. La coordinación del Programa a nivel zonal la ejercerá el/la Coordinador/a del EOE de zona.

4. El trabajo con el alumnado se organizará en torno a los siguientes objetivos prioritarios:

a. Atender a aquellos alumnos y alumnas de otros países que, por no conocer la lengua castellana y la cultura de este país, tienen dificultades para el acceso al currículo

b. Colaborar con el centro o centros que atiende en la acogida inicial para alumnado de otras culturas y en la programación de actividades dentro de las aulas ordinarias tendientes a favorecer la convivencia, la tolerancia, el respeto mutuo y en general, los Objetivos de la Educación Intercultural insertos en el currículo normalizado. Dicho programa tendrá reflejo en los distintos elementos del Proyecto de Centro.

c. Facilitar al profesorado de los centros orientaciones y materiales para incorporar al alumno o alumna al proceso de enseñanza normalizado. Se realizarán informes individualizados de evaluación para cada alumno y alumna.

5. La intervención con este alumnado es de todo el claustro, según lo previsto en el artículo 26.1 del Decreto 167/2003, de 17 de junio, ya mencionado. Cada ciclo (o departamento), deberá reflejar este hecho diferencial en la programación de las distintas áreas o materias pertenecientes al mismo. Dicha intervención podría organizarse según la siguiente secuencia:

Análisis de la situación de partida.

Determinación de medidas organizativas: Apoyo dentro del aula, Agrupamientos flexibles, Programación propia, Aprobación de la programación por el Departamento de Orientación, Evaluación del programa.

A principio de curso, el Director o Directora del centro presentará al Claustro de Profesores a los profesionales implicados en la atención educativa al alumnado inmigrante (en su caso, profesorado ATAL y/o mediador intercultural) e informará sobre sus funciones y las líneas de trabajo. La atención al alumnado deberá realizarse siempre que sea posible en el aula ordinaria. Cuando por las especiales dificultades en la comprensión-expresión de la lengua castellana se organicen grupos de apoyo para llevar a cabo la atención fuera de aquella, será el orientador/a el responsable de coordinar la labor de detección, acogida y evaluación psicopedagógica y/o curricular y junto con los profesores de áreas, tutor/a y ATALs indicar la pertinencia de la asistencia de cada alumno/a a dichos grupos de apoyo. El profesor o profesora de ATAL realizará una evaluación inicial de sus alumnos y alumnas para conocer la situación de partida de éstos. En función de los resultados de esta evaluación, el profesor o profesora elaborará una programación de aula, de la que tendrá conocimiento el orientador/a de referencia y el jefe o jefa de estudios del Centro, y se incluirá en el Proyecto Curricular de la Etapa.

Deberá existir coordinación entre el profesional de ATAL, los tutores, orientador y EOE al que se adscriba el profesorado de ATAL. En este sentido, el coordinador del EOE, el Departamento de Orientación y/o los Jefes de Estudios de los centros lo tendrán en cuenta a la hora de elaborar horarios, reservando espacios y tiempos para dicha coordinación.

Para facilitar el intercambio de información sobre el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que asisten al ATAL, a finales de cada trimestre el profesor o profesora de ATAL elaborará un Informe Individualizado de Evaluación de cada alumno/a que entregará al tutor/a.

El profesor o profesora de ATAL itinerante podrá asistir como invitado a las reuniones que se estime conveniente, en caso necesario, especialmente a las reuniones de ciclo (en Primaria), de tutores/as (en Secundaria), a sesiones de evaluación, reuniones de ETCP, etc.

6. La asistencia de los alumnos a los grupos de apoyo (ATAL) será por un periodo máximo de un trimestre (ATALs fijas en colegios de Primaria) o un curso escolar (ATALs itinerantes tanto de Primaria como de Secundaria y ATALs fijas en Secundaria). En todo caso, los resultados de la evaluación continua del programa podrán determinar la finalización anterior de este apoyo.

Se podrá decidir, con carácter excepcional, que un alumno o alumna permanezca un trimestre más en ATAL (en el caso de ATAL fija de Primaria) o un año más (en el caso de las ATAL itinerantes, y en las ATAL fijas de Secundaria) en los siguientes casos:

- Enfermedad del alumno o alumna que haya dado lugar a faltas continuadas a clase
- Absentismo escolar por distintos motivos (desinterés de los padres, viajes continuados a sus países de origen)

- Escolarización escasa previa en su país de origen
- Otras (debidamente estudiadas)

En todo caso, estas circunstancias serán valoradas por el orientador u orientadora de referencia, y la decisión de que permanezca más tiempo en el ATAL quedará reflejada en Informe razonado elaborado por este profesional.

De estos informes (realizados por los/as orientadores/as tanto de Primaria como de Secundaria) tendrá una copia el coordinador del EOE de la zona. En ningún caso, un alumno o alumna permanecerá en el ATAL más de dos años (en caso de ATAL itinerante tanto de Primaria como de Secundaria, y de ATAL fija de Secundaria) o dos trimestres (en caso de ATAL fija de Primaria)

7. La asistencia a dichos grupos por parte de los alumnos/as se organizarán de forma que permita su incorporación a su aula ordinaria cuando en ella se impartan asignaturas como la Ed. Física, Música, Ed. Plástica/Visual... o en general todas aquellas en las que no es tan determinante el dominio del idioma para el acceso del alumno/a al currículo ordinario. En ningún caso se autorizarán agrupamientos estables de alumnos/as a causa del desconocimiento de la lengua, desfase curricular u otros motivos o características ligadas al alumnado inmigrante.

Además de la atención especializada que los alumnos inmigrantes reciben en el ATAL, se garantizará por parte del centro el adecuado refuerzo educativo en las distintas áreas, en caso de necesitarlo.

Cuando deje de asistir el alumno o alumna al ATAL se hará especial hincapié en esta organización de apoyos.

8. Podrán asistir a los grupos de ATAL el alumnado escolarizado a partir del Segundo Ciclo de la Educación Primaria y hasta el final de la Educación Obligatoria. El número de alumnos/as por grupo no excederá de doce ni será menor de cinco. Sólo cuando el número de alumnos a atender sea superior a doce se podrán organizar grupos que se pueden establecer en función de sus niveles de conocimiento del castellano o escolarización previa. El orientador u orientadora junto con el jefe o jefa de estudios serán los responsables de esta organización de grupos, contando con la opinión del profesorado de ATAL. En todo caso, la Delegación Provincial estudiará las solicitudes de atención que no respondan a lo aquí regulado.

9. Tanto la intervención del profesorado adscrito al programa como todas las acciones relativas a la Educación Intercultural en el currículo ordinario se integrarán expresamente en el Proyecto de Centro. Así mismo cada centro tomará las medidas oportunas para que el ATAL disponga de los recursos necesarios para su funcionamiento ordinario teniendo en cuenta que este AULA atiende alumnado del centro. Por otra parte priorizará la Educación Intercultural entre sus necesidades de formación y las expondrá al CEP de su zona.

10. El profesorado de las ATALs, no podrá realizar sustituciones del profesorado de los centros donde desarrolle su trabajo ni otras funciones distintas de las del origen de su destino.

11. La labor de los profesores/as de las ATALs podrá beneficiarse de las actuaciones de otros profesionales (mediadores interculturales), instituciones y colectivos en las condiciones que se establezcan en los correspondientes convenios de colaboración.

12. La Delegación de Educación podrá variar el número y los centros concretos atendidos en función de la desaparición/aparición de nuevas necesidades.

13. Otras situaciones no contempladas en estas instrucciones serán estudiadas por esta Delegación de Educación.

El Servicio de Inspección velará por el cumplimiento de las presentes Instrucciones.

Almería, 1 de septiembre de 2003

EL DELEGADO PROVINCIAL

Fdo. Francisco Maldonado Sánchez:

ANEXO VI C

INSTRUCCIONES DE VEINTE DE SEPTIEMBRE DE DOS MIL CUATRO DE LA DELEGACIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN POR LAS QUE SE REGULA EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EL PROFESORADO ADSCRITO AL MISMO (DE LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA -ATALs *- (EXTRACTO) (...)

1. El Programa de Educación Intercultural estará incardinado, en el marco del Proyecto Curricular de Centro, en el Plan de Orientación y Acción Tutorial (Ámbito de Atención a la Diversidad) y en especial coordinación con los Programas de Educación en Valores en general y de Cultura de Paz/no Violencia y de Convivencia en particular.

2. El Programa de Educación Intercultural, que deberá ser desarrollado por todos los centros educativos, muy especialmente por aquellos que reciban atención por parte de un/a profesor/a de este programa o del de compensación educativa, constará de los siguientes subprogramas :

2.1. Subprograma de Acogida

2.2. Subprograma de Español como segunda lengua

2.3. Subprograma de apoyo a la cultura materna del alumnado

2.4. Subprograma de solidaridad y tolerancia (próximamente la Delegación aportará orientaciones y ejemplificaciones para desarrollarlos)

4.-Objetivos prioritarios:

a. Atender a aquellos/as alumnos/as extranjeros en desventaja sociocultural que, por no conocer la lengua castellana y la cultura de este país, tienen dificultades para el acceso al currículo.

b. Colaborar con el profesorado del centro o centros en los subprogramas de Acogida, Cultura Materna y Solidaridad y Tolerancia.

c. Facilitar al profesorado de los centros orientaciones y materiales para incorporar al alumno o alumna al proceso de enseñanza normalizado. (...) (...)

7. La intervención con este alumnado es de todo el claustro, según lo previsto en el artículo 26.1 del Decreto 167/2003, de 17 de junio, ya mencionado. Cada ciclo (o departamento), deberá reflejar este hecho diferencial en la programación de las distintas áreas o materias pertenecientes al mismo. Dicha intervención podría organizarse según la siguiente secuencia: Análisis de la situación de partida. Elaboración de adaptaciones curriculares en las que tendrán especial relevancia la determinación de medidas organizativas: Apoyo dentro del aula, Agrupamientos flexibles, etc.

8. La asistencia de los alumnos a los grupos de apoyo (ATAL) será por un periodo de un trimestre (ATALs fijas en centros de Primaria) o un curso escolar (ATALs itinerantes tanto de Primaria como de Secundaria y ATALs fijas en Secundaria). En todo caso, los resultados de la evaluación continua del programa podrán determinar la finalización anterior de este apoyo. Se podrá decidir que un alumno o alumna permanezca hasta un curso completo en ATAL fija de Primaria) o un curso completo más (en el caso de las ATAL itinerantes, y en las ATAL fijas de Secundaria) en los siguientes casos:

- * Enfermedad del alumno o alumna que haya dado lugar a faltas continuadas a clase.
- * Absentismo escolar por distintos motivos (desinterés de los padres, viajes continuados a sus países de origen, ...)
- * Escolarización previa escasa en su país de origen.
- * Inscripción en el centro a lo largo del segundo o tercer trimestre del curso anterior.
- * No haber superado el Nivel 1 (A1) de conocimiento del castellano en Educación Secundaria o El Nivel 1 (A1) de Comprensión auditiva, Interacción Oral y Expresión Oral (E. Primaria)
- * Otras (debidamente estudiadas y razonadas) En todo caso, estas circunstancias serán valoradas por el/la orientador/a de referencia, y la decisión de que permanezca más tiempo en el ATAL quedará reflejada en Informe razonado elaborado por este/a profesional.

9. La asistencia a dichos grupos por parte de los alumnos/as se organizarán de forma que permita su incorporación a su aula ordinaria cuando en ella se impartan asignaturas como la Ed. Física, Música, Ed. Plástica/Visual... o en general todas aquellas en las que no es tan determinante el dominio del idioma para el acceso del alumno/a al currículo ordinario. Además de la atención especializada que los alumnos extranjeros en desventaja sociocultural reciben en el ATAL, se garantizará por parte del centro el adecuado refuerzo educativo en las distintas áreas, en caso de necesitarlo. Cuando deje de asistir el alumno o alumna al ATAL se dará especial relevancia a este punto en el marco del Plan General de Apoyos del centro

10. Podrá asistir a los grupos de ATAL el alumnado extranjero en desventaja sociocultural escolarizado a partir del Segundo Ciclo de la Educación Primaria y hasta el final de la Educación Obligatoria. El número de alumnos/as por grupo no excederá de doce ni será menor de siete . Cuando en un centro existan cinco alumnos con las condiciones descritas, la Delegación estudiará la posibilidad de apoyar al centro con un ATAL siempre que los recursos lo permitan. Sólo cuando el número de alumnos a atender sea superior a doce se podrán organizar grupos que se pueden establecer en función de sus niveles de conocimiento del castellano o escolarización previa. El orientador u orientadora junto con el jefe o jefa de estudios serán los responsables de esta organización de grupos, contando con la opinión del profesorado de ATAL (...)