

LAS ATAL: UNA EXPERIENCIA ANDALUZA DE ATENCIÓN AL ALUMNADO DE NUEVA INCORPORACIÓN DE ORIGEN EXTRANJERO¹

José Castilla Segura

Instituto de Migraciones, Universidad de Granada

La presencia de personas procedentes de otros países ha provocado innegable interés por abordar el tema de la educación de "sus hijos". 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 práctica generalización en los sistemas educativos de todas las Comunidades Autónomas, nos permite observar una panoplia de posturas que oscila entre quienes las justifican por 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 (Pérez y Pomares: 2002; Bedmar: 2002) hasta su consideración de forma muy crítica. En estas últimas posiciones, Terrén (2009) ha diferenciado: algunas, de corte más político, que tienen que ver con su planificación, distribución y financiación. Otras, con los supuestos sociolingüísticos en que se basa su diseño (Martín Rojo et al.: 2003, Broeder y Mijares: 2003; García Castaño et al., 2008). Y otras más que las consideran como una medida asimilacionista o segregadora que no favorece la integración de los "nuevos escolares" (Ortiz: 2005, 2008, Martín Rojo y Mijares: 2008; García Fernández et al., 2008), o 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).

Una de las modalidades más conocidas de "aulas lingüísticas especiales" son las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Se trata de una propuesta que ha tenido gran difusión en distintos foros, congresos, encuentros; e incluso la más difundida también en revistas educativas (*Cuadernos de Pedagogía, Aula de Innovación Educativa, Andalucía Educativa*) y prensa diaria nacional². Incluso se llega a recoger la experiencia en informes de carácter sanitario destinados a la Unión europea (Bernal, 2003)

Igualmente han despertado interés en otros países europeos. Destacamos la visita que en Marzo del 2004 hizo un grupo de trabajo del Proyecto Arión a la provincia de Almería.

También han llamado la atención a profesionales de la Sociología en otras comunidades españolas (Fernández Suárez, 2007) 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

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 sus críticas: Hervás y Pérez (2000); Pomares y Pérez (2002); Cabrera (2002, 2004a, 2004b) Pérez Ramírez (2002, 2005); García Mata (2003); Ortiz (2005, 2006, 2007, 2008); Martín Rodríguez (2005) Sánchez Núñez (2006); Morales Orozco (2006, 2007, 2008); Casillas Quirós (2004, 2008); Beamuz, Muñoz y Gimbert (2007), González Falcón (2007) Fernández Castaño (2009); Jiménez Gámez et alii (2009), Porras, García y Cotrina (2009), Leyva Olivencia (2007); Guerrero Valdebenito (2010);

En relación con el escenario esbozado nos hemos planteado en nuestra tesis las siguientes hipótesis: "hay un renacimiento de los procesos de segmentación vertical en las sociedades avanzadas con la llegada del alumnado inmigrante y diversos factores que enmascaran este hecho".

Las políticas educativas han jugado un papel destacado en la creación del alumnado inmigrante como "especial", que plantea problemas especiales y sobre el cual hay que crear programas especiales

El hecho de que diversas instrucciones hayan recogido la figura del profesorado de las ATAL, inicialmente como responsable y posteriormente como participante de las actividades de "interculturalidad" de los centros, está reduciendo el fenómeno de la interculturalidad a una "cuestión" que debe ser abordada por el "especialista en inmigrantes"

¹ Este trabajo se enmarca dentro del proceso de realización de una Tesis doctoral con ese mismo título que realizado en el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada bajo la dirección del profesor F. Javier García Castaño.

² 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*.

Las ATAL (y otras formas de aulas de acogida) pueden llegar a ser un factor que condiciona 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 específico³.

Las prácticas educativas en las diversas formas de "Aulas de acogida" serán más discrecionales que los diversos Modelos teóricos de políticas de integración y normativas en niveles más elevados de decisión (estatal, autonómico y provincial)

Como objetivos iniciales de este estudio nos propusimos:

- Primero: Analizar tangencial aunque rigurosamente el fenómeno migratorio como fenómeno social total con una perspectiva histórico-sociológica.
- Segundo: Sistematizar los orígenes, historia y desarrollo de la educación intercultural (así como de los diversos programas realmente llevados a cabo) entendida como forma de atención a la diversidad cultural en Europa y en el Estado Español
- Tercero: Contrastar las políticas de integración como modelo con su realización en el campo concreto de la educación, así como un análisis de los Cambios en el Marco institucional de la educación
- Cuarto: Analizar los discursos e ideas previas de los profesionales educativos y otros agentes y actores sociales sobre las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (su organización, profesorado, alumnado, práctica educativa, etc.) en el contexto del ámbito andaluz de las políticas de incorporación de estudiantes inmigrantes a la educación así como revisar la evolución de ese contexto.

En este trabajo nos vamos a centrar especialmente en el cuarto de los objetivos planteados. La presente investigación se encuentra, por tanto, en la dirección de lo recomendado por el Defensor del Pueblo (2003: 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.

Desde un marco teórico, metodológico y terminológico multidisciplinar (aunque articulado desde el modus operandi de la antropología) hemos efectuado un acercamiento empírico mediante un conjunto de instrumentos etnográficos (encuestas, entrevistas, observaciones, grupos de discusión) obtenido de nuestra participación en el equipo evaluador del PAEI (Plan de Atención al Alumnado Inmigrante), que hemos triangulado con informaciones procedentes de una revisión de información bibliográfica y fuentes documentales, tanto oficiales como de "literatura gris" sobre el tema, para obtener las convergencias y diferencias entre las diversas fuentes con el objeto de ensamblar el estudio de esos discursos y prácticas y elaborar un marco con pretensiones prospectivas que coadyuve al alumnado (no solo inmigrante o de minorías étnicas) y al profesorado del sistema educativo no universitario en el desarrollo de sus competencias interculturales

El análisis desarrollado es básicamente de carácter descriptivo y diagnóstico, aunque un tratamiento posterior le podría conceder una naturaleza prospectiva-interpretativa.

Tras esta contextualización y resumen de la literatura científica sobre el tema, procederemos a presentar los resultados obtenidos en nuestra investigación con respecto a la organización y modelos pedagógicos de estas aulas, el profesorado que trabaja en ellas y su caracterización profesional, el alumnado que recibe los apoyos, sus expectativas y resultados.

Para finalizar presentaremos una serie de conclusiones en relación con las cuestiones presentadas, valoraremos las posibles ventajas e inconvenientes que tiene la experiencia de las ATAL y señalaremos posibles modos de mejorar la práctica educativa que se lleva a cabo en estas aulas.

1. EL RECURSO: HISTORIA, EVOLUCIÓN Y FUNCIONAMIENTO

Las ATAL son un recurso administrativo organizado y coordinado por las Delegaciones Provinciales de educación, aunque ya con una normativa autonómica y cuya aparición fue anterior a su reconocimiento oficial o legislativo. 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

En Almería se elaboraron unas instrucciones de funcionamiento a nivel provincial en 2000 y se reconocieron por primera vez en el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (2001) como "medida específica"

³ Como bien dice Castiello Costales (2002: 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".

encaminada a cumplir el objetivo 3 de dicho Plan: "Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española"

En el artículo 26-a del Decreto 167/2003, de 17 de junio (BOJA nº118), 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

Por otro lado han sugerido diversas intervenciones sobre la relación inmigración/educación en el Parlamento Andaluz, aunque como dice Olmos (2008:12) estas intervenciones han tratado de manera casi monotemática sus aspectos cuantitativos: cuantas aulas hay funcionando, cuantas se necesitan realmente, cuantas 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 de las mismas, limitaciones, resultados, etc.)

Ya durante el curso 1.995/96 se elaboró por el Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional (E.T.P.O.É.P.) una propuesta de Educación Intercultural que fue distribuida tanto a los Equipos de Orientación Educativa de zona como a los Centros de Educación Obligatoria que escolarizaban alumnado inmigrante (Cabrera, 2002:4).

Las Aulas comenzaron en 1997 como una experiencia piloto, llevada a cabo en Almería, que posteriormente se hizo extensiva al resto de provincias andaluzas.

Se ha producido un crecimiento en el número de profesorado que participan en el programa de las ATAL, atendido actualmente por 315 profesores y profesoras, aunque como observamos en la Tabla 1 desde el curso 2005/2006 está aumentando la proporción entre el número de profesorado y el número de estudiantes⁴

Tabla 1. EVOLUCION DEL PROFESORADO DE ATAL Y DEL NUMERO DE ALUMNADO INMIGRANTE POR CURSO ESCOLARES

	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
Dotación profesorado	64 o 59 ⁵	102 o 119 ⁶	168 ó 177 ⁷	185 o 206	232, 253 ó 266	275	290 o 292	315
Numero de alumnos	22302	34818	47569	55453	66068	78154	91544	108114
Proporción profesorado/alumnado	1/348,46	1/292,58	1/268,75	1/269,18	1/248,37	1/284,19	1/313,50	1/343,21

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Consejería de Educación

Como observamos en la tabla 2 tanto el número de localidades y centros visitados, como el número de estudiantes y atendidos por profesores es muy variable por provincias. Con datos de enero del 2007 - correspondientes al curso 2005-2006- (excepto para Cádiz -2007-2008-) tenemos las siguientes cifras:

Tabla 2. RELACION ENTRE PROFESORADO, CENTROS, LOCALIDADES Y ALUMNADO ATENDIDO

Provincia	Profesorado	Localidades	Centros	Alumnado
Almería	80	54	141 (84-57) ⁸	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
Málaga	70	88	122 (73-49)	1934
Sevilla	20	23	68 (42-26)	398
Jaén	15	41	97 (67-30)	328
Total	258	327	817	6330

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Consejería de Educación

Estos números nos dan las siguientes proporciones: Para Andalucía: 1 Profesor /1,267 localidades/3,16 centros/26,375 alumnos. En Almería: 1 Profesor//0,675 localidades/1,76 centros/30 alumnos⁹. En Cádiz: 1 Profesor /1,16 localidades/6,94 centros/No hay datos (entre 12 y 36 alumnos según Jiménez et alii (2009). Para Córdoba: 1 Profesor/a/2,875 localidades/8,37 centros/26,875 alumnos. En Granada: 1 Profesor/a/2,04 localidades/3,04 centros/26 alumnos. Para Huelva: 1 Profesor/a/1,28 localidades/3,92 centros/21,95 alumnos. En

⁴ Aunque el número de alumnado cuantificado incluye a todos los matriculados y no a los realmente atendidos (obviamente mucho menor) puede ser un indicador de cierto "estancamiento" del recurso

⁵ Según Documento Técnico de Seguimiento del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía

⁶ Según Documento Técnico de Seguimiento del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía

⁷ Según Documento Técnico de Seguimiento del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía

⁸ Datos de CEIP e IES respectivamente

⁹ 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.

Jaén: 1 Profesor/a/2,73 localidades/6,46 centros/21,86 alumnos. Para Málaga: 1 Profesor/a/1,25 localidades/1,74 centros/28,34 alumnos¹⁰ y en Sevilla: 1 Profesor/a/1,15 localidades/3,4 centros/19,9 alumnos

Según estos datos el perfil del profesorado de las ATAL es el de un profesional que trabaja en más de una localidad (1,26) mas 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.

Se trata de 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. Tiene un mayor porcentaje de interinidad que el profesorado general (lo que llama la atención en un recurso "especializado").

Igualmente se caracteriza por un mayor conocimiento de las actuaciones específicas dirigidas al alumnado inmigrante, una valoración positiva de la actuación global de la administración andaluza con el alumnado de nueva incorporación de nacionalidad extranjera.

También se caracteriza por una mayor percepción de la necesidad de revisar o cambiar los Proyectos de Centro ante la creciente diversidad cultural de las Aulas.

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. Generalmente se valora la actitud positiva hacia la diversidad, así como tener conocimientos lingüísticos, Las plazas obtienen a través de concursos de puestos docentes de características específicas convocados por las Delegaciones Provinciales de Educación con valoración de criterios referidos a la antigüedad en el Cuerpo, valoración del proyecto presentado así como formación específica para este.

Hay que destacar que se pretende que la administración educativa establezca y homogenice los criterios de acceso desde las Jornadas celebradas en Aguadulce en Noviembre de 2005.

Con respecto al material utilizado en las aulas no existe un material unificado y, en ocasiones es el propio profesorado quien lo "fabrica" y fotocopia. Se pueden identificar tres fuentes de ese material: aquel que produce el propio profesorado de las ATAL, de forma individual o colectiva, documentos elaborados por la Administración y el que va irrumpiendo desde diversas editoriales. Un estudio realizado por Hernández y Villalba (2005) subraya las siguientes conclusiones con respecto a este material: Solo algunos de ellos se adaptan a las características de la didáctica del español como L2. Existe una marcada coincidencia por presentar una imagen homogénea del alumnado inmigrante que se corresponde con el estereotipo social más desfavorable.

En un estudio realizado sobre las ATAL en la provincia de Cádiz por Jiménez Gámez et alii (2009: 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, dato que coincide con el obtenido en nuestro trabajo.

Pasamos a a hablar ahora del alumnado de estas aulas.

No se puede hablar de un perfil exclusivo alumnado de ATAL y por eso se debería hablar de perfiles¹¹. 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

¹⁰ 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

¹¹ 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 disponibles en http://www.andalucijunta.es/SP/AJ/CDI/ModulosComunes/MaquetasDePaginas/AJ-v/MagNotPortavoz-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.

se trata a otros estudiantes no incluidos a priori en la normativa aunque dicha atención no es regulada oficialmente¹².

La adscripción del alumnado de las ATALs se hace tras la petición del tutor o tutora 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 y al establecimiento del nivel de español que poseen los alumnos hay problemas de definición a la hora de construir los niveles de las 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 las ATAL, según criterios a veces circunstanciales y la evolución del alumnado, los va situando en cada uno de los niveles que considera apropiados.

Un importante porcentaje del alumnado (que habría que cuantificar) permanece más del tiempo permitido en el ATAL. Hemos documentado tiempo de permanencia mayor al límite tanto en las ATALs fijas o itinerantes como en Primaria o Secundaria. De hecho algunos materiales para la enseñanza del castellano al alumnado inmigrante están dirigidos textualmente a alumnado que sobrepasa el periodo máximo de permanencia permitido por la normativa. La administración concede la permanencia de los alumnos en las ATAL durante más tiempo con cierta generosidad, mediante informes de orientadores o psicólogos.

El encuadramiento en las 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 hemos evidenciado que se realiza asignando al alumno en un curso inferior al que le corresponde por edad.¹³

Hay casos en que el alumnado de origen inmigrante intenta no diferenciarse del sus iguales, para no rotularse como distinto, (por ejemplo hemos documentado casos de alumnado marroquí que oculta la realización del Ramadán) 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.

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 como pasa el tiempo de clase sin hacer nada o haciendo algún tipo de tareas sin sentido, pero también hay casos en que, por ejemplo, se han solicitado exámenes en inglés al centro de procedencia de alumnado norteamericano.

En el futuro académico de los alumnos de las ATAL inciden decisivamente la edad de incorporación al sistema educativo español, tiempo que permanece en estas aulas, la motivación del 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 las ATAL que se incorpora ya en Secundaria es de destacar que pocos titulan en Secundaria y los que lo consiguen son vistos como caso excepcional¹⁴ abandonando los estudios en su mayoría o derivándose a los Programas de Garantía Social o actualmente PCPI. Sobre esta cuestión el profesorado de las 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 entrevistados y entrevistadas), entendidos como procedimientos de acceso al currículo, para lo cual no sería necesaria la salida del aula de referencia. Hay que decir que, por lo general, cuando al alumnado se les da de alta en las ATAL pasa a Cursos de compensatoria o de Diversificación Curricular.

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 em-

¹² 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.

¹³ 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)

¹⁴ 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 mejores notas". Se trara de Ibtissame Bouazzaoui, que ha obtenido además el Premio extraordinario de Bachillerato 2007/2008.

bargo 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%). 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 los 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.

Con respecto al número de horas de atención directa por parte del profesorado de las 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.

Con respecto al número de alumnos atendidos en una ATAL hemos documentado que oscila entre dos (y en algún caso uno) y los que menciona la normativa. Acerca de los procedimientos de evaluación de este alumnado hemos documentado desde centros donde se les evalúa normalmente hasta (casi siempre a iniciativa del profesorado de las ATAL) centros que adjuntan una nota explicativa junto al Boletín de calificaciones o centros con Boletines Propios (y en sus idiomas) para este alumnado.

Muy pocas de las intervenciones se realizan dentro del aula de referencia, (dificultad de cuadrar horarios en Secundaria o negativa del profesorado ordinario) aunque hemos documentado casos en Málaga (al que haremos referencia mas adelante) y Almería.¹⁵

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)

Hemos localizado algún centro donde se atiende también al alumnado latinoamericano, quejas sobre el escaso deseo de integración del alumnado de procedencia inglesa, una percepción mayoritariamente positiva del alumnado del Este de Europa, el caso de una alumna norteamericana a la que se le enviaron exámenes para realizar desde su centro de procedencia en los USA, alumnado de procedencia marroquí que ocultan que están realizando el Ramadán, absentismo escolar de niños rumanos, niñas marroquíes a las que quieren casar e incluso atención idiomática para un alumno vasco en un centro concertado, alumnado que solicita un certificado médico para abandonar el aula de ATAL o que argumenta depresión para el mismo.

3. 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 que impulse 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 y su subordinación a los procesos mediante los que dicha sociedad reproduce la estratificación existente de la desigualdad. 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 (enmascaramiento en el centro y el aula): (Perez Agote Aguirre, 2006: 5-6)

Hay que decir que las ATAL se caracterizan por la diversidad que si bien ha sido positiva en cuanto a aspectos como organización personal del profesorado (riqueza y diversidad en los métodos pedagógicos utilizados) ha sido un inconveniente en otros aspectos: en lo referente a la normativa sobre la condición administrativa del profesorado de ATAL¹⁶. Esa ubicación está tan indefinida que puede ocasionar situaciones ambiguas para estos profesionales (pertenencia o no al Claustro, participación en las Sesiones de Evaluación, acceso a la formación). Sería necesario establecer más claramente desde la Consejería una serie de aspectos clave: a qué organismo pertenecen, y qué derechos y deberes tienen como miembros de dicho organismo.

En relación a la organización y funcionamiento de las aulas de ATAL, el establecimiento de nuevas aulas es una de las primeras medidas. El primer criterio que se tiene para la adjudicación del recurso es el número de alumnos inmigrantes extranjeros por centro.

Una mayor dispersión del este alumnado en diferentes centros, dificulta 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 (que como hemos vistos es muy inferior al máximo permitido). En algunos casos en

¹⁵ Porras et alii (2009) manifiestan que, en la provincia de Cadiz, sólo el sólo el 6,2% de los-as ATAL entrevistados en su proyecto señalaron que, en alguna ocasión, desarrollaban apoyos internos

¹⁶ Lo cual nos permite considerar tres modelos "emic" (Málaga, Huelva y Almería) percibidos como tales por sus integrantes que se querían diferenciar de otras prácticas provinciales.

los que los alumnos no reciben atención lingüística por las ATAL, se ha optado por visitas de asesoramiento puntual o periódico a los tutores por parte del profesorado de las ATAL.

Existe escasa información oficial sobre el desarrollo concreto de las actuaciones de las ATAL, pudiéndose mencionar el estudio de Martín (2005, citado en Sánchez Núñez, 2007: 181), coordinador provincial del área de compensación educativa de Granada, donde 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, según los resultados obtenidos, en el estudio de Rzewolska, el tipo del profesorado (de las ATAL o no) no influía en el desarrollo de la adquisición del vocabulario básico (Rzewolska, 2008: 96).

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

Los autores, proponen que, a la luz de los resultados de este estudio, el apoyo de las ATAL dentro del aula de referencia podría representar una modalidad rentable y eficiente de destinar recursos humanos al apoyo educativo de la que se aprovecha tanto alumnado con dificultades lingüísticas como alumnado que no presenta estas dificultades.

Debería haber un seguimiento más sistemático de los avances de estos alumnos en las ATAL que fuera según unos criterios unificados para toda Andalucía para así poder valorar con más precisión el alcance real de los resultados de la medida ATAL.

Hay que destacar que este profesorado muestra un alto grado de implicación personal en su labor profesional y recibe una valoración positiva por un importante sector de sus compañeros y alumnos, aunque existen quejas en lo referente a la dotación de recursos, al considerarlas 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 las ATAL, en términos generales podemos observar que cada año han ido aumentando su número aunque sigue siendo insuficiente para la mayor parte comunidad educativa y se puede observar cierto "estancamiento" en relación al número de alumnado a atender. También hay que tener en cuenta la imposibilidad de prever el volumen de alumnado lo que implica dificultades a la hora de prever la cantidad de profesores, que sin embargo se solicitan por las diversas delegaciones en un número mayor del que finalmente es concedido.

También hemos documentado la utilización de Profesorado adjudicado a Centros con Planes de Compensatoria como profesorado de las ATAL hecho que puede alterar o dificultar la cuantificación del recurso.

Como apunte final, debemos tener en cuenta que, la consideración del recurso de las ATAL en las estadísticas oficiales como una actuación en el marco de la educación especial o compensatoria (inclusive en su concepción administrativa) choca con el enfoque intercultural. Con el tratamiento como "déficit" del desconocimiento del español como lengua vehicular de la enseñanza, se corre el riesgo, como en todas las acciones de afirmación positiva, de desplazarse 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.

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.

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 también para apuntar posibles modos de mejorar la práctica educativa pensamos que en nuestra sociedad 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 por otro lado han demostrado buenos resultados) como las Comunidades de Aprendizaje, Pedagogía Acelerada, grupos interactivos con apoyo dentro del aula, aprendizaje cooperativo, TIC).

Las ATALs (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 currículum de las diversas 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 (puede ser una vez al mes) a desplegar dinámicas con todos el alumnado (autóctonos e inmigrantes). Es decir estas prácticas deben integrarse en un modelo de atención educativa, de duración variable (pero medible en años)¹⁷

Sigue faltando información oficial sobre el desarrollo concreto de las actuaciones de las ATAL y en general sobre este tipo de actuaciones,¹⁸ 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 las ATAL" y "Trayectoria académica de estudiantes que han estado en ATAL".

En relación a la distribución de recursos, consideramos que a la hora de repartirlos 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 número de alumnas/os de origen extranjero y establecer pruebas estándar de nivel 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 contextos en que se desarrollan (por ejemplo conocer la lengua materna y tal vez su religión) en vez de solamente su nacionalidad.

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 alumnado¹⁹ o el uso y tratamiento didáctico de las TIC²⁰

Con respecto al número de alumnos escolarizados en esas aulas proponemos un máximo de 10. En ellas debería haber un profesor/a a tiempo completo, que podría tener junto con el profesor tutor responsable de la formación global de esos alumnos, la función de co-tutor.

¹⁷ Vila (2009: 13) afirma que gran número de trabajos muestran que el alumnado extranjero tarda entre 6 y 12 años, según las condiciones de escolarización, en incorporar conocimiento de la lengua de la escuela semejante al de sus pares nativos.

¹⁸ 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

¹⁹ 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.

²⁰ 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 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.

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 de las 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 Plataformas Virtuales de los CCEP y que pudiera servir como impulsador y dinamizador de Buenas Prácticas.

BIBLIOGRAFIA

- Beamuz, B; Muñiz, M.C. y Gimbert, A.J. (2006). Atención Educativa al alumnado inmigrante. En *I Congreso de Orientación*. Córdoba.
- Bedmar, M. (2002). Educación social contra la exclusión: la interculturalidad. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, VIII (16), 83-95.
- Bernal, M. (2003). *Good Practice in Mental Health and Social Care for Refugees and Asylum Seekers Part A. Identification Study Report on Spain*. Recuperado el 20/09/2006 de <http://www.ercomer.org/downloads/58es.doc>.
- Broeder, P. y Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid: las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: CIDE.
- Cabrera López, A (2002). Las Aulas Temporales d Adaptación Lingüística en el marco de la Educación Intercultural. En *III Jornadas del Consejo Escolar de Andalucía sobre la Escuela Intercultural*. Recuperado el 29/08/2008 de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w_cea/pdfs/Jornadas/III%20Jorn_01%20C.pdf
- Cabrera López, A. (2004a). *Inmigración, educación intercultural y aprendizaje de la lengua en contextos multiculturales*. Recuperado el 27/10/2008 de http://segundaslenguaseinmigracion.com/Actas_Congresos/congresalmeria/cabrera.PDF.
- Cabrera López, A. (2004b). Atención a la diversidad cultural del alumnado desde una perspectiva intercultural: el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes. En *Debate educativo*. Recuperado el 21/12/2006 de <http://debateeducativo.mec.es/documentos/andalucia.pdf>
- Casillas Quirós, R. (2004). Programa de intervención en el ámbito de la interculturalidad. *Andalucía Educativa*, 41, 40-42.
- Casillas Quirós, R. (2007). Las Comisiones Locales de Educación Intercultural: Una respuesta comunitaria a la interculturalidad. *Andalucía Educativa*, 60, 31-33.
- Defensor del Pueblo. (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Vol. I y II.
- 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. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández Suárez, B. (2007). *Administración pública e estranxeiría: necesidades formativas e "Boas prácticas"*. Santiago de Compostela: EGAP.
- García Castaño, F.J., Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de educación*, 345, 23-60.
- 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 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). Valladolid: ASELE.
- 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. Huelva: Universidad de Huelva.
- Guerrero Valdebenito. (2010). La actuación de las aulas temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en la provincia de Sevilla. Reflexiones y propuestas a partir de las percepciones de los mediadores interculturales. *V Congreso Andaluz de Sociología* (p. 157). Sevilla: IESA-CSIC.
- Hernández, M. y Villalba, F. (2003). Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes. *Carabela*, 53, 133-160.
- Hervas, M. J. y Pérez, J. M. (2000, noviembre). 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.

- Jiménez Gámez, R. (Coord.), Cotrina García, M., García García, M., García Romero, I, Goenechea Permisón, 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
- Lanzat García, A. (2005). Atención a la diversidad lingüística en la evaluación cero del alumnado extranjero. *Elein*, 1. Recuperado el 20/03/2009 de <http://www.elein.org/revista0.htm>.
- Lejva Olivencia, J. J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Tesis doctoral. Málaga: 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*, 215, 40-45.
- Martín Rojo L. et al. (2004). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación.
- Martín Rodríguez, J. (2005). *La atención educativa del alumnado inmigrante: provincia de Granada*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Morales Orozco, L. (2006). Español como lengua no materna en contexto escolar. Aprendiendo dentro del aula de referencia. En *Congreso Internacional Educación Intercultural. Formación del Profesorado y Práctica Escolar*. Madrid. Recuperado el 20/04/2008 de http://www.uned.es/congresointereducacionintercultural/Grupo_discusion_2/32.%20L.pdf.
- Morales Orozco, L. (2007). Cómo integrar lingüísticamente al alumnado inmigrante. *Andalucía Educativa*, 60, 34-36.
- Morales Orozco, L. y Barrios Espinosa, E. (2009). Rendimiento académico en clases con apoyo ATAL inclusivo. Recuperado el 20/03/2009 de http://cuadernointercultural.files.wordpress.com/2009/04/poster_jornadas_atal_v2.pdf.
- Olmos Alcaraz, A. (2009): *La Población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- 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. (2006). Escuela e inmigración: gestión de la diversidad lingüística. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 16, 279-308.
- Ortiz Cobo, M. (2007). Lengua e integración escolar: mirada socioantropológica. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 85, 18-20.
- Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers: revista de sociología*, 87, 253-268.
- 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 de Educación inclusiva*, 2 (1), 11-28.
- Pérez-Agote Aguirre, J.M. (2006). Las contradicciones del discurso educativo ante la inmigración. *Migrations and social Policies in Europe*. Navarra: Universidad Publica de Navarra. Recuperado el 28/10/2008 de <http://www.unavarra.es/migraciones/papers3/Agote12.doc>.
- Pérez Ramírez, F. (2002). Convivencia escolar e interculturalidad con alumnado plurilingüe en la provincia de Málaga: zona Costa del Sol. Recuperado el 22/02/2009 de http://segundaslenguaseinmigracion.com/Actas_Congresos/congresalmeria/comudos.PDF.
- Pérez Ramírez, F. (2005). La Interculturalidad en una ciudadanía democrática. *Elein*, 0. Recuperado el 23/03/2009 de Disponible en <http://www.elein.org/revista0.htm>.
- Rzewolska, Agnieszka (2008). La escolarización del alumnado inmigrante en Granada capital: el desarrollo del léxico básico en el inicio de la adquisición del español como L2. En *Biblioteca virtual Redele*. Recuperado el 20/03/2009 de <http://www.mepsyd.es/redede/Biblioteca2007/AGNIESZKA%20RZEWOLSKA.shtml>.
- Rivera, J.C. y Cabrera, A. (2001). Aulas temporales de adaptación lingüística de Almería. *Andalucía Educativa*, 23, 30-34.
- 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.
- Sánchez Núñez, C. A. (2006). *Educación en valores interculturales*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Terrén Lanane, E. (2008). La integración educativa de los hijos de familias inmigradas. En *VI Informe Foessa* (pp.153-211). Madrid: Foessa.
- Vila, I (2009). Lengua, escuela e inmigración. En *Curso Plurilingüismo na escola. Ensino de segundas linguas en contextos académicos*. Recuperado el 10/12/2009 de <http://www.grupodelinguas.com/files/cursoveran2009/presentacion15.pdf>.