



¿QUÉ ÉXITOS TIENEN LOS ESCOLARES EXTRANJEROS QUE HAN PASADO POR LAS ATAL? (1)

**What successes are foreigners to school have passed
by ATAL?**

F. Javier García Castaño,

E.mail: ffgarcia@ugr.es

José Castilla Segura

E.mail: jcastilla@ugr.es

Lorenzo Capellán de Toro

E.mail: lorenzo@ugr.es

Instituto de Migraciones.

Universidad de Granada (España)

Resumen:

Dar respuesta a un planteamiento inicial como ¿qué éxito tienen los escolares extranjeros que han pasado por las ATAL? es la singularidad de este artículo. Con todo, las ATAL son un recurso educativo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, que a su vez está vinculada a través de diversas medidas contempladas y programadas por el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes (PAEI). Asimismo, esta investigación es el resultado de otras tantas ya concluidas, así como de un proyecto iniciado recientemente en el marco del Plan Nacional de I+D+i y que pretende estudiar las trayectorias escolares del alumnado “extranjero” en comparación con el alumnado autóctono.

Palabras clave: Educación, multiculturalidad, alumnado, escuela

Abstract:

Responding to an initial approach and how successful have foreign students who have passed through the ATAL? It is the uniqueness of this article. However, the ATAL are an educational resource of the Ministry of Education of the Government of Andalusia, which in turn is linked through various measures envisaged and planned by the Andalusian Plan for Migrant Education (PAEI). Also, this research is the result of many others already completed, and a project recently initiated under the National R+D+i and intends to study the school careers of “foreign” students compared to native students.

Keywords: Education, multiculturalism, students , school

Recibido: 15/02/2016 Revisado: 28/02/2016 Aceptado: 19/03/2016 Publicado: 01/5/2016

Introducción

Las ATAL son un recurso educativo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, gestionado por sus Delegaciones Provinciales, cuyo profesorado forma parte de la Educación Compensatoria, en algunos casos incorporados a los Equipos de Orientación Educativa, o de los claustros de los centros educativos y que emanan desde las diversas medidas contempladas y propagadas por el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes (PAEI). La misión principal de estas aulas es la de atender al alumnado procedente de la inmigración extranjera que se incorpora a los centros escolares de titularidad pública sin el adecuado dominio de la lengua vehicular a criterio de los responsables del centro. Una revisión de su historia nos aporta datos de gran interés como claro ejemplo de cómo en momentos de cambio social, la norma suele venir detrás de la experiencia.

Podríamos decir que, en cierto sentido, su existencia fue anterior a su regulación normativa. Aparece por primera vez en el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en 2001 como medida específica encaminada a cumplir el tercer objetivo de dicho Plan: “Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española”. Sin embargo las ATAL venían funcionando desde el curso 1997-98 (2). Con el tiempo terminó encontrando un desarrollo legislativo específico, como aclararemos más adelante, y que ha hecho que se convierta en la apuesta más importante de la Administración Educativa andaluza en relación con los asuntos relacionados con la “inmigración y la escuela” (3).

Diversas “actuaciones-germen” de las ATAL (4) cuajaron, en Almería, a partir de la propuesta inicial de la

creación de unos dispositivos específicos, durante el curso 1996-97, a partir de los procesos de formación conjunta iniciados entre el grupo de trabajo e investigación “Escolarización del Alumnado Inmigrante” -formado por un grupo de ocho profesionales de la Delegación de Educación de Almería- profesorado de dos de sus Colegios Públicos de Primaria, la ONG “Almería Acoge” y la Universidad de Almería.

Este grupo de trabajo tenía como objetivos sugerir modelos de intervención ante la presencia de estos “nuevos escolares” y promover la formación del profesorado para estas “nuevas realidades”. La Delegación de Educación de Almería dinamizó las propuestas y comenzó habilitando las denominadas inicialmente “aulas puente” en la zona del poniente almeriense-El Ejido y Roquetas de Mar- así como un dispositivo itinerante de las mismas características en la comarca de Níjar-Campohermoso. La finalidad de estas aulas era atender, durante los dos o tres primeros meses de estancia en España, al denominado “alumnado inmigrante” sin conocimientos de la “lengua/cultura española” para, tras un contacto previo, hacerles más fácil su posterior incorporación al aula ordinaria.

Con posterioridad estas aulas se extendieron por el resto de las provincias andaluzas, aunque concentrándose el mayor desarrollo cuantitativo en las provincias de Almería y Málaga. Ello se explica al ser la dos provincias que han concentrado entre 6 y 7 de cada 10 escolares de nacionalidades extranjera existentes en el sistema educativo andaluz.

Pero el proceso de implantación ha tenido periodos diferenciados. Durante dicho proceso algunas cuestiones fueron matizándose. El propio nombre que en un principio se les dio -“aulas puente”- pronto sería rechazado por el parecido que tenía con las aulas que



ya se habían utilizado en el pasado para incorporar a la población gitana al sistema educativo. Finalmente este “dispositivo especial” se concretó en una Orden específica -Orden de 15 de enero de 2007- donde la Administración Educativa estableció las normas de funcionamiento, tipología y sistema organizativo. Hasta entonces sólo tenemos constancia de que la Delegación Provincial de Almería (5) editaba algunos años unas instrucciones en relación a las mismas.

En el año 2000 se dictaron, por parte de la citada Delegación, las primeras instrucciones sobre organización y funcionamiento, coincidiendo con un incremento considerable de estas aulas. Posteriormente, en Septiembre de 2002, 2003 y 2004 estas instrucciones se acabaron de perfilar y se introdujeron algunos cambios (6). Tales cambios fueron afectando a los objetivos (entendidos como funciones del profesorado) (7); alumnado a los que se destina el recurso (8); tiempo de asistencia/permanencia, número máximo de alumnado y supuestos de carácter excepcional para poder ampliar ese periodo.

En fin, se trataba de un conjunto de instrucciones que mostraban un recurso educativo en construcción, inacabado y en vías de experimentación. Finalmente, en el año 2007, los responsables de la Comunidad Autónoma andaluza en materia educativa establecieron una norma común para la “homogeneización” de las ATAL. Veamos en que consistió esta nueva normativa, y que no hace sino reiterar algunos de los puntos que ya hemos venido mencionando. El cambio fundamental es que aparece regulado en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

No obstante, la regulación general para toda Andalucía de las ATAL no se dará hasta la publicación de la Orden de 15 de enero de 2007 en Andalucía (9). Dicha

Orden, por la que se regulan medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del colectivo de alumnado procedente de la inmigración extranjera y, en particular, las ATAL se convierten en una normativa general y de carácter andaluz, o sea supra provincial. Lo que podría justificarse ante la creciente interpretación diferencial que cada provincia venía haciendo de lo que debería ser el funcionamiento del recurso ATAL (10).

Estudios-investigaciones sobre este tipo de aulas y sobre las ATAL

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

Entre estas últimas posiciones, Terrén (2008) ha diferenciado la existencia de varias posturas críticas según el aspecto que señalen. Así encontraríamos posiciones de corte político, que cuestionan la planificación, distribución y financiación de estos dispositivos; otras posturas ponen en cuestión los supuestos sociolingüísticos en los que se basa su diseño (Martín Rojo et al. 2003, Broeder y Mijares 2003, García Castaño et al. 2008a); otras las consideran como una medida asimilacionista o segregadora que no favorece la inte-

gración de los “nuevos escolares” (Ortiz 2005 y 2008, Martín Rojo y Mijares 2008, García Fernández et al. 2010), y otras entran en el conocimiento de su funcionamiento y cuestionan el tiempo de permanencia y el grado de contacto de estos escolares “especiales” con su aula de referencia (Quintana, 2003).

Lo que si podemos afirmar es que este tipo de dispositivos, con diferentes denominaciones y estrategias de funcionamiento, pero con objetivos muy similares, se han extendido por la geografía de todo el Estado español. Todas las Comunidades Autónomas están poniendo énfasis en la importancia de la adquisición de la lengua vehicular de la escuela por parte del llamado “alumnado inmigrante”, desarrollando para ello una mayoritaria respuesta: la implantación de “aulas especiales” para su aprendizaje (11). Y ello a pesar de que diversos estudios han ido mostrando que los resultados de este tipo de programas lingüísticos “para inmigrantes” no solo no alcanzan su objetivo -el paso al aula ordinaria con un conocimiento lingüístico suficiente-, sino que están favoreciendo el aislamiento de los chicos y chicas que acuden a los mismos en, como los denomina García Fernández (2010), “burbujas de acogida” de las que resulta muy difícil salir. En definitiva, parece que uno de los principales resultados de este tipo de recursos está siendo la segregación del alumnado que acoge este tipo de programas.

Las diversas aulas destinadas a la adquisición de la lengua vehicular de la comunidad de acogida para estos “nuevos escolares”, reciben distintos nombres, coherentes con la actual tendencia al acrónimo, a lo largo de la geografía española. Tendríamos las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía y Extremadura, Aulas de Acogida en Cataluña (12) (Serra 2006, Vila et al. 2007a, 2007b; 2009, Oller

y Villa 2008, Siques Jofre 2008 y Espelt Fernández 2009) y Murcia; Programa de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC) en las Islas Baleares (Vidaña, 2006 y Rincón Verdera y Vallespi 2010), Aulas Temporales de Inmersión Lingüística y Aulas de acogida y acceso al currículo en Asturias, Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra (López Pérez 2006) y La Rioja, Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO) en Castilla-León (Arroyo González: 2010), Aulas de Español para Inmigrantes en Aragón (Navarro Sierra 2005, 2008; Navarro y Huguet 2005, 2006), Aulas de Dinamización Intercultural y Coordinadores de Interculturalidad en Cantabria, Aulas del Programa de Apoyo Idiomático (PADIC) en Canarias (Fernández Marrero: 2009), Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (CTROADI) en Castilla la Mancha; Grupos de adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia (Teasley 2008), Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana (Moliner et al. 2010), Programas de Refuerzo Lingüístico y Aulas Zonales en el País Vasco (Etxeberria et al., 2010 y Rojo, Madariaga y Huguet 2010) y las Aulas de Enlace en Madrid (Inglés 2006; García, Pérez y Patiño, 2008; Gil Jaurena, 2008; García et al. 2009, 2010, Sánchez y García, 2011) (13).

Sobre las ATAL se ha trabajado desde distintas visiones que van desde las más o menos institucionalistas -propias de quienes usan o implementan el recurso- y por lo tanto lo consideran claramente un mecanismo de integración; a otras propuestas- situadas por lo general desde el campo de quienes analizan el recurso- y que reproducen en cierta manera la categorización propuesta más arriba de posturas más o menos radica-



les en sus críticas (14).

Las temáticas que más se han abordado desde diversos trabajos (15) dedicados a tal fin son: la perspectiva histórica de este dispositivo; otros trabajos se han ocupado de profundizar en la normativa que rige este dispositivo; también han sido analizados los principales protagonistas de estos dispositivos: el profesorado y el alumnado de las ATAL; o trabajos que muestran la vida cotidiana en las ATAL.

Pero de cara a los intereses científicos de este trabajo, quizá sea especialmente relevante mostrar los puntos críticos a través de los que han sido valorados estos recursos escolares.

Quizá el punto de partida más importante es el de su consideración como un dispositivo compensador: (Martín Rodríguez, 2005; Ortiz, 2005; Guerrero Valdebenito, 2010). También en el plano lingüístico, se encuentran importantes problemas. Desde quien indican que el profesorado de ATAL no influye en el desarrollo de la adquisición del vocabulario básico (Rzewolska 2008), hasta los que muestran que las ATAL tienen más éxito si se desarrollan en el interior el aula normalizada (16). Por parte de algunas investigaciones (García Marcos; Mateo y Luque, 2010) se destaca la insuficiencia resolutoria de las llamadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

En definitiva y a pesar de reconocer su valor histórico, se las acusa de falta de operatividad para encarar con solvencia la problemática actual sobre la cuestión de estos nuevos escolares y sus posibles “dificultades” en materia idiomática (17).

Sobre las trayectorias escolares (éxitos/fracasos) del alumnado que asiste a este tipo de “aulas especiales”

Pero si algo observamos que falta en la literatura que ha estudiado este tipo de dispositivos es todo lo que se refiere a la eficacia académica del mismo (18). Parece razonable pensar en que consecuencias, en cuanto a resultados escolares, tiene para estos escolares de nacionalidad extranjera el haber pasado por las ATAL. Contamos con muy poca literatura sobre el particular y por ello hemos iniciado los primeros pasos para documentar esta laguna en la literatura científica.

Nuestra aportación la hacemos a partir del análisis de los primeros datos de una muestra de 47 casos de escolares de ATAL en Granada, aunque sólo trabajamos sobre 41 de los que tenemos un mayor volumen de documentación (historia de escolarización y/o datos de calificaciones), lo que supone un 11,63%, de los 404 alumnos y alumnas de ATAL en Granada durante el curso 2011/12. 24 de estos escolares son niños y 23 niñas y sus nacionalidades son: 4 argelinos/as, 1 bielorrusa, 4 brasileños/as, 1 británico, 11 chinos/as, 1 guineano (Bissau), 16 marroquíes, 7 rumanos/as, 1 ucraniana, 1 USA. Si los agrupamos por continentes: 21 tienen una nacionalidad africana, 5 americana, 11 asiática y 10 europea.

Los tres centros de referencia utilizados son de educación secundaria obligatoria y públicos de la provincia de Granada (las ATAL no existen en los centros concertados ni privados). 23 y 15 de los escolares respectivamente en dos IES del extrarradio metropolitano de la capital granadina y 3 y 6 escolares respectivamente de dos IES de la provincia.

El tiempo que han dispuesto de permanencia en las

ATAL varía de unos a otros y de unos centros a otros. 13 de los escolares han permanecido entre 1 y 6 meses, 10 entre 7 y 10 meses, 6 entre 11 y 16 meses y 17 han permanecido 18 meses o más. Es muy interesante destacar como 23 alumnos de la muestra (48,9%) superan los 9 meses de permanencia en ATAL y por lo tanto están en segundo año en el recurso (lo que según la normativa sería un caso excepcional) e incluso como 5 (10,6%) están durante un tercer año (caso que no recoge la normativa).

Lo que a continuación desarrollamos son la presentación y breve análisis de un conjunto de datos, de sus trayectorias fácilmente objetivables: tasas de alumnado repetidor, de idoneidad, las calificaciones académicas obtenidas, etc. Estos datos permitirán comparar posteriormente el rendimiento del grupo de alumnado y, además, analizar la evolución de las diversas tasas así como extraer algunas conclusiones sobre la aplicación de medidas como son las “aulas especiales”

Historial académico

A dos aspectos atenderemos en este punto:

- Tasa de idoneidad: Se refiere al porcentaje de alumnado que está matriculado en el curso que le corresponde con la edad que tiene, es decir, nunca ha repetido curso.
- Repetición de curso: Hace referencia a la permanencia de un alumno o alumna más de un curso académico en un mismo nivel educativo.

En lo relativo a la repetición de curso nos encontramos con la siguiente situación:

- No repiten 16 (39%) (9 de ellos con muy pocos datos por reducido historial) de ellos no repiten (5 chinos -3/2-, 5 marroquíes -2/3-, 3 rumanos

-1/2-, 1 argelino, 1 bielorrusa y 1 brasileña). 3+7 del IES Alba Longa de Armilla, 2 del IES Alonso Cano de Durcal, 1+2 del IES La Laguna de Padul y 1 del IES Luis Bueno Crespo de Armilla.

- 1 repetición. 16 (39%) lo hace al menos una vez (2 argelinos -1/1-, 1 brasileña, 1 británico, 3 chinos, 1 guineano, 5 marroquíes -1/4- y 2 rumanos). 8 del IES Alba Longa de Armilla, 1 del IES Alonso Cano de Durcal, 2 del IES La Laguna de Padul y 5 del IES Luis Bueno Crespo de Armilla.
- 2 repeticiones. 5 (12%) lo hacen al menos dos veces (1 argelina, 1 chino, 1 marroquí y 2 rumanos -1/1). 3 del IES Alba Longa de Armilla y 2 del IES Luis Bueno Crespo de Armilla.
- 3 repeticiones. 3 (0,73%) lo hacen la menos 3 veces (1 brasileña, 1 marroquí y 1 ucraniano). 2 del IES Alba Longa de Armilla y 1 del IES Luis Bueno Crespo de Armilla.

Estos datos nos llevan a indicar que el porcentaje de alumnado de nacionalidad extranjera de nuestra muestra que repite alguna vez es el 60%. Si tenemos en cuenta la variable sexo repiten el 79% de los niños frente al 21% de las niñas. Y si lo hacemos con la variable nacionalidad obtendríamos que los de nacionalidad norteamericana y china son los que mejores resultados obtienen en lo relativo a las repeticiones, siendo los de nacionalidad británica, ucraniana y guineana los de peores resultados en lo relativo a la repetición.

Movilidad del alumnado de la muestra

11 (26%) de los escolares de la muestra han cambiado de centro al menos una vez y 1 ha cambiado dos veces (sólo durante la ESO). Todos ellos pertenecen a



un mismo centro de los cuatro utilizados en la muestra. Es decir, 12 (de 23) se marcharon a otra localidad (retorno o movilidad) en este centro que indicamos. Además, se dio un casamiento y 3 retornos a sus países de origen. 10 (24%) de los escolares de la muestra han anulado matrícula.

Tasa de idoneidad

La tasa de idoneidad del alumnado de la muestra es de 6/47 (12,76%) todas ellas niñas, y habría que remarcar que 3 de esas alumnas estaban en el curso correspondiente a su edad en 2007 y después se les pierde la pista, con lo que es posible que actualmente no se encuentren en esa situación. Las tres restantes corresponden a dos alumnas nacidas en 1998 que se encuentran en 2º de ESO y una alumna nacida en 1995 que está en 1º de Bachillerato (19).

Aunque la tasa de idoneidad va disminuyendo a medida que la edad aumenta (un 84,2% del alumnado de 12 años cursa primero de ESO; un 66,0% de alumnos de 14 años, tercero; y un 57,7% de 15 años están en cuarto), las cifras de nuestra muestra están muy alejadas de esas medias y se acercan más (incluso inferiores) a las del alumnado denominado de “necesidades educativas especiales”. Un 32,2% del éste está en situación de idoneidad y un 67,8% ha repetido algún curso.

Las tasas de idoneidad y, en general, de éxito académico son marcadamente más altas entre las niñas: existe mayor proporción de alumnas que promocionan y que se encuentran en el nivel correspondiente a su edad y menor porcentaje de alumnas que repiten curso.

Tasa de graduación y acceso al bachillerato

Entre el 70-75% del alumnado autóctono consigue el Graduado en Secundaria, es decir, alrededor de un 30% a los 16 años, como media, no obtiene la titulación. En nuestra muestra no han obtenido el título de graduado 20 sobre 31 (64%) aunque 6 de ellos se encuentran realizando estudios tipo PCPI o ESPA y 4 han desaparecido del sistema.

En nuestra muestra acceden a Bachillerato, aunque antes todos y todas han repetido, 7 (5 alumnas y 2 alumnos) sobre 30 posibles (25,66%).

Calificaciones escolares

Las calificaciones analizadas son las que figuran en el expediente, es decir, las que corresponden a la última calificación de los alumnos, con independencia de las veces que se hayan presentado a la evaluación de la asignatura. Así, si han repetido curso, corresponden al año en que lo repiten, no al inicial. Para completar la información de las calificaciones, por tanto, es necesario aludir a la tasa de repeticiones. De manera general hay que apuntar que no disponemos de calificaciones de todos y cada uno de los expedientes, aunque sí conozcamos el momento de abandono, por lo que el número de casos analizados es algo menor que los presentados con anterioridad.

Criterios de comparación: promoción y repetición (se han tomado como referencia los datos finales del curso 2010-11)

Estudiamos el número de aprobados sobre un total de 19 en 1ESO, 22 en 2ESO, 16 en 3ESO y 12 en 4ESO

(son de los que tenemos alguna información, aunque sea parcial):

- 1ESO (19 sujetos). 8 de ellos sin suspensos, 2 con una sola asignatura suspensa de 9 (significa que promociona el 52,6% de este alumnado ATAL, frente al 81,2% en la provincia y 82% Andalucía del total del alumnado escolarizado). 5 repiten y dos de ellos en la repetición todo aprobado y otros dos vuelven a repetir. 1 No presentado. Repiten el 31,6 %, frente 18,8% en la provincia y el 18% en Andalucía. 15,8% (3 sujetos) sin datos. De 14 sujetos de los que hemos podido calcular su media ninguno obtiene una puntuación por debajo de 5.
- 2ESO (22 sujetos). 6 de ellos sin suspensos (significa que promociona el 27,3%, frente al 80,3% en la provincia y 79,29% Andalucía). 3 No presentados. 4 repeticiones ((repiten el 63,6 %, frente 19,7% en la provincia y el 18,71% en Andalucía). 2 todo suspenso. 5 con diferentes nivel de aprobados. 9,1% (2 sujetos) sin datos. De 15 sujetos de los que hemos podido calcular su media sólo 1 obtiene una puntuación por debajo de 5 (es un 2,60).
- 3ESO (16 sujetos). 9 de ellos sin suspensos (alguno en ext.) y 1 con 8 aprobados de 9 (significa que promociona el 62,5%, frente al 80,36% en la provincia y 81,7% Andalucía). 3 No presentado. 1 Repite tres veces si aprobar (Repiten el 37,5 %, frente 19,64% en la provincia y el 18,3% en Andalucía), 2 con un número importante de suspensos 4/7 de los que 3NP y 3/8 de los que 5NP. De 10 sujetos de los que hemos podido calcular su media ninguno obtiene una puntuación por debajo de 5
- 4ESO (12 sujetos). 3 de ellos sin suspen-

sos, 5 con algún suspenso, no más de 2, y algunos aprobados en ext. (significa que promociona el 66,66%, frente al 77,92% en la provincia y 79,75% Andalucía). 1 con 3 suspensos y 3 NP (repiten el 33,34 %, frente 22,08% en la provincia y el 20,25% en Andalucía). De 9 sujetos de los que hemos podido calcular su media sólo 1 obtiene una puntuación por debajo de 5 (es un 4,63).

Conclusiones

Frente a diversas concepciones sobre éxito/fracaso escolar (20) nos inclinamos más por estudiar trayectorias escolares y no resultados puntuales de estos escolares. Además, creemos de especial importancia no sólo presentar informes globales de los sistemas educativos, sino estudiar contextos concretos que muestren cómo evoluciona el paso por el sistema educativo de estos escolares y hacerlo siempre en comparación con el conjunto de todos los escolares. Para nuestra muestra se trabajó a partir de las notas y datos registrados en los libros de escolaridad y de un conjunto de primeras informaciones del propio profesorado de ATAL. Todo ello es insuficiente para poder construir, como queremos, trayectorias escolares, pero los pocos datos aportados, ya muestran la potencialidad de nuestro planteamiento de analizar el conjunto de un recorrido y no sólo unos resultados puntuales a unas pruebas. Este conjunto nos permitirá obtener mejores explicaciones tanto del paso de estos escolares por el sistema educativo como de la utilidad y eficacia de este tipo de dispositivos en la atención a los mismos. De cualquier manera y ciñéndonos a los datos producidos, no significa que no haya éxito escolar entre este tipo de alumnado, que lo hay, sino que tienen me-



nos posibilidades de conseguir el Graduado en ESO, con independencia del tiempo que hayan estado en el sistema educativo, y que no parece, por los datos obtenidos y analizados, que el hecho de haber estado en las ATAL haya supuesto una mejora sustantiva en relación con las tasas de éxito/fracaso escolar ya que siguen estando muy por debajo del conjunto del alumnado. Resulta una cierta paradoja que, al tiempo que se han ido incrementando esos “programas” para prevenir o “paliar” el fracaso de este alumnado, paralelamente, éste se mantenga. Pareciera como si uno y otras se retroalimentarán. Sin cuestionar la “bondad” de tales medidas, también es pertinente llamar la atención sobre los efectos potencialmente negativos (o adversos) de políticas educativas que, bajo el pretexto de un “tratamiento especial”, pueden conducir a formas “dulces”, en cualquier caso suavizadas, de exclusión (Canário, Rolo y Alves, 2001).

De cualquier manera los datos producidos nos permiten hacer una serie de afirmaciones que enumeramos a continuación:

1. Las tasas de promoción del alumnado extranjero en los cuatro cursos de la ESO están muy por debajo de las tasas provinciales y regionales. Lo que significa que también la tasa de fracaso está muy por encima, entre 13 puntos el curso que menos y 44 el que más.
2. Entre primero y segundo de ESO hay un descalabro superlativo. La tasa de promoción desciende en 25 puntos porcentuales. Probablemente esto provoca un abandono escolar importante de la etapa, lo que explicaría que en los siguientes cursos (debido a esta selección) se incremente sustancialmente la tasa de promoción.
3. En tercero la tasa de promoción aumenta de

forma sustancial (35 puntos), aunque sigue estando 18 puntos por debajo de las tasas provincial y andaluza.

4. Cuarto es el curso con mejores resultados, 7 de cada 10 promocionan (significa que la selección debido los abandonos sigue produciéndose). Las diferencias con respecto a la tasa de promoción provincial y regional se acortan a tan solo 11 puntos.

5. Por nacionalidades (zonas), los doce sujetos se distribuyen proporcionalmente, 25% para cada una: Latinoamérica que promocionan todos (100%); China que promocionan 2 (66,6%) con los mejores resultados académicos de la muestra y abandona 1; Países del Este promocionan 2 (66,6%) y repite 1; y el Magreb que promociona 1 (33,3%) y abandona 2, por lo tanto con la tasa más alta de abandono.

6. Aunque es difícil establecer perfiles de comportamiento académico en función del momento de abandono parece que quienes abandonan (no quienes desaparecen de la muestra por traslados o movilidad) en primer ciclo de la ESO tienen una distanciamiento general y con respecto a todas las asignaturas, es decir, tienden a no presentarse a exámenes y abandonan en cuanto cumplen la edad legal o, muy a menudo, antes de los 16. El reducido número de casos no permite muchas conclusiones, pero la estrategia de no presentarse parece corresponder a que cuando la decisión de dejar los estudios llega, la decisión previa que mejor la predice es la renuncia a la evaluación, más que los malos resultados académicos.

7. La práctica de hacer repetir curso no siempre se realiza de manera explícita (aunque a veces

sí –caso del alumno guineano-) pero las formas “indirectas” son igualmente ineficaces para conseguir el “éxito” escolar de este alumnado. Es lo que parece suceder con la adscripción de este alumnado a un curso inferior al que por edad le correspondería.

8. En la promoción de 4º de ESO a 1º de Bachillerato el índice de alumnos extranjeros es significativamente más bajo, un 25,5%, lo que confirma la idea de que sólo un número reducido de alumnos extranjeros continúan estudios de secundaria no obligatoria. Es decir: las medidas adoptadas con este alumnado logran el triste resultado de conseguir que solo un 25% de los expedientes analizados en el estudio continúe en postobligatoria.

9. Resulta llamativa la disminución del alumnado que aprueba la Lengua Castellana (como marcador del bagaje cultural del estudiantado y de su paso por las ATAL) conforme se avanza de curso: 11/15 en Primero; 11/20 en Segundo; 6/12 en Tercero y 3/11 en Cuarto.

Notas

(1) El presente texto es resultado de algunas investigaciones ya concluidas, así como de un proyecto iniciado recientemente en el marco del Plan Nacional de I+D+i y que pretende estudiar las trayectorias escolares del alumnado “extranjero” en comparación con el alumnado autóctono [Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado (CSO2013-43266-R)]. Agradecemos al Ministerio de Economía y Competitividad el apoyo a dicha investigación. Diferentes versiones del texto han sido dis-

cutidas en el VII y VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España (Bilbao, 2012 y Granada, 2015).

(2) Más tarde este tipo de aulas verá reconocido su estatus en el artículo 26a del Decreto 167/2003, de 17 de junio (BOJA Nº 118 de 17/06/2003), por el que se establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. En dicho Decreto se establecen como medidas compensatorias las siguientes: “programas de acogida y enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular de la enseñanza, mediante el establecimiento, previa aprobación por la Consejería de Educación y Ciencia, de grupos o aulas temporales de adaptación lingüística. Estos grupos o aulas podrán atender alumnado de varios centros de una misma zona”.

(3) Experiencias de aprendizaje del español y francés como segundas lenguas, Convenios de colaboración entre la Consejería de Educación y “Almería Acoge”, Programas de Educación intercultural de los C.E.P., Propuesta de Educación intercultural del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional de Almería (ETPOEP), creación del grupo de trabajo e investigación; papel de educación compensatoria de los Equipos de Orientación Educativos (EOE) “Murgi” y “Sabinal” del poniente almeriense. (4) Revistas del ámbito educativo y con clara misión divulgadora como Cuadernos de Pedagogía, Aula de Innovación Educativa, Andalucía Educativa han descrito en varias ocasiones la experiencia. Artículos en la prensa diaria como El País o El Mundo, han dado cumplida cuenta de la singularidad de la medida. En fin, son muchas las publicaciones, además de las de divulgación de la investigación científica, las que se



han ocupado de la medida hasta adquirir una relativa popularidad.

(5) Hasta el curso 2002/03, solo Almería disponía de instrucciones que regularan el funcionamiento y organización de las ATAL.

(6) Es especialmente llamativo el cambio en el enunciado al pasar de ser “Instrucciones de... por las que se regulan las ATAL y el Profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural” a ser “Instrucciones de... 2004 por las que se regula el Programa de Educación Intercultural y el profesorado adscrito al mismo”. Es decir, pasan de ser un recurso humano a un programa educativo con recursos adscritos al mismo.

(7) En la normativa andaluza de 15 de Enero de 2007 se diferenciaron estos dos ámbitos

(8) Desde la primera normativa publicada podría asistir a los grupos de apoyo de las ATAL todo el alumnado escolarizado a partir de segundo ciclo de Educación Primaria y hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria. Este planteamiento se ha mantenido a lo largo de todas las instrucciones. De todas formas, en la primera normativa (Instrucciones 2000), y solo en ésta, se especificó que tendría “prioridad el alumnado procedentes de culturas más distantes a la occidental en general y a la nuestra en particular -África, Asia, Europa Oriental, etc.-, y cuyas familias se encontrarán en situaciones socioeconómicas desfavorecidas” planteamiento que resulta especialmente llamativo si tenemos en cuenta que el recurso en cuestión se dirige a apoyar a aquellos niños y niñas que desconozcan el idioma, y el alumnado del resto de Europa, concretamente los niños británicos, ya tenían una importante presencia en la costa almeriense y también desconocían el castellano. Si bien es verdad que la posición

económica de estos últimos no era equivalente a la de otros orígenes etiquetables como “culturalmente distantes”, este planteamiento puede ser una clara expresión de la ideología subyacente sobre la que se implantan las ATAL, a la que según Ortiz (2006: 13) se puede calificar como de consideración adaptativa del “culturalmente diferente”.

(9) La denominación exacta de esta norma es Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (BOJA N° 33 de 14 de febrero 2007, 7-11).

(10) En este punto no podemos dejar de mencionar que se trata de una norma del año 2007 para las ATAL, cuando este tipo de dispositivos comenzaron a funcionar a finales de la década de los noventa del siglo pasado y se generalizaron por la geografía andaluza en los primeros años dos mil.

(11) Algunos estudios descriptivos globales sobre las distintas formas de aulas lingüísticas especiales en el Estado Español son de Trujillo Sáez (2004); Búrdalo García (2006); Linares Garriga (2006); Pérez y Rahona (2006) Grañeras et al. (2007); Carazo Liebana (2010); Terrén Lanane (2008); Martínez de Lizarrondo (2009).

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

(13) Hemos citado solamente aquellos estudios o investigaciones con base empírica aunque también existen algunos estudios descriptivos acerca de estos recursos, muchas veces elaborados por sectores de la

administración educativa o profesorado encargado del recurso: Túnel y Santomé (2004) y Paludarias y Garreta (2008) para Asturias; López Reillo (2006) para Canarias; Cruz Terán (2008) para Cantabria; Torrecilla et alii (2005) y De Castro (2008) para Castilla La Mancha; Díez Gutiérrez (2004) Cabañas (2008) , Cano González (2006) Aparicio Gervas (2009) para Castilla León; Rodríguez de la Cruz (2002), Bayón García (2008) y Jiménez García (2009) para Extremadura; Boyano et. al. (2006) para Madrid; Giró (2006) para la Rioja; Montes del Castillo (2002), Linares Garriga (2008) y Navarro Barba (1999, 2005) para la Comunidad de Murcia; Vicente (2006) Septien Ortiz (2006) para Euskadi; Jiménez Abad (2003) Olangua Baquedano (2004), y Asín Buñuel (2008) para Navarra.

(14) Hervas y Pérez (2000), Pérez y Pomares (2002), Cabrera (2000, 2002, 2004), Ortiz (2005, 2006, 2007, 2008), Martín Rodríguez (2005), Morales Orozco (2006, 2007, 2008), Casillas Quirós (2004, 2008), Beamuz, Muñiz y Gimbert (2007), González Falcón (2007), Fernández Castaño (2009), Jiménez Gámez et al. (2009), Porras, García y Cotrina (2009), Leyva Olivencia (2007), Rzewolska (2008), Vera y Moreno (2013), Guerrero Valdebenito (2010); García Marcos (2010), García Marcos, Mateo y Luque (2010), Pegalajar (2011) y Rojas, Cruz, Sayans y Moshe (2011).

(15) En este sentido debemos ser conscientes de que solo algunos de ellos suponen estudios en profundidad y frutos de investigaciones sistemáticas sobre estas “aulas”. No faltan algunas tesis doctorales o algunas publicaciones fruto de investigaciones financiadas de manera competitiva, pero una parte son trabajos descriptivos de este tipo de dispositivos escolares. No obstante, una revisión del conjunto nos permitirá

acercarnos de manera muy certera a estas ATAL.

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

(17) La evaluación realizada en 2010 dentro de comarcas almerienses con fuerte contingente de población inmigrada (García Marcos, Mateo y Luque Nadal, 2010) atestiguó índices muy por debajo de la media interhispanica en la adquisición de todos los niveles lingüísticos.

(18) No obstante, aunque escasas, encontramos investigaciones que tratan sobre el proceso de adquisición de la lengua de acogida en la escuela por parte de este alumnado: Navarro y Huguet (2005) en Huesca y (2008) en Lleida, Vila y col. (2009) en Cataluña, Maruny y Molina (2002) en Girona o Fernández Castaño (2009) en Granada pero no estudios comparativos de los resultados de este alumnado tras su paso por este tipo de aulas.

(189) Una de las explicaciones puede ser la adscripción a un curso inferior al que por edad les correspondería (lo que dice la normativa) de 23 alumnos de nuestra muestra (54%).

(20) Se entendía como “fracaso escolar”, por el MEC hasta 1999-2000 y continúan haciendo las CC.AA., como el porcentaje de alumnos que no obtienen el título de Graduado en ESO, aunque como dice el colectivo Baltasar Gracián (2009) es preciso hacerlo sobre la totalidad de la población escolar y no sólo de los que finalizan 4º de ESO, porque en tal caso no recoge los que no llegan a matricularse en 4º de ESO, y -de



este modo— se disminuye el índice de fracaso.

Ahora la Oficina de Estadística del MEC, usa la “tasa bruta de graduación en ESO” (dividiendo nº alumnos que obtiene Título por el nº de jóvenes de 15 años a 1 de enero del curso y multiplicado por 100; este % restado a 100 es % de fracaso).

Referencias

- Aparicio Gervas, J. (2009) Educación del alumnado extranjero en Castilla y León: Análisis y propuestas. En Voces Escondidas II. Estudio sobre la situación socio económica y laboral de la población inmigrante en Castilla y León. Madrid, Delta (pp. 191-266).
- Arroyo González, M. J. (2010). La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las Aulas Aliso en la provincia de Segovia. Universidad de Valladolid.
- Asín Buñuel, J. L. (2008). Enseñanza de la lengua vehicular EL2 (Curso de inmersión lingüística para el alumnado de incorporación tardía en la Educación Secundaria Obligatoria).
- Bayón Garcia, J. R. (2008). Inmigración Un nuevo reto pedagógico. Organización y Gestión Educativa (OGE) (16), 4, 31-33.
- Beamuz, B; Muñiz, M.C. y Gimbert, A.J. (2007). Atención Educativa al alumnado inmigrante. I Congreso de Orientación. Córdoba. Documento fotocopiado.
- Bedmar Moreno, M. (2002). Educación social de inmigrantes. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2002
- Boyano Revilla, M., Estefanía Lera, J. L., García Sánchez, H., & Homedes Gili, M. (2006). Aulas de enlace: Orientaciones metodológicas y para la evaluación. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Broeder, P. y Mijares, L. (2003). Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria. Madrid, CIDE.
- Búrdalo García, H. (2006) La inmigración como riqueza. Educación y futuro digital, 15.
- Cabañas Martínez, M. J. (2008). La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares. Málaga: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Cabrera López, A. (2000). Las aulas temporales de adaptación lingüística en el marco de la educación intercultural. In III Jornadas del Consejo Escolar de Andalucía. La escuela intercultural (pp. 1–11).
- Cabrera López, A. (2002). Inmigración, educación intercultural y aprendizaje de la lengua en Centros multiculturales. Almería. In I Congreso Nacional sobre Educación Intercultural. Desde el multiculturalismo hacia la interculturalidad. Aguadulce, 26-28 de abril (pp. 1–7). Aguadulce (Almería): Junta de Andalucía.
- Cabrera López, A. (2004). Atención a la diversidad cultural del alumnado desde una perspectiva intercultural: el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes. In Congreso Atención a la Diversidad en la Enseñanza Obligatoria. Zaragoza, 27-29 de octubre de (pp. 1–21). Zaragoza.
- Canário, R., Rolo, Cl. y Alves, N. (2001). Escola e exclusão social. Lisboa: EDUCA.
- Cano González, R. (2006). Valoración de las actuaciones de atención educativa al alumnado inmigrante en Castilla y León. Contextos Educativos, (8), 109–134.
- Carazo Liébana, M. J. (2010). La integración del alumnado inmigrante a través del derecho fundamental a la educación. In VII Congreso de la Asociación de Constitucionalistas de España: “Treinta años de Constitución (pp. 1–24). Madrid.

- Casillas Quiros, R. (2004). Programa de intervención en el ámbito de la interculturalidad. *Andalucía Educativa*, 41, 40-42.
- Casillas Quirós, A. (2007). Las comisiones locales de educación intercultural: una respuesta comunitaria a la interculturalidad. *Aula Educativa*, (60), 31-33.
- Cruz Terán, M (2008). El plan de interculturalidad de Cantabria: una oportunidad para atender a la diversidad. En *Experiencias de acogida e integración educativa de alumnado inmigrante iberoamericano Casa de America*, pp- 69-76. Disponible en <http://www.oei.es/integra.pdf> (última consulta: 20 de Julio de 2009)
- De Castro Infante, M. (2008) Experiencia de asesoramiento colaborativo para impulsar la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo. *Experiencias de acogida e integración educativa de alumnado inmigrante iberoamericano Casa de America*, pp- 77-84. Recuperado el 20 de julio de 2009 de <http://www.oei.es/integra.pdf>
- Espelt Hernandez, L. (2009). The reception classroom as a space for language learning: the teacher's perspective" en *Segundas Lenguas e Inmigración. Dossier 18*. Recuperado el 20 de julio de 2010 en <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/Dosieres/Dossier18.pdf>
- Etxeberria Balerdi, F., Karrera Juarros, I., & Murua Carton, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (13), 79-94.
- Fernández Castaño, F. (2009). Factores en el logro educativo de las hijas e hijos de familias inmigrantes escolarizados en España: Un estudio de caso. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández Marrero, A. (2009). Análisis y aplicación del currículo de español como segunda lengua en la
- eso en canarias a la luz de las premisas europeas en materia educativa. *RESLA*, (22), 107-135.
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, (345), 23-60.
- García Fernández, J. A., Sánchez Delgado, P., Moreno Herrero, I., & Goenechea Permisán, C. (2011). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. In *Poblac* (pp. 551-584).
- García Parejo, I. (2008). La educación intercultural en las aulas multiculturales de la comunidad de Madrid: una brecha entre la teoría y la práctica. *Segundas Lenguas e Inmigración en Red*, (1), 60-71.
- García Marcos, A. (2010). Adquisición de español como segunda lengua. Evaluación empírica y alternativas en lingüística aplicada. Universidad de Jaén, Jaén.
- García Marcos, F. Mateo, M.Y. y Luque Nadal, L. (2010). Gestión integral del multilingüismo en el Sureste Español, Almería, CEMyRI, Memoria 2010, 2010.
- Gil Jaurena, I. (2008). El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Giró Miranda, J. (2005). Anotaciones varias sobre la experiencia escolar de los adolescentes procedentes de familias inmigrantes. In *XI Conferencia de Sociología de la Educación Santander, 22-24 septiembre de 2005*. Santander.
- González Falcón, I. (2007). La integración socioeducativa de los padres y madres inmigrantes en los Centros de Educación Infantil y Primaria. Propuestas de mejora a partir de un estudio de casos. Tesis doctoral



leída en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva.

Grañeras Pastrana, M., Vázquez Aguilar, E., Parra, A., Rodríguez Gómez, F., Madrigal Martínez, A., Vale, P., & Patricia, M. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, (343), 149–174.

Guerrero Valdebenito, R. (2010). La actuación de las aulas temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en la provincia de Sevilla. Reflexiones y propuestas a partir de las percepciones de los mediadores interculturales. V Congreso Andaluz de Sociología. IESA-CSIC, 157.

Hervás López, M. J., Pérez López, J. M., Ruescas Granados, I., & Navarro Sánchez, F. (2000). Español para ti. Iniciación en ambientes educativos multiculturales. Almería: Junta de Andalucía.

Inglés M. D. (2006) “Aulas de enlace”: a study of the implementation of a pilot compensatory education program for non-spanish speaking newcomer students in Madrid, Spain. Pittsburgh: University of Pittsburgh.

Instrucciones de 1 de septiembre de dos mil cuatro de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural (Almería).

Instrucciones de 1 de septiembre de dos mil tres de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural (Almería).

Instrucciones de 26 de septiembre de dos mil dos de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación

Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural (Almería)

Instrucciones de 16 de octubre de dos mil de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural (Almería).

Jiménez Abad, A. (2003). La interculturalidad y la dignidad de la persona. Más allá del modelo crítico. *ESE*, (3), 105–122.

Jiménez Gámez, R. Á., Cotrina García, M. J., García García, M., García Romero, C., Goenechea Permisán, C., & Porras Vallejo, R. (2009). Estudio de la atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz. (R. Á. Gámez Jiménez, Ed.). Cádiz: Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz.

Jiménez García, J.J. (2007) Diversidad de alumnos inmigrantes en Extremadura, un realidad cercana. *Revista de Estudios Extremeños* (63), 3, 1521-1549.

Leiva Olivencia, J. J. (2007). Educación y conflicto en escuelas interculturales. Universidad de Málaga.

Linares Garriga, J. E. (2006) Modelos de organización para adquisición de competencia comunicativa en la atención al alumnado extranjero. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 215, 40-45

Linares Garriga, J. E. (2008). Sobre la atención educativa al alumnado extranjero para la adquisición de la competencia lingüístico comunicativa en español, en la región de Murcia. In XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE) (pp. 66–75).

López Pérez, (2006). “La enseñanza del español L/ 2 en Navarra: Noticia sobre perfil profesional, las prácticas docentes y las expectativas de los profesores”.

Huarte de San Juan Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, 8, pp. 97-126

López Reillo, P. (2006). Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado. Tenerife: Cabildo Insular de Canarias-ICEF.

Martín Rodríguez, J. (2005). La atención educativa del alumnado inmigrante: la provincia de Granada. Universidad de Granada.

Martín Rojo, L., & Mijares Molina, L. (2007b). Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Martín Rojo, L., Alcalá Recuerda, E., Garí Pérez, A., Mijares Molina, L., Sierra Rodrigo, I., & Rodríguez, M. Á. (2003). ¿Asimilar o inmigrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Martínez de Lizarrondo Artola, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: La educación. Revista Española de Educación Comparada, (15), 251–276.

Maruny, Ll. y Molina, M (2000). Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Memoria de investigación no publicada. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.

Moliner García, O., Sales Ciges, M. A., Fernández Berrueco, R., Moliner Miravet, L., & Roig Marzá, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. Revista de Educación, (358), 197–217. doi:10.4438/1988-592X-RE-2010-358-075

Montes del Castillo, R. (2002) “La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia”. en AA.VV.:

II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia, 15-27.

Morales Orozco, L. (2006a). Español como lengua no materna en contexto escolar. Aprendiendo dentro del aula de referencia. Congreso Internacional Educación Intercultural. Formación del Profesorado y Práctica Escolar, Madrid, Recuperado el 20 de abril de 2008 en http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_2/32.%20L.pdf.

Morales Orozco, L. (2006b). La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo. Madrid: Los Libros de la Catarata. Morales Orozco, L. (2007). Cómo integrar lingüísticamente al alumnado inmigrante. Andalucía Educativa, (60), 34–36.

Morales Orozco, L., & Barrios Espinosa, M. E. (2009). Rendimiento académico en clases con apoyo atal inclusivo. In Rendimiento académico en clases con apoyo ATAL inclusivo. Málaga.

Navarro Barba, J. (1999). La escolarización de niños y niñas inmigrantes magrebíes. Anales de Historia Contemporánea, (15), 157–166.

Navarro Barba, J. (2005). Inmigración y educación. IDEA, (21), 4–6.

Navarro Sierra, J.L. y Huguet Canalís, Á. (2005). El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico. Madrid: CIDE.

Navarro Sierra, J. L., & Huguet Canalís, Á. (2006). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en educación secundaria. Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, (20 (2)), 69–80.

Navarro Sierra, J.L. (2005) “Inmigración en España



y conocimiento de la lengua castellana”. El caso de los escolares inmigrados en Aragón. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Lleida

Olangua Baquedano, P. (2004). La educación intercultural y multicultural en Navarra. IDEA Revista del Consejo Escolar de Navarra.

Oller Badenas, J., & Vila Mendiburu, I. (2008). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza Primaria. *Segundas Lenguas E Inmigración En Red*, I(1), 10–24.

Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (BOJA N° 33 de 14 de febrero 2007, 7-11).

Ortiz Cobo, M. (2005). Alumnado Extranjero en el Sistema Educativo Andaluz. Racialismo en el Discurso y Práctica Escolar, Tesis doctoral, Granada: Universidad de Granada.

Ortiz Cobo, M. (2006). Escuela e inmigración: gestión de la diversidad lingüística. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo* (31), 16, 279-308.

Ortiz Cobo, M. (2007b). Lengua e integración escolar: mirada socioantropológica. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, (85), 18–20.

Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, (87), 253–268.

Palauàrias Martí, J. M., & Garreta Bochaca, J. (2008). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, (14), 49–78.

Pegalajar Palomino, M. del C. (2011). Importancia de las aulas temporales de adaptación lingüística para la enseñanza del español en alumnado inmigrante en el sistema educativo andaluz. In F. J. García Castaño & N. Kressova (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 513–516). Granada: Instituto de Migraciones.

Peralta Serrano, A. (2000). La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza secundaria de Terrassa. Universitat Autònoma de Barcelona.

Pérez, J. M. Y Pomares, J. (2002). El ATAL. Camino hacia la interculturalidad. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 8, 27-29.

Perez Esparrell, C. Y Rahona Lopez, M. (2006). La integración de los inmigrantes en el sistema educativo español. Congreso Internacional sobre Migrations and Social Policies in Europe, Pamplona Recuperado el 27 de octubre de 2008 de <http://www.unavarra.es/migraciones/papers3/Comunicacion%2011PerezRahona.pdf>

Porras Vallejo, R., García García, M., & Cotrina García, M. J. (2009). Posibilidades y límites del programa de ATAL en el marco de una escuela inclusiva. El caso de la provincia de Cádiz. *Revista Educación Inclusiva*, 2(1), 11–28.

Quintana, A. (2003). Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía. *Aula de Innovación Educativa*, 126, 2003, 53-5

Rincón Verdera, J. C., & Vallespir Soler, J. (2010). El tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales anuales: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural. *Revista de Educación*, (353), 415–441.

Rodríguez De La Cruz, R. (2002). La educación intercultural en Extremadura: Medidas y planes de intervención. Congreso Interculturalidad y Educación. pp. 23-40

Rojas Tejada, A. J., Cruz del Pino, R. M., Sayáns Jiménez, P., & Tatar, M. (2011). El profesorado del programa ATAL: ¿innovador o tradicional? In F. J. García Castaño & N. Kressova (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 517–522). Granada: Instituto de Migraciones.

Rojo Robas, V., Madariaga Orbea, J. M., & Huguet Canalís, Á. (2010a). Actitudes lingüísticas hacia el euskera y castellano de los estudiantes autóctonos e inmigrantes de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, (22 (1)), 85–97.

Rzewólska, A. (2007). La escolarización del alumnado inmigrante en Granada capital: el desarrollo del léxico básico en el inicio de la adquisición del español como L2. Universidad de Granada.

Sánchez Delgado, P., & García Medina, R. (2011). Organización de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid. *Cultura y Educación*, 23(1), 129–139.

Septien Ortiz, J. M. (2006). Una escuela sin fronteras. La enseñanza del alumnado inmigrante en Álava. Victoria: Ararteko.

Serra Bonet, J. M. (2006). El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 159–172.

Siqués Jofré, C. (2008). Les aules d'acollida d'educació primària a catalunya: descripció i avaluació dels resultats. Universidad de Girona, Girona.

Teasley, C. (2013). Perspectivas postcoloniales sobre la acogida del alumnado inmigrante en Galiza (España). *EMIGRA Working Papers*, (92), 24.

Terren Lalana, E. (2008). La integración educativa

de los hijos de familias inmigradas. In A. Izquierdo Escribano (Ed.), *El modelo de inmigración y los riesgos de exclusión* (pp. 155–211). Madrid: Fundación Foessa.

Torrecilla Sanchez, M.M.; Molina García, V.; Y Ayala Flores, C. (2006) *El modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social en la Comunidad Autónoma de Castilla- La Mancha*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La Educación: Retos del siglo XXI, Granada. Disponible en http://congreso.codoli.org/area_1/Torrecilla-Sanchez.pdf (última consulta: 20 de marzo de 2009)

Trujillo Sáez, F. (2004). La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*, (11), 16–46.

Tunel, A.M. y Santomé, J. (2004). Orientaciones para la acogida lingüística de alumnado inmigrante. *Consejería de Educación y Ciencia de Asturias*.

Vera Vila, J., & Moreno Martínez, N. M. (2013). Propuestas de actividades con TAC para el aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en las ATAL desde un enfoque comunicativo. In *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación: las lenguas en la educación, cine, literatura, redes y nuevas tecnologías* (pp. 275–281). Salamanca: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Vicente Torrado, T.L. (2006). La población inmigrante en los centros educativos vascos: valoración de una situación. *Migrations and Social Policies in Europe* Recuperado el 26 de julio de 2008 en <http://www.unavarra.es/migraciones/papers3/com14TriniPamplona.DOC>

Vidaña Fernández, L. (2006). El creixement de l'alumnat estranger a les Illes Balears al llarg del curs



2005-2006 : una aproximació als resultats acadèmics i a la seva integració escolar. Anuari de l'educació de les Illes Balears Pollença, pp. 196-237

Vila Mendiburu, I., Canal Santos, I., Mayans Balcells, P., Perera Izquierdo, S., Serra Bonet, J. M., & Siqués Jofré, C. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: sus efectos

sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 307-327.

Vila, I., Perera, S. Serra, J.M. Y Siqués, C. (2007). L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Primària de Catalunya. Curs 2005-2006. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Catal de la Generalitat de Catalunya.