



Facultad de Educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**Valoración de los docentes sobre el contenido y el funcionamiento del
programa ATAL en la provincia de Granada**

**Valuation made by teachers about the contain and operation of the ATAL
Program in Granada**

**Kevin Sánchez Mejías
Especialidad en Geografía e Historia
Director: Iñigo González de la Fuente
Curso 2017-2018
13/06/2018**

RESUMEN

La cada vez mayor afluencia de alumnado extranjero a nuestras aulas, aunado a un cambio de paradigma que ha hecho de España un país receptor de migrantes, ha generado la necesidad de ir estableciendo sistemas mediante los cuales dichos alumnos puedan integrarse tanto en el sistema educativo como en la sociedad de la que pasarán a formar parte. Para afrontar esta situación, se han ido creando distintos programas en las Comunidades Autónomas del estado, siendo el ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística) el desarrollado en Andalucía. Este trabajo recoge las valoraciones emitidas por los profesionales que lidian con dicho programa, para conocer su visión sobre la situación y obtener propuestas de mejora.

ABSTRACT

The increasing in the number of foreign students in our classrooms, combined with the change of paradigm that has turned Spain to a migrant receiver country, has generated the necessity of creating systems that allow those students to integrate in the societies they are going to be part of. For tackling this situation, different programs had been created all along the Spanish state, being the ATAL Program (Aula Temporal de Adaptación Lingüística) the one developed in Andalusia. In this study, we will manage the valuations made by the professionals that deal with the program every day, in order to know their vision about the situation and getting proposals for improving.

ÍNDICE

1. Introducción.....	5
1.1. Justificación.....	5
2. Identificación del problema.....	7
3. Definición de los objetivos.....	9
4. Hipótesis.....	10
5. Marco teórico.....	12
5.1. Estado/evolución de la inmigración en el estado, Andalucía y Granada.....	12
5.2. Análisis en el estado de normativa y programas tipo ATAL.....	20
5.3. Análisis de las ATAL en profundidad (normativa, desarrollo, características, las ATAL en Granada).....	25
5.4. Análisis de estudios referentes a ATAL y profesorado ATAL.....	32
6. Diseño metodológico.....	35
7. Resultados de la investigación.....	40
7.1 Profesorado de ATAL.....	40
7.2. Profesorado de aula ordinaria.....	49
8. Reflexiones.....	57
9. Bibliografía.....	63

ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS

Cuadro 1: Evolución población extranjera en España sobre el total 1998-2017.....	13
Cuadro 2: Principales nacionalidades de población extranjera en España 2016.....	14
Tabla 1. Población extranjera por Comunidad Autónoma.....	15
Tabla 2. Porcentaje de población extranjera por provincia en Andalucía..	16
Tabla 3. Porcentaje de principales nacionalidades de población extranjera en Andalucía.....	16
Tabla 4. Evolución PIB per cápita por provincias 2000-2014.....	17
Cuadro nº3: Principales nacionalidades de población extranjera de la ciudad de Granada 2016.....	19
Cuadro 4: Evolución de las principales nacionalidades de población extranjera en la provincia de Granada 2012-2016.....	20
Tabla 5. Datos principales profesorado ATAL entrevistado.....	40
Tabla 6. Datos principales profesorado ordinario entrevistado.....	40

1. Introducción

La presente investigación trata de conocer y analizar las diversas valoraciones que aportan los profesionales de la docencia sobre su práctica con los programas de integración lingüística del alumnado inmigrante de habla no hispana llevada a cabo en los centros educativos de Granada (Andalucía).

Teniendo en cuenta la realidad social que poco a poco se ha ido dibujando en el estado español, los equipos docentes de los centros que mayor número de alumnos inmigrantes de habla no hispana reciben han tenido que ir estructurando sus programas para la adaptación lingüística de dichos alumnos con los medios que podían disponer dentro de las medidas aplicadas por las instituciones, y no siempre con un resultado óptimo. Esto puede ser debido a razones dispares, tales como la incapacidad de albergar en el centro a profesores que conozcan la lengua principal de los alumnos, los fallos de carácter organizativo o la toma de medidas que puedan llegar a ser contraproducentes para el objetivo perseguido de la integración lingüística y social de los alumnos.

Por ello, resulta positivo atender a la experiencia de los profesionales de la docencia que lidian a diario con el problema para que, mediante un análisis de sus experiencias y valoraciones, nos muestren el modo de ayudar a los centros a buscar la mejor manera para la integración sin incurrir en fallos habituales que nos alejan del objetivo o incluso nos llevan a posiciones antagónicas. De esta manera, podremos también conocer las experiencias positivas que se dan en otros lugares y, además, aprender a actuar de manera adecuada con los recursos (tanto materiales como humanos) de los que se pueda disponer.

1.1. Justificación

Comenzaremos este punto aludiendo a la razón que me llevó a efectuar la investigación del modo en el cual se ha visto desarrollada. Cuando desde la organización del máster se nos entregó el documento con las líneas de investigación, me encontraba en el periodo de prácticas en el instituto José

Zapatero de Castro Urdiales. Allí, durante las mismas, fui testigo de cómo algunos alumnos de procedencia de países de habla no hispana acudían al centro por primera vez, llegados de entornos socioculturales diversos y sin capacidades para el desarrollo normal del currículo. Alguno de estos alumnos acudió a las clases que yo en ese momento me encontraba impartiendo, recibiendo apenas alguna insignificante directriz sobre el trabajo a desarrollar con ellos, lo que me llevó a vivir en primera persona parte del problema. Fue ese el momento en el cual, con las líneas de investigación posibles en mano, me vi orientado a investigar sobre la intervención intercultural y lingüística acometida por parte de la comunidad educativa.

Llevando a cabo la lectura de artículos para iniciar la investigación, llegó a mí un documento que me causó especial impacto, que hablaba en particular sobre las vivencias del profesorado de ATAL: "Mecanismos de transmisión del español como segunda lengua en contextos escolares de inmigración" de Mónica Ortiz Cobo. Entre otras cosas, me sorprendió la forma en la cual algunos profesores trataban el problema de la escolarización de alumnado de habla no hispana, con aseveraciones que deberían alejarse de quien se dedica a la docencia. Fueron tales declaraciones, y aprovechando que me encontraba temporalmente viviendo en la ciudad de Granada, las que me hicieron tomar la determinación de buscar en el estudio las valoraciones del profesorado de ATAL y también, a partes iguales, recabar las consideraciones que el profesorado ordinario hace de los programas de interculturalidad y de desarrollo de las habilidades del alumnado migrante de habla no hispana, para conocerlo de primera mano.

2. Identificación del problema

A medida que las sociedades van tornándose más plurales y diversas, se acrecienta el número de lenguas que conviven en un marco común. Dicha convivencia puede acarrear problemas a la hora de plantear un modelo educativo intercultural que se sustente sobre una ideología educativa integradora.

La integración lingüística del alumnado de habla no hispana se plantea con la intención de aumentar sus capacidades comunicativas, con el objetivo de que en el futuro goce de igualdad en el momento de acceder a las diversas oportunidades que se le puedan aparecer. Así pues, se antoja de vital importancia que, desde el primer momento de relación con el idioma, la práctica integradora sea el aspecto dominante en la adquisición del castellano por parte del alumnado inmigrante, algo que no siempre ocurre. En esos casos, por lo tanto, el alumno está siendo discriminado frente al resto de compañeros, e incluso frente a parte del propio grupo de alumnado de habla no hispana al que pertenece (ya que hay casos en los que no se está actuando de manera uniforme en todos los centros para solucionar problemas de similares características).

Asimismo, dentro del panorama actual del estado, hay regiones con mayor afluencia migratoria que otras, ya sea por el “efecto llamada” producido por las mayores posibilidades de encontrar un empleo (Cataluña y Comunidad de Madrid, por ejemplo) o por proximidad geográfica a las zonas de origen (como es el caso de Andalucía y la población marroquí). En el caso andaluz, debemos incidir en que la problemática puede ser mayor debido a que, como mostraremos más adelante en la investigación con datos procedentes de diversos recursos estadísticos, recibe una gran cantidad de jóvenes de origen africano por su posición estratégica, y es una de las regiones más castigadas por la crisis económica que además, ha copado los puestos más bajos de renta per cápita en las Comunidades Autónomas del estado. Dicho esto, decidimos realizar la investigación en una de las provincias históricamente con peores posiciones en dicho ranking, Granada, que además es el paradigma de la

convivencia de culturas a lo largo de los siglos y que tan patente se nos antoja con el mero hecho de pasear aún a día de hoy por las calles de su capital.

Sobre estos escenarios, se considera pertinente la idea de contar con los testimonios de los profesionales de la docencia, a efectos de paliar de alguna manera esta generación de desigualdades y, si es posible, focalizar sobre las actitudes que generan dichas situaciones discriminatorias.

3. Definición de los objetivos

El objetivo general de esta investigación es conocer y analizar las diversas valoraciones que los profesionales de la docencia efectúan sobre el contenido y el funcionamiento de los programas de integración lingüística previstos para el alumnado inmigrante de habla no hispana, concretamente en los centros educativos de la provincia de Granada (Andalucía).

Para la consecución del objetivo general, contamos con una serie de objetivos específicos como:

- Conocer los diferentes programas de integración lingüística empleados por parte del profesorado en la actualidad en Andalucía.
- Comprobar si, en consonancia con la relevancia del problema, la coordinación y cooperación entre los profesionales de la docencia es la apropiada, averiguando asimismo si son conocidas por parte del equipo docente las funciones concretas que se presuponen responsabilidad del profesorado de ATAL.
- Conocer la opinión de los profesionales de la educación sobre si, con su experiencia docente, los métodos y contenidos desarrollados mediante las directrices establecidas por la administración satisfacen las necesidades del alumnado de habla no hispana, verificando a la vez el grado de aprobación de los profesores sobre los aspectos organizativos de las ATAL (temporalidad, número de alumnos, selección del alumnado).
- Consultar a los profesionales de la docencia implicados en la implementación de las medidas de integración lingüística sobre su formación intercultural.
- Sondear a los profesionales de la docencia sobre si los objetivos dictados por la administración por los que se rigen las ATAL concuerdan con el que ellos establecen según su perspectiva y criterio profesional.
- Averiguar si se llevan a cabo las actuaciones específicas de acogida y promoción del mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante (y los objetivos fundamentales que estas persiguen) que contempla la Junta de Andalucía en su normativa.

4. Hipótesis

La hipótesis principal es que la valoración de los profesionales de la docencia en torno al contenido y funcionamiento de los programas de integración lingüística es, en gran medida, desfavorable. Esta visión negativa es probable que se deba más a las carencias y errores en la aplicación del programa que a una crítica de la naturaleza del programa en sí.

Otras hipótesis más secundarias vendrían derivadas de la primera y acorde con los objetivos específicos que planteaba con anterioridad.

En primer lugar, siendo consciente de la diversidad programática y normativa existente a lo largo y ancho del estado, cabe pensar que los distintos problemas surgidos en la integración lingüística del alumnado de habla no hispana se estén afrontando de maneras igualmente diversas.

En el caso de las ATAL, y ciñéndome ya al caso andaluz, es probable que los profesores ordinarios no conozcan por completo hasta dónde llegan sus responsabilidades con el alumnado de habla no hispana según lo diseñado por la administración. De esa manera, es posible que sus exigencias hacia los profesores de ATAL sean mayores a lo que la normativa plantea, en un intento de delegar responsabilidades sobre estos (al reconocerles como más avezados en formación intercultural e integración). De esta manera, se estaría dando una situación por la cual la cooperación y coordinación entre profesionales de la docencia no estaría siendo la adecuada para afrontar debidamente el problema de la integración lingüística, motivada por una escasa y deficitaria formación intercultural del profesorado ordinario que le llevase a “echar balones fuera” ante su incapacidad resolutoria en estas cuestiones.

Por otro lado, no resulta descabellado pensar que el profesorado ordinario pueda desconocer parte de los objetivos generales del programa de ATAL, así como las actuaciones específicas previstas en el marco normativo para cuestiones tan importantes como la acogida del alumnado inmigrante o la promoción del mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante. Si bien el conocimiento al respecto puede ser mayor o menor, suponer que

todas estas actuaciones y objetivos se estén llevando a cabo en absolutamente todos los centros resulta, cuanto menos, dudoso.

5. Marco teórico

5.1. Estado/evolución de la inmigración en el estado, Andalucía y Granada

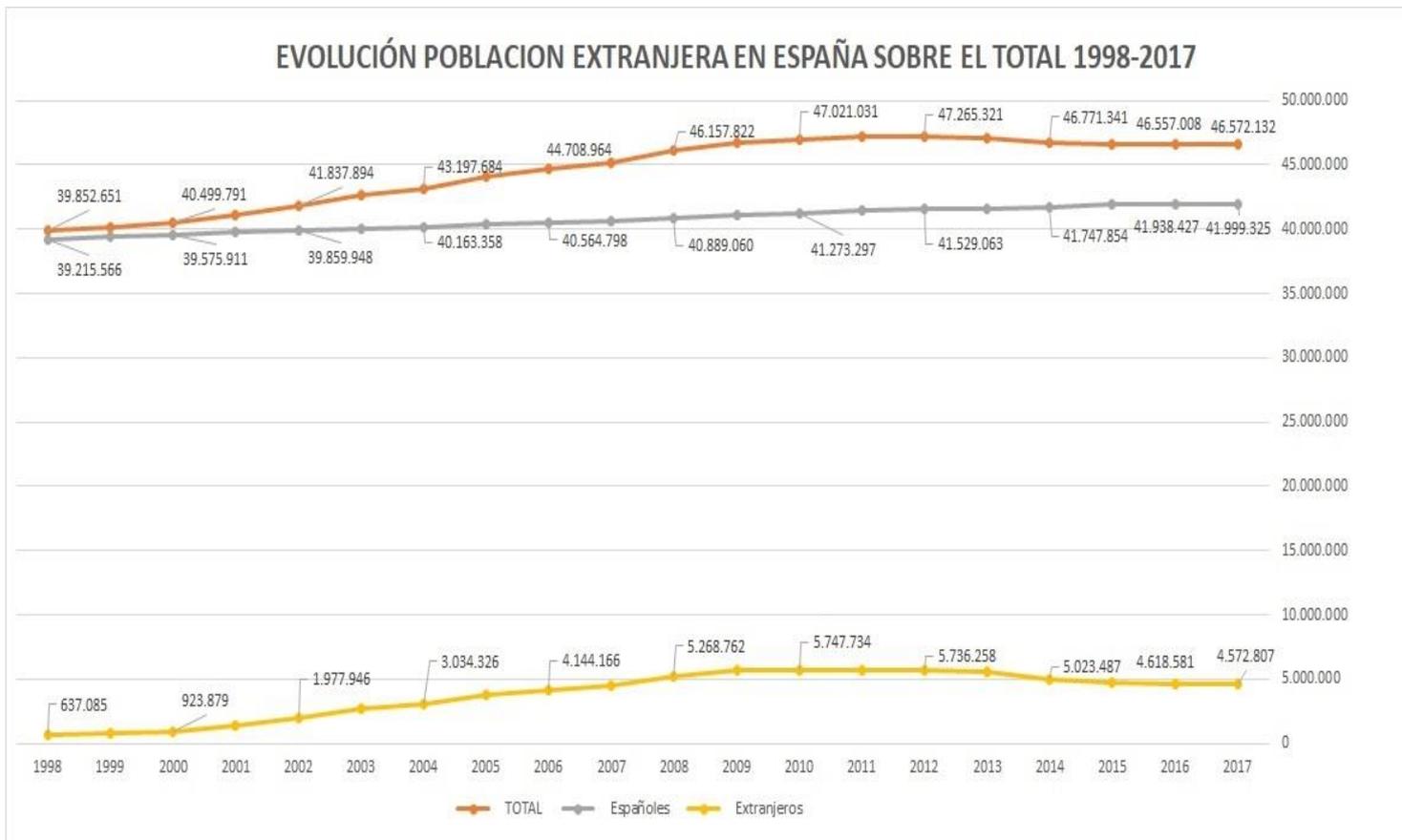
Mientras en las décadas precedentes España había contemplado cómo reforzaba la mano de obra poco cualificada requerida en la Europa centro occidental, a partir de finales de la década de los 80 y principio de los 90 (entrada en la CEE, Acuerdo de Schengen) fue paulatinamente cambiando su estatus, hasta convertirse en el indudable país receptor que hoy conocemos, manteniendo sin embargo aún en muchas ocasiones la característica de zona de paso de migrantes africanos hacia el resto de países europeos. Además, tras la firma del acuerdo previamente citado, España pasa por su situación geográfica también a cumplir una función de guardián del estrecho, de vigía sobre quién entraba en el espacio común europeo. Aparte de los inmigrantes llegados de África, habría que sumar la cada vez mayor afluencia de ciudadanos procedentes de países del continente americano, quienes por afinidad lingüística tienen como primera opción asentarse en España, aunque ellos quedan fuera de los sujetos susceptibles a ser atendidos por las ATAL.

Si tomamos los últimos veinte años como muestra de dicha evolución, nos encontramos con un índice del 1'6% de población extranjera en 1998, con un total de 637.085 habitantes extranjeros reglados según datos recogidos por el INE. Podemos fechar el año 2010 como punto álgido de esta tendencia, con un total de 5.747.734 habitantes extranjeros reglados, lo que supone una población 9 veces mayor que la de tan solo doce años antes y un 12'2% del total, fruto de los años de bonanza económica. A partir de ese momento, se advierte una ligera tendencia a la baja, que nada tiene que ver con la experiencia alcista previamente descrita. A fecha de 2017, se ha reducido el número de habitantes extranjeros en nuestro país hasta los 4.572.807, que suponen un 9'82% del total de la población, muy lejos de ese 1'6% de 20 años atrás.

Dentro de estos habitantes extranjeros, en el año 2016 copan las primeras posiciones por nacionalidad los procedentes de Marruecos (755.459)

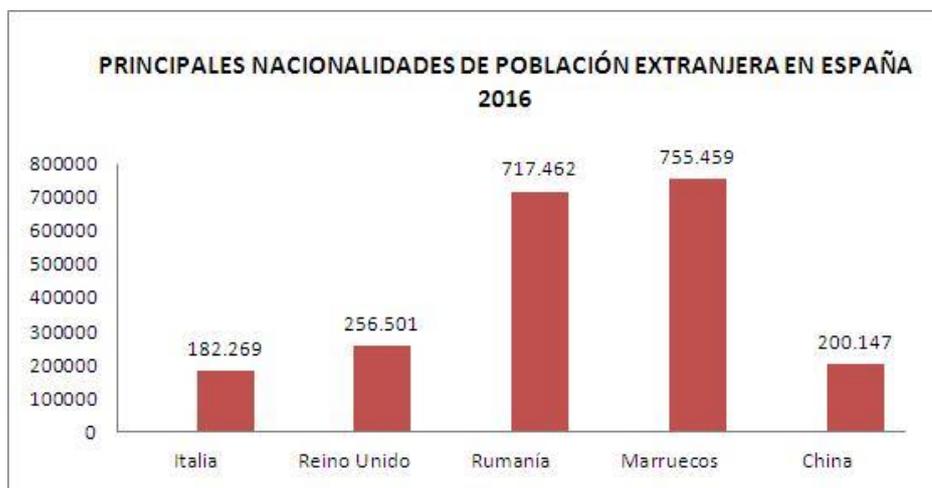
y Rumanía (717.462), destacados del resto con cerca del triple de habitantes que el tercer país en la lista, Reino Unido (256.501), cuyos representantes tienen un componente socioeconómico distinto de las provenientes del llamado sur económico. Además, hay que tener en cuenta que, según datos del INE en 2016, son los marroquíes (24.247) quienes más adquieren la nacionalidad española, dejando a Rumanía (965) en 20ª posición. Esta diferencia es debida a que desde 2007 Rumanía forma parte de la UE, y por tanto son ciudadanos comunitarios.

Cuadro 1. Evolución población extranjera en España sobre el total 1998-2017



Fuente: INE (2017).

Cuadro 2. Principales nacionalidades de población extranjera en España 2016



Fuente: INE (2017).

Siendo estos los valores absolutos del total del estado, el reparto de dichos habitantes es visiblemente desigual en función de la comunidad autónoma en cuestión. Estos ciudadanos tienden a elegir el lugar de asentamiento por distintos conceptos, siendo algunos de ellos la perspectiva económica que se les ofrece, las condiciones climáticas, el reagrupamiento y otros factores de aceptación social. Las principales receptoras son Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana y Andalucía.

Estos datos, sin embargo, cambian cuando se analizan porcentualmente, dado que son en este caso Baleares, Melilla, Cataluña, Murcia, Comunitat Valenciana y Madrid, quedando Andalucía relegada a un puesto muy inferior con casi la mitad de porcentaje que las comunidades autónomas mencionadas.

Tabla 1. Población extranjera por Comunidad Autónoma

	Total	Total Extranjeros	% Extranjeros
ANDALUCÍA	8.379.820	599.879	7,16%
ARAGÓN	1.308.750	132.134	10,10%
ASTURIAS	1.034.960	38.798	3,75%
BALEARS, ILLES	1.115.999	186.340	16,70%
CANARIAS	2.108.121	245.821	11,66%
CANTABRIA	580.295	29.388	5,06%
CASTILLA Y LEÓN	2.425.801	121.536	5,01%
CASTILLA - LA MANCHA	2.031.479	160.815	7,92%
CATALUÑA	7.555.830	1.038.455	13,74%
COMUNITAT VALENCIANA	4.941.509	636.595	12,88%
EXTREMADURA	1.079.920	31.388	2,91%
GALICIA	2.708.339	86.881	3,21%
MADRID, COMUNIDAD DE	6.507.184	793.513	12,19%
MURCIA, REGIÓN DE	1.470.273	197.737	13,45%
NAVARRA	643.234	54.431	8,46%
PAÍS VASCO	2.194.158	142.392	6,49%
RIOJA, LA	315.381	34.765	11,02%
Ceuta	84.959	5.643	6,64%
Melilla	86.120	13.347	15,50%

Fuente: INE (2017).

Entonces, ¿por qué Andalucía, una de las comunidades con más población extranjera en su totalidad, aparece con un índice porcentual más bajo? Pues porque, además de ser la comunidad autónoma más poblada del estado, hay una importante variación entre sus propias provincias. Este hecho viene marcado por la diferencia de clima y del modelo productivo que subyace de cada una de ellas y el tipo de mano de obra que exige. Hemos de señalar también que las principales nacionalidades residentes en Andalucía coinciden con las del resto del estado.

Así, podemos observar cómo la mayor parte de los extranjeros se los reparten entre las provincias de Málaga y Almería, solo que con una clara diferencia. Mientras que en Málaga predominan los residentes de países del llamado norte económico, en Almería (principalmente producto del trabajo en los invernaderos) se concentran los provenientes de países considerados emisores de mano de obra poco cualificada, como Marruecos o Rumanía. Llama especialmente la atención el número de marroquíes residiendo en

Almería, que suponen el 7'34% de la población total de la provincia. La provincia más poblada de las ocho, Sevilla, mantiene porcentajes muy bajos comparados con el resto de sus vecinas, no llegando al 1% en ninguno de los casos. En Granada, nuestra provincia objeto de estudio, vemos un 6'15% de porcentaje de población extranjera, siendo el principal grupo quienes provienen de Marruecos, los cuales con un total de 12.703 suponen un 1'4% de la población.

Tabla 2. Porcentaje de población extranjera por provincia en Andalucía

	Total	Extranjeros	% Extranjeros
Almería	706.672	137.561	19,47%
Cádiz	1.239.435	40.938	3,30%
Córdoba	788.219	19.943	2,53%
Granada	912.938	56.185	6,15%
Huelva	518.930	40.393	7,78%
Jaén	643.484	15.507	2,41%
Málaga	1.630.615	232.952	14,29%
Sevilla	1.939.527	62.796	3,24%

Fuente: INE (2017).

Tabla 3. Porcentaje de principales nacionalidades de población extranjera en Andalucía

	TOTAL	Marruecos	%	Rumanía	%	Reino Unido	%	China	%	Italia	%
ANDALUCÍA	8.379.820	131.296	1,57%	82.520	0,98%	74.252	0,89%	21.239	0,25%	18.094	0,22%
Almería	706.672	51.878	7,34%	25.684	3,63%	13.829	1,96%	1.305	0,18%	1.366	0,19%
Cádiz	1.239.435	9.876	0,80%	3.034	0,24%	4.586	0,37%	2.062	0,17%	1.827	0,15%
Córdoba	788.219	2.501	0,32%	5.907	0,75%	871	0,11%	986	0,13%	348	0,04%
Granada	912.938	12.703	1,39%	9.482	1,04%	5.306	0,58%	2.095	0,23%	1.686	0,18%
Huelva	518.930	9.361	1,80%	13.905	2,68%	887	0,17%	843	0,16%	200	0,04%
Jaén	643.484	5.260	0,82%	2.348	0,36%	588	0,09%	732	0,11%	144	0,02%
Málaga	1.630.615	30.800	1,89%	12.000	0,74%	46.451	2,85%	7.835	0,48%	10.477	0,64%
Sevilla	1.939.527	8.917	0,46%	10.160	0,52%	1.734	0,09%	5.381	0,28%	2.046	0,11%

Fuente: INE (2017).

Especialmente importante es el dato relativo al PIB per cápita, reflejo de la realidad socioeconómica de la provincia de Granada, dado que ha sido

históricamente una de las de menor registro, encontrándose en esta situación desde 1960 (Jiménez Bautista, 2006) (ver Tabla 4).

Tabla 4. Evolución PIB per cápita por provincias 2000-2014

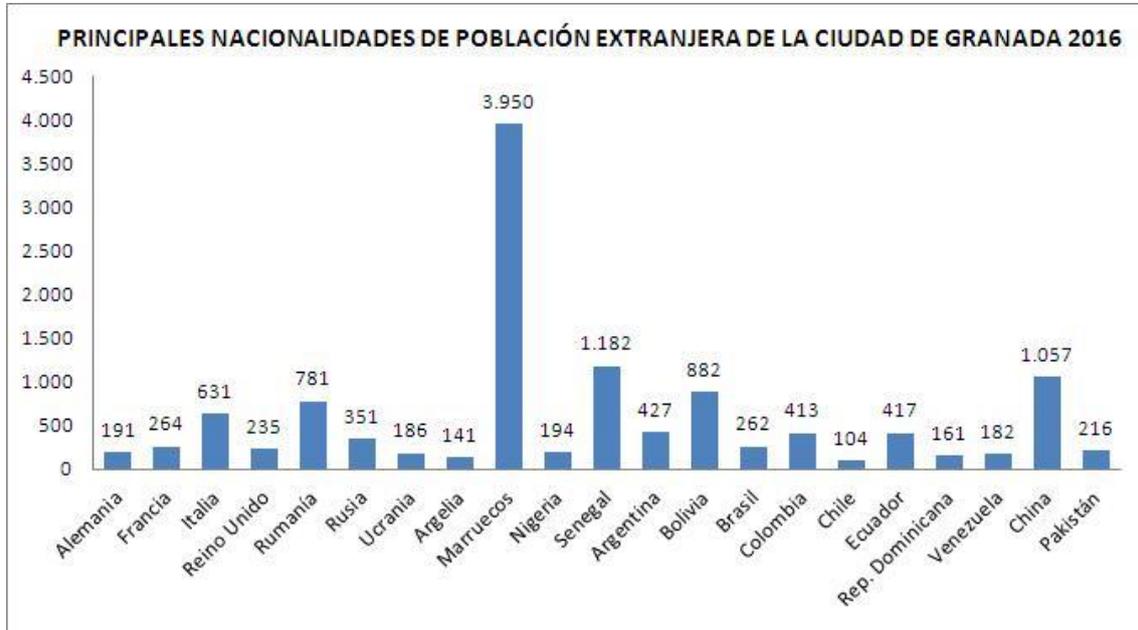
PIB per cápita Unidad €	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Almería	15.144	15.980	16.887	17.574	18.162	18.927	19.682	20.828	20.842	19.156	18.574	17.240	17.002	16.688	17.287
Cádiz	12.070	12.890	13.633	14.335	15.483	16.370	17.378	18.041	18.041	16.874	16.997	16.815	16.170	15.731	15.484
Córdoba	10.686	11.313	11.959	13.069	14.149	14.978	16.300	17.445	17.621	16.994	16.817	16.554	15.704	15.852	16.025
Granada	10.573	11.444	12.468	13.321	14.057	14.766	16.304	17.154	17.414	16.610	16.386	16.282	15.946	15.781	16.142
Huelva	12.939	13.275	13.940	14.920	16.148	17.188	17.738	18.265	18.621	17.068	17.407	18.008	17.578	16.289	16.178
Jaén	10.371	11.214	11.714	13.408	13.937	14.299	15.343	16.511	16.758	16.419	16.439	16.364	14.763	15.758	15.074
Málaga	11.749	13.035	13.563	14.450	15.627	17.009	17.777	18.302	18.498	17.843	17.670	17.211	16.344	16.067	16.384
Sevilla	12.047	13.072	14.281	15.355	16.305	17.580	18.621	19.840	19.993	19.246	18.948	18.717	18.281	17.684	17.997
Huesca	16.032	17.747	19.047	20.193	21.081	21.889	23.463	25.666	27.084	25.539	26.071	25.919	24.785	25.450	24.872
Teruel	16.678	17.947	19.126	19.637	20.599	22.280	23.590	24.937	25.856	24.393	24.544	24.302	24.037	24.329	24.767
Zaragoza	16.853	17.953	19.286	20.532	21.789	23.198	24.858	26.437	26.669	25.506	25.652	25.203	24.180	24.191	24.576
ASTURIAS, PRINCI	13.382	14.468	15.361	16.259	17.310	18.781	20.399	21.759	22.336	21.110	21.250	20.895	20.005	19.445	19.506
BALEARIS, ILLES	20.030	21.256	21.684	21.914	22.710	23.677	24.746	25.502	25.717	24.260	24.084	23.762	23.224	22.924	23.439
Palmas, Las	16.126	17.369	18.003	18.711	19.047	19.593	20.503	21.155	21.126	20.104	19.825	19.583	18.777	18.844	18.881
Santa Cruz de															
Tenerife	14.962	16.089	16.897	17.696	18.484	19.597	20.334	21.180	21.251	19.898	20.381	20.020	19.279	18.670	18.625
CANTABRIA	14.891	16.095	17.080	17.809	18.765	20.019	21.227	22.436	22.850	21.830	21.754	21.285	20.559	19.965	20.361
Ávila	12.575	13.126	13.651	14.275	15.406	15.887	17.022	18.415	18.865	18.337	18.289	18.304	18.124	17.661	17.626
Burgos	17.667	18.473	19.492	20.854	22.207	23.665	24.760	26.177	27.058	25.802	25.918	26.093	25.875	25.026	25.250
León	13.133	14.228	14.990	15.720	16.527	18.122	19.342	20.473	20.804	20.587	20.490	20.126	19.696	19.049	19.152
Palencia	14.522	15.622	17.419	18.749	19.915	21.334	22.404	24.558	25.190	24.255	23.986	24.185	23.025	22.852	22.689
Salamanca	12.633	13.999	14.845	16.090	16.978	17.715	18.771	19.692	20.043	19.969	19.177	19.106	18.585	18.115	18.225
Segovia	15.861	16.490	17.803	18.732	19.476	20.797	21.978	22.812	22.266	21.324	21.465	20.962	20.139	19.806	20.200
Soria	15.768	16.344	17.820	18.908	20.277	20.521	21.719	23.107	23.582	22.445	23.291	23.242	22.135	22.442	22.932
Valladolid	16.021	17.142	18.104	18.874	19.991	21.415	22.642	23.856	23.875	22.969	23.546	23.039	22.277	22.054	22.492
Zamora	11.127	11.932	12.820	13.772	14.863	15.244	16.800	17.879	18.254	17.890	18.263	18.568	18.656	18.002	17.933
Albacete	11.797	12.909	13.947	14.372	15.201	16.218	17.237	17.942	18.804	18.751	18.592	18.153	17.735	17.582	17.385
Ciudad Real	12.437	13.180	14.203	15.478	16.492	17.029	18.142	19.391	19.810	18.904	19.166	18.963	18.451	17.866	17.357
Cuenca	11.989	12.769	13.497	14.356	15.794	16.742	18.064	19.493	19.457	18.740	19.259	19.443	19.107	19.015	18.755
Guadalajara	13.831	15.272	16.342	17.036	17.549	19.042	19.656	20.610	21.188	20.009	20.105	19.993	19.408	18.835	18.277
Toledo	12.575	13.640	14.234	15.258	15.737	17.301	18.546	19.584	19.676	18.600	17.924	17.324	16.560	16.408	16.313
Barcelona	19.294	20.715	21.474	22.487	23.611	25.182	26.776	28.201	28.429	27.149	27.157	26.668	26.004	25.941	26.652
Girona	19.441	21.348	22.806	23.619	24.697	25.593	27.681	28.385	28.178	27.058	27.175	26.512	25.962	25.516	25.829
Lleida	19.183	20.951	22.374	23.639	24.223	24.219	26.463	27.637	28.190	27.460	27.382	26.950	26.788	27.086	27.635
Tarragona	20.154	21.911	23.725	24.436	26.072	25.576	26.611	27.609	27.878	26.866	27.347	26.740	25.954	25.757	26.257
Alicante/Alacant	14.083	15.393	15.953	16.564	17.444	18.349	19.257	19.730	19.887	18.692	18.454	17.810	17.084	16.973	17.563
Castellón/Castelló	18.342	19.386	19.893	20.287	20.686	22.408	23.840	23.634	23.362	22.204	22.247	22.479	21.293	21.314	21.662
Valencia/València	15.218	16.524	17.476	18.201	19.052	19.798	21.149	22.493	22.967	21.640	21.589	21.248	20.424	20.293	20.732
Badajoz	10.166	10.828	11.516	12.313	12.824	14.226	14.989	16.121	16.823	16.350	16.320	15.917	15.073	15.082	14.957
Cáceres	10.111	10.889	11.649	12.347	13.599	14.141	15.171	16.069	16.315	15.959	16.484	15.914	15.715	15.614	15.674
Coruña, A	12.710	13.626	14.851	15.875	17.046	18.448	19.808	21.412	22.241	21.863	22.070	21.499	20.668	20.606	20.509
Lugo	11.806	12.851	13.398	14.316	15.295	17.148	18.403	19.237	19.534	18.796	19.410	19.363	19.095	19.212	19.991
Ourense	11.159	12.320	13.473	14.286	14.973	16.154	17.386	18.364	19.313	18.418	19.010	19.276	19.135	18.844	18.795
Pontevedra	12.645	13.574	14.127	15.147	16.394	17.475	19.086	20.552	21.315	20.199	19.755	19.105	18.472	18.530	18.831
MADRID, COMUNIC	21.333	23.016	24.014	25.085	26.484	28.100	30.200	31.617	32.152	31.402	31.005	31.041	30.446	30.179	30.637
MURCIA, REGIÓN I	13.328	14.336	15.190	16.055	16.841	17.874	18.967	19.923	20.354	19.190	19.213	18.646	18.168	18.122	18.156
NAVARRA, COMUN	20.287	21.484	22.652	23.733	25.034	26.594	28.185	29.451	30.128	28.892	28.752	28.533	27.485	27.442	28.039
Araba/Álava	22.065	23.856	25.696	26.951	28.654	30.834	33.904	36.297	37.675	34.600	34.130	34.191	33.429	33.638	34.054
Bizkaia	18.620	19.529	20.699	22.049	23.329	25.068	26.509	27.942	29.238	28.391	28.739	28.233	27.736	27.232	28.046
Gipuzkoa	20.017	22.030	22.948	23.820	25.353	26.976	29.572	31.399	31.666	30.038	30.552	30.502	29.903	29.327	29.820
RIOJA, LA	17.813	18.919	19.673	20.838	21.603	22.806	24.338	25.492	25.986	24.861	25.052	24.649	23.917	23.726	24.311
CEUTA	14.350	14.753	15.671	16.685	17.540	18.421	19.479	20.404	20.765	20.109	19.706	19.115	18.227	18.434	18.277
MELILLA	14.132	14.425	15.203	16.358	17.524	18.223	19.078	19.426	19.546	18.883	18.381	17.773	16.668	16.670	16.674
Total Nacional	15.935	17.160	18.088	19.041	20.099	21.313	22.722	23.893	24.274	23.271	23.214	22.903	22.233	22.013	22.323

Fuente: INE (2017).

Dentro de su capital, encontramos una zona especialmente afectada por el fenómeno migratorio, zona de residencia histórica de colectivos sociocultural y económicamente más desfavorecidos, el distrito norte de la ciudad. Dentro de este distrito norte encontramos los barrios de Cartuja y Almanjáyár entre otros, donde se encuentra situado también el IES Cartuja. Es este distrito norte un “distrito municipal cuya población residente es en su mayoría de economía baja, con empleos precarios y donde la amenaza del paro y la exclusión social es constante. Por otro lado, la mayoría de los inmigrantes en la zona norte de Granada es de origen marroquí” (Fernández Castaño, 2010), cuestión que lo hace especialmente interesante para el desarrollo de las entrevistas al profesorado ordinario. Es este, el colectivo de origen marroquí, el que es más habitual encontrarlo en las aulas de ATAL de la ciudad, algo lógico teniendo en cuenta la diferencia que marca el colectivo marroquí sobre el resto en la ciudad (ver Cuadro 3).

La diferencia entre colectivos en la ciudad es sustancial, siendo el colectivo marroquí el más representativo con, según datos del INE en 2016, 3.950 integrantes. El segundo y tercer colectivos más representados son el senegalés y el chino (en ese orden); se encuentran ostensiblemente lejos del primero y relativamente cerca entre ellos, con 1.182 y 1.157 habitantes respectivamente. Posteriormente, algo más reducido pero con menor diferencia, encontramos los colectivos de bolivianos (882) y rumanos (781). Cabe destacar que, entre los 5 colectivos más representados en la ciudad, cuatro de ellos son de habla no hispana y, por tanto, susceptibles de formar parte del programa de ATAL.

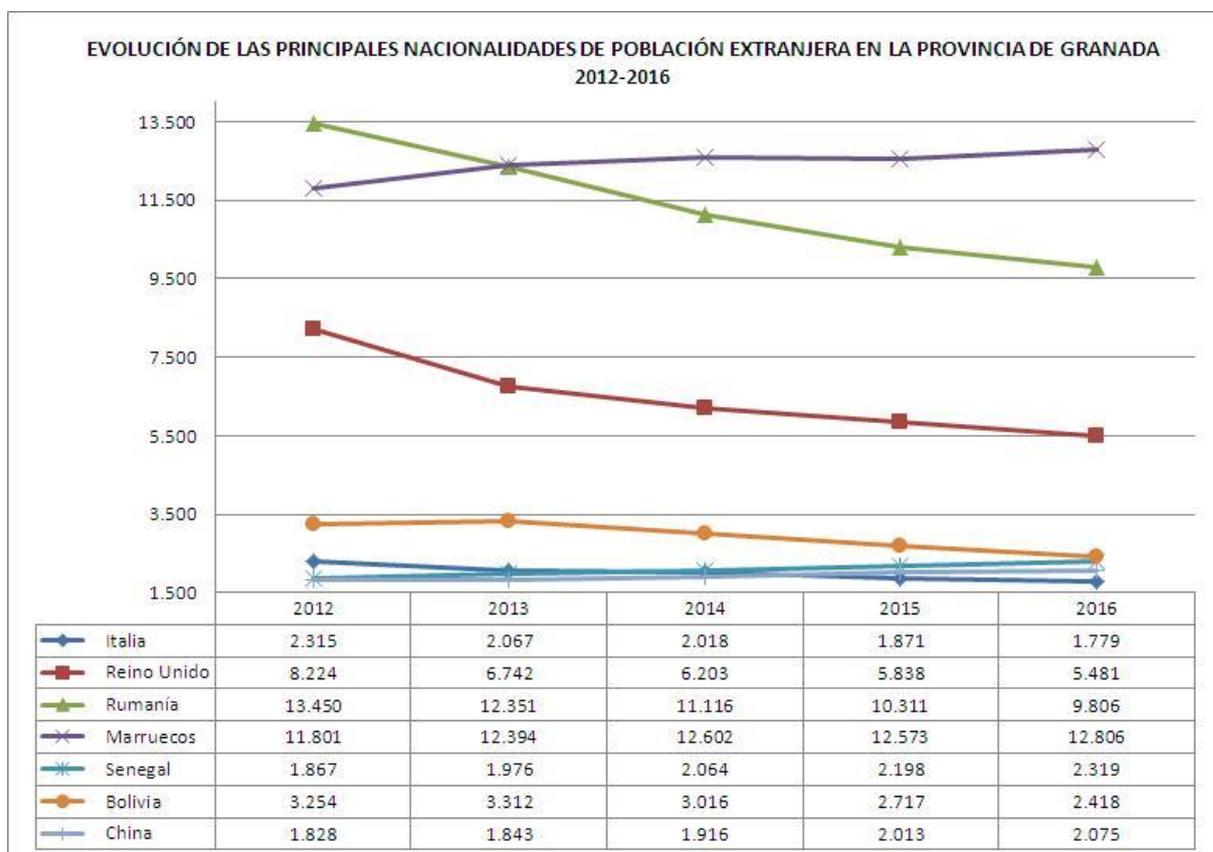
Cuadro 3. Principales nacionalidades de población extranjera de la ciudad de Granada 2016



Fuente: INE (2017).

Si analizamos el devenir de los últimos años en la provincia de Granada, vemos alguna variación sobre los principales colectivos que localizamos. Especialmente relevante es la tendencia a la baja del colectivo procedente de Rumanía, que continúa con tendencia descendente y se ha visto superado en número por el colectivo marroquí, en clara tendencia alcista. Mientras tanto, colectivos como el de Reino Unido (especialmente indicativo su descenso), Bolivia o Italia se ven menos representados. Asimismo, vemos reflejado un ascenso en los grupos provenientes de China y Senegal.

Cuadro 4. Evolución de las principales nacionalidades de población extranjera en la provincia de Granada 2012-2016



Fuente: INE (2017).

5.2. Análisis general en el estado de normativa y programas tipo ATAL

Son ya varias las décadas que lleva acaeciendo el fenómeno de la inmigración en el estado, y desde este y las diversas administraciones que lo componen se han intentado aplicar las medidas que la situación parecía requerir. Cronológicamente, la activación de las políticas de diversidad cultural en nuestro país no se produce hasta la década de los noventa, cuando el fenómeno de la inmigración es ya una realidad manifiesta. Esto indica que la política educativa de inmigración ha sido y continúa siendo una construcción lenta y tardía en el mapa de las responsabilidades públicas. Con anterioridad, las directrices concitadas en la reforma educativa de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación en 1985 estaban más orientadas a la compensación

de desigualdades de carácter social y económico, que a las producidas como consecuencia de los flujos migratorios (Espejo Villar, 2008).

Como bien se analiza en ese mismo estudio, podríamos diferenciar al menos tres etapas: una primera, que representa la institucionalización del fenómeno de la diversidad (el establecimiento de unas bases operativas que definan pautas de intervención); una segunda, que supone la acomodación de modelos educativos compensadores en el tratamiento del fenómeno de la inmigración; y una tercera, que plantea una interpretación más amplia e igualitaria del derecho a la educación.

En la mencionada primera fase, empezando en 1990 por la LOGSE, se incorporan grandes cambios que modifican por completo el modelo educativo. Aun así, los cambios resultan insuficientes en la materia que nos atañe, ya que en esta primitiva etapa se limita a identificar el problema de la inmigración como posible de abordar solo con medidas parciales que no ahondan en formas de actuación distintas a las que se utilizan en ese momento. Posteriormente, y ya con la LOPEG en 1995, se desarrollan más los criterios de escolarización para alumnado inmigrante que los criterios pedagógicos. La LOPEG retoma los mínimos de garantizar el acceso a la escolarización, e introduce supuestos que cubrirían al migrante en casos excepcionales de incumplimiento legal. Por otro lado, en esta ley se recogen los criterios de admisión de alumnos con necesidades educativas especiales, añadiendo a esta categoría a los alumnos en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. Tras estas dos leyes, los poderes públicos se ven obligados, por imperativo de la situación, a regular mediante el RD 299/1996 de 28 de febrero (BOE 12-3-96) un plan de actuación orientado a garantizar al colectivo migrante su acceso y permanencia en el sistema educativo, con programas de adaptación, diversificación curricular y flexibilidad en las fórmulas de organización.

La segunda fase, que se define como aquella en la que asistimos a la acomodación de modelos educativos compensadores, viene marcada por la LOCE (2002), ley en la que se contempla a la inmigración como uno de los grandes desafíos a los que debe responder la educación. Aun así, al igual que

el Ejecutivo que la llevó a cabo, es una ley de marcado carácter conservador, ya que abordan mediante prácticas segregadoras (programas de lengua y cultura impartidos en aulas específicas, desviación de alumnos con problemas de adaptación y mayores de 15 años a programas de Iniciación Profesional, etcétera) la atención educativa del alumnado inmigrante.

La siguiente y última fase, la tercera, corresponde a la LOE de 2006. Esta ley presta mayor atención a las demandas culturales, regula la inclusión y no discriminación de los grupos de población y se retoman las actuaciones compensatorias asociadas a situaciones sociales y culturales desfavorecidas.

Una vez hemos analizado el desarrollo normativo estatal, pasamos al conjunto de actuaciones y medidas. Estos, que pretenden dar respuesta de una manera específica a la necesidad de aprender la lengua para muchos de los alumnos, son tan ricos, heterogéneos y actuales como lo es la propia normativa al respecto en las distintas comunidades autónomas. Grañeras *et al.* (2007) realizan un análisis y clasificación de las actuaciones llevadas a cabo en las distintas CCAA, donde las agrupan en cuatro categorías:

a. Aulas lingüísticas

Comparten su carácter intermedio (porque preparan al alumnado para entrar en el aula ordinaria), abierto (porque el alumnado no permanecerá en ellas toda la jornada escolar), intensivo (por tratarse de una intervención rápida para acelerar su proceso de adquisición de la competencia lingüística) y flexible (en cuanto al número y al tiempo de estancia en las mismas). En algunas de ellas se planifican también actividades encaminadas a favorecer la adquisición de un «vocabulario curricular» de las distintas áreas que favorezca el proceso de escolarización del alumnado.

Se pueden ordenar en tres subcategorías. En primer lugar, tendríamos las temporales, bien porque su intervención en los centros es temporal¹ o bien porque los alumnos sólo permanecen en estas aulas un tiempo limitado

¹ Aulas de carácter itinerante como es el caso de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía y Extremadura, que pueden intervenir en los centros durante uno o varios cursos escolares o solamente en los periodos en que la afluencia de población extranjera aumenta, como las Aulas Zonales del País Vasco.

durante la semana². En general, puede establecerse que son aulas que se destinan a los alumnos que se incorporan al sistema educativo desconociendo tanto el idioma como las pautas de comportamiento e interrelación existentes en los centros escolares. En ellas, se les brinda un período de adaptación y acogida centrado en el aprendizaje del español y de las pautas de conducta propias de la institución escolar, con el fin de facilitar su incorporación al sistema educativo.

En segundo lugar, estarían las Aulas de Inmersión Lingüística, siendo ejemplo de Administraciones que han implantado este tipo de aulas las Comunidades de Asturias, Navarra o de Madrid (Aulas de Enlace). La característica principal de estos agrupamientos es la inmersión, permaneciendo en ellas los alumnos toda o gran parte de la jornada escolar durante un tiempo limitado que varía según la normativa que establece el funcionamiento de las aulas y que establece plazos en torno a los tres meses para que el alumno adquiriera las competencias lingüísticas básicas. A partir de ese momento, el alumno debe incorporarse a su centro de referencia o a su aula y recibir, si fuera necesario, otras medias de apoyo o refuerzo.

Un tercer grupo sería el «cuarto» de aulas, cuyos ejemplos pueden ser las Aulas de Dinamización Intercultural de Cantabria o las Aulas de Adaptación Lingüística y Social de Castilla León, siendo en estas el objetivo principal prestar una atención más global e integradora. Así, no sólo acogen al alumnado de otras culturas y dan respuesta a sus necesidades educativas, sino que dinamizan las propuestas de índole intercultural que se desarrollan en las zonas donde se ubica el centro y apoyan las acciones que en este sentido llevan a cabo los centros educativos. Pretenden crear un nexo entre las familias que se incorporan a la Comunidad Autónoma y las instituciones educativas y sociales.

² Aulas que se establecen en los centros de forma relativamente permanente y son los alumnos los que se incorporan a ellas durante una parte de su jornada escolar, en el tiempo necesario para conseguir su adaptación al centro, si bien este tiempo se va reduciendo a medida que el alumno va progresando en el dominio de la lengua vehicular de aprendizaje. Ejemplos de este tipo de aulas son las Aulas de español para inmigrantes de Aragón, los Grupos de adquisición de las lenguas en Galicia, o las Aulas de acogida en Murcia.

b. Actuaciones de refuerzo lingüístico y curricular

En general, cuando el número de alumnos es insuficiente para la creación de medidas como las descritas anteriormente, se realizan actuaciones de Apoyo o Refuerzo, que suelen estar enmarcadas dentro de los Programas de Compensación Educativa. Las diferencias fundamentales detectadas en este tipo de actuación se refieren a si este refuerzo se realiza dentro o fuera del aula, si bien la tendencia más generalizada es que el apoyo dentro de los grupos ordinarios sea la estrategia preferente. Accederían a esta modalidad los alumnos extranjeros cuyas principales dificultades se deriven del desconocimiento del castellano, aunque el apoyo podrá hacerse en otras áreas del currículo en función del nivel de competencia comunicativo-lingüística.

c. Tutor de acogida, coordinador de interculturalidad

La figura del tutor de acogida, o coordinador de interculturalidad, va ganando presencia en los centros que escolarizan un número importante de alumnado extranjero. La tarea de esta figura profesional está en estrecha relación con la del profesorado de español como lengua extranjera y atiende las necesidades específicas derivadas de la incorporación al centro de alumnos inmigrantes, principalmente durante su primer curso de escolarización. Sus funciones prioritarias son la acogida de los alumnos y la colaboración con el profesor tutor para realizar una propuesta de las medidas idóneas a las que debe incorporarse cada alumno, coordinar las evaluaciones iniciales y colaborar en la elaboración de adaptaciones curriculares. Durante el tiempo que dura el período de adaptación, colaborará con el jefe de estudios, los servicios de orientación, el tutor de referencia y, en su caso, con el tutor específico en la organización y seguimiento de las diferentes medidas como la Inmersión lingüística, Refuerzo de castellano o Refuerzo de aprendizajes. Asume también el asesoramiento al profesorado.

- d. Otros modelos organizativos: la atención desde equipos externos de apoyo a los centros

Desde estos equipos se presentan actuaciones que plantean la agrupación de distintos profesionales que desarrollan su labor desplazándose a los centros a los que van a atender. Generalmente forman parte de estos equipos: profesorado de Educación Primaria con formación o experiencia en atención al alumnado inmigrante, profesorado de servicios a la Comunidad, un orientador y varios mediadores sociales.

Entre sus funciones está la de facilitar el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas básicas del alumnado inmigrante, constituyendo equipos externos a los centros educativos pero en estrecha coordinación con los mismos. Sus funciones básicas son facilitar en estos alumnos el desarrollo de las competencias lingüísticas, colaborar con el profesorado en el desarrollo de programas de acogida que favorezcan la inserción socio-afectiva del alumnado, y asesorar al profesorado.

Otro de los servicios que se presta en algunas Comunidades es el de traducción e interpretación. Entre sus objetivos se incluyen la mejora de la comunicación entre los centros educativos y las familias inmigrantes que desconocen el español, fomentando, además, la participación de estas últimas en la comunidad escolar. Por ejemplo, el Servicio de Apoyo Itinerante al alumnado inmigrante (SAI) y el Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI) en la Comunidad de Madrid.

5.3. Análisis de las ATAL en profundidad (normativa, desarrollo, características de las ATAL en Granada)

Bien podríamos en este apartado comenzar describiendo qué son las ATAL, utilizando para ello lo que sobre ellas se dice en la normativa en vigor (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). Los objetivos, que aparecen reflejados en el artículo 6 de la normativa, son 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”, y además “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”. Para la adquisición de estos objetivos se establece que debe ser mediante

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

Tal y como dicta el artículo 5 de la normativa, donde se procede a la descripción del programa, se dice que las ATAL

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

En ese mismo artículo se especifica que se deben llevar a cabo en el aula ordinaria, salvo excepciones de condiciones especiales de dificultad en la comprensión del castellano que aconsejen hacerlo fuera de la misma, organizando siempre que la reincorporación del alumnado al aula ordinaria se produzca en las asignaturas que no requieran de forma absolutamente determinante el dominio del idioma. En lo que al profesorado se refiere, este artículo establece que la Consejería de Educación establecerá las asignaciones provinciales del profesorado necesario antes del inicio del curso escolar, quedando establecida la distribución de los centros y las localidades antes del 30 de septiembre por las Delegaciones Provinciales. Aun así, excepcionalmente, podrán revisar la distribución inicial en caso de necesidad.

Para finalizar el artículo 5, se dicta que los centros con ATAL deben incluir Proyectos de Centro con los aspectos relativos a la organización y funcionamiento de las mismas, tomando cada centro las medidas oportunas para que el ATAL disponga de los recursos para funcionar de manera adecuada.

Posteriormente, el artículo 7 regula el alumnado susceptible de acudir a las ATAL (alumnado inmigrante con desconocimiento del español escolarizado a partir del Segundo Ciclo de la Educación Primaria y hasta el final de la ESO) y las directrices a seguir en cada caso. Primero, se establece por parte del profesor encargado de la tutoría una exploración inicial con el fin de conocer el nivel de competencia lingüística (tomando como referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), teniendo preferencia para acceder el alumnado de menor nivel competencial. A continuación, la Jefatura de Estudios, asesorada por la Orientación Educativa y por el profesorado específico 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 estudiante al programa, así como de establecer las adaptaciones curriculares oportunas. Después, la dirección del centro comunicará a las familias del alumnado atendido por el profesorado específico de las ATAL esta circunstancia y las consecuencias que de ella se deriven, y será el tutor del grupo ordinario el tutor efectivo del alumno.

La organización de las ATAL se plantea en el artículo 8. Se establece un máximo de 10 horas de asistencia en Primaria y de 15 horas en ESO al ATAL, disminuyendo progresivamente en función del desarrollo competencial del alumno. El grupo no podrá exceder de 12 integrantes, acudiendo en un periodo ordinario de un único curso escolar (pudiendo abandonarla en caso de que los progresos así lo requieran). En casos excepcionales, se prevé la posibilidad de prolongar hasta dos cursos la atención de las ATAL, tales como enfermedad, absentismo, escasa escolarización de origen o la inscripción tardía en el centro en su año inicial.

En el artículo 9 se desglosan las funciones propias del profesorado de ATAL. Serán sus funciones 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:

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

En el artículo 10 se indica que el Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional deberá ejercer la coordinación del profesorado de ATAL. Atañe pues a las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación determinar y comunicar a los respectivos centros el

número de horas establecidas para la atención directa del alumnado por parte del profesorado de ATAL. Los desplazamientos necesarios computarán para una reducción de horario de docencia directa dependiendo del número de kilómetros de desplazamiento semanal que deba realizar: 2,5 horas hasta 30km, 3 horas de 31 a 70 km, 4 horas de 71 a 100 km, 5 horas de 101 a 130 km, 6 horas de 131 a 160 km, 7 horas de 161 a 190 km, 8 horas de 191 a 210 km, 9 horas de 211 a 240 km, 10 horas de 241 a 270 km y 12 horas de 271 o más km.

En el artículo 11 se habla de la atención y horario del profesorado de las ATAL en el centro educativo. En él se especifica que los profesores de ATAL dependerán funcionalmente de las direcciones de cada centro atendido, siendo elaborado su horario por la Jefatura de Estudios correspondiente (distinguiendo entre horas de dedicación directa al alumnado y de planificación y coordinación de la actuación) y siendo coordinados por ellos con asesoría de los departamentos de orientación. Siempre y cuando no lo autorice la Delegación Provincial, el profesorado de ATAL no podrá realizar sustituciones del profesorado de los centros ni ninguna actuación que salga de lo expuesto en el artículo 9. Se establece por último en este artículo 11 que el profesorado de ATAL acudirá a las reuniones que se estime conveniente (siempre que su itinerancia se lo permita), sobre todo a las reuniones de ciclo en Primaria, a las tutorías en Secundaria y a las sesiones de evaluación del alumnado de ATAL.

El seguimiento del alumnado de ATAL consta en el artículo 12. Tal y como indica la normativa, “el profesorado de ATAL elaborará una Programación del Aula, que contendrá la actuación individualizada que llevará a cabo con cada uno de los alumnos atendidos y de la que tendrán conocimiento el profesorado que ejerza las tutorías de los grupos, el profesional encargado de la orientación y la Jefatura de Estudios del centro, incluyéndose la misma en el Plan Anual del Centro”. Una vez al trimestre, el profesorado de ATAL elaborará un informe individualizado de cada alumno, que entregará al encargado de las tutorías. En el informe detallará información sobre los progresos del alumnado e información sobre posibles materiales didácticos y actividades a realizar en el aula ordinaria. De la misma manera, el

profesorado de ATAL elaborará también una Carpeta de Seguimiento Individual del alumnado, con información sobre su asistencia al aula y su evaluación. Tanto esta carpeta como el Informe individualizado anteriormente mencionados deberán entregarse al centro de destino en caso de desplazamiento del alumno entre centros, incluyendo el expediente académico.

Para finalizar con el análisis de la normativa, lo haremos con los artículos 3 y 13, destinados consecutivamente a las actuaciones específicas de acogida del alumnado inmigrante y a las actuaciones para el mantenimiento de su cultura de origen. Las medidas de acogida deberán estar recogidas en el Plan Anual de Centro, que deberán ir en la línea de las siguientes directrices:

- a) Facilitar la escolarización de los menores pertenecientes a familias inmigrantes en los mismos términos que el alumnado andaluz.
- b) Favorecer la acogida del alumnado inmigrante, haciendo especial hincapié en su integración en el entorno escolar y social más inmediato.
- c) Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, no sólo en el centro educativo, sino en el entorno social.
- d) Fomentar la participación del alumnado inmigrante en las actividades escolares y extraescolares del centro.
- e) Potenciar la colaboración de las familias del alumnado inmigrante en la vida escolar.
- f) 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 alumnado.

Además de estas actuaciones de acogida, en la normativa se indica (artículo 13) que se debe actuar hacia el mantenimiento de la cultura de origen del alumnado, con el objetivo de promover el conocimiento y la valoración de estas culturas por toda la comunidad educativa. Para ello, se detallan una serie de objetivos fundamentales a conseguir, tales como:

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

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

Una vez finalizado el análisis de la normativa, es el momento de dilucidar otra pregunta: ¿cómo surgen las ATAL? La respuesta a esta cuestión la encontramos en el artículo de Ortiz Cobo (2006). En este trabajo, la autora nos indica que, aunque las ATAL se reconocen por primera vez como medida específica con el diseño del “Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante” (2001) para cumplir el objetivo 3 del mismo (“potenciar programas de apoyo para el aprendizaje del español”), las ATAL comienzan antes que dicha normativa.

La Delegación de Educación de Almería propuso a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en inicio la creación de dos ATAL, que empezó como experiencia piloto provincial y después se amplió al resto de provincias andaluzas. Se inició en 1997 a partir de los trabajos conjuntos realizados entre un grupo de investigación y trabajo llamado “Escolarización del Alumnado Inmigrante” (formado por profesionales de la Delegación de Educación y profesorado de centros de El Ejido y Roquetas de Mar), la Universidad de Almería y la asociación “Almería Acoge”. Como dice Ortiz Cobo (2006, p. 92), “este grupo de trabajo interprofesional se planteó partiendo de las necesidades que manifestaban los profesores, llevar con ellos una acción formativa que les ayudará, facilitará y mejorará su intervención en las aulas multiculturales”. La selección de los centros, que fueron de Educación Infantil y Primaria (uno en Roquetas de Mar y el otro en El Ejido) se decidió atendiendo al elevado número de alumnado inmigrante acogido en los mismos y por tener ya varios años de trayectoria en trabajo con inmigrantes. Las ATAL se pusieron en marcha en dichos centros durante el curso 1997/98.

En lo que a la provincia de Granada se refiere, fue en el curso 2001/2002 cuando se impulsó la creación de las ATAL, siendo dos las aulas que funcionaron en dos zonas de la provincia. Estas se situaron en Albuñol, donde se atendía a unos 50 estudiantes y en el barrio metropolitano del Zaidín donde se atendió a unos 10 alumnos. Se puede decir que nacieron con un carácter itinerante pues los dos profesores que las ocupaban atendían a menores de diferentes centros escolares ubicados en las zonas mencionadas. 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. En este curso se atendieron a 300 alumnos de 72 centros educativos, 29 de ellos de primaria y 43 de secundaria (Sánchez Núñez, 2006, p. 180).

5.4. Análisis de estudios referentes a ATAL y profesorado ATAL

Ortiz Cobo (2006) señala algunas prácticas que, basándose en las excepciones recogidas por la normativa, hacen de ellas un uso abusivo hasta casi convertirlas en norma. En dicho estudio le dedica un apartado completo a lo que en la práctica sucede y valoran los profesores. Por un lado, la aparición del especialista de ATAL ha producido que en muchos casos se entienda que la interculturalidad ha de ser un tema abordado por el “especialista en inmigrantes” (en su trabajo de campo, Ortiz Cobo indica que algunos profesores se referían al profesorado de ATAL como “el profesorado de los inmigrantes” o “profesor de los moros”), un trabajo llevado a cabo por expertos que requiere de una solución que provenga de fuera del centro.

Atiende también en su artículo a las pugnas surgidas entre el docente ordinario y el profesor de ATAL en lo que a las funciones de cada uno se refiere. Según su análisis, mientras los profesores de ATAL tienen claras sus funciones y contenidos a impartir, el docente ordinario reclama la inclusión de materiales de diversa índole en la programación de ATAL. Finalmente, con el objetivo de no generar rechazo por parte del resto del profesorado, se han

recogido casos en los que el profesorado de ATAL añade otros contenidos que abarcan más allá de lo relativo a la adquisición de la lengua vehicular de la escuela.

Otra de las problemáticas que analiza Ortiz Cobo es la temporalidad del programa, que si bien se ha querido plantear como transitorio, se recurre en demasía a la excepcionalidad que el programa recoge para alargar los tiempos del alumnado en el ATAL, habiendo casos en los que incluso después del periodo de excepcionalidad alumnos siguen acudiendo al aula.

En cuanto el acceso del alumnado al programa, se han encontrado situaciones tan diversas que Ortiz Cobo (2016, p. 97) reconoce incluso que

las interpretaciones que se hacen de la normativa y de la práctica de ATAL son particulares según el contexto. Encontramos que una misma situación se resuelve de forma diferente según las circunstancias (que haya más o menos alumnos inmigrantes extranjeros en un centro) y la actitud de los profesionales de la educación, lo que se traduce en una desigualdad de oportunidades para el alumnado inmigrante extranjero dentro de un mismo sistema educativo.

Pese al rechazo generalizado que suscitó en su inicio el programa (se temía el aumento y la visibilidad del alumnado inmigrante en el centro) y las prácticas no estrictamente ligadas a la normativa, las ATAL son acogidas positivamente entre el profesorado ordinario. Pese a que se entiende por parte de dicho profesorado que la intervención lingüística inicial es necesaria para el posterior desarrollo curricular, se ve el programa como algo insuficiente desde el punto de vista cuantitativo. Por otro lado, de cara al aspecto cualitativo, Ortiz Cobo agrupa en tres bloques los puntos que el profesorado considera carenciales: el tiempo total de permanencia del alumnado, el rango de edad del alumnado susceptible de ATAL (consideran que se debería empezar antes) y, por último, se considera por parte del profesorado ordinario que los contenidos abordados son insuficientes y que debería extenderse más allá del desarrollo de la lengua vehicular. Con todo esto, podemos observar que el programa de ATAL no cumple las expectativas del profesorado ordinario por completo. La autora entiende que este descontento obedece a que no resuelve los

problemas del profesorado, más que referirse a que cubra las necesidades de integración y acceso al currículo ordinario del alumnado extranjero.

En su tesis doctoral para la Universidad de Málaga, Del Río Fernández (2015, p. 196) evalúa las posibilidades educativas del aula ATAL en los centros escolares de Málaga. En dicho documento, el autor estudia la relación en la práctica entre el profesorado de ATAL y el profesorado ordinario, donde destaca que las relaciones suelen ser frecuentes pero esporádicas, las cuales califica como relaciones “de pasillo”, rara vez organizadas para planificar expresamente impresiones sobre el trabajo del alumnado de ATAL. Del Río indica que “esta situación no debería sorprender. Y es que, la práctica totalidad del tiempo que el profesorado de ATAL pasa en los centros, se dedica a la atención directa a los alumnos y alumnas. Esta falta de tiempo, sumada a la condición de itinerancia, imposibilita las reuniones de coordinación con los tutores”. En este estudio recaba incluso la impresión de un profesor de ATAL que, estimando la valoración de su trabajo que hacía el resto del equipo docente, comentaba que incluso le habían llegado a decir que no hacen nada. Del Río achaca esta visión al carácter unipersonal del ATAL, ya que trabaja en solitario y eso puede hacer que el resto del profesorado desconozca su labor y que eso haga que la consideración de su trabajo sea menor.

Por otro lado, el profesorado de ATAL reconoce en el estudio de Del Río que la formación para el desempeño de las tareas realizadas ha sido en gran medida adquirido de manera autodidacta, y echan en falta algunas habilidades o competencias que les permitan acometer con mayor solvencia las tareas que deben llevar a cabo. Si comparamos las respuestas dadas en dicho estudio entre el profesorado de ATAL y el ordinario vemos que, si bien los especialistas aseguran tener formación específica intercultural (sobre todo por cursos de los Centros del Profesorado), los miembros del profesorado ordinario declaran no tener ninguna formación intercultural específica.

6. Diseño metodológico

Se procede, tras mostrar el marco teórico, a analizar la información recogida mediante una investigación de tipo cualitativo, cuya principal herramienta metodológica han sido entrevistas en profundidad semiestructuradas realizadas a docentes de ATAL y docentes ordinarios. Posteriormente, se ha llevado a cabo un análisis de contenido de la información registrada a través de tablas organizadas en función de los objetivos específicos de la investigación.

Escogemos la entrevista como método de recogida de datos dado que, al realizarse cara a cara entre entrevistador y entrevistado, permite profundizar en detalles y argumentos sobre temas que se han podido tratar más genéricamente al aplicar un cuestionario, consiguiendo así mayor calidad y fiabilidad en la información obtenida (Martínez González, 2007).

Una vez desarrollado y definido el tema a tratar, se procedió a revisar la información sobre la inmigración en la ciudad de Granada, con el objetivo de escoger quiénes podrían ser los profesores de ATAL seleccionados para participar en la investigación. En primera instancia, acudí a la Delegación Territorial de Educación de la Junta de Andalucía en Granada, solicitando información sobre quién podría actuar como enlace con el profesorado de ATAL. De esa manera, me remitieron al Coordinador del Área de Compensación de Desigualdades en Educación de la Delegación en Granada, que es la persona encargada de organizar y dirigir el trabajo del profesorado de ATAL en la provincia de Granada. Tras una charla con él, me pone en contacto con la profesora de ATAL que trabaja en el IES Cartuja, un centro educativo que casualmente yo previamente conocía como uno de los que más alumnado foráneo acogía. Decido realizar el trabajo mediante entrevistas directas con el personal docente, recogiendo finalmente cuatro entrevistas a profesores de ATAL y cinco a profesorado ordinario. A través de la primera profesora de ATAL, me pongo en contacto con otras profesoras de ATAL, tres de la zona de la capital y alrededores, y una de la zona costa (Almuñécar). Siendo el IES Cartuja el principal centro con alumnado extranjero, decido realizar las

entrevistas a profesorado ordinario en este centro, aprovechando también la mediación de la profesora de ATAL anteriormente mencionada.

Volviendo a la elaboración de la investigación, se confeccionó un guion de entrevista ligado a los objetivos perseguidos, redactando preguntas que promoviesen una respuesta acorde al fin de dichos objetivos. Las entrevistas estaban diseñadas para tener una duración máxima de 30 minutos, aunque en algunos casos se extendió ampliamente el tiempo previsto. En primera instancia, las entrevistas comenzaron con una breve introducción de mi persona, añadiendo algunos datos sobre los objetivos de la investigación. Posteriormente, se realizan una serie de preguntas para comenzar con la entrevista a modo de presentación del entrevistado y para entrar en la dinámica. Finalmente, y tras esa presentación, se comienza con el grueso de la entrevista. Dividí en cinco bloques la información que deseaba recibir, siempre según los objetivos previamente marcados, estableciendo la siguiente relación entre tema del bloque, objetivo y pregunta:

Bloque 1. Coordinación, cooperación, conocimiento de responsabilidades

Objetivo 1. Comprobar si la coordinación y cooperación entre los profesionales de la docencia es la que la relevancia del problema requiere, averiguando asimismo si son conocidas por parte del equipo docente las funciones concretas que se presuponen responsabilidad del profesorado de ATAL.

Pregunta 1. ¿Según la normativa, en qué se basa la relación profesional entre el profesor de ATAL y el profesorado ordinario? ¿Cuál es la relación en la práctica? ¿Cuáles son las funciones del profesorado de ATAL?

Bloque 2. Valoración sobre lo apropiado de métodos, contenidos y organización del ATAL

Objetivo 2. Preguntar a los profesionales de la educación si creen que, con su experiencia docente, los métodos y contenidos desarrollados mediante las directrices establecidas por la administración satisfacen las necesidades del alumnado de habla no hispana, verificando a la vez el grado de aprobación de los profesores sobre los aspectos organizativos de las ATAL (temporalidad, número de alumnos, selección del alumnado).

Pregunta 2. ¿En base a tu experiencia, cuál es tu opinión acerca de los métodos y contenidos que se tratan en las ATAL? ¿Qué crees tú acerca de la organización mediante la cual se rige el programa? ¿De qué elemento prescindirías y qué sumarías?

¿Crees que hay algún elemento susceptible de ser definido con mayor exactitud para evitar diversas interpretaciones?

Bloque 3. Formación intercultural

Objetivo 3. Consultar a los profesionales de la docencia inmiscuidos en la implementación de las medidas de integración lingüística sobre su formación intercultural.

Pregunta 3. A lo largo de tu vida académica y profesional, habrás recibido diversa formación sobre educación intercultural vía estudios o práctica. ¿Cuál es tu formación académica específica? ¿Qué te ha enseñado la práctica docente cotidiana? ¿Ves necesaria la implementación de actuaciones de formación intercultural en el profesorado? ¿Por qué? ¿Cómo lo harías?

Bloque 4. Comparativa objetivos ATAL / objetivos docentes

Objetivo 4. Sondar a los profesionales de la docencia para probar si los objetivos dictados por la administración por los que se rigen las ATAL concuerdan con el que ellos establecen según su perspectiva y criterio profesional.

Pregunta 4. Desde un punto de vista personal: si se te diese la opción de reescribir la normativa a tu antojo, ¿cuáles serían los objetivos principales que debería perseguir el programa? ¿Cómo los llevarías a cabo?

Bloque 5. Actuaciones de acogida / promoción cultura alumnado inmigrante

Objetivo 5. Averiguar si se llevan a cabo las actuaciones específicas de acogida y promoción del mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante (y los objetivos fundamentales que éstas persiguen) que contempla la Junta de Andalucía en su normativa.

Pregunta 5. Supongamos que yo soy un alumno de procedencia árabe recién llegado al país con mi familia, y que aún carezco del nivel apropiado para acudir al aula ordinaria. ¿Cuáles serían los procedimientos llevados a cabo para promocionar mi cultura de origen? ¿Cómo se procedería para optimizar mi acogida y la de mi familia? Por favor, descríbeme una de esas intervenciones.

Para la selección del profesorado susceptible de análisis, valoré la opción de establecer una relación de igualdad entre profesorado de ATAL y profesorado ordinario, de tal manera que la muestra fuese más equitativa. Esta equidad era esencial debido a que uno de los objetivos del propio trabajo era observar las diferencias existentes entre profesorado ATAL y ordinario, por lo

cual sin una muestra pareja de ambos lados resultaría más complicado llevar a cabo el análisis, o al menos podría quedar algo sesgado.

Tabla 5. Datos principales profesorado ATAL entrevistado

ATAL IES CARTUJA, 53	ATAL IES PADRE MANJÓN, 55	ATAL IES PUERTA DEL MAR, 47	ATAL IES ARABULEILA, 52
. Nacida en Granada	. Nacida en Granada, pero en Barcelona toda la vida.	. Nacida en París, volvió con 4 años a Andalucía.	. Nacida en Melilla, pero en Granada desde 1 año.
. Trabajado en Andalucía siempre	. Trabajado en Cataluña hasta hace 10 años, allí fue profesora de filosofía y 4 años en "aulas de acogida". Es maestra de catalán también.	. Trabajado siempre en Andalucía, en la provincia de Granada siempre, solo un año en Cádiz.	. Trabajado siempre en Granada.
. 20 como profesora de Lengua Castellana, 10 años como ATAL, 5 en IES Cartuja	. 25 años como docente, 9 años en ATAL, 3 años en IES Padre Manjón.	. 23 años en la labor docente, en el centro 10 años como ATAL.	. Labor docente 25 años, 12 como ATAL, 1 año en el centro, primer año del centro con ATAL.
. Empezó en zona costa.	. 5 centros a la vez, normalmente 5-6. En Cataluña 1-2 aulas como mucho y casi siempre 1 por centro.	. El resto del tiempo en infantil y de música.	. Maneja 5 centros.

Fuente: Elaboración propia.

De esa manera, y una vez había decidido el IES Cartuja como centro de referencia para llevar a cabo el estudio, procedí a llevar a cabo la entrevista a la primera profesora de ATAL, y del resto de sujetos pertenecientes al profesorado ordinario después. Con la mediación de la profesora de ATAL en cuestión, me puse en contacto con otras profesoras de ATAL de la provincia de Granada. Finalmente, y asegurando la confidencialidad de los datos aportados, fueron objeto del estudio cinco miembros del profesorado ordinario del IES Cartuja, la profesora de ATAL del IES Cartuja y del IES Padre Manjón (aunque llevaba otros 4 ATAL) de la zona de la capital, la profesora de ATAL encargada del IES Arabuleila (encargada de otros 4 ATAL más del área metropolitana de

Granada) y la profesora de ATAL encargada del IES Puerta del Mar en Almuñécar (zona costa). Las tablas 5 y 6 presentan los datos recogidos mediante las preguntas iniciales realizadas en las entrevistas, que aportan datos sobre los docentes entrevistados.

Tabla 6. Datos principales profesorado ordinario entrevistado

Profesora ordinaria 1, 55 años	Profesora ordinaria 2, 42 años	Profesora ordinaria 3, 58 años	. Profesora ordinaria 4, 56 años	. Profesor ordinario 5, 57 años
. Nacida en Granada, trabajado 26 años en Málaga y 5 en Granada, 5 años en centro actual	. Nacida en Hanover, desde los 5 años en Granada, 19 años dedicados a la labor docente, 3 años en el centro actual.	. Nacida en Granada, 29 años dedicados a la docencia, 4 cursos en el centro actual.	. Nacida en Jaén, en Granada desde los 3 años, 30 años en la labor docente, 8 en el IES Cartuja.	. Nacido en Granada . 28 años en la docencia, en Granada 21 años, 11 en el centro actual.
. Es profesora de clásica, ha sido directora y jefa de estudios.	. Profesora de francés y jefa de departamento.	. Está en el departamento de orientación, es una de las orientadoras del centro.	. Imparte educación física.	. Profesor de ciencias sociales, geografía e historia.
. Para volver a Granada accedió a compensatoria apoyando al área de lengua, otros años ha dado inglés . No es tutora	. Ha sido tutora pero lleva dos años que no, y hace años fue tutora de 1º de bachillerato	. Lleva una tutoría específica compartida (diversificación) e imparte psicología en 2 de bachillerato. . Ha tenido alumnos de ATAL	. Es jefa de departamento, pero no tutora. No le ha coincidido nunca alumno de ATAL como tutora, sí como profesora.	. Tutor de un aula de 2º de bachillerato, alumnos de ATAL en tutorías previas ninguno, pero alumnos de ATAL sí.

Fuente: Elaboración propia.

7. Resultados de la investigación

En este apartado abordaremos el análisis de las entrevistas realizadas a los cinco miembros del profesorado ordinario del IES Cartuja y a los cuatro docentes de ATAL encargados de los centros IES Cartuja, IES Padre Manjón (ambos en Granada), IES Arabuleila (Cúllar Vega, área metropolitana) e IES Puerta del Mar (Almuñécar, zona costa). Empezaremos, en primera instancia, con lo declarado por los docentes encargados de las ATAL.

7.1 Profesorado de ATAL

En respuesta a la que denominamos como pregunta 0, obtenemos información relativa al lugar de nacimiento de las entrevistadas, los años de residencia en Granada y Andalucía, años dedicados a la labor docente, años en el centro actual y las tareas realizadas en el mismo. Nos encontramos que tres de las cuatro profesoras han vivido toda su vida en Granada, mientras la restante nació en Granada pero su familia fue a vivir a Barcelona, de donde volvió hace 10 años y desde entonces ejerce en Granada. Es especialmente significativo este caso, dado que en el tiempo que trabajó nueve años como docente en Cataluña tuvo acceso a las Aulas de Acollida, el homólogo catalán de las ATAL, por lo que puede aportar una visión comparativa de otro sistema. Nos encontramos con profesionales de edades muy similares, comprendidas entre los 47 y los 55 años, con una carrera profesional como docentes bastante amplia, superando todas los 23 años y llegando hasta los 30 de una de las entrevistadas. En cuanto a labor en ATAL, constan también de una experiencia de dedicación que oscila entre los 9 años de ATAL más 4 en Aulas de Acollida en el caso de la proveniente de Cataluña y los doce años de experiencia de la entrevistada con mayor recorrido. Vemos formaciones dispares, de manera que solo en uno de los casos existe formación específica universitaria en Lengua Castellana. Las otras titulaciones que nos encontramos son la de Filosofía (aunque con especialización también en Magisterio de Catalán) o la de Magisterio Infantil y de Música. Las profesionales tienen carácter itinerante en su función, y manejan varios centros (hasta 6 al mismo tiempo) en alguno de

los casos. La profesora proveniente del sistema catalán nos indica que en las Aulas de Acolida tenía 1-2 aulas como mucho por profesor, y casi siempre una por cada centro según su experiencia³.

En el bloque 1, que hace referencia a la cooperación y coordinación entre profesorado ordinario y profesorado de ATAL, nos desgranamos cuáles son las funciones que cumplen en la práctica en el centro educativo, área que conocen a la perfección. Nos hablan de la labor inicial que se realiza para valorar el alumnado susceptible de acceder a la ATAL con el orientador y jefatura de estudios del centro, así como las labores iniciales de asesoramiento a los tutores para que acompañen en el aula ordinaria el trabajo realizado en el ATAL. Según nos comenta la encargada del ATAL del IES Cartuja:

La relación es según el número de centros que lleva, si tienes pocas horas en el centro es mucho más difícil llegar en profundidad. El profesor ordinario debería buscar al ATAL para coordinarse y no suele ser así.

La profesora del IES Padre Manjón, por otro lado, indica que con quienes se pone más en contacto es con los profesores de las asignaturas de las que saca al alumno de ATAL para su atención específica. En el caso de la profesional de Almuñécar, nos indica que en los casos en los que un profesor de ATAL llega a un centro en el que no ha existido previamente el programa, se dan más problemas, como que el profesorado ordinario se extralimite teniendo la normativa como referencia a la hora de hacer peticiones al profesorado de ATAL. Se hace en esa primera toma de contacto una necesaria labor de información y asesoramiento, dado que en muchos casos admiten que el profesorado ordinario desconoce el programa y su procedimiento. La profesora del centro de Cúllar Vega indica que, si bien en su mayoría el profesorado ordinario cumple con lo reflejado en la normativa, ha conocido excepciones que, como comentaba su homóloga almuñequera, se exceden en peticiones o exigencias al profesorado de ATAL. Esta profesora nos indica lo que a su forma

³ Hemos de resaltar en este caso que el alumnado susceptible de acudir a dichas aulas es mayor dado que se imparte catalán, por lo que incluiríamos también al alumnado hispanohablante, además de que, como veíamos en apartados anteriores, en Cataluña se da mayor afluencia de migrantes.

de ver sería la principal problemática, que llega a la hora de la evaluación. Reconoce que, si bien hay profesorado ordinario que entiende que la nota de lengua castellana ha de ser consensuada, ya que en ese caso es ella la que puede hacer el mayor seguimiento al caso dado que pasa con ella esas horas, hay profesores que no lo ven así, y al tener estos la última palabra de cara a emitir una valoración se complica la correcta acción evaluadora.

En el segundo bloque se buscaba la respuesta del profesorado a la valoración que daban sobre lo apropiado de los métodos, contenidos y organización del programa. La encargada del ATAL del IES Cartuja habla de que los contenidos, organizados por centros de interés, pueden resultar demasiado básicos según el alumnado al que se trate, y comenta que ella termina por adecuar los contenidos con base en las necesidades de alumnado que tenga en cada momento. Por su parte, la profesora del Padre Manjón nos indica que se fija en la procedencia del alumnado para marcar la metodología y, ella sí, ve adecuados los contenidos, dirigidos al uso de la lengua. La profesora del IES Puerta del Mar tiene claro que los contenidos guía del marco europeo están ahí, pero que son ellos después quienes deben identificar en la práctica qué material conviene en función de la situación del alumno en cuestión y, para ello, acumula contenidos realizados por ella en otras situaciones que va reutilizando según la ocasión lo requiere. En su caso, la profesora del centro de Cúllar Vega indica que sigue unas pautas en función del conocimiento del alumno, empezando por las habilidades esenciales de lectoescritura para alumnos de nivel 0 y mucha expresión oral, la cual se le antoja determinante. Posteriormente, cuando ya han adquirido mayor nivel, les acompaña con contenidos ordinarios del aula para que vayan adquiriendo conocimientos del currículo. Se basa en gran medida en participación colectiva y aprendizaje cooperativo e interactivo.

En cuanto a la organización de las ATAL, todas las docentes entrevistadas ven con buenos ojos la implantación de carácter itinerante del programa, ya que hablan en general de una situación dispersa del alumnado susceptible de ATAL en Granada y, de esa manera, se garantiza la integración de los alumnos a su centro más cercano. Aun así, consideran que el volumen

de centros es excesivo (una de ellas nos habla de compañeros con hasta 7 centros al mismo tiempo) y dificulta el correcto flujo de información entre alumno, profesor de ATAL y tutor o profesorado del centro. En cuanto al número de ATAL idóneo, hay discrepancias, desde las 2 que nos propone la profesora del Puerta del Mar a los 4 como máximo que establecería la profesora del Arabuleila. Por lo general, ven falta de profesores de ATAL que alivien la carga de centros que tienen en la actualidad.

Preguntadas sobre qué sumarían al programa, las respuestas van todas en la misma dirección. La principal demanda de las profesoras de ATAL entrevistadas es la de incluir más horas al programa, para alcanzar un aprendizaje más eficiente. Como mencionábamos anteriormente, nos indican que este incremento de horas debería ir ligado a una reducción de centros atendidos simultáneamente. Además de esta petición generalizada, la profesora encargada del ATAL del IES Cartuja reclama más recursos, principalmente ordenadores, para no tener que alternar su uso entre los alumnos que acuden a la misma hora al Aula Temporal. Por su parte, la profesional del IES Arabuleila reclama principalmente mayores esfuerzos de implicar a la familia desde todos los ámbitos (asegura haber ido a la tienda familiar para poder hablar con algún padre que trabajaba todo el día). Según el criterio de la docente del Padre Manjón, sumaría no solo horas con el alumnado, sino horas en el centro, posiblemente perteneciendo realmente al departamento de orientación. Esta profesora en concreto expone una interesante idea:

Creo que debería tener derecho a decidir a la hora de poner la nota, ya que me he encontrado con profesores que no valoran el esfuerzo de los alumnos y les suspenden directamente porque no llegan al conocimiento presupuesto en el nivel en el que están, y creo que debería tratarse como una adaptación curricular. Me parece que debería haber un espacio en el boletín, para que se refleje el progreso del alumno en el área de ATAL, y que aparezcan exentos en lengua castellana (como en Cataluña se hace con el catalán)." (Profesora de ATAL del IES Padre Manjón)

Tras esto, fueron cuestionadas por la parte de la normativa de ATAL que creen que debería ser definida con mayor exactitud, con el fin de evitar

diversas interpretaciones que puedan dar cabida a situaciones de desigualdad en la atención educativa. En esta línea, la docente del IES Cartuja cree lo siguiente:

No hay nada realmente definido y casi todo se debería concretar, como las pautas diferenciando alumnado de primaria o secundaria. La falta de exactitud permite a cada profesor actuar a su modo, aunque entre nosotros nos ponemos en contacto también para compartir soluciones.

Algo similar nos cuenta la profesora del centro de Almuñécar, que ve cosas realmente ambiguas en la que ella califica como desfasada normativa de 2007. Ella, en la misma línea que la compañera anterior, definiría mejor el tiempo de atención según la edad de acceso, pero añade también que se debería hacer distinción según el colectivo al que pertenezca y las diferencias en dificultad que esto pueda acarrear en la adquisición de las competencias de lengua castellana. En su caso, cree que deberían disponer de un “aula acondicionada” que esté prevista para uso exclusivo del programa, y que no se comparta con otras actividades (durante la entrevista nos interrumpen varias veces alumnos del Grado Medio de informática impartido en el centro, ya que el aula de ATAL ha sido “acondicionada” en una especie de almacén de torres de ordenador). Mientras la profesora del IES Padre Manjón indica simplemente que habría que definir la normativa y concretarla, la docente del IES Arabuleila vuelve a indicar (y vemos de esta forma que es algo generalizado) que lo más importante sería definir con exactitud el tiempo que los alumnos pueden pasar en el aula de ATAL, ya que entre nacionalidades ella ve variaciones sustanciales. Por último, esta misma profesora denuncia la necesidad de mejorar los conceptos de evaluación, ya que, según sus palabras, “a veces no se tiene en cuenta el trabajo que desempeña el alumno a lo largo del año, y lo meritorio de aprender a leer, hablar y escribir en un año no se refleja”. Por tanto, se debería evaluar como a un alumno de adaptación curricular, con sus objetivos concretos.

Hablando ya de la información relativa al tercer bloque, que versa de la formación intercultural (académica y adquirida en la práctica), nos encontramos

con una gran disparidad. En su caso, la profesora de ATAL del IES Cartuja nos indica que, desde la delegación, se les insta a hacer encuentros, trabajos y jornadas sobre formación intercultural. Aun así, la docente del IES Padre Manjón (que ha realizado diversos cursos sobre interculturalidad, inmigración e incluso de antropología en Cataluña) dice que hay opciones durante el curso en Andalucía, pero que en verano no hay nada a lo que acogerse para ampliar conocimientos. Por su parte, la profesora del centro almuñequero, nos comenta que, al entrar al programa, realizó varios cursos sobre interculturalidad, pero que la mayor parte de información la ha terminado recibiendo por parte de los grupos de trabajo de los profesores de ATAL. Denuncia también, por cierto, que la mayoría de profesores de ATAL sean profesores de Primaria, que aunque mantengan el sueldo de Primaria realmente atienden a alumnos hasta de Bachillerato. En el caso de la profesora del centro de Cúllar Vega, tiene formación en Magisterio, Psicopedagogía, Audición y Lenguaje, un Máster de Español como Segunda Lengua y varios cursos de interculturalidad. Aparte de esto, pone en valor la relación emocional que le ha otorgado el ejercicio en la práctica docente.

Para finalizar con el tercer bloque, las docentes son preguntadas por su opinión sobre la posible necesidad de implementar actuaciones de formación intercultural en el profesorado ordinario. Se entiende esta medida como imprescindible por todas las profesoras de ATAL entrevistadas, dado que daría visibilidad al tema y sensibilizaría al profesorado, ya que hay docentes que no han lidiado nunca con el tema y podrían verse en la tesitura. La docente de ATAL del IES Arabuleila añade incluso que ha escuchado por parte de algunos profesores comentarios que evidencian que hay carencia de formación intercultural en algunos de ellos. Esta intervención cultural de la que hablamos la llevarían a cabo mediante cursos dirigidos al profesorado, sean de centros con realidad intercultural o no, y apoyar estos cursos también por charlas impartidas por los profesores de ATAL para aportar sus testimonios y consejos.

En el cuarto bloque daba opción a los entrevistados de reescribir a su antojo la normativa para definir unos objetivos principales que en su opinión debería el programa perseguir, y la manera de llevarlos a cabo. Si bien en

general no hay un sentir negativo generalizado sobre la normativa actual, sí nos dejan algunos conceptos que establecerían de otra manera. La profesora del IES Cartuja se muestra con claridad al respecto:

Yo redefiniría las labores en el centro porque a veces dependemos de demasiada gente. Me gustaría ver al profesor de ATAL como un profesional más del centro, con más peso y presencia en el mismo y redefiniría el concepto (profesor de interculturalidad o de español para extranjeros) y las funciones llevadas a cabo para ampliarlas si fuese posible.

Menos crítica al respecto es la docente del Pedro Manjón, que cree que “la normativa está bien y que establece recursos y canales siempre y cuando se exploten al máximo”. Ve que los recursos humanos son tan escasos “que se va a que el alumno aprenda a comunicarse porque es el instrumento que le va a servir para moverse, pero no se debería solamente enseñar la lengua”. La docente del Puerta del Mar reincide en establecer un máximo de dos centros a atender como máximo, para poder atender al alumnado que ellos estimasen necesario y el tiempo que entendiesen como necesario. Esta profesora establecería en la normativa la obligatoriedad de formación intercultural del profesorado para acceder a los puestos de profesor de ATAL (ofertándose desde la administración) e incluso para poder continuar a posteriori. La docente del Arabuleila considera que la actual orden “no está mal, pero que le gustaría tener reconocida su función de tutor como a los profesores de PT”.

En el quinto y último bloque se les consulta por los procedimientos llevados a cabo por el centro para la acogida y promoción de la cultura de origen del alumnado, tema que desde la normativa se trata con especial ahínco. La docente del IES Cartuja nos describe de esta forma la actuación:

Se intenta hablar con la familia, si no se conoce el lenguaje se busca un mediador. Hay mediadores interculturales que son asociaciones externas a la delegación pero que reciben un dinero y actúan de mediadores interculturales. En el caso de que no lo haya, llamaríamos a algún alumno del centro para que ayudase en ese paso.

En este centro cuentan también con Said, un universitario marroquí al que paga el gobierno de Marruecos y que hace de profesorado de cultura árabe. Said hace la labor de intermediación y acogimiento, llegando a saber por medio de él cosas que al ATAL no le contarían directamente los alumnos. La delegación le da permiso para que vaya a los centros y les ha venido bien la figura y es efectivo. Los alumnos se sienten más cómodos con él allí, y con alumnos más pequeños hace también labor de enseñanza de árabe. A nivel intercultural, la docente del IES Cartuja cree que se respeta y se potencia la cultura de origen. Se hace semana intercultural y los padres van al centro, aunque hay profesores que lo ven una pérdida de tiempo, sobre todo en 2º de Bachillerato. No se hace mucho más en el centro que la semana intercultural. Cree que, por lo que ha visto en su tiempo como docente, “en los colegios de Primaria se trabaja mucho más este tema que en Secundaria”. Coincide en este punto sobre la diferencia entre Primaria y Secundaria también la profesora del IES Padre Manjón, aunque en su centro no ve que se haga nada al respecto de la interculturalidad “como podría ser una semana intercultural o actividades del estilo”. La profesional del centro almuñequero ve que “el centro hace, si el ATAL empuja”. A principio de curso propusieron un protocolo de acogida, haciendo una entrevista a los padres cuando se le hace la evaluación al alumno. Suelen utilizar a alumnos como traductores para tal fin. Ve que, según el centro, se actúa de manera distinta en la acogida. Hay centros en los que “no hace falta empujar para ello, porque ya tienen ellos los medios y protocolos para llevarlo a cabo, pero en otros, si no se empuja, no se hace”. A la profesora del IES Arabuleila le consta que “antes había programas de apoyo por las tardes para favorecer la lengua y cultura materna, que este año (no sabe si por motivos económicos) no se está haciendo”. Nos muestra los pasos a seguir habituales para la acogida:

A los alumnos de ATAL se les asigna otro alumno que pueda guiarle, que vayan aprendiendo con ellos o, por ejemplo, que estén con ellos en el recreo. A los familiares se les informa de las posibilidades que tienen en el centro para formar parte de la comunidad educativa, y me consta que hace sobre 3 años que desapareció un programa del instituto cervantes que tenía un convenio con la delegación, y podían

aprender español mediante un programa gratuito de aula virtual tanto alumnos como padres, que también podían participar.

Por último, añado un apartado extra con información que podría considerarse relevante surgida al calor de la conversación, pero sin estar directamente englobada en ninguna categoría. La profesora del IES Cartuja nos muestra su “indignación en torno a las exigencias que en ocasiones realiza el profesorado ordinario sobre ellas, pensando que son las encargadas de solucionarle el problema del alumnado inmigrante”. Nos indica también que, para complementar la normativa, se dictan instrucciones a nivel provincial, y en Granada “no se ha hecho nunca, solo instrucciones verbales”. Habla del interés económico de la administración, que busca “un profesor que salga rentable antes que buscar un perfil académico concreto”. Como peculiaridad nos comenta que, en una ocasión, le presentaron a un inspector de educación, que al presentarse a él como la ATAL del centro le preguntó “a ver eso qué era”. En lo que a su experiencia respecta, la profesora encargada del IES Padre Manjón asegura que, a veces, siente que se le tiene en cuenta y se lee las memorias que elabora a final de curso, pero otras veces siente que “es un incordio para algunos profesores que solo quieren saber la nota”. La profesora del IES Puerta del Mar cree que los alumnos valoran su función puesto que hay algunos que siguen acudiendo después de haber terminado su paso por el programa para intentar despejar dudas de otras materias. En el caso de la valoración que sobre su trabajo pueda emitir el resto de compañeros, no se ha encontrado problemas con profesores que hablen de ella peyorativamente, pero cree que por detrás es probable que se haya producido, solo que a ella no se lo dicen. Realmente sustancial e impactante resultan estas dos vivencias sufridas por la profesora del IES Arabuleila. Nos cuenta primero que compartía un aula con una profesora de apoyo, y cuando ella salía y por el pasillo iba su alumno (que era rumano), la otra profesora le dijo: “qué asquito me dan los rumanos”. En otra ocasión, otra profesora también hizo un comentario, delante de toda su clase cuando ella iba a recoger al alumno de ATAL, diciendo que cuando sus padres se fueron a Alemania a ella no le ayudaron con nada del idioma, y que “aquí pueden estar contentos, que se les da de todo”. La

profesora de ATAL salió del paso como pudo, intentando defender al alumno ante la situación generada por la profesora del aula ordinaria.

7.2. Profesorado de aula ordinaria

Vayamos ahora con el análisis de las entrevistas al profesorado ordinario del IES Cartuja. Como comentábamos previamente, son cinco los profesores que se prestaron a responder a las preguntas, siendo estas las mismas que las realizadas al profesorado de ATAL y organizadas en los mismos bloques. Identificaremos a estos profesores por la labor desarrollada en el centro, de manera que tenemos una profesora de Filología Clásica y Lengua Castellana en compensatoria, una profesora de Francés, una profesora de Psicología que a su vez es orientadora del centro, una profesora de Educación Física y un historiador profesor de Ciencias Sociales. Salvo la profesora de francés, de 42 años de edad y 20 años como docente, el resto oscilan entre los 55 y los 58 años, con experiencias comprendidas entre 28 y 31 años como docentes. Todos ellos, salvo la profesora más joven, llevan al menos 5 cursos en el centro actual, llegando hasta los 11 en el caso del historiador. Son todos ellos granadinos.

Entrando ya en la materia del primer bloque, la referida a coordinación y cooperación ente profesorado ATAL y ordinario, salvo en el caso de la profesora de Psicología por su condición de orientadora, encontramos un desconocimiento generalizado de la normativa, tanto en el ámbito de la cooperación como en lo referente a las funciones del profesorado de ATAL. La profesora de compensatoria indica claramente que “no se sabe los boletines, pero echa en falta coordinación”, y cree que “la organización no está bien hecha, y que ella no sabe lo que se hace en el ATAL”. Aun así, considera insuficientes las funciones que cumple el profesorado de ATAL. La profesora de francés habla de una relación basada principalmente en “la comunicación oral”. La función que le atribuye al profesorado de ATAL es básicamente la de la enseñanza de la Lengua Castellana, aunque desconoce por completo la metodología utilizada. Indica que en ningún momento le han mostrado sus

funciones para/con el profesorado de ATAL, ni le han dicho que se lea la normativa siquiera. La docente orientadora nos especifica más:

La función del profesor de ATAL es intentar que el alumno consiga la mayor inclusión posible y seguimiento del currículum ayudándole en su nivel del idioma. No recuerdo exactamente lo que dice la normativa, pero casi que en la práctica hay más relación que lo que la normativa dice, dependiendo sobre todo de las horas que pase el profesor de ATAL en el centro.

La profesora de Educación Física comenta que la coordinación es importante entre los profesionales de ATAL y el profesorado ordinario, priorizando ante todo el aprendizaje del idioma. Establece, al igual que el resto, la enseñanza del español como objetivo del profesorado de ATAL. El docente historiador nos explica que:

No hay apenas coordinación porque tampoco sabemos muy bien cómo tratarlo en el aula. Los profesores de ATAL nos suelen aconsejar la inmersión, no hacer nada especial en su idioma, sino que directamente la idea es que estén con ellos y que simplemente escuchen las horas de clase. Cree que son insuficientes las horas que el alumno pasa en el ATAL y considero insuficiente en la mayoría de los casos la duración máxima de un año.

En referencia al segundo bloque (la valoración sobre lo apropiado de los métodos, contenido y organización del programa), salvo la profesora con cargos de orientación, el desconocimiento sobre los métodos y contenidos es generalizado. La orientadora nos indica algo que ya habíamos visto en estudios consultados y es que, aunque en todos los centros tienen los mismos objetivos, las formas ha visto que “varían”. En algunos casos, ha visto “un método muy clásico, del tipo cartilla antigua” y, en otros, ha visto “formas mucho mejores y más funcionales”, así que la metodología varía según el docente de ATAL en cuestión. Mientras que la profesora de Educación Física indica no saber “nada” sobre los métodos ni contenidos pero que “deben funcionar dado que los alumnos acaban aprendiendo”, tanto la profesora de Francés como la de compensatoria nos aclaran que, de saber algo sobre el contenido y metodología de ATAL, lo saben por su relación personal directa con la

profesora de ATAL del centro. Por su parte, el profesor de Historia dice que la pequeña parte que conoce de los métodos le parecen “apropiados”, aunque aclara que adaptaría los materiales a los casos concretos de “edad mental” del alumnado que se atiende en cada momento “para fomentar su interés y motivación”. Sobre la organización, ve claro que “necesitan más horas de ATAL los alumnos”. A no ser que se le mande hacer algo más específico, ve que el alumnado desconecta, y detecta un poco la idea de que hay profesores que creen que eso es cuestión del profesorado de ATAL.

En cuanto a las propuestas, encontramos respuestas de lo más variopintas. Por un lado, la profesora de compensatoria cree que deberían estar totalmente separados con otros métodos, incluso en centros distintos. Ella propone un centro solo para inmigrantes hasta que sepan el idioma y después distribuirles (no antes), eliminando todas las asignaturas para centrarse en enseñarles a leer y escribir. La profesora de francés se muestra preocupada:

Creo que al programa de ATAL no se le da la importancia que tiene y lo veo un poco dejado porque llega un momento que la administración no se ocupa realmente de la profesora de ATAL, que hace una labor callada no suficientemente reconocida. Es necesario que la administración tenga más claro qué quiere conseguir, cómo lo quiere conseguir y luego hacérselo participe al centro, y el centro a todos sus miembros. Necesitamos también un protocolo más definido de recepción, y protocolo de línea a seguir en todas las asignaturas.

En esta misma línea se expresa también el docente de Historia, quien expone que tendría que haber “una estrategia general cuando llegase un alumno y que el profesorado tuviese unos materiales con los que complementar las clases”. La orientadora, por su parte, cree que los alumnos deberían “tener antes una inmersión total en la lengua, del tipo un mes intensivo y poco a poco integrándolos, y sumaría también recursos, dado que en algunas zonas ve necesaria la implementación de un ATAL fija”. Plasma también la contradicción que observa entre la adquisición de lenguaje funcional y la posibilidad de seguimiento del currículum, y reorganizaría los niveles de conocimiento con los que se accede a las ATAL.

En lo que al bloque 3 se refiere, el que versa sobre formación intercultural, nos encontramos que, salvo la orientadora (quien ha realizado cursos específicos sobre el tema y sobre escuela inclusiva), ninguno de los entrevistados ha recibido ningún tipo de formación específica en interculturalidad. Salvo la profesora de Educación Física (quien no ve necesaria la implementación de formación sobre interculturalidad en el profesorado porque cree que con el asesoramiento vale y que “hay que ver niños y tratarles por igual”), son unánimes al estimar que es realmente necesaria la implementación de esta formación en el profesorado ordinario. En esta línea, la profesora de Francés propone cursos sobre cómo tratar al alumnado inmigrante en función de su cultura de origen o de su condición de acompañamiento (menores extranjeros no acompañados, en familia, etc.), mientras que el docente de Historia cree que “es necesario aplicar una formación al profesorado en torno a la interculturalidad, pero insertado en un programa de formación filosófica, política y jurídica general” (en qué país vivimos, qué deberes y derechos tenemos y, dentro de eso, cuál es nuestra situación sociocultural). Opina además que no se abre debate sobre estos temas porque “cada uno tiene sus creencias dentro del profesorado y es complicado levantar prejuicios”. Este mismo docente nos comenta también que la práctica docente le ha enseñado que “hay respeto por no ofender al alumno pero que habría que decir ciertas cosas a veces porque tienen que ver con la defensa de los derechos humanos”.

El bloque 4, en el cual se habla sobre los objetivos del programa, da la opción de establecer preferencias para conocer la opinión sobre los objetivos que puedan tener los docentes. El objetivo principal coincide, en todos los casos, en establecer como prioritaria la adquisición de la lengua vehicular para la pronta incorporación a los contenidos del currículo de una manera solvente. En el caso de la profesora de francés, nos indica que normalmente “el alumnado queda a medias en este camino, debido a la complicación que supone saber en qué momento el alumno está capacitado realmente para acceder al currículo ordinario por completo”. El profesor de Historia añade que es importante “favorecer la inserción y la motivación”, y ve “indispensable no

cambiarles de centro con el curso iniciado como en ocasiones sucede y que haya un control de asistencia con consecuencias reales” (no dejarle salir del centro de acogida si no cumple unos mínimos asistenciales). La docente orientadora ampliaría el tiempo en el centro de cada profesor, haciendo de esa manera también que el profesor de ATAL se pueda sentir más parte del centro, y ampliaría los niveles actuales para conseguir que los alumnos salgan con posibilidad de funcionar “realmente” ante el currículo. La profesora de compensatoria se queja del proceder actual mediante el cual se incluye a un alumno en una clase con 30 personas y que “nadie le haga caso mientras no se enteran de nada”. Cree, por cierto, que “solo los profesores de ATAL conocen sus objetivos y que los demás docentes no tienen ni idea al respecto”.

Respecto a las actuaciones de acogida y promoción del alumnado inmigrante llevadas a cabo por los centros (información perteneciente al bloque 5), obtenemos diversas opiniones. La profesora encargada de la docencia de francés nos aclara que ella sí ve un protocolo de acogida en el centro IES Cartuja. Las agendas se reparten en inglés, francés y árabe, al igual que se hizo con las normas del centro. Nos habla también de la semana cultural, incluyendo la comida intercultural, donde por grupos hacen diversas comidas de cada lugar. La encargada de impartir Educación Física ve que se hacen muchas actividades (nos menciona también los textos plurilingües y la semana cultural) para tal fin, y cree que “es exactamente lo mismo que con el resto de familias, sin protocolo diferenciado por procedencia o colectivo”. La orientadora profesora de Psicología nos da más información al respecto dada su posición en el centro:

Cuando llega se considera en qué aula va el alumno, desde jefatura de estudios se le enseña el centro, luego va al orientador de referencia. La cultura de acogida se promociona mediante, por ejemplo, la semana cultural (va variando en función del año) y termina con la comida multicultural. Ahora viene un chico para que mantengan su idioma (en referencia a Said, el universitario pagado por el gobierno marroquí que nos mencionaba anteriormente la profesora de ATAL del centro). Promoción de cultura como tal no se hace más, sí que hay un respeto. Se hace que el alumno nuevo les explica a los demás de qué ciudad es o de dónde viene, pero se ha dejado de hacer porque han detectado que en ocasiones les causa mucha tristeza a los alumnos. A

veces se proponen actividades con buena intención, que finalmente son desestimadas porque pueden resultar entristecedoras o no positivas. Con las familias, el problema que tenemos es que muchas veces con las familias no nos entendemos. Antes disponíamos de una mediadora intercultural, que ahora ya no tenemos, con la que podíamos contactar cuando llegaban familias nuevas y ella nos ayudaba con papeles legales, ella se metía más en el tema social de la familia.

Para finalizar este bloque, cabe destacar la respuesta de la profesora de compensatoria entrevistada, ya que se muestra tajantemente en contra de la promoción de la cultura de origen del alumnado extranjero. El problema que ve es el lenguaje, ya que, según su opinión, “si no hay nadie que sepa árabe es complicado entenderse con los padres”, y no le parece correcto tener que disponer de un alumno, por lo que reclama una persona que hable árabe y que acuda si hace falta. Cree que desde el centro se “hace labor” para intentar acoger, pero que el centro está “sobreprotegiendo a las minorías” y considera que, al focalizar en problemas como este, se obtiene, por ejemplo, un bachillerato “más flojo”. Cree también que las jornadas de la semana cultural “separan más que unen, y hacen que ellos remarquen más sus diferencias”. Por tanto, no le gustan las jornadas especiales, porque marcan las diferencias, y considera que solo hay que meterse a que “no haya violencia y haya convivencia”.

Al igual que en la parte del profesorado de ATAL, añado un apartado extra con información que podría considerarse relevante surgida durante la conversación pero sin estar directamente englobada en ninguna categoría. La profesora de francés cree que cualquier profesional que trabajase un tiempo en el IES Cartuja cambiaría su concepción sobre la interculturalidad por la especial casuística del centro. Ve en muchos casos falta de empatía y cree que dentro de la propia provincia de Granada habrá profesores que no sepan ni qué son las ATAL. La profesora orientadora reflexiona sobre la correcta integración que hay en el centro por parte de los dos colectivos mayoritarios (gitanos y árabes), y se emociona especialmente al recordar el orgullo que supuso para ella el ver en la cena de graduación de 2º de Bachillerato, a alumnos y alumnas que consiguen graduarse después de todo por lo que han pasado en la vida. Por su

parte, el profesor de Historia dice haber visto a profesores (e incluso se ha visto a sí mismo en ocasiones) que creen que esto es un problema del profesor de ATAL, y cree que es la posición generalizada porque al recomendarse inmersión, no se preocupa más que por hablar. Finalmente, y con especial cuidado en el trato de la transcripción de sus palabras, me gustaría dejar reflejadas algunas reflexiones de la profesora de compensatoria y Lenguas Clásicas:

Lo que yo quiero decir suena como mal, porque ahora está de moda la integración pero es absurdo, para la integración primero hay que tener un mínimo de conocimiento, si aceleras el conocimiento le integras antes, pero no integrarle desde el momento que baja de la patera, porque el muchacho no se puede integrar porque no entiende ni papa. Creo que la Junta de Andalucía se gasta incluso más dinero del que deberían gastar, ya que no tienen el deber de estudiar algunos “peñazos” que a ellos no les importa.

Considera que falla la comunicación con los centros de acogida en el caso de los menores no acompañados, y nos comenta el caso de Abdel, un alumno que ella atiende en compensatoria que llevaba un tiempo enfadado (incluso amenazando con dejar el centro y no volver) y finalmente resulto que le avergonzaba tener que pedir un papel en el centro de acogida para que le diesen los 50 céntimos que costaba la realización de un perfume en una actividad de clase. Ha conocido casos complicados, como el de un alumno que se metió en los sillones de los coches de choque, y metido en uno pasó la frontera. Cree que esos alumnos son personas valientes, pero vienen enfadados con todo por las facilidades que ven que algunos de sus compañeros tienen en casa, y ellos han de luchar para todo. El problema está en ser “muy liberales”, ya que se genera la idea de que “porque integres a un niño en una habitación lo estás integrando”. Por último, nos indica lo siguiente:

Hay muchas profesoras que salen llorando, porque un tío negraco también te impone, y con el machismo a algunos les suda la *pirindongui*... La señora tiene derecho a tener 60 años y a no tener que tragar al inmigrante de 22 años y tener que tragárselo. Lo que buscan no es saber nada de Rubén Darío, sino ser mecánicos, carpinteros... falta una

escuela de oficios, el tener a estos alumnos hasta 4 de la ESO es una imbecilidad, ¿tú crees que esta gente va a estudiar ahora para Biología para licenciado? Anda vete por ahí.

Como podemos observar, la práctica docente puede, en función del centro en el que se trabaje, acercar al profesorado a la dificultad que para la docencia implica el fenómeno migratorio. Eso sí, queda patente que este contacto no va estrechamente ligado a una sensibilización sobre educación intercultural y el trabajo por parte de las administraciones es indispensable para tal fin. Tras este inciso, comenzaremos con la reflexión sobre los resultados.

8. Reflexiones finales

El objetivo general de esta investigación ha sido conocer y analizar las diversas valoraciones que los profesionales de la docencia efectúan sobre el contenido y el funcionamiento de los programas de integración lingüística previstos para el alumnado inmigrante de habla no hispana en los centros educativos de la provincia de Granada.

En contra de lo previsto en las hipótesis del trabajo, los docentes emiten en líneas generales una valoración positiva de la implantación del programa, no así de su organización. Logramos, mediante las entrevistas, que los docentes realicen una gran labor de crítica constructiva, que nos permite elaborar ciertos resultados de investigación, los cuales, a manera de pautas de mejora, tienen como base su experiencia en la práctica educativa con el alumnado de ATAL.

Tal y como preveíamos en las hipótesis, nos encontramos con un profesorado ordinario que desconoce por completo la normativa actual del programa de ATAL, aunque date del año 2007. Añadido a esto, nos encontramos con una carencia casi unánime de formación intercultural específica. Encontramos esto muy reseñable dado que, ligado al desconocimiento de la normativa y, por ende, a las funciones que esta le otorga al profesorado de ATAL, puede implicar que el profesorado se exceda en sus pretensiones hacia lo que considera que es labor del profesor de ATAL y, en cierta medida, se desentienda. De esta forma, se cumpliría la premisa de que la cooperación y coordinación no se estén llevando a cabo de manera idónea, ya que para tal fin encontramos imprescindible que los docentes ordinarios tengan el conocimiento de lo que la normativa plantea sobre ese tema.

Especialmente grave consideramos el caso del profesor ordinario que nos reconoce no estar de acuerdo con la promoción del mantenimiento de la cultura de origen del alumnado de ATAL, algo en lo que la normativa hace exclusiva mención y se considera importante de cara a la correcta acogida del alumnado. A excepción de este caso concreto, la mayoría de profesores entiende que se realizan suficientes actividades que fomentan la cultura y favorecen la acogida del alumnado, aunque debemos tener en cuenta la

casuística concreta que acompaña al IES Cartuja (al que pertenece todo el profesorado ordinario entrevistado), que favorece claramente la aparición de actuaciones de ese tipo. Sobre este tema, nos comentaban las profesoras de ATAL entrevistadas que no en todos los centros se realizan actividades de este tipo contraviniendo claramente la normativa vigente (como estaba previsto en la hipótesis). Esta situación de excepcionalidad genera los temidos casos de discriminación según el centro al que llegue el alumno, por lo que se debería ser más riguroso en la consecución del objetivo de la integración, posiblemente el más importante de todos los que manejamos con el programa de ATAL.

Dicho esto, vamos a encargarnos en este punto de recabar los principales resultados de investigación que emanan de las entrevistas a los docentes. De esta forma, podremos reflejar con mayor concreción la realidad actual, paso ineludible si se plantea como meta la mejora del programa y, por tanto, de la atención e integración del alumnado extranjero no hispanohablante. Organizamos los resultados en cuatro puntos que, coincidiendo con los objetivos perseguidos por la investigación.

En primer lugar, en lo que se refiere a la coordinación y cooperación entre los dos grupos de profesorado entrevistados, vemos que resulta conveniente realizar actividades para que el profesorado conozca las funciones del ATAL (normativa), de manera que se reduzcan las posibilidades de que los docentes ordinarios se extralimiten al exigir actuaciones al profesorado de ATAL, creando espacios donde estos puedan contar su experiencia y aconsejar al profesorado ordinario sobre cómo llevar a cabo la labor docente con este alumnado. De la misma forma, cuando se den las condiciones de establecer un ATAL en un nuevo centro, se debe informar a todo el profesorado sobre lo relativo al programa, para que lo conozcan. Partimos constantemente sobre la premisa de que, para cumplirlo debidamente, primero hay que conocerlo. Para una cooperación adecuada creemos que la normativa debe aspirar a establecer directrices para que al profesorado de ATAL le pueda corresponder poner parte de la nota, y no depender solamente de la voluntad de escuchar que tenga el profesor ordinario en concreto. Solo de esta forma podríamos hablar de una cooperación real, que tenga influencia directa en el resultado. Esta misma

podría ser una de las acciones que vemos necesarias para que se genere mayor aceptación por parte del profesorado ordinario hacia los profesores de ATAL.

En segundo lugar, basándonos en los aspectos de carácter organizativo, consideramos que sería óptimo generar desde la administración materiales que se adecuen a las distintas casuísticas del alumnado (estableciendo materiales por parte de la administración acordes a la edad mental de los alumnos) y definir mejor el tiempo de atención según la edad de acceso o colectivo perteneciente por diferencias en dificultad en la adquisición de las competencias de lengua castellana. Por otro lado, resulta imprescindible que disminuya el número de ATAL itinerantes llevados por cada profesor, para mejorar el flujo de información entre profesionales, siendo ligado esto a la necesidad de contratar más personal para cubrir mayor espacio, incluyendo la equiparación de sueldo acorde a los niveles de atención realizada, y que no pueda haber sueldos de Primaria en atenciones de Secundaria.

Dentro de este mismo apartado, entendemos que sería conveniente sumar horas al programa para hacer el aprendizaje más eficiente y sumar horas en el centro, incluyendo al profesor de ATAL en el departamento de orientación para no ser un agente externo, redefiniendo el concepto (Profesor de interculturalidad o de español para extranjeros). El profesorado ordinario comparte con el de ATAL el pensamiento de que son necesarias más horas y que un año es insuficiente en algunos casos concretos, por lo que reestructurarían los periodos que puede pasar el alumno como máximo en el aula específica. En cuanto a la exigencia en recursos, se debería establecer un mínimo, que sería el de tener en todos los colegios al menos un aula propia con el material necesario en cada caso. Asimismo, se debería evaluar a los estudiantes de origen extranjero como a un alumno de adaptación curricular, con sus objetivos concretos y función de tutor como los profesores de PT.

En tercer lugar, nos ocupamos de la parte relativa a la formación intercultural del profesorado, donde ha quedado patente que es necesaria mayor implicación por parte del profesorado ordinario. Esto podría realizarse mediante la sensibilización y visibilización que acarrearía implantar formaciones

de interculturalidad en esa parte del profesorado o, por ejemplo, como indicábamos en el primer apartado, fomentando que el profesorado de ATAL pueda compartir su experiencia y aconsejar al profesorado ordinario. Vemos además recomendable que sea obligatoria la formación intercultural del profesorado, tanto para acceder a los puestos de profesor de ATAL (ofertándose desde la administración) como para poder continuar en el puesto a posteriori. Por otro lado, dado que ahora solo existen durante el curso escolar, consideramos que se deberían ofertar formación intercultural para docentes que quieran hacerlo durante el verano.

En el cuarto y último apartado hablaremos de lo concerniente a las actuaciones específicas de acogida y promoción del mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante. En este caso, sería imprescindible disponer de mediadores interculturales desde la propia administración para ayudar en las labores de intermediación y acogimiento, y así poder realizar mayores esfuerzos de implicar a la familia desde todos los ámbitos. Sería óptimo de igual manera realizar cursos de temática sobre cómo tratar al alumnado inmigrante en función de su cultura de origen o condición de acompañamiento que traiga (con su familia o si es un menor no acompañado). Por último, se ha de procurar sentar las bases para evitar cambiarles de centro con el curso iniciado como en ocasiones sucede, y que haya un control de asistencia con consecuencias reales (por ejemplo, no dejarle salir del centro de acogida si no cumple unos mínimos asistenciales).

Entrando en el terreno de la impresión personal generada a través de la realización de esta investigación, resulta impactante que, tras las solicitudes que nos constan por parte de los profesores de ATAL, no se lleve a cabo una reformulación de la normativa. Todas las propuestas de mejora recogidas en este trabajo obedecen a criterios fundados en la experiencia de los docentes en su largo recorrido dedicado a la enseñanza del castellano en contextos ciertamente complicados. Son docentes que nos han atendido plasmando verdadera ilusión de que sus ruegos y propuestas puedan ser realmente escuchadas por quienes tienen la potestad de hacer un cambio efectivo en el sistema. Personalmente, conocer de cerca el trabajo realizado (las condiciones

en algunos casos y el escaso valor de su labor que en ocasiones hemos podido constatar) me ha impresionado. Apuntábamos en una de las entrevistas realizadas con una de las profesoras de ATAL lo importante que resulta estar sensibilizados con los procesos migratorios, con los contextos de miseria que algunas veces acompañan a estos alumnos y la gran tarea de dar los primeros pasos en formar lo que, en definitiva, serán los ciudadanos del futuro. En este sentido, la labor incluso humanitaria realizada por el cuerpo docente de ATAL es totalmente digna de elogio. Precisamente por esos profesionales tan válidos que la Junta de Andalucía tiene en plantilla, y por la inconmensurable labor que realizan, debería escuchar sus voces e intentar dejarse guiar por lo que puedan aportar de cara a concretar una nueva normativa que mejore el sistema actual.

Aparte de esta visión sobre la situación y la labor del profesorado de ATAL, vemos profesorado ordinario que realiza aseveraciones serias sobre la educación intercultural, indicando su escepticismo sobre la posibilidad real de la consecución del éxito académico por parte del alumnado acogido en las ATAL. Por lo general, el profesorado ordinario no parece estar muy integrado en el programa, dando la impresión de que lo ve como algo externo que no le compete realmente. Resulta extremadamente grave que un docente que se dedica a formar a la ciudadanía del presente inmediato y del futuro indique claramente que no espera que ese alumnado susceptible de ATAL pueda pasar de manera exitosa por el sistema educativo. Obviamente, con ese pensamiento, tenemos claro cuál será el nivel de implicación. Por otro lado, resulta contradictorio que el mismo docente que realiza esta aseveración se muestra interesado en recibir formación intercultural. Esto nos hace pensar que quizá, en el caso de que haya más profesores con su mismo pensamiento, mostrarles herramientas para lidiar con la interculturalidad rectificaría su pensamiento negativo. De esta manera, la base de la mejora de este programa está en la expansión de la educación intercultural hacia el profesorado ordinario, ya sea por la vía de cursos de interculturalidad o directamente con charlas realizadas por profesorado de ATAL en los centros para maximizar la visibilización y sensibilización. Como mencionábamos previamente, para poder enfrentar este problema nos resulta esencial conocerlo y tener los mecanismos

necesarios para hacerle frente. Si mantenemos a casi la totalidad de la comunidad educativa que representa el profesorado ordinario fuera del proyecto, va a ser muy complicado llegar a resolverlo con garantías. Por todo esto, volvemos a hacer hincapié en que, como vía principal, se deben establecer los canales de información necesarios y obligatorios para los profesores ordinarios en materia de interculturalidad.

En el ámbito político, existen ciertas tendencias que piensan que estamos invirtiendo tiempo y recursos en algo poco fructífero o especialmente volátil, que simplemente es alumnado migrante con desconocimiento del castellano que puede acabar yéndose a otras zonas de Europa y haciendo vano el esfuerzo. A ellos habría que recordarles que la educación no es otra cosa que la formación de la ciudadanía del futuro, que aspiramos a que cada uno de los alumnos de ATAL y de programas equivalentes puedan ser conciudadanos de pleno derecho y deberes, ciudadanía que queremos con espíritu crítico, lo más integrada posible. Y sobre todo, que es de lo que realmente se trata, queremos ciudadanos con igualdad de oportunidades, sea cual sea su origen. Demostrémosles, por ellos y por nosotros, que el esfuerzo merece la pena.

9. Bibliografía

- Del Río Fernández, J.L. (2015). *Evaluación de las posibilidades educativas del aula ATAL en los centros escolares de Málaga: estudio de casos*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Dpto. de Didáctica y organización escolar.
- Espejo Villar, L.B. (2008). El fenómeno de la inmigración en España y en las políticas educativas territoriales. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, pp. 13-47.
- Fernández Castaño, F. (2009). *Factores de desigualdad en el logro educativo de las hijas e hijos de familias inmigrantes marroquíes escolarizados en España: un estudio de caso*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Dpto. de sociología.
- Fernández Castaño, F. (2010). Andalucía, inmigración, lengua castellana: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 4, pp. 7-33.
- Grañeras M., Vázquez E., Parra A., Rodríguez F., Madrigal A., Vale P. y Mata P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, pp. 149-174.
- Instituto Nacional de Estadística (2017). INEbase, Cifras de población y Censos demográficos. Disponible en:
http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254735572981
- Jiménez Bautista, F. (2006). La inmigración marroquí en Granada: su imagen y percepción por los jóvenes granadinos. *Estudios geográficos*, LXVII, 261, pp. 549-578.
- Junta de Andalucía. ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. *BOJA núm. 33*, pp. 7-11.

- Martínez González, Raquel-Amaya (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ortiz Cobo, M. (2006). Mecanismos de transmisión del español como segunda lengua en contextos escolares de inmigración. *Educación y futuro*, 15, pp. 91-108.
- Sánchez Núñez, C. A. (2006). *Educación en valores interculturales*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.