



educación y comunicación

12: 51-64 Mayo 2016

COMUNICACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL. ACTITUDES Y OPINIONES DE DIFERENTES AGENTES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN TORNO AL AULA TEMPORAL DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA

**Communication and cultural diversity. Attitudes and
opinions about education community around the
temporal classroom of linguistic acceleration**

Cristina Rodríguez Tilves

E.mail: cristina.tilves@alu.uhu.es

Inmaculada Gómez Hurtado

E.mail: inmaculada.gomez@dedu.uhu.es

Inmaculada González Falcón

E.mail: inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

Asunción Moya Maya

E.mail: asuncion@dedu.uhu.es

María de la O Toscano Cruz

Facultad de Educación.

Universidad de Huelva (España)

Resumen:

En este estudio nos centramos en una investigación llevada a cabo en un centro educativo SemiD de la provincia de Huelva acogido al Plan de Educación Compensatoria por su alto porcentaje de alumnado extranjero, el cual cuenta con la única maestra de ATAL permanente de dicha provincia. Uno de los principales objetivos que nos planteábamos en tal investigación, era conocer la opinión de los diferentes agentes de la comunidad educativa con mayor presencialidad en el centro (director, orientadora, maestra de Educación Especial y tutores) sobre la Educación Intercultural y la Atención a la Diversidad dentro de las ATAL. Para ello, nos hemos basado en una metodología cualitativa, centrada esencialmente en la entrevista y la observación participante. Como resultados principales, se puede destacar que el desconocimiento, por parte de todos los agentes, de las culturas presentes en el centro y la falta de participación en la vida escolar, así como las dificultades en la comunicación con el alumnado y las familias extranjeras hacen que las relaciones y las actitudes hacia este colectivo se vean afectadas negativamente en un alto porcentaje. Podemos concluir, tras este proceso investigativo, que los problemas de comunicación debido a la pluralidad de idiomas existentes en el centro influye desfavorablemente en el ámbito y desarrollo escolar de este centro educativo.

Palabras clave: ATAL, comunicación, atención a la diversidad y educación intercultural

Abstract:

The present work emerges from the I+D+I Project “Building differences at the school. Studies of the evolution of the ATAL in Andalusia, their teachers and students”. In this case, we focus on a research done in a SemiD school in the province of Huelva included in the Compensatory Education Plan due to its high percentage of foreign students, which counts with the only permanent ATAL teacher of the aforesaid province. One of the main aims that are set out in the research, was to know the opinion of the different agents in the educational community with more attendance in the center (headmaster, counselor, Special Needs teacher and tutors) about the Intercultural Education and Diversity Awareness in the ATAL. For that, we have followed a qualitative methodology, specially based on the interview and participant observation. As main results, we noticed the ignorance, by all the agents, of the cultures present in the center and the lack of involvement in the school life, as well as the difficulties in the communication with the students and the foreign families which affects negatively the relationship and attitudes towards this collective in a high percentage. We can conclude, after this research process, that the communication problems due to the plurality of languages existing in the school influences unfavourably in the ambit and development of this education center.

Keywords: ATAL, communication, Diversity, Intercultural Education

Recibido: 14/12/2015 Revisado: 01/03/2016 Aceptado: 07/03/2016 Publicado: 01/5/2016



Introducción

La inclusión escolar es una postura educativa que se sitúa más allá de la integración en la medida que presupone, no sólo tener que dar respuesta educativa a alumnado con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria, sino esencialmente aprender y vivir sin distinguir entre los que tienen deficiencias y los que no las tienen (Jiménez y Vilà, 1999).

Ante esta postura educativa, el profesorado debe dar respuesta a todo el alumnado, independientemente de sus características individuales. Es por esto, que la formación continua en el ámbito educativo debe estar presente en todos los docentes para una mejora en el ámbito educativo y superación del alto índice de fracaso escolar actual. Pero cuando hablamos de atención a la diversidad, nos referimos a todo el alumnado, independientemente de las necesidades específicas que presenten. La inmigración ya no es un fenómeno reciente en España, llevamos más de una década recibiendo año tras año un alto porcentaje de alumnado extranjero, de diferentes nacionalidades, en las aulas de nuestros centros educativos. Pero, ¿cuál es la principal problemática que surge con la llegada del alumnado extranjero a nuestro sistema educativo? En ocasiones, el alumnado no ha estado escolarizado anteriormente por lo que llegan con un gran desfase curricular, pero sin duda el principal problema, junto al choque cultural, es el desconocimiento del idioma a su llegada a nuestro país, en el caso de alumnos/as con lengua materna diferente al castellano (Robles, 2001). Esta es la gran barrera que dificulta su adaptación en la dinámica y proceso de aprendizaje de nuestras aulas.

En 2001, aparecen por primera vez las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, en adelante ATAL. Éstas son un recurso educativo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, que surgen de las diversas medidas contempladas y propagadas por el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes.

Como hemos mencionado anteriormente, estas aparecen por primera vez en 2001, en el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante 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 en la provincia de Almería. Finalmente, en el año 2007, los responsables de la Comunidad Autónoma andaluza en materia educativa establecieron la *Orden del 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* con el objetivo de “homogeneizar” las ATAL en toda la comunidad autónoma.

El objetivo principal de estas aulas es atender a aquellos/as extranjeros en desventaja sociocultural que, por no conocer la lengua castellana y la cultura del país, tienen dificultades para el acceso al currículum. En este caso, nos centramos en una investigación (1) llevada a cabo en un centro educativo SemiD de la provincia de Huelva acogido al Plan de Educación Compensatoria por su alto porcentaje de alumnado extranjero, el cual cuenta con la única maestra de ATAL permanente de dicha provincia.

Los objetivos propuestos en esta investigación, parten de un objetivo general; conocer, describir y analizar cómo se atiende a la diversidad en las aulas tempora-

les de adaptación lingüística (ATAL), y varios objetivos específicos, entre los cuales destacamos: Saber la opinión de diferentes agentes de la comunidad educativa (director, orientadora, maestra de Educación Especial y tutores) sobre la educación intercultural y la atención a la diversidad dentro de las ATAL, así como conocer la coordinación existente entre la maestra de interculturalidad y dichos agentes.

Fundamentación teórica

La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013) apuesta por un sistema educativo basado en la equidad y que garantice la igualdad de oportunidades, así como la inclusión educativa, la no discriminación y la accesibilidad universal. Por lo que, desde las escuelas se debe dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (n.e.a.e), donde se sitúa el alumnado de incorporación tardía a nuestro sistema educativo, donde muchos de estos son alumnos de las aulas de ATAL.

Centrándonos en este último alumnado, Sáez (2006) afirma que el fenómeno de la inmigración y los flujos migratorios constituyen un importante reto y una creciente preocupación para nuestra sociedad. Pero, ¿qué entendemos por Educación Intercultural? Vera (2002) afirma que el concepto de educación intercultural aparece ante una propuesta educativa que surge a raíz de los conflictos que se producen en las sociedades multiculturales, y cuyo objetivo final es promover un encuentro entre distintos colectivos o grupos étnicos, donde se produzca un intercambio en pie de igualdad, conservando la especificidad de cada uno, al tiempo que buscando el enriquecimiento mutuo. La educación intercultural no debe identificarse, por

consiguiente, y menos reducirse a una educación dirigida a las minorías étnicas, sino que debe entenderse como un enfoque educativo global y reformador para la práctica educativa, facilitando así los procesos de interacción e intercambio culturales para conformar entre todos la página que se está escribiendo y que en estos momentos es una página a medio escribir. El planteamiento y la apuesta práctica de una educación para el futuro ha de asumir el desafío de educar para la interculturalidad, aunque en la formación actual de las personas apenas se prepara para desarrollar la educación en una sociedad marcada por la diversidad.

Pero como señala Siguan (1998) las dificultades escolares del alumnado inmigrante no solo se centran en problemas lingüísticos, sino en la inclusión de dicho alumnado en el sistema social, dentro y fuera del aula, puesto que, aunque no lo creamos, seguimos desarrollando actitudes y hechos racistas, actitudes de superioridad y rechazo hacia la población inmigrante (Aguado et al, 2005). Por lo tanto, desde nuestro punto de vista, la inclusión desde el punto de vista social es el foco para que los resultados que obtengamos de esa educación intercultural comiencen a ser eficaces. Estos factores pueden desembocar en una serie de dificultades de aprendizaje que generen, de forma indirecta, necesidades educativas cuando el sistema escolar se ve obligado a responder, a través de prácticas docentes cotidianas, a las demandas y circunstancias de estos. Es necesario que estas necesidades y demandas sean tratadas desde el sistema educativo a partir una perspectiva global y holística, ya que en la mayoría de los casos no estamos abordando el problema sino que lo estamos camuflando. Derivar a los alumnos inmigrantes a las aulas de adaptación lingüísticas o a apoyo y no atenderlo, en ningún momento, dentro



del aula ordinaria hace que las desventajas y consecuencias negativas superen a las positivas.

Tal y como se describe en el Artículo 5 de la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención al alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), éstas son definidas como “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 propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y competencia curricular”. Dichos programas pueden entenderse como una práctica de atención al alumnado extranjero basada en el supuesto de que dichos alumnos son deficitarios lingüísticamente y precisan, por tanto, de una intervención compensadora (Ortiz Cobo, 2007).

Cabe destacar que el programa de aulas ATAL está constituido por unos objetivos fundamentales que todos los programas, en los lugares que esté insertado, tienen que cumplir. Estos vienen recogidos en el Artículo 6, de esta misma Orden. (BOJA, 2007):

- Facilitar la atención específica del alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa singular que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas.
- Permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria.

En esta misma Orden, concretamente en el Artículo 4, se recogen las actuaciones específicas para la enseñanza del español. En primer lugar se determina

que en los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante deberán planificar actuaciones específicas de enseñanza del español como lengua vehicular para el alumnado inmigrante que lo precise. Por otro lado, se recoge que estas actuaciones podrán llevarse a cabo mediante las ATAL, según lo establecido en el Artículo 5, anteriormente citado, o bien mediante otras medidas que los centros docentes determinen como la realización de actividades extraescolares, la utilización de las nuevas tecnologías de la información como recursos didácticos o cualesquiera otras que pudieran establecerse.

Por último, destacar que en el ámbito legislativo, la educación intercultural en Andalucía está avalada legalmente por el decreto que regula la enseñanza obligatoria. Por otro lado hay que destacar la ley 9/1999, de Solidaridad en la Educación (BOJA 2 de diciembre de 1999) y el Decreto 167/2003, por el que se establece la ordenación educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociados a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA 23 de junio de 2003).

Sobre estas aulas, el 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 (Bedmar y Terrón, 2013) y quienes las consideran de forma muy crítica, donde 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 (Broeder y Mijares 2003, García Castaño et al. 2008) y otras las consideran como una

medida asimilacionista o segregadora que no favorece la integración de los “nuevos escolares” (Ortiz Cobo, 2006 y 2007).

Metodología

Nuestra investigación se basa en un enfoque cualitativo donde hemos utilizado diferentes técnicas como: la entrevista, el análisis de documentos, como el Plan de Atención a la diversidad del centro, y la observación, en este caso participante. La recogida de datos se ha llevado a cabo en una sola fase intensiva, donde se ha realizado un estudio de caso, de corte etnográfico, en el cual se ha descrito e interpretado cómo es el funcionamiento del aula de ATAL de un centro educativo de Educación Infantil, Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria situado en el condado onubense y como se atiende a la atención a la diversidad en ella. El término de estudio de caso es hoy confuso y pocos autores dan una definición exacta sobre ello. Sin embargo, basándonos en algunas definiciones, compartimos la idea de Walker (1989:45) en el que el estudio de caso es como “el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores”. Siendo, “un proceso de indagación que se caracteriza por un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del objeto de interés” (García Jiménez, 1991: 67).

Instrumentos utilizados

Nuestra investigación se basará en una perspectiva metodológica cualitativa. Por esta razón y por ser las

técnicas que consideramos que nos facilitaban una mayor recogida de datos para nuestra investigación, hemos optado por la entrevista y la observación participante, principalmente. A lo largo de esta investigación se han realizado diversas entrevistas semiestructuradas dirigidas a: maestra de ATAL fija, maestra de ATAL itinerante de apoyo, director del centro, orientadora del centro, maestra de educación especial o pedagogía terapéutica y diferentes tutores, de educación primaria y ESO, de alumnos asistentes al ATAL.

La selección de los entrevistados se ha basado en el objetivo de estudio de nuestra investigación. Entrevistar a las maestras de ATAL del centro, tanto fija como itinerante, es inevitable para poder alcanzar nuestro objeto de estudio. Por su parte la opinión del director y de la orientadora también consideramos que son importantes para tener una visión más normativa y organizativa de las ATAL. No debemos olvidarnos de la maestra de educación especial o pedagogía terapéutica ya que estamos hablando, en todo momento, de atención a la diversidad y por último, y muy importante, es conocer la opinión de maestros y profesores tutores del alumnado de ATAL, para conocer su valiosa opinión sobre esta medida de atención a la diversidad. Cabe mencionar que también hemos querido entrevistar a un maestro del primer ciclo de educación primaria y una maestra de educación infantil, los cuales tienen un alto porcentaje de alumnado inmigrante en su aula y por ley este no recibe el apoyo de la ATAL. Por su parte, en cuanto al registro de observaciones y al guión de entrevista han estado basados en el propuesto en el proyecto “*construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de sus profesorado y de su alumnado*” pero adaptado a nuestro estudio.



Por último destacar, que para el análisis de los resultados nos hemos basado en un sistema de categoría en el cual se basará nuestro análisis de datos. Éste, construido específicamente para esta investigación, ha tenido como referentes permanentes los objetivos de la investigación. En este trabajo que presentamos solo analizamos una de las categorías establecidas estudiadas, educación intercultural, y sus subcategorías: actitud de la comunidad educativa ante la interculturalidad, y en un segundo plano, la participación del alumnado y familia inmigrante en la vida del centro y formación del profesorado sobre educación intercultural.

Contexto del centro

El centro público semid donde se ha realizado esta investigación está ubicado en un pueblo pequeño (2.300-2500 habitantes) de la provincia de Huelva. Su actividad económica principal es la agricultura. Por este motivo mantiene una población inmigrante trabajadora de unas 1.500 personas, que se incrementa, en el periodo central de recolección, hasta alcanzar las 3.500 aproximadamente. Esta población inmigrante procede fundamentalmente de Rumania, Polonia, Lituania y Marruecos.

Resultados

Tras el análisis de los instrumentos, cuando hacemos mención, a grandes rasgos, sobre todo lo relacionado con la Educación Intercultural son muchas las opiniones y observaciones que hemos podido recoger durante nuestra estancia en este centro educativo objeto de nuestro estudio.

En cuanto a la actitud que presenta la comunidad educativa ante la interculturalidad podemos decir que la mayoría de los docentes se involucran en la formación, no solo académica, del alumnado inmigrante, pero justifican la dificultad que tiene el atender alumnado de nacionalidad extranjera por causa del desconocimiento de nuestra lengua materna y la dificultad para comunicarse con ellos y sus familias. Es cierto que esta empatía no en todos los casos alcanza el mismo nivel, algunos de los profesores, en la mayoría de los casos los profesores de Educación Secundaria, se muestran más susceptible a adaptar el curriculum, a realizar actividades de sensibilización, actividades donde no se pierda las raíces y costumbres autóctonas, etc., en definitiva a facilitar el aprendizaje, no solo de los alumnos extranjeros, sino de todo el alumnado, aprovechando la riqueza que aporta la interculturalidad dentro y fuera de las aulas. *“Respecto a la sensibilidad del profesorado respecto al alumnado ATAL como en todos los oficios “hay de todo en la viña del señor”.... Mi experiencia es hasta ahora positiva en este aspecto y he trabajado con tutores/as muy preparados y sensibilizados al respecto. Pero en este centro particularmente queda mucho aún por hacer.”* (ATAL itinerante).

Pero también es cierto que no todos colaboran en el mismo grado, como hemos podido observar durante nuestra estancia en el centro, ciertos docentes se limitan a adaptarse y convivir con el alumnado extranjero y sus familiares e intentar que con ayuda de la ATAL, recayendo en esta la mayor responsabilidad, el alumnado pueda alcanzar alguno de los objetivos básicos de la etapa, algunos de ellos consideran que la presencia de este alumnado en sus aulas afecta negativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje

ya que ralentiza el ritmo de clase. La mayoría de los docentes, consideran que es competencia de las ATAL el atender, la mayoría del tiempo a los alumnos/as inmigrantes, ya que es la especialista y la que posee las competencias, estrategias y formación necesaria para dar tal respuesta. La coordinación entre el equipo docente y la maestra de ATAL es, en algunas ocasiones, mínima.

“Cuando están aquí en clase, sobre todo al principio que yo no me puedo comunicar apenas con ellos, pues hacen la tarea que la maestra de ATAL les manda y ella misma les corregir. Al principio la verdad que la llegada máxima de este alumnado pues afecta en el ritmo de la clase, porque no se enteran de nada y no sé cómo explicarles las cosas, vienen sin normas de convivencia {...}” (Tutora, 4º Ed. Primaria)

En el caso del Equipo Directivo, concretamente del director del centro, considera que la Educación Intercultural forma parte de la identidad del mismo. Este afirma que desde la dirección del centro se toman todas las medidas posibles para que la educación de este alumnado alcance su máximo desarrollo, programando y llevando a cabo programas y planes que faciliten tal fin, donde no solo se apueste por el desarrollo del currículum del alumnado sino de su desarrollo integral.

“Nuestro centro es lo que es ahora mismo, con sus problemas y sus grandes avances, gracias a este alumnado, en los últimos años desde el centro se ha hecho mucho por el alumnado inmigrante y también nosotros hemos recibido mucho de ellos. Nuestra identidad esta jornada de mucha diversidad cultural y eso al fin y al cabo es riqueza para todos, aunque siempre el idioma está ahí que nos dificulta el avanzar más”. (Director)

En el caso de la maestra de ATAL la docente presenta

una actitud de sensibilización superior al resto de agentes de la comunidad educativa entrevistada ya que esta es la realmente conoce todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, dificultades y progresos, de este alumnado.

Estas actitudes se pueden comprobar cuando nos referimos en la entrevista a los planes y medidas relacionados con la Educación Intercultural en el centro. La mayor parte del profesorado desconoce la existencia de estos y nos derivan a la ATAL para que nos informe sobre tal asunto: *“La verdad que sé que se llevan algunos, como cuando llegan, como se escolarizan y eso y bueno ¿La ATAL es una no?... pero eso preguntale mejor a la ATAL o al director que ella te va a informar mejor...”* (Tutora 3º). Podemos ver que la mayoría de los docentes tienen unas nociones generales sobre algunas medidas que se pueden llevar a cabo, pero la gran parte nos deriva a la maestra de ATAL o al equipo directivo, ya que según los docentes son los que se encargan de estos, no sintiendo como función propia del tutor o equipo docente conocer y llevar a cabo tales programas, planes y proyectos. Por su parte, la maestra de ATAL tanto fija como itinerante, así como el director del centro sí poseen conocimientos de los proyectos y planes que se llevan en el centro relacionados con la Educación Intercultural.

“Planes donde se trabaje la diversidad cultural del centro, yo creo que no hay específicamente, se trabajan de forma transversal, pero con las dificultades que tenemos y el poco tiempo tampoco dedicamos tiempo a trabajar cultura por cultura, aquí hay un buen gazpacho yo no sabría decirte cuantas nacionalidades hay...” (Tutora 4º Ed. Primaria)

Al igual que con los proyectos y planes de Educación Intercultural, quisimos conocer los conocimientos y actitudes del profesorado sobre el proceso de llegada



de los alumnos inmigrantes y las respuestas fueron similares, la mayoría de ellos desconocen el procedimiento derivándonos en todo momento a la maestra de ATAL y equipo directivo, *“Es que yo, no sé cómo eso funciona... Yo en segundo, ha llegado un niño y yo la verdad me lo presentaron en clase... pero no sé si después hay protocolo establecido ni nada de eso y como no se me comunicar mucho con ellos y su familia pues poca idea tengo de eso.”* (Tutora 1º ESO). Tras conocer los testimonios de los entrevistados, se entiende que ellos no participan en este proceso de acogida ni poseen una actitud colaborativa en dicho proceso, afirmaciones que hemos podido corroborar con nuestras propias observaciones. La mayoría justifican este desconocimiento a problemas comunicativos que tienen con el alumnado y su familia en el momento de su llegada al centro y no considerando estos como competencia propia del tutor.

Por otro lado, en las entrevistas realizadas quisimos conocer sus opiniones sobre la formación que tiene el profesorado sobre todo lo que gira en torno a la Educación intercultural y la importancia que esta puede tener en el centro. Ante esta pregunta la mayoría de ellos nos comenta que no han recibido formación específica sobre ello, ni durante su formación académica ni una vez en el centro cuando se han encontrado con la realidad que envuelve a este colegio. Otros desconocen si existen cursos para ello, piensan que cuando te ves envuelto en esa realidad es cuando te formas día a día. Pero también, afirman que ellos mismos no han solicitado dicha formación al equipo directivo ya que normalmente, todos se preocupan más por la formación en temas relacionados con actualización de normativa (programar por competencias claves, estándares de aprendizaje...) o temas de innovación docente (educación emocional...) ya que la Educa-

ción Intercultural la ven como una realidad a la que ya hacen frente y de la cual es la maestra de ATAL la que debe recibir una formación específica sobre la atención de dicho alumnado.

“Creo que los profesores que trabajan específicamente con estos niños tendrán y recibirán formación concreta sobre todo en idiomas para poder comunicarse bien... Yo creo que la profesora de ATAL es la que debe tener una formación más específica que nosotros.” (Tutor 3º Primaria)

Por último, nos gustaría hacer mención a las percepciones y actitudes del profesorado sobre la participación de las familias inmigrantes en la vida del centro. Todos los entrevistados comparten que la colaboración de estos en el centro es escasa. Como ya señalaba González Falcón (2009), los motivos culturales, incompatibilidad horaria con sus jornadas de trabajo o dificultades comunicativas son algunas de las razones por la que los docentes creen que su participación en todo lo relacionado con la vida del centro es tan minoritaria, lo que afecta negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El contacto con las familias es uno de los principales problemas de la maestra de ATAL, la cual se encarga principalmente de mantener el contacto con las familias extranjeras. La falta de presencia de estos en el centro, como hemos podido observar, es otro de los factores que influyen también en la comunicación ya que comunicarse por notas escritas no es posible, ya que la mayoría de los progenitores no conocen el idioma sobre todo a nivel escrito. *“La ATAL tiene una lucha continua con las familias sobre todo por eso por el idioma”* (Maestra PT)

Por otra parte, los docentes y la propia ATAL también hacen mención a las diferencias que existen entre los alumnos y las familias con ambos progenitores ex-

tranjeros o de progenitores mixtos, es decir, donde uno de los dos progenitores es autóctono de la zona. En este último caso, la integración del alumno es mucho más favorable ya que prácticamente son bilingües y conviven con ambas culturas. *“los niños que han nacido aquí o de padres mixtos, siempre se nota algo de diferencia a nivel pedagógico”* (Entrevista 6). Las familias de progenitores mixtos, en general, suelen mostrar mayor implicación por la vida escolar de sus hijos, como hemos podido observar durante nuestra presencia en el centro.

Conclusiones

Como conclusión podemos decir que, como señala Fernández Gaytan (2006) existen una serie de dificultades que impiden que la ATAL funcione de manera plena. Algunas de las que enumera son: desconocimiento por parte del profesorado y de los centros de las funciones de ATAL, desconocimiento entre las diferentes culturas, la multiculturalidad como un problema en vez de una realidad. Todos estos aspectos se han podido observar en el día a día en el centro y con las entrevistas realizadas. En general, toda la comunidad educativa valora positivamente el programa de ATAL, coincidiendo que la falta de dicha atención en este centro educativo haría que el proceso de enseñanza-aprendizaje se viera afectado negativamente pues en el recae la mayor atención a este alumnado.

Determinados docentes piensan que la gran afluencia de alumnado extranjero en sus aulas hace que se vea desmejorado su trabajo y los resultados obtenidos y sobre todo, que esto se vea afectado por la ausencia de interés de los familiares y la llegada masiva en tiempo de campaña. El profesorado argumenta, principalmente, que los problemas de comunicación debido a

la pluralidad de idiomas existentes en el centro, y el desconocimiento del claustro sobre estos idiomas, influye desfavorablemente en el ámbito y desarrollo escolar de este centro educativo, puesto que ellos no poseen los conocimientos necesarios para dar respuesta a dicha problemática, considerando que tal competencia lingüística debe ser adquirida por la especialista ATAL ya que esta es directamente la encargada de atender al alumnado inmigrante. De acuerdo con las investigaciones de Vilà y otros (2012), Carrasco y Gigson (2010) y Martín y Mijares (2007), estas respuestas por parte de los tutores reflejan claramente su escasa disposición a modificar sus prácticas educativas para atender a la diversidad cultural del alumnado y propiciar un entorno de aprendizaje plurilingüe.

Tras estas observaciones podemos concluir que la coordinación entre las maestras de ATAL y la comunidad educativa es más bien cordial que adecuada en la mayoría de los casos, es decir, mantienen contacto directo pero cada uno tiene sus roles definidos, dejando caer la mayor responsabilidad del alumnado extranjero en la maestra de ATAL, en vez de ser una responsabilidad compartida, esto se debe principalmente a la promoción de una escuela intercultural e inclusiva que se queda solo en la apariencia provocada entre otros por la gestión de la diversidad cultural realizada por el equipo directivo. Autores como Andersen y Ottesen (2011) consideran que la gestión de la diversidad es uno de los aspectos más importantes a ejercer por los líderes, sin embargo no hay una implicación parte del director en el desarrollo de prácticas que aboguen por una cultura inclusiva que celebre la diferencia (González, 2008; Hajisoteriou, 2012). En el caso de los maestros de Educación Secundaria, la coordinación es inferior a la coordinación con el profesorado de Educación Primaria. Por lo que el desinte-



rés por parte del claustro en formarse y considerar esta problemática del centro como un problema común y no solo de ciertos agentes de la comunidad educativa es otra de las razones que afecta negativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje de este centro de educación compensatoria.

Por último, como hemos podido observar, a pesar de que la maestra de ATAL considera que las actividades de sensibilización tienen gran importancia, no las incluye en su metodología y se centra principalmente en los aspectos curriculares relativos a la comunicación oral y escrita, dejando de lado las actividades que favorezcan principalmente la integración del alumnado con sus iguales (Porrás, García y Cotrina, 2009). La especialista, argumenta que la principal problemática de este alumnado es sus dificultades en la comunicación, una vez adquieran destrezas comunicativas sus problemas de integración disminuirán.

Por otra parte, las investigaciones citadas también evidencian la naturaleza segregadora de este tipo de aulas, lo que las convierte en una herramienta de exclusión por “guetización simbólica” (así lo afirman García Castaño et. al., 2008 (2)), absolutamente contraria a la filosofía de la educación inclusiva e intercultural. Lo que invita a solicitar su desmantelamiento más que a intentar poner parches.

En definitiva, para el desarrollo de una escuela inclusiva que atienda a la diversidad cultural del alumnado necesitamos construir escuelas que creen redes de colaboración, promotoras y divulgadoras de prácticas interculturales que se lleven a cabo por parte de toda la comunidad educativa celebrando la diferencia como valor y remarcando la idiosincrasia que cada cual aporta (Ainscow y Sandill, 2010).

Nota

(1) La presente investigación emerge del Proyecto I+D+I “Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de sus profesorado y de su alumnado” subvencionado en la convocatoria 2013 de Proyectos de I+D+I del Ministerio de Economía y Competitividad, con referencia CSO2013-43266-R, y cuyo investigador principal es F. Javier García Castaño.

(2) García Castaño, F.J., Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: Un balance de la investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.

Referencias

Aguado, T. et al. (2005) *Racismo: Qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar del sobre racismo*. INTER. UNED.

Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-146.

Andersen, F. y Ottesen, E. (2011). School leadership and ethnic diversity: approaching the challenge. *Intercultural Education*, 22(4), 285-299.

Bedmar, V. y Terrón, M.T. (2013). Políticas socioeducativas de integración de inmigrantes en Alemania, Francia y España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 111-139.

Broeder, P. Y Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Carrasco, S. & Gibson, M. (2010) *La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California*.

En Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración, 90, 59-76

DECRETO 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.

Díez-Palomar, J. Y Fecha García, R. (2010) Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado* 67(24,1), 19-30.

Fernández-Gaytan Angulo, L. (2006). ATAL: educar en la diversidad. *Práctica docente*, 3.

García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, (345), 23-60.

García Jiménez, E. (1991) Una teoría práctica sobre la evaluación. *Estudio etnográfico*. Sevilla: Gráf. Del Sur.

Gómez Hurtado, I. (2012). Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos. Huelva: Servicios de publicaciones de la Universidad de Huelva.

González Falcón, I. (2009): “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”. En Ministerio de Educación (2009): Premios Nacionales de Investigación Educativa y Tesis Doctorales 2007. Madrid. Ministerio de Educación, Pp. 581-625.

González, M^ªT. (2008). Diversidad e inclusión educativa. Algunas reflexiones sobre liderazgo en el centro escolar. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.

Hajisoteriou, C. (2012). Listening to the winds of change: school leaders realizing intercultural education in Greek-Cypriot schools? *International Journal of Leadership in Education*, 15(3), 311-329.

Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Aljibe.

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

Ley 9/1999, 2 de diciembre, de Solidaridad en la Educación.

Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación. (LOE, 2006)

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)

López Melero, M. (2004) La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista de Ciencias de la Educación*. 20, 9-26.

Martín, L. y Mijares, L. (2007). “Sólo en español”: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. En *Revista de educación*, 343, 93-112.

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 14-02-2007)

Ortiz Cobo, M. (2006). Mecanismos de transmisión del español como segunda lengua en contextos escolares de inmigración. *Educación y futuro*, 15, 91-108.

Ortiz Cobo, M. (2007). Segunda lengua como medio de integración escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 1-5.

Porrás Vallejo, R.; García García, M. Y Cotrina Gar-



cía, M.J. (2009). Posibilidades y límites del programa de ATAL en el marco de una escuela inclusiva. El caso de la provincia de Cádiz. En *Revista de Educación inclusiva* 2 (1), 11-28.

Robles Ávila, S. (2001) Lengua y cultura españolas para inmigrantes: ventajas de emplear recursos tecnológicos en la programación docente. ASELE. Universidad de Málaga

Siguan, M. (1998). A vueltas con el lenguaje. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 3, 311-323.

Vera, J.; Muñoz, A.; Buxarrais, M.; Merino, D. (2002): Inmigración y educación en España, en Gervilla, E. (coord.): *Globalización, Inmigración y Educación*, pp. 135- 204. Granada, Universidad de Granada.

Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M. y Siqués, C. (2012). Las aulas de acogida de Cataluña: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. En García-Castaño, J. y Carrasco, S. (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: IFIIE-CREADE.

Walker, R. (1989). *Métodos de Investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.