

Inmigración e interculturalidad en la escuela. Estado de la cuestión en Andalucía

Patricia Martín-Mendoza. Universidad de Granada

Recepción: 9.10.2018 | Aceptado: 12.12.2018

Correspondencia a través de **ORCID**: Patricia Martín-Mendoza  **0000-0002-6005-8381**

Citar: Martín-Mendoza, P. (2018). Inmigración, escuela e interculturalidad. Estado de la cuestión en Andalucía. *ReiDoCrea*, 7, 395-403.

Resumen: La escuela española y, en concreto, la andaluza han vivido en los últimos 30 años grandes cambios en relación con su contexto y necesidades. Los movimientos migratorios de las últimas décadas han creado un entorno multicultural de aprendizaje y enseñanza, para el que la escuela se ha adaptado con diversas respuestas a nivel autonómico. En Andalucía, surgirán los programas ATAL (Aulas Temporales de Adaptación lingüística) como respuesta de acogida y atención a los nuevos escolares que no conocen la lengua vehicular de la escuela. A través de este artículo se analizan conceptos como interculturalidad, diversidad y educación intercultural junto a la idoneidad del uso de las aulas ATAL como contexto de enseñanza intercultural para todos los alumnos que acuden a la escuela y, no sólo, los nuevos escolares que se incorporan de forma tardía.

Palabras clave: Escuela | Interculturalidad

Immigration and Interculturality in schools. An overview of the Andalusian case

Abstract: Spanish schools and, in particular, Andalusian schools have experienced great changes in relation to their context and needs in the last 30 years. Last migratory movements in Spain have opened on to a new multicultural context of learning and teaching in school. In order to attend the new context it has been created different programs at the autonomic level. In fact, in Andalusia, the ATAL programs welcome and care for new schoolchildren who do not know the vehicular language of school. This article analyzes concepts such as interculturality, diversity and intercultural education together with the suitability of ATAL (Temporary linguistic adaptation programs) programs to teach from an intercultural approach to all students who attend school and not only the new schoolchildren who incorporate late.

Keywords: Schools | Interculturality

1. Introducción

La escuela representa uno de los principales elementos para la creación de una sociedad, por lo que es primordial construir un sistema escolar que sea apropiado a este propósito. Del mismo modo, en la construcción de un sistema de enseñanza, es necesario atender a las circunstancias que lo rodean para modularlo en torno a ellas y, en este sentido, los cambios en la escuela española demandan una revisión de su metodología y enfoque permanente.

Si prestamos atención a los movimientos migratorios en el territorio español en los últimos 30 años se aprecia un cambio en la tendencia de los flujos habituales de entrada y salida. España, que a lo largo del s. XX se caracterizó por importantes movimientos emigratorios de ámbito continental y transcontinental, ha pasado a ser un gran receptor de inmigración en las últimas décadas y este hecho, entre otros, ha contribuido a transformar el contexto social español, desde la uniculturalidad a la multiculturalidad en un corto periodo de tiempo.

Un entorno social multicultural supone un reto para la escuela, ya que en sus aulas convergen distintas culturas y, por primera vez, llegan estudiantes que no conocen la lengua vehicular del sistema educativo. Ante este escenario se harán necesarias

acciones para el éxito de la convivencia social y escolar, entre ellas se propone la interculturalidad, como metodología de encuentro entre culturas que aboga por el enriquecimiento a partir de sus diferencias.

En Andalucía, el programa ‘Aulas temporales de adaptación lingüística’ (en adelante ATAL) se crea como aulas de acogida lingüística para los nuevos escolares que se incorporan y desconocen la lengua vehicular. Estos programas, como defiende este artículo, representan una gran oportunidad para el intercambio, el encuentro y el enriquecimiento.

Este artículo realiza una revisión de algunos de los autores que han desarrollado estudios en torno a las ATAL y la interculturalidad. También se apoya en los datos aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sobre la inmigración en la escuela española en su edición de 2017. Estos últimos sirven para justificar la necesidad de investigación e innovación en la atención a la diversidad en el contexto escolar en España y, en especial, en Andalucía. La introducción a la temática de estudio que se presenta aquí adquiere un carácter etnográfico ya que describe el contexto de las aulas ATAL en la actualidad así como sus inicios y regulación. Finalmente, se presenta una hipótesis de mejora de los programas ATAL que propone el uso de estos espacios no sólo para la enseñanza de español y, también, para la enseñanza de la diversidad y la convivencia intercultural a todos los alumnos que componen un centro escolar.

2. Las cifras

Según la base de datos *Educabase* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en adelante MECED, la cifra total de alumnos de enseñanza de régimen general no universitario en España en el curso 2014-2015 fue de 8.101.473 (MECED, 2017). Este dato se encuentra en relación con los datos publicados en el informe *Sistema estatal de indicadores de la educación* en su edición de 2017 por el MECED donde el alumnado extranjero durante el mismo curso escolar representaba un 8,6 % del total con 724.635 alumnos, en Andalucía 83.630 alumnos. Se debe destacar, que el Ministerio entiende por alumnos extranjeros aquellos que no tienen nacionalidad española, ya que los nacidos en España de padres extranjeros no obtienen la nacionalidad del estado directamente, aunque sí si no disponen de otra nacionalidad.

Del mismo modo, entre los datos más significativos que muestra este informe se destaca la variación en el número de alumnos extranjeros matriculados entre el curso escolar 2003/2004 y 2014/2015. Durante este periodo se duplicó prácticamente el número de alumnos extranjeros matriculados, con un total de 724.635 en 2014/2015 frente a los 402.117 alumnos de 2003/2004. Estas cifras evidencian, entre otros, una transformación del alumnado de la escuela en España y, por ende, del contexto social que le rodea. Sin embargo como se expresa más adelante, a pesar de la tendencia creciente del alumnado extranjero en los últimos años, en el año 2014 objeto del informe, se produce un descenso de alumnos extranjeros matriculados en enseñanzas no universitarias:

“La cifra global de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias del sistema educativo español ha seguido una evolución creciente a lo largo de todos los cursos del periodo 2000-2012, pasando de 141.916 alumnos en el curso 2000-01 a 781.236 en el curso 2011-12. No obstante, en los cursos siguientes se observa una ligera disminución hasta los 724.635 alumnos en el curso 2014-15. En esta evolución pueden estar influyendo, por una parte, el comportamiento de los flujos migratorios de entrada-salida y, por otra, los procesos de nacionalización de la población no nacida en España” (MECED, 2017: 30).

El porcentaje de alumnos extranjeros matriculados en enseñanzas de régimen general no universitario ha aumentado paulatinamente desde la década de los 90 pero este incremento parece ralentizarse en los últimos años por distintos factores, entre ellos, la última crisis económica en España, la idoneidad de otros destinos o las políticas de inmigración. Estas circunstancias podrían justificar las cifras de 2014, aunque se debe esperar a conocer más datos para hablar de un estancamiento en la tendencia, especialmente a la luz de otros informes a nivel europeo que hablan de un incremento de la cifras de petición de asilo en el año 2013 (European Commission, 2014).

En definitiva, el aumento absoluto en cuanto a cifras de estudiantes extranjeros dentro de la escuela española en relación con los datos de principios de siglo es evidente. Un hecho que, como se menciona anteriormente, ha transformado el contexto escolar pero, sobre todo, sus necesidades.

3. La inmigración en la escuela andaluza.

La diversidad cultural, presente en la sociedad, llega a la escuela lo que supone un nuevo contexto de enseñanza y aprendizaje que precisa de medidas que atiendan estas nuevas circunstancias. Por primera vez, en las aulas empiezan a convivir distintas culturas, aunque más importante para nuestro estudio, distintas lenguas. Y del mismo modo, también por primera vez, encontramos un número considerable de alumnos en el aula que no dominan la lengua vehicular de la escuela en España, esta es, el español.

Sin embargo, esta situación, inédita en el contexto escolar español y visible desde la década de los 90, no se recogerá normativamente a nivel nacional hasta la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* de 2002 (en adelante L.O.C.E.). En particular, aparecerá dentro del apartado de medidas de atención a alumnos con necesidades educativas específicas que comprende dos supuestos: “alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas” o alumnos “que presenten graves carencias en conocimientos básicos”, recogiendo en un mismo apartado alumnos sin formación con alumnos que sí tienen formación previa pero desconocen la lengua vehicular de la escuela.

Esta ley de 2002 no tendrá efecto al no aplicarse y no será hasta más tarde, en 2006, con la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación (en adelante L.O.E.) cuando de nuevo se presta atención a la multiculturalidad en el aula, a pesar de que esta es ya una realidad en el contexto escolar. De hecho, la escuela cuenta ya con un total de 529.461 alumnos extranjeros en enseñanzas de régimen general no universitarias a nivel nacional, en Andalucía 60.218 alumnos, en el curso 2005/2006 (Ministerio de trabajo e inmigración, 2006: 333).

Si analizamos más en profundidad esta ley, la L.O.E (2006) en su Título II, Capítulo II, sección tercera, habla de alumnos que se integran de forma tardía al sistema educativo español, y promueve “programas específicos” para los “alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos” con el fin de facilitar su incorporación al curso correspondiente. Por tanto, al igual que con la ley anterior, se vuelve a equipar el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela a la ausencia o no de instrucción previa. En esta línea, la misma ley afirma que el “desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios” lo que da pie a la simultaneidad de estos programas específicos con el aula ordinaria a lo largo del curso escolar, aunque no implique su asociación o fusión.

García Castaño y Fernández Echevarría (2015) aseguran que este tipo de asociaciones o clasificaciones resultan peligrosas. Como explican estos autores el matiz de especificidad que le atribuye la L.O.C.E, y que es más tarde ratificado por L.O.E., permite situar a los nuevos escolares dentro de programas de atención a alumnos con necesidades específicas y la creación de “aulas especiales” para ellos (García Castaño & Fernández Echevarría, 2015: 473). En definitiva, una clasificación que puede ayudar a favorecer la segregación dentro de la escuela.

La ‘especificidad’ pasaría así a ser el apartado donde cabe todo lo que difiere de lo ordinario como ratifica la recién estrenada LOMCE, *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Sin realizar modificaciones sobre la redacción de los artículos en cuestión de la L.O.E., la LOMCE asocia de nuevo a los alumnos con integración tardía al sistema educativo español con programas específicos, lo que facilita la separación de estos alumnos del resto de escolares en aulas diferenciadas. Sin embargo, según las conclusiones del proyecto *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (FP6, 2006-2011) publicadas por Vals-Carols, R., Prados-Gallardo, M., Aguilera- Jiménez, A. (2014) las agrupaciones heterogéneas de alumnado son las que reportan mejores resultados académicos en todos los alumnos, además de mejorar la convivencia en general. Este tipo de agrupación *Mixture*, como la define el proyecto en relación con los *grupos interactivos*, estaría en consonancia con la praxis que defienden algunas voces (Nikleva, 2014; Goenechea Permisán, C., García Fernández, J. A. y Jiménez Gámez, R. A., 2011) del uso del aula ordinario para la realización de los programas de adaptación lingüística incluyendo así a todos los alumnos del aula frente al contexto que facilita la legislación educativa para la creación de aulas específicas.

Una práctica que contribuye en la destrucción del concepto de *otredad* dentro del contexto escolar. El uso de aulas específicas con separación de alumnos puede provocar un efecto de diferenciación que, además, imposibilita el acercamiento intercultural de las culturas presentes en un misma aula.

Es importante señalar que el concepto de “otredad” está directamente relacionado con la imagen del “otro”, ya sea dentro o fuera de la escuela. El “otro” es siempre aquello que entendemos como algo o alguien diferente a nosotros mismos. Además, se suele asociar con la idea de cambio que producen las migraciones; el “otro” es aquel que cambia de lugar y que puede sufrir un cambio de identidad (Iglesias, M., 2010; Zovko, M., 2010; Soler-Espiauba, D., 2004). De hecho, este cambio de identidad se asocia al que emigra porque se enfrenta a un entorno nuevo. No obstante, es importante no olvidar que el “otro” es en realidad todo aquel al que miramos, afectando tanto al extranjero como a nosotros mismos, ya que nosotros somos “otros” a su vez.

Soler-Espiauba (2002) afirmaba que “la única forma de evitar la xenofobia y la desconfianza” es “educar, informar y fomentar el interés por la diferencia, perder el miedo al otro, conociéndolo”. Parece evidente que en la construcción de una sociedad contemporánea es esencial conocer al “otro”, es decir, educar en la diversidad para la diversidad actual. En este sentido, la escuela se postula como el mejor escenario donde enseñar e informar, aunque esta presenta aún carencias en el modelo de atención a la diversidad. La estructura y organización escolar deberían apoyarse en una regulación orientada a facilitar el acercamiento de los distintos grupos culturales que componen un centro escolar y a partir de aquí fomentar el intercambio-aprendizaje de los mismos. Y en este sentido, los programas de atención específica presentan una oportunidad para unir en lugar de diferenciar. Sin olvidar su objetivo de enseñanza de español como L2, suponen un espacio de encuentro donde se pueden

mostrar lenguas y culturas a todos los escolares de un centro e instar a su aprendizaje, además de fomentar el respeto y el aprecio hacia cada una de ellas.

4. La interculturalidad

El concepto de interculturalidad aparece por primera vez en relación con la educación en España en la *Orden de 17 de enero de 1996, por la que se establece la organización y el funcionamiento de los programas sobre educación en valores y temas transversales del currículo*. Esta Orden, de ámbito nacional, destaca la necesidad de acciones hacia la interculturalidad dentro del ámbito escolar con el fin de adquirir esta competencia fundamental para la convivencia social:

“La realidad social actual necesita cada vez más una Educación para la Vida en Sociedad que forme ciudadanos y ciudadanas capaces de desenvolverse en la complejidad de las relaciones sociales, participando democráticamente y con autonomía de criterios en la vida comunitaria. Ante problemas como las actitudes de marginación hacia grupos sociales, los movimientos migratorios masivos, que están creando las bases de una sociedad intercultural, o la existencia de graves desequilibrios socioeconómicos entre diversas regiones del planeta, se hace cada vez más necesario construir nuevas formas de convivencia ciudadana sobre bases de cooperación, diálogo y solidaridad, como alternativa a la violencia imperante tanto en los conflictos cotidianos como en las relaciones sociales.” (Orden 15 de enero 2007: 1643).

Por otro lado, la evolución en la metodologías de enseñanza junto con los cambios sociales darán lugar a nuevos modelos pedagógicos que modificarán la forma de relación entre culturas presentes, así como el valor que se le atribuye a cada grupo social. Entre estos modelos, se haya la educación intercultural que supone, en parte, la acumulación de ideas anticipadas por modelos anteriores, y aún exitosamente “los aciertos de los modelos multiculturales y antirracistas” (Muñoz Sedano, 2000: 81) mejorando las propuestas hasta la fecha.

4.1 La educación intercultural

Sin embargo, para entender el concepto de educación intercultural, es necesario ver la evolución que se produce, por un lado, en los métodos de enseñanza de lenguas y, por otro lado, en los enfoques utilizados en relación con el contexto de aula.

Así, por un lado, debemos prestar atención a la evolución de las metodologías de enseñanza de lenguas en los años 60. A partir de este, se produce un cambio en el paradigma de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Las metodologías tradicionales que se basaban principalmente en enseñanzas gramaticales se abandonan y aparecen los métodos comunicativos para los que primará la comunicación. Este cambio en la metodología será posible a partir del concepto de competencia lingüística formulado por Chomsky en 1965, pero especialmente a partir del concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes en 1984. A partir de estos nuevos conceptos, la lengua se empieza a entender como un instrumento de comunicación que comprende un contexto determinado. En suma, el dominio de una lengua se supone no sólo el conocimiento lingüístico, pero también su adecuación al contexto social.

Más tarde, Van Ek (1986) añade dos subcompetencias: la competencia sociocultural y la competencia social, siendo estas dos últimas, la clave en el camino hacia la interculturalidad. Estas subcompetencias postuladas por Van Ek conciben la lengua en relación con un contexto sociocultural y los referentes propios del mismo (Martínez,

2012: 38), por lo que el aprendizaje de una lengua ya no sólo comprende elementos lingüísticos o su contexto, si no también su cultura.

Por otro lado, y de forma paralela a esta evolución en la enseñanza de lenguas, se produce una evolución en las metodologías utilizadas en contextos de enseñanza con alumnos procedentes de distintas culturas. En concreto, se pasará de los modelos asimilacionistas, utilizados en los años 1950 y 1960 que anulaban los grupos minoritarios en favor del grupo mayoritario, a enfoques basados en la multiculturalidad, que reconocen la diversidad cultural de su contexto y la ponen de manifiesto. Por lo que, a partir de este momento, se parte de la idea de que se deben valorar tanto las diferencias como las “similitudes culturales propias de una sociedad multiétnica” (Rico-Martín, 2014: 51). En definitiva, se produce un cambio de actitud hacia las otras culturas en el contexto de enseñanza, sentándose las bases para lo que más tarde se conocerá como educación intercultural.

Sin embargo, el enfoque multicultural parece insuficiente para la convivencia entre todas la culturas, ya que obvia el conocimiento e interacción entre ellas. Por tanto, a partir de los años noventa, aparecen nuevos planteamientos basados en la interculturalidad, un nuevo movimiento que defiende:

“el diálogo y la interrelación igualitaria entre los distintos grupos, yendo más allá del respeto y la valoración de las diferencias culturales, como pretendía la educación multicultural” (Rico-Martín, 2014: 52).

Pero ¿cuál es la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad? ¿En que se diferencia la interculturalidad de la multiculturalidad?. Como hemos visto anteriormente tanto los términos multiculturalidad e interculturalidad en relación a un contexto de enseñanza surgen a partir de la evolución en la políticas de atención a la diversidad. Estas políticas o modelos son respuestas a la transformación social imperante del momento. No obstante, esta evolución es tan gradual que existe un cierto debate en torno a la diferencia entre los distintos enfoques.

En este sentido, mientras que algunos autores no ven diferencia real entre ambos planteamientos, como Muñoz Sedano (2000: 99) para quién se trata de dos términos que “denotan simplemente la yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad” y sólo se diferencian en su uso; siendo “más frecuente el término “multicultural” en la bibliografía anglosajona y el “intercultural” en la europea continental”; otros autores como Giménez Romero (2003) sí observan diferencia ya que aunque tanto la multiculturalidad como la interculturalidad son “dos modalidades del pluralismo cultural” (2003: 12), la segunda da respuesta a aquello que la primera resultó insuficiente como “proyecto de cohesión social” (2003: 13).

Además Giménez añade que el valor de la interculturalidad frente a la multiculturalidad radica en el énfasis de esta en “la interacción entre los sujetos o entidades culturalmente diferenciados” (Giménez Romero, 2001: 13). Por tanto, se podría decir que la multiculturalidad reconoce la variedad cultural y subraya sus diferencias con el fin de hacerlas todas participes, pero la interculturalidad va un paso más allá e insta al diálogo constante entre todas las culturas que componen una sociedad. En definitiva, la interculturalidad supone un intercambio real entre culturas “a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida” (Atienza, E., Castro, M., Inglés, M., López, C., Martín Peris, E., Puedo, S., & Vañó, A. (2008).

4.1.1 La interculturalidad en la escuela andaluza

De acuerdo con el reglamento, las ATAL se deben basar en contextos de enseñanza interculturales (Orden ATAL, 2007). En concreto, esta Orden insta a fomentar la interculturalidad en todas las acciones contempladas en el proyecto de centro. No obstante, la normativa centra la atención en diversas acciones específicas: la acogida del nuevo alumnado; el aprendizaje de español por parte de este y el mantenimiento de su cultura de origen. De hecho, dentro de las actuaciones específicas, cuando habla de las acciones para el mantenimiento de las culturas de origen de los nuevos escolares, insiste en la riqueza que supone la diversidad cultural y la necesidad de aprovecharla “sobre la totalidad del alumnado del centro” (Orden 15 de enero de 2007: 11). En este caso la orden ATAL realiza una propuesta en concordancia con las afirmaciones de Muñoz Sedano que sostiene que para que la interculturalidad sea un realidad se requieren un intercambio real entre todos los grupos que componen ese contexto:

“Para que pueda darse esta integración cultural pluralista, que posibilita un auténtico interculturalismo, se requieren unas condiciones mínimas en la sociedad: reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural; reconocimiento de las diversas culturas; relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de las varias culturas; construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambiar”. (Muñoz Sedano, 2000: 94)

Entre las condiciones que menciona Muñoz Sedano como necesarias para la interculturalidad, se encuentra la lengua como medio de comunicación entre los diversos grupos culturales. Y, en este sentido la lengua, en nuestro caso el español, se presenta como clave para la interacción de los distintos grupos culturales. Además, en el contexto escolar, como lengua vehicular del sistema educativo, el español es fundamental para la interacción efectiva de los nuevos alumnos con el resto de sus compañeros y personal de centro. En segundo lugar, para que las diferencias culturales sean reconocidas como un derecho es fundamental un proyecto de educación que comprenda a todo el centro, no sólo al aula de apoyo lingüístico. No es posible educar en la interculturalidad, es decir fomentando la integración entre culturas, si no se reconocen todas las culturas presentes como iguales y se crean situaciones de diálogo e intercambio entre ellas. Por tanto, el proyecto de centro debe estructurarse para trabajar una competencia más, tradicionalmente asociada a la enseñanza de lenguas, la competencia intercultural.

Se trata de una nueva competencia que Prieto Mendaza considera “fundamental para comprender la nueva ciudadanía de este siglo” (2014:82). Es importante señalar que la diversidad cultural es una realidad social y nuestra propia cultura, la española, es parte de esa diversidad. Como afirma Prieto Mendaza, la competencia intercultural es un reto para la escuela española, porque como pone de manifiesto citando a Besalú (1992), este tipo de educación capacita al alumno a nivel multicultural con el fin de que sean capaces de “ampliar o modificar sus puntos de vista”. Y en este sentido, el programa ATAL es especialmente importante. Este programa supone una oportunidad real para el intercambio cuando se trabaja dentro del aula ordinaria. Sólo si se fomenta la interculturalidad en la escuela podremos verla reflejada más tarde en nuestra sociedad:

“Concebir la educación intercultural como dirigida a la sociedad en su globalidad, no solo para grupos minoritarios, pues la entendemos como una necesidad que puede llevar a la intercomprensión de los grupos que conviven en un mismo entorno” (Rico-Martín, 2014: 52).

La interculturalidad, como corriente, fomenta el respeto al diferente, al otro, pero debemos comprender que el otro es aquel al que miramos, y todos juntos, nosotros y

él, somos los que conformamos nuestra sociedad. Como dice Bilbeny (2002) “nos interesa la interculturalidad por ella misma y por sus ventajas. Lo uno, porque nos facilita el marco de la convivencia. Lo otro, porque nos descubre la identidad ajena y a la vez nos hace redescubrir la propia, y ambas son experiencias valiosas por sí mismas”. Sólo al mirar al otro podemos vernos a nosotros mismos.

5. Conclusiones

Es evidente que en la escuela andaluza son necesarias propuestas inspiradas en los inicios de las ATAL en Almería, cuando alumnos de procedencia magrebí y española realizaban un aprendizaje cooperativo, ya que el aprendizaje desde la interculturalidad parece indispensable para educar a la sociedad española actual en la diversidad, y en definitiva, en la contemporaneidad.

Por tanto se presentan dos retos para la escuela andaluza, primero dentro del contexto de enseñanza de ELE, enseñar español a inmigrantes asumiendo como valores importantes la propia lengua del alumnos y su cultura y, en segundo lugar, educar en la interculturalidad a los escolares andaluces, recogiendo temas trasversales como son la inmigración y la realidad social de nuestra sociedad multicultural, intentando fomentar el conocimiento de otras culturas y anulando estereotipos. Y de nuevo las ATAL, como contexto de enseñanza y aprendizaje donde pueden encontrarse todos los alumnos de un centro, son el instrumento idóneo desde la escuela hacia la interculturalidad.

Referencias

- Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa.
- Comisión Europea. (2013). *5th Annual Report on Immigration and Asylum*. COM (2014) 288 final. Bruselas. [Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/732wT8A8e>]
- García Castaño, F. J., Fernández Echeverría, J. y Castilla Segura, J. (2012). El desarrollo normativo de las ATAL. En *VII Congreso Migraciones internacionales en España. Movilidad humana y diversidad social* (1434-1452). Bilbao.
- García Castaño, F. J. y Fernández Echeverría, J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas para escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1). 527-554.
- García Torrente, R. (2002). La inmigración y el modelo de desarrollo Almeriense II: Análisis de las necesidades de mano de obra en la economía almeriense. En *Mediterráneo Económico*, vol. 1. (389- 409) Instituto de Estudios Socioeconómicos de Cajamar.
- Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad: propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8. 9-26.
- Goenechea Permisán, C., García Fernández, J. A. y Jiménez Gámez, R. A. (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 doctorado*, Vol. 13, No 3. 1-16.
- Iglesias Santos, M. (2010). *Imágenes del otro. Identidad e inmigración en la literatura y el cine*. Madrid: Editorial biblioteca nueva.
- Kunz, M. (2003). *Juan Goytisolo: metáforas de la migración*. Madrid: Verbum Editorial.
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, no 307, de 2002, 24 de diciembre.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Boletín Oficial del Estado, no 106, de 2006, 4 mayo.
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, no 295, 2013, 10 diciembre.
- Martín Peris, E. (coord.). (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Disponible online. [Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/732yMiOI>]
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Alumnado matriculado. Datos detallados Curso 2014-2015. EDUCAbase. [Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/732yCQ5wX>]
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2017*. [Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/732y59owh>]
- Ministerio de Trabajo e Inmigración. 2006. *Anuario estadístico de inmigración 2006*. [Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/732xlaSok>]

- Muñoz Sedano, A. (2001). Hacia una Educación Intercultural: enfoques y Modelos. *Encounters on Education*, 1. 81-106.
- Nikleva, D. (Coord.). (2014). *El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad española*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Orden de 17 de enero de 1996, por la que se establece la organización y el funcionamiento de los programas sobre educación en valores y temas transversales del currículo. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) núm. 23 de 17/02/1996.
- 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 (BOJA) núm. 33 de 14/02/2007.
- Prieto Mendaza, J. (2014). Agrupaciones escolares con alta proporción de alumnado inmigrante. En *El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad española*. Nikleva, Dimitrinka (Coord.). 65-81. Madrid: Editorial Síntesis.
- Rico-Martín, A. M. (2014). La competencia intercultural en el aula de español para escolares inmigrantes. En *El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad española*. Nikleva, Dimitrinka (Coord.). 47-56. Madrid: Editorial Síntesis.
- Santamaría Martínez, R. (2010). La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE, una propuesta didáctica. *ASELE Colección Monografías* volumen 13. Ministerio de Educación de España.
- Schumann, J. H. (1978) The relationship of Pidginization, creolization and decreolization to second language acquisition. En *Language learning*, 28(2), 367-379.
- Soler-Espiauba, D. (2004). De los campos de Nijar a los invernaderos de El Ejido: Rastreo del fenómeno migratorio de los últimos cincuenta años en la narrativa española contemporánea. En *Migración y literatura en el mundo hispánico*. Andrés-Suárez, Irene (ed.). 193-211. Madrid: Verbum Editorial.
- Soler-Espiauba, D. (coord.). (2004). *Literatura y pateras*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Zovko, M. (2010). El exotismo, las tradiciones y el folclore en la literatura de inmigración en España. *RiMe (Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea)*. 5-22.