

# Posibilidades y límites del programa de ATAL en el marco de una escuela inclusiva

## El caso de la provincia de Cádiz

ISSN: 1130-0876  
Recepción: enero 2009  
Aceptación: febrero 2009

**Ramón Porras Vallejo**  
**Mayka García García**  
**Manuel J. Cotrina García**  
(Universidad de Cádiz)

### RESUMEN

Este artículo supone una reflexión basada en los datos arrojados por la investigación evaluativa denominada "Estudio de la Atención Educativa prestada al Alumnado Inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz", desarrollada por el grupo de Investigación Educativa HUM-230 de la Universidad de Cádiz. Pretendemos analizar el papel que un programa como las ATAL puede jugar en la configuración de un modelo escolar más inclusivo. Trataremos de clarificar las limitaciones y las potencialidades del mismo como medida de Atención a la Diversidad. Para situar el discurso se delimitará el modelo educativo que subyace en el planteamiento normativo. En un segundo momento se procederá a la presentación del papel que juegan de manera efectiva en la provincia de Cádiz, a través de un análisis la política en la que se insertan, la cultura que promueven y las prácticas que ponen en juego en el contexto escolar.

### PALABRAS CLAVE

Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, Educación Intercultural, Escuela Inclusiva, cultura, política y prácticas.

### ABSTRACT

This article supposes a reflection based on the information thrown by evaluative research called "Study of the Educational Attention given to the Immigrant Student in Linguistic Adaptation Temporary Classrooms of Cadiz", developed by the group HUM-230 of Educational Research of the University of Cadiz. We try to analyze the role that a program like the ATAL can develop in the configuration of the most inclusive school. We will try to clarify the restrictions and the opportunities of the program as Attention to the Diversity strategy. To place the speech, there will be delimited the educational model who is in the normative approach. In the second moment one will proceed to the presentation of the role the program plays in an effective way in the province of Cadiz, across an analysis the policy in the one that is inserted, the culture that they promote and the practices that are carried out in the school context.

### KEY WORDS

Linguistic Adaptation Temporary Classrooms, Intercultural Education, Inclusive School, culture, policies and practices.

(pp. 11-28)

## 1. Introduciendo el discurso: el programa de aulas temporales de adaptación lingüística en la norma andaluza

El programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía se articula a través de la Orden de 15 de enero de 2007 por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (BOJA núm. 33 de 14 de febrero), las cuales poseen ya una cierta madurez adquirida desde su puesta en marcha como experiencia educativa en la provincia de Almería en 1997 (Ortiz Cobo, 2006). Este Programa, como ya se señala en el preámbulo de la orden, supone una de las concreciones de la Ley 9/1999 de Solidaridad en Educación (BOJA núm. 140, de 2 de diciembre) en este ámbito y de su desarrollo a través del Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA núm. 118, de 23 de junio).

En el Estado Español coexisten distintas propuestas para la Atención a la Diversidad de origen étnico, lingüístico y cultural, y en algunas comunidades autónomas se llevan a cabo programas de similares características al de las ATAL andaluzas, como es el caso de la de Madrid, con la denominación de Aulas de Enlace (Goenechea y García, 2007) o el de Aules d'acollida en Cataluña (Vila, 2009).

Martín Rodríguez (2005), señala que cuando dirigimos la atención educativa al alumnado inmigrante en el contexto andaluz, al igual que en la mayoría de las Comunidades Autónomas, lo hacemos a través de programas de compensación educativa, derivados de la Ley de Solidaridad antes mencionada. Cuando nos referimos al programa de ATAL, por extensión también lo hacemos, lo que, de hecho, las circunscribe a una política educativa más integradora que inclusiva. Argumentamos que cuando hablamos de las ATAL –normativamente– lo hacemos de un programa compensador en cuanto que, a través de este, se trata de dotar a los niños y niñas de herramientas (comunicativas y culturales) para adaptarse al currículo escolar:

“Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular, según lo establecido en la normativa vigente”. (Artículo 5. Orden de 15 de enero de 2007).

En este caso no hablamos de medidas de apoyo a la escuela andaluza para que construya un modelo escolar que sea capaz de adaptarse a todos los niños y niñas y ofrecerles por tanto una respuesta educativa de calidad, ¿o sí lo hace? El punto de partida del Programa es, evidentemente, integrador, pero también lo es porque se parte de la consideración de los y las estudiantes a los que está destinado como sujetos con necesidades específicas de apoyo educativo –derivadas de su consideración de inmigrantes “incompetentes” lingüísti-

ca y culturalmente hablando, aunque a veces también en otras dimensiones curriculares– y delimita las necesidades que éstos y éstas presentan con objeto de organizar una adaptación del currículo.

Sin embargo, la norma apunta distintas orientaciones de la acción educativa y específica que el centro

“... fomentará el valor de la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural y la cooperación y el intercambio de experiencias entre diferentes culturas, cualquier intervención educativa debe partir de la valoración de la interculturalidad”.

(Artículo 2.2. Orden de 15 de enero de 2007).

siendo ésta una clara orientación inclusiva. Lo presentado por la ley invita al diseño de un Proyecto de Centro que contemple esta diversidad y desde esta perspectiva se apuesta por un modelo inclusivo más centrado, entonces, en detectar posibles barreras de aprendizaje y participación para construir una escuela para todos y todas, incluidos aquellos y aquellas cuya lengua de origen es sólo *distinta* al español.

En esta misma línea, la misma norma indica que estos programas han de llevarse a cabo en la propia aula. Presenta, por tanto, al ATAL desde la óptica de un modelo de Atención a la Diversidad orientado hacia la Provisión de Servicios apoyado por la intervención educativa de un profesorado específico. En este sentido, el ATAL, como programa, y el maestro o maestra de ATAL, como profesional educativo, poseen un valor incalculable como herramientas para facilitar aulas inclusivas a través de un modelo colaborativo de acción didáctica en el aula.

La norma, igualmente, contempla excepciones:

“Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión y expresión de la lengua española así lo aconsejen”.

(Artículo 5.2. ORDEN de 15 de enero de 2007).

Y es aquí donde la apuesta inclusiva se vuelve a desmontar y vuelve a emerger el discurso integrador: el que contempla que unos niños y niñas son *más* diferentes que otros y vuelve a establecer *grados de diversidad*, y les otorga un espacio diferente y un currículo diferente y adaptado. Se torna el modelo de servicios en un modelo basado en el emplazamiento, aunque éste sea temporal –en concreto siguiendo el modelo de Hegarty, Pocklington y Lucas (1981), un modelo que supone una referencia en aula ordinaria y salida a la especial a tiempo parcial– y se descubre que el discurso, cuando se habla de los más diferentes se sigue haciendo desde un modelo del déficit (López Melero, 1999).

Pero hagamos una lectura optimista. La norma señala dos opciones, dos caminos posibles y la Escuela no la hacen las leyes sino la comunidad escolar. ¿Cómo se hace, pues, en la provincia de Cádiz? Ese es el objeto principal de este artículo que procura presentar las claves educativas entre las que transcurre el programa de las ATAL en la provincia de Cádiz a través del análisis de la cultura en la que se inserta, las políticas desde las que se aborda la acción y las prácticas que se desarrollan.

## 2. Presentando la investigación

Este artículo se nutre de los datos obtenidos en una investigación denominada *Estudio de la Atención Educativa prestada al Alumnado Inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz*, financiada por la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía y desarrollada por el grupo de investigación educativa HUM-230.

El propósito fundamental de la misma era de orientación evaluativa y pretendía estudiar el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación lingüística en la provincia de Cádiz. Para ello se diseñó un proceso de indagación mixto, apoyado en una aproximación extensiva, a través de la recogida de información con cuestionarios al profesorado de ATAL, Equipos Directivos y tutores y tutoras de centros donde los anteriores acuden, que nos proporcionara datos a nivel macro, es decir, una visión general sobre la que asentar la valoración; y una intensiva a través del desarrollo de estudios de caso de naturaleza etnográfica, informados por entrevistas al profesorado, tutores y tutoras, equipos directivos, alumnado y familias, análisis documental y observaciones en los centros, que permitieran comprender los significados que se escapan de la mirada general. Finalmente se desarrollaron dos grupos de discusión con el profesorado de las ATAL, con objeto de debatir en profundidad algunos resultados.

El análisis de datos se ha desarrollado en distintas fases. En un primer momento se llevaron a cabo análisis descriptivos parciales por instrumento y colectivo, para proceder, en un segundo momento, a

establecer contrastes de información y la triangulación de técnicas, fuentes y datos. Se ha emitido un informe final que presenta tanto las conclusiones generales, como las particulares de los estudios de casos, cuestionarios y grupos de discusión.

## 3. Reinterpretando los resultados desde claves inclusivas

A través de las siguientes líneas vamos a conducir un análisis que, pretendemos, sea de utilidad para repensar lo que pueden suponer las ATAL en nuestro contexto más inmediato como herramienta para fortalecer o limitar el desarrollo de una escuela más inclusiva. Para ello hemos de proporcionar algunas claves que ayudarán a situar el estudio. El Programa de las ATAL en la provincia de Cádiz involucró, durante el curso 07-08 a un total de 125 centros de 19 localidades de la provincia. Se prestó atención educativa directa a un total de 376 de estudiantes escolarizados-as en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria –alcanzando a la población destinataria que marca la norma– si bien la realidad parece apuntar que también se está ofreciendo respuesta educativa a alumnado de primer ciclo de Educación Primaria y de Bachillerato, aunque ello no contradice lo marcado en la legislación. De esta atención directa se encarga un profesorado que ocupa un puesto de carácter singular, el de maestro o maestra de ATAL. En la provincia de Cádiz, durante el curso escolar en el que se desarrolló la investigación había 18 maestros y maestras, que acuden a los centros que le son asignados por zonas, a desarrollar funciones de apoyo, lo que les confiere la condición de profesorado itinerante.

Si el estudio del que se presentan estos datos contextuales nos ha ofrecido la oportunidad de aproximarnos a la comprensión del funcionamiento de las ATAL, ahora nos proponemos ir un poco más allá en la exploración del Programa y desarrollar un nuevo nivel de profundización, utilizando para ello como categorías de análisis las dimensiones que proponen Tony Booth y Mel Ainscow (2002), en el *Index for Inclusion* para el impulso de escuelas para todos y todas.

### 3.1. La cultura de la diversidad en torno a las ATAL

La vivencia de una cultura inclusiva se asienta sobre la construcción de una comunidad educativa y educadora y un conjunto de valores. En este espacio las ATAL podrían formar parte como un recurso, es más, podrían ser un motor de desarrollo para los centros si se asumiera desde los y las profesionales que se adscriben al programa la propuesta de la innovación y el cambio que supone la escuela inclusiva. A través del estudio que sustenta este discurso, se ha indagado sobre algunos elementos que tienen que ver con dicha construcción. Tomando la acepción de cultura de D. Hargraves (1995), a continuación se abordará tanto el contenido de esa cultura, integrado por los valores, actitudes, creencias y hábitos compartidos; como su forma, es decir, el entramado relacional. En concreto, trataremos de ilustrar cómo es la actitud del profesorado hacia el desarrollo profesional en este ámbito, las expectativas respecto al trabajo docente y sobre los y las estudiantes, la naturaleza de las relaciones que se dan entre los distintos miembros que conforman la comunidad y la percepción de las diferencias.

Para empezar podemos señalar cuáles son las principales razones que motivan que un maestro o maestra se adscriba al programa, lo que nos da pistas sobre su perfil y perspectiva profesional en relación con la Atención a la Diversidad. Según nos indicaron a través del Cuestionario (ítem 1), más del 70% del profesorado de ATAL de la provincia lo hace por cuestiones de compromiso personal con la inmigración o porque percibe la situación como una oportunidad de aprendizaje y/o desarrollo profesional. Ahondando en este asunto, indicaron que de su experiencia se desprende que se trata de una labor que merece la pena, en cuanto que consideran relevante proporcionar seguridad y calor humano al acto educativo (Estudio de caso 1). Ello se reafirma en el plano de las expectativas profesionales de futuro, ya que en todos los estudios de caso el profesorado declaró que proyectaba seguir en el puesto en un futuro. No obstante también se ponía sobre la mesa un condicionante importante en esta intencionalidad, el que se derivaba de frustraciones puntuales que tienen su origen en la percepción de una gestión del programa, a veces, poco adecuada.

En el plano de las expectativas también se indagó sobre las que se tienen en relación con los y las estudiantes que participan en el programa, estando las respuestas orientadas hacia la posibilidad de progreso en el sistema educativo. En general hay que indicar que muestran expectativas positivas sobre su éxito académico, entendido éste como promoción, basadas en la experiencia profesional más que en datos. Se espera de ellos y ellas que superen sin problemas la Educación Obligatoria, aunque no con un alto nivel de competencia respecto al currículo. Pero también es preciso especificar que estas expectativas no son diferentes de las

que hay para el resto de chicos y chicas en los centros estudiados.

El papel que juegan las familias en la configuración de expectativas si parece ser un elemento a tener en cuenta (Estudios de caso 1 y 2). Por ejemplo, se tienen menos expectativas si hablamos de chicas y de procedencia marroquí ya que se las orienta hacia el matrimonio joven, mientras que son altas si son chicas de origen anglosajón. Así, las variables género y país de procedencia parecen ser decisivas en la apuesta educativa de las familias, también el nivel socioeconómico.

“(…) a mí me lo han dicho personalmente, que uno de los motivos por los cuales emigran es por darles a sus hijos una buena formación y una buena educación, que en el país de origen no podrían dársela. Uno de los motivos es ése, entonces en ese tipo de familias se ve como los niños evolucionan favorablemente, y además estos niños suelen tener mucho más interés en su..., en las actividades académicas, y mucho más interés en conseguir objetivos y buenos resultados académicos”. (Entrevista a Directora, Estudio de caso 2).

Otro aspecto sobre el que resulta importante reflexionar es la filosofía hacia la que se orienta la atención a la diversidad lingüística y cultural en los contextos estudiados. Los centros deberían hacer explícitas sus intenciones educativas y la base de las mismas a través de los Proyectos Educativos. Al respecto se ha detectado que existe una mayor preocupación por incorporar medidas educativas que atiendan a la diversidad cultural y lingüística en aquellos centros en los que se producen avalanchas de estudiantes de origen inmigrante que son rechazados en otros centros, denominados *centros es-*

*coba*. Asimismo el profesorado de ATAL apunta que existe un mejor ambiente convivencial así como un trabajo docente más agradable y eficaz en los centros de orientación más inclusiva (Estudio de caso 2), lo que evidencia la importancia de la dimensión *cultura* en una escuela para todos y todas.

La incorporación de medidas educativas que tengan en cuenta la diversidad lingüística y cultural en los Proyectos Educativos de Centro a los que acude el profesorado de ATAL de la provincia de Cádiz es aún una asignatura pendiente a tenor de los datos que se obtienen de los cuestionarios, ya que el 57,1% del profesorado de ATAL, el 49,3% del profesorado de aula y el 42,6% de los equipos directivos –siendo estas últimas respuestas las más significativas por su conocimiento de los documentos de centro– muestran una respuesta negativa ante la existencia de tales medidas. La respuesta viene a presentar una organización de la atención a la diversidad de abajo a arriba que resulta más segregadora que otras opciones, ya que no se tiene en cuenta en la configuración general el valor de lo diverso para el desarrollo de la acción educativa de centro. A ello hay que añadir que dicha ausencia es relevante si se tiene en cuenta que en los centros consultados concurre una importante cantidad de estudiantes de origen inmigrante.

Por otro lado, existen *Proyectos de Interculturalidad* (proyectos de innovación subvencionado por la Administración Educativa) que pueden encontrarse en los centros más comprometidos con la inclusión. Se reconoce que la finalidad de los mismos no es la deseable. En ocasiones se pretende de ellos que doten al centro de material u otro tipo de recursos. Pero aún así el profesorado de ATAL resalta su im-

portancia, ya que suponen un posicionamiento inicial por la inclusión y la puerta para alcanzar otros logros, incluidas buenas prácticas (Grupo de Discusión profesorado de ATAL más experto).

La trama de relaciones que se articula entre los diferentes miembros de la comunidad educativa es otro de los indicadores a tener en cuenta en el desarrollo de una cultura inclusiva. Sobre ello podemos aportar información interesante que emana de los estudios de caso y del cuestionario. De especial relevancia son las que se establecen entre profesorado de ATAL y alumnado que acude al programa. Así, por ejemplo, en el caso 1, los estudiantes mantenían una relación de respeto al mismo tiempo que afectuosa. La profesora comenzaba las clases preguntándoles acerca de su realidad cotidiana. Se interesaba por sus circunstancias personales y los alumnos y alumnas le contaba cosas que no suelen referir en las aulas ordinarias, enfrascadas en la realización de tareas curriculares. En ocasiones lograba que algunos estudiantes se interesen por las circunstancias (personales, lingüísticas, culturales) de compañeros y compañeras.

- F. habla en español sobre una fiesta que tuvieron el domingo y que es el motivo de que L. no haya venido. (Observación 12-11-2007 en el Aula de ATAL con los estudiantes más pequeños, estudio de Caso 1).
- **13:10.** Hablan de lo que han hecho el fin de semana. G. cuenta su visita a Vejer. A. ha hecho teatro, en Sancti Petri. También R. Cuentan de qué va la obra, qué personajes interpretan. La van a representar el 10 de diciembre. Es en inglés. Vale 5 euros la entrada. G. pregunta si en el colegio hay teatro. Hablan de las

posibilidades de hacer teatro en el colegio. J. cuenta que ha ido con su moto y que ha estado en el ordenador, con el MSN, con amigos españoles y británicos. (Observación 12-11-2007 en el Aula de ATAL con los estudiantes mayores, Estudio de Caso 1).

En el caso 2, se manifestaba un enorme interés y ganas de trabajar y participar en las actividades. En el caso 3, las principales características de la relación de la profesora con los alumnos de ATAL eran la empatía y la confianza, combinadas con el respeto y el trabajo duro en el aula. Mantenía con todo su alumnado –tanto en el caso de los y las estudiantes de Primaria como los y las de Secundaria– un vínculo muy estrecho, un alto grado de confianza y mucha gratitud hacia ella, que no dudaban en expresar en cuanto se les preguntaba. Da la impresión de que el aula de ATAL constituye una isla para ellos y ellas, donde trabajan a gusto y relajados. En general, entre los alumnos y alumnas de ATAL no parece existir ningún problema de relación. Por el contrario, suelen ayudarse y ser amigos.

Por su parte, y centrando ahora el análisis de las relaciones entre los propios profesores y profesoras que conforman los contextos educativos involucrados en este estudio, se hace preciso señalar que el profesorado de ATAL parece estar muy satisfecho con la relación que mantienen con los tutores y tutoras de los centros, así como con la que mantiene con los equipos directivos. Estas afirmaciones se basan en las respuestas al cuestionario donde la tendencia de valoración “positiva” acumula más del 95% de las respuestas para ambos colectivos; y la satisfacción es recíproca con índices de satisfacción muy similares. Ello nos lleva a hablar de cordialidad en las relaciones.

Sin embargo, más que este dato, resulta interesante tratar de explicar la naturaleza de las mismas, observando su frecuencia y su objetivo. Sobre la frecuencia con la que se producen estos contactos, la mayoría del profesorado de ATAL (69%) afirma en que son semanales, y sólo en una minoría (6%) de los casos los contactos se producen mensualmente o trimestralmente. Conviene destacar aquí que el 13% de los tutores y tutoras confiesa no tener trato con los docentes de ATAL. Los estudios de caso nos sirven para explicar el porqué y el cómo de esas relaciones entre el profesorado de ATAL y los tutores y tutoras. En los tres casos estudiados los contactos con los tutores y tutoras se hacen de modo informal, aprovechando los huecos entre clase y clase o en los recreos, sin que exista un tiempo planificado y reservado para ello. Sólo en un caso se realiza trimestralmente una reunión planificada entre el docente de ATAL y el tutor para hacer el seguimiento de cada estudiante (Estudio de caso 1). La razón fundamental de esta improvisación y fragmentación en la coordinación es expresada, generalmente, como “falta de tiempo” a consecuencia de la itinerancia que realiza el profesorado de ATAL en 5 ó 6 centros, entre los que reparten también su escaso tiempo no lectivo. El resultado es que en ocasiones llegan a realizar su hora de *exclusiva* en un centro cada mes y medio.

Una vez que hemos presentado cómo y cuándo se realizan estos contactos veremos para qué se utilizan. En los momentos de encuentro –casi siempre, como hemos visto, informales–, el docente de ATAL y el tutor tratan los problemas del alumnado y comparten decisiones. En Primaria con frecuencia coordinan el trabajo que se realiza con los alumnos en el ATAL y en el aula ordinaria, aunque esto no sucede en todos los casos. En Secunda-

ria la coordinación es mucho más escasa, pudiendo calificarse casi de inexistente. Otra labor importante de los ATAL en relación a los tutores y tutoras –sobre todo, en Primaria– es el asesoramiento, centrado casi siempre en facilitar o recomendar materiales para que el alumnado trabaje en el aula ordinaria. Este asesoramiento se suele dar cuando lo demanda el tutor o tutora, pero los docentes de ATAL no suelen ser favorables a “ofrecer” este servicio sin que sea solicitado, dado que afirman que algunos tutores tienen reticencias y parecen vivir esta acción como una intromisión en su actuación.

El factor *tiempo* parece ser la clave de las relaciones, de la presencia o ausencia de las mismas y de la su naturaleza colaborativa. Así se observa que la colaboración se vincula más al intercambio de información que a una actuación conjunta, lo que sitúa la acción del profesorado de ATAL en un entramado de cultura balcánica, al menos, en relación con los centros. En el Estudio de caso 1, esto se ejemplifica claramente cuando se señala que al no existir una programación compartida, tampoco se hace necesaria la coordinación.

Las relaciones colaborativas entre los profesionales del ATAL y del aula ordinaria tienen que ver con la demanda que efectúan los mismos, que también perfila cual es la cultura de la diversidad que se vive, y la realidad sigue siendo que se reclama una acción directa de este profesorado asociada a la tradición del “niño problema” –como se analizará más adelante en el diseño de los apoyos–, y se viene a desdeñar la acción asesora del ATAL que se insertaría en un modelo más inclusivo. Es evidente, a lo largo de buena parte del estudio, que la acción educativa en el ámbito de la diversidad se plantea desde una orientación tradicional asocia-

da a la existencia de necesidades específicas de apoyo educativo, las que tiene el estudiante, más que orientada a la detección de barreras para el aprendizaje y la participación.

Por su parte la naturaleza de las relaciones con los equipos directivos es sustancialmente diferente. A la luz de los estudios de caso podemos decir que estos contactos, aunque frecuentes, suelen darse para tratar temas concretos. Principalmente se producen para dar y recibir información general del alumnado del ATAL, así como para que el profesor de ATAL solicite materiales y espacios o para expresar otro tipo de necesidades de su docencia.

Pero no todas las relaciones profesionales en las que está inmerso el profesorado de ATAL responden al mismo modelo, como se observa en el caso de los compañeros y compañeras de ATAL o de las familias. Podemos apuntar relaciones colaborativas, principalmente entre los y las integrantes del propio colectivo, donde se destaca el trabajo conjunto y la acogida que se produce cuando se incorporan compañeros y compañeras nuevos (Grupo de discusión de profesorado de ATAL novel). Las relaciones con las familias por parte de los y las profesionales de las ATAL son buenas y frecuentes. Otra cosa es que se consiga la participación en el centro, lo que se asocia a barreras lingüísticas, culturales o de tiempo. No obstante, la escasa planificación de actividades en las que se tenga en cuenta a estas familias evidencia la existencia de otra barrera de enormes dimensiones. La experiencia indica que cuando se planifica y se lleva a cabo, la participación de las familias es relevante (Estudio de caso 1).

Por último, en relación con la vivencia de la diferencia entre iguales, hay que

señalar que de los testimonios de los alumnos y alumnas de ATAL se desprende que sus relaciones con el resto de los alumnos del centro son buenas, aunque aparecen casos aislados de discriminación, especialmente en Secundaria (Estudio de caso 2).

### **3.2. La política desde la que se diseña y desarrolla la acción educativa en torno a las ATAL**

El análisis de esta dimensión tiene que ver con los esfuerzos que se ponen sobre la mesa, a través de propuestas educativas, para construir una escuela para todos y todas, así como la organización del apoyo para atender a la diversidad. Situar el discurso en este plano supone, básicamente, el análisis de las actuaciones que se proponen para acoger a todos y todas en los centros educativos a los que acude el profesorado de ATAL, la organización de los sistemas de apoyo y su coordinación con otros sistemas de asesoramiento, orientación y apoyo curricular y la propuesta de desarrollo profesional en torno a la diversidad.

Los procesos de acogida del alumnado inmigrante en los centros, según se desprende del estudio, pueden entenderse de dos formas. En primer lugar como la posibilidad de acceso de estos y estas estudiantes –de origen inmigrante– a los centros educativos, lo que tiene más que ver con la admisión en los centros; y de otro lado, los procesos de “bienvenida”, de corte relacional, que facilitan la participación de los mismos y sus familias en la vida escolar. También podemos hablar de la acogida al propio profesorado de ATAL.

En primera instancia y respecto al acceso a un puesto escolar de estos y estas estudiantes se ha de indicar que los directores y directoras de centros a los que acude el ATAL en la provincia expresan su desacuerdo respecto a la distribución actual del alumnado. En especial, hacen referencia a que existe una distribución desigual en la enseñanza concertada frente a la pública. Ello se corrobora con los propios datos de atención educativa del ATAL que reflejan que en el caso de Cádiz sólo se presta atención educativa a un estudiante en centro concertado. Otro dato que apunta a que se cuestione el cumplimiento del principio de sectorización educativa en relación con el acceso a un puesto escolar es la existencia de *centros escoba* (como se muestra en el estudio n 1) donde se acumulan estudiantes que han sido rechazados en otros centros.

Otro de los puntos débiles que condiciona la acción educativa y la construcción inclusiva es que no existe una preocupación en los centros por el diseño y desarrollo de *planes de acogida* que, según indica el profesorado de ATAL, resultan imprescindibles.

“... todavía los planes de acogida no están incluidos en los centros, incluso hay rechazo de profesores que piensan que para que un plan de acogida exista en un centro o haya que poner una normativa o una serie de documentos, pues hace falta que haya mucho alumnado”.

(Grupo de Discusión de Profesorado de ATAL Novel).

En ninguno de los casos estudiados se ha identificado este tipo de actividad. El profesorado de ATAL lo presenta como una propuesta de mejora de necesidad inmediata, y apunta que debe incluirse a las familias en los mismos. Se indica, además,

que tampoco existe algún tipo de acogida en los centros respecto al profesorado de ATAL; de hecho nos indicaron que en algunos centros a los que acuden parte del profesorado ni siquiera los conoce.

Respecto al Programa en sí mismo como sistema de Apoyo hay que destacar que se trata fundamentalmente de un servicio de apoyo externo, que se desarrolla fuera del aula ordinaria. De hecho, sólo el sólo el 6,2% de los-as ATAL señalaron que, en alguna ocasión, desarrollaban apoyos internos (Ítem 27 del Cuestionario al profesorado de ATAL). El profesorado lo vincula a que no se dan las condiciones adecuadas para el desarrollo de un apoyo dentro del aula ordinaria.

“Yo la verdad que trabajar dentro del aula lo veo complicado, complicado, porque aparte tendríamos que empezar coordinándonos lo que es tutores y ATAL..., y lo que yo podría trabajar con este alumno en concreto sería lo que se estuviese trabajando en el aula en ese momento, ¿no? Explicarle..., me imagino yo, sería así el enfoque que habría que darle... Pero, ¿de dónde se saca el tiempo? ¿Cómo estoy en la clase de Lu., de F. y de Le. a la vez? Es que no lo sé, cómo se hace eso, cómo... Yo creo que lo de agruparlos fuera del aula y eso, está bien porque no disponemos del tiempo suficiente como para hacerlo. Lo mismo si se pudiera plantear y hacerlo sería interesante, seguro que sí, que sería dentro del aula mucho más productivo, digo yo. Pero lo que es aquí, ¿cómo me lo plantearía? ¿Cómo lo haría?”.

(Entrevista profesora de ATAL, caso 1).

Para el ejercicio de tal apoyo externo se destina un espacio en los centros, el AULA de ATAL que, generalmente, se caracteriza por ser un espacio pequeño,

o itinerante, al igual que el profesorado. Si bien los maestros y maestras de ATAL indican que estos espacios suelen estar acondicionados, parece ser una respuesta un tanto cortés, ya que los equipos directivos reconocen que son manifiestamente mejorables.

El ATAL como sistema de apoyo define sus tareas en la atención directa a los y las estudiantes, apenas dispone de tiempo para más. La labor de asesoramiento que se le supone queda en un plano muy reducido, casi inexistente. De hecho, a veces los tutores y tutoras de Primaria rechazan la tarea de asesoramiento al considerarla una intromisión en su práctica (estudio de Caso 3). Cuando existe, se limita a la recomendación o facilitación de materiales para trabajar en el aula ordinaria.

No parecen establecerse sistemas de coordinación con otros sistemas de apoyo, aún cuando se nos indicó que frecuentemente los y las estudiantes que acuden al ATAL también reciben otros apoyos. Esto suele ocurrir en Educación Primaria, a través de apoyos curriculares, pero no en Educación Secundaria. Existen contadas excepciones.

En uno de los Institutos donde trabajé el año pasado que solamente había un niño, iba un día. Yo lo único que hacía era coordinar el trabajo, un poquito reforzar el trabajo que hacía el orientador (...), que era el que coordinaba a los distintos tutores. (...). (Entrevista a maestra de ATAL, Estudio de caso 3).

En este nivel –Secundaria– existe como optativa Refuerzo Lingüístico, al que acude el grupo clase completo. En algunos centros, además, existe el Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes (En Primaria y Secundaria) que es un pro-

grama de la Consejería de Educación, de carácter voluntario, que se imparte por las tardes, como extraescolar. Paradójicamente éste tiene poco éxito a pesar de que supone una alternativa menos segregadora que el apoyo en aula específica, ya que permitiría a los y los y las estudiantes que acuden al ATAL compartir la jornada escolar con sus compañeros y compañeras.

La coordinación con otros agentes externos se reduce a casos y tareas puntuales, básicamente relacionadas con la evaluación psicopedagógica de los y las estudiantes, ya que los Equipos de Orientación Educativa participan en la misma, aportando sobre todo criterios de evaluación.

El último de los indicadores a analizar en relación con la política inclusiva hace referencia a las actividades de desarrollo profesional para dar respuesta a la diversidad. El profesorado de aula, los tutores y tutoras, manifestaron en un 92,2% de las ocasiones que no había recibido ningún tipo de formación específica orientada a la atención educativa de este alumnado, lo que denota que el profesorado de aula se encuentra sin armas conceptuales o prácticas para abordar una práctica educativa intercultural. Se siente más competente en aspectos metodológicos relacionados con la atención a la diversidad y menos en lo lingüístico y cultural. Entre los equipos directivos, un 75 % de los casos consideraron que el profesorado tiene necesidades específicas de formación para atender adecuadamente al alumnado de origen inmigrante. Destacan entre las necesidades señaladas:

- Formación e información sobre materiales y técnicas de posible aplicación en el aula.
- Conocimientos de idiomas.
- Destreza comunicativa para actuar con personas de otras lenguas.

- Materiales adaptados.
- Conocimientos de la didáctica del español para extranjeros.
- Estrategias de metodología didáctica de clase.

Por su parte, el profesorado de ATAL reclama otro tipo de opción de desarrollo profesional, la que se vincula a la formación en grupos de trabajo. De hecho, durante un tiempo, disponían de tiempo de su jornada para el desarrollo de encuentros que consideran altamente enriquecedores.

“(Respecto a la formación) Yo lo que veo es que nos quedamos muy cortos, no a lo mejor de cursos de formación -que si se han hecho- sino de espacios, y momentos fáciles y buenos donde pudiéramos juntarnos con gente de la zona por lo menos. Eso no se mima y no se cuida. Nosotros ahora no nos vemos, que queremos vernos, hay que mandar una carta, hacer una petición y no sé que. Y eso [el grupo de trabajo], por desmotivación lo hemos dejado”.

(Entrevista a maestra de ATAL, estudio de caso 3).

### 3.3. Las prácticas educativas en los centros y la práctica profesional en el ATAL

En la dimensión *práctica* encontramos la representación en la acción de la cultura y las políticas inclusivas. Es en este punto donde se hace más complicada la coherencia entre los diferentes elementos que conforman un sistema escolar para todos y todas. A través de los siguientes párrafos abordaremos cómo *se ha orquestado el proceso de aprendizaje*, es decir, el tratamiento del curriculum y su organización en un sentido amplio (di-

seño didáctico, metodología, evaluación, etc.) y cómo *se han movilizado los recursos* para dar respuesta a la diversidad en estos contextos educativos donde el profesorado de ATAL lleva a cabo su labor profesional.

En relación con el curriculum hemos de indicar que en el aula ordinaria, en todos los casos, salvo alguna excepción parcial, se sigue un curriculum homogéneo y basado en el libro de texto. En raras ocasiones, y de forma circunstancial, se trata algo que tiene que ver con la lengua y cultura de origen del alumnado de origen extranjero.

“Yo creo que van siguiendo el mismo curriculum, lo que pasa es que el profesorado, desde luego si yo estoy liada en mi trabajo, los profesores están más en el suyo. Cuando se encuentran con un niño que desconoce totalmente el castellano ellos dicen: “bueno, ¿yo qué hago?, si yo no tengo tiempo tampoco para dedicarle, ¿cómo lo hago?” El año pasado sí que había un profesor que cogía todo el vocabulario, lo dibujaba, escribía el nombre para que el niño en conocimiento, que es donde se suelen perder más, sobre todo en los primeros cursos, pues lo tuviera eso mucho más cercano. Él si que se lo adaptaba, pero no lo hacen la totalidad. Entonces yo creo que intentan seguir el mismo curriculum, pero no se adaptan. Pero no porque no tengan buena intención o quieran... también en muchos casos porque no se sabe hacer, no se sabe hacer, no sé, no tienen las herramientas...”

(Entrevista profesora del ATAL, Estudio de caso 1).

Los maestros y maestras de ATAL señalan que esto acontece de un lado, por falta de formación de los tutores y tutoras que, como vimos en el apartado anterior, reco-

nocían importantes carencias en este ámbito. También porque supone un esfuerzo extra. Las condiciones laborales de los y las profesionales del ATAL, y en concreto su condición itinerante que los aboca a desarrollar -casi en exclusiva- acción directa con los y las estudiantes, es uno de los factores decisivos que, por su parte, condicionan la posibilidad de desarrollar procesos compartidos y colaborativos de diseño curricular en el aula ordinaria. Así habría que destacar que el profesorado de ATAL tiene escasa influencia sobre lo que acontece en el aula de referencia de los y las estudiantes que participan en el programa. Esto es corroborado por el Propio profesorado de aula, por el de ATAL y por los equipos directivos, quienes en los cuestionarios (Ítem 35b Cuestionario al Profesorado de ATAL, Ítem 29b Cuestionario a Tutores y Tutoras e Ítem 22b Cuestionario a Equipos Directivos) apuntaban que la selección del currículo no era una tarea compartida.

Distinto es lo que ocurre en las sesiones de ATAL respecto al contenido, porque es el propio profesorado de ATAL quien decide sobre el diseño curricular. Hay que señalar que aunque no de forma decisiva, intervienen en un 30% de los casos los tutores y tutoras de alguna forma (Ítem 34 Cuestionario a Profesorado de ATAL y 30 de Cuestionario a Tutores y Tutoras). El contenido fundamental (y el objetivo) en las sesiones de ATAL es que los y las estudiantes aprendan español lo antes posible para incorporarse a su clase con normalidad. No obstante, también se tienen en cuenta la lengua y cultura de origen de los estudiantes a la hora de diseñar y desarrollar las clases, con la clara intencionalidad de que se sientan acogidos, respetados y valorados.

Una realidad que apunta el profesorado de ATAL respecto al contenido de las sesiones que desarrollan es que en nume-

rosas ocasiones reciben sugerencias y peticiones de los tutores y tutoras de incorporación de contenidos curriculares del aula ordinaria como refuerzo (Estudio de caso 3). Por su parte, los y las docentes de ATAL se niegan a menudo a asumir esa competencia ya que dado el escaso tiempo del que disponen para trabajar con el alumnado prefieren dedicarlo íntegramente a los contenidos lingüísticos. Sí que aceptan con frecuencia incluir contenidos culturales, ya que entienden que parte de su labor es potenciar la integración de los alumnos en la sociedad española mejorando su conocimiento sobre las costumbres y normas más extendidas.

En el Aula de ATAL el trabajo con los y las estudiantes es casi siempre en grupo, en buena parte porque los límites de tiempo hacen necesaria esta organización. Se tiende a utilizar como criterio de agrupamiento el nivel de competencia lingüística más que el curricular o la edad. El trabajo suele estar individualizado y no todos realizan lo mismo al mismo tiempo. Con frecuencia también se trata de tareas individuales aunque a veces se hace tutoría entre iguales.

“Los 4 alumnos están haciendo un trabajo individual. Ha. hace ejercicios de comprensión escrita, Su. lee con A. Los hermanos paquistaníes trabajan apoyándose mutuamente. Hacen la misma ficha. Ha. tiene que copiar con letra cursiva lo que está escrito en la ficha con letra script. Ella había hecho un copiado “literal” en letra script y A. la corrige y me dice que debe de aprender a manejar el símbolo de la letra, no sólo el “dibujo” de la misma. Con los paquistaníes, A. corrige la conjugación de los verbos pronominales”.

(Observación CEIP ALMERÍA, 9-01-08, Estudio de caso 2).

Apenas se hace uso de estrategias de trabajo cooperativo, según se desprende de las observaciones, aunque lo cierto es que todo el profesorado consultado tiende a señalar que utiliza esta estrategia didáctica. En el aula ordinaria se utiliza la tutoría entre iguales en ocasiones para apoyar lingüísticamente al estudiante inmigrante en sus tareas. (Estudio de caso 1).

Más que a la individualización de la enseñanza y al diseño de tareas ajustadas a grupos heterogéneos se tiende a adaptar algunos elementos del currículo, como las tareas o los criterios de evaluación, pero esta práctica suele desarrollarse sobre la marcha, de forma poco planificada y se lleva a cabo con mayor frecuencia en Primaria que en Secundaria.

Los procesos de aprendizaje más significativos para los y las estudiantes suelen darse en las aulas de ATAL, ya que este profesorado, a menudo, se preocupa por conectar los contenidos que se trabajan con la realidad del alumnado. También es aquí donde los materiales curriculares conectan mejor con los estudiantes, ya que se recurre menos al libro de texto y más a la creación de materiales y recurso propios. Ello es una constante en todos los casos que se apoya, de la misma forma, en las respuestas a los cuestionarios, donde se indica que estos son de elaboración propia, o a través de grupos de trabajo (42,9%) y que se utilizan con menor frecuencia, aunque significativa, otras fuentes. La escasez de materiales educativos estándar ha sido, sin duda, algo de utilidad para construir materiales más ajustados a las características de los niños y niñas, contextualizados, significativos y como respuesta a las necesidades emergentes, lo que resulta de enorme valor.

Además hay que apuntar, por su importancia, que los maestros y maestras de ATAL se constituyen en agentes facilitadores de instrumentos y materiales al aula ordinaria, proporcionando todo aquello que necesitan a los tutores y tutoras de aula, con lo que se utiliza su experiencia, aunque no todo lo que se podría.

Para finalizar este apartado cabría señalar algunos asuntos relacionados con lo anterior que los maestros y maestras de ATAL presentan como relevantes y condicionantes de las prácticas y que, a su vez, ponen de manifiesto la interrelación y dependencia de las dimensiones que se están analizando a lo largo de este artículo. El primero presenta la vinculación política-práctica. Hace referencia al escaso aprovechamiento que se puede hacer, operativamente, de las lecciones aprendidas de la práctica para un mejor diseño de la estrategia inclusiva. El profesorado lo atribuye, en buena medida, a la transitoriedad en el liderazgo administrativo del programa –ya que se producen relevos de la dirección a nivel de Delegación Provincial, prácticamente, cada curso– lo que condiciona una política de continuidad basada en el aprendizaje.

El segundo asunto vincula de forma clara la cultura y la práctica. Se trata del reconocimiento de la cómo en las prácticas se ponen de manifiesto los auténticos valores que subyacen en el modelo de atención a la diversidad que se lleva a cabo.

“P: ... lo que yo he constatado en las observaciones de clase y en las conversaciones que he tenido con los profesores, es que desde una perspectiva intercultural, de lo que es mezclar la lengua y cultura de origen del alumnado de otras nacionalidades con la de aquí, no

se hace, se sigue el libro de texto y en alguna ocasión a nivel esporádico o a nivel extraescolar, pero no hay un...cómo diría yo... una intención sistemática, ¿no?, por abordar un currículum intercultural.

R: No lo hay, no lo hay, no lo hay porque fundamentalmente... porque no nos creemos esa realidad todavía, porque no nos la creemos y el desarrollo del currículum desde esa perspectiva, eso implica una labor y un trabajo que... que este centro no lo veo capaz de hacer, con la realidad que hay y con el profesorado que hay. Ellos si han aportado desde otra perspectiva e intentado normalizar la situación, pero hay un paso siguiente..."

(Entrevista a profesora de ATAL, Estudio de caso 1).

Pero lo anterior también abre una puerta a la esperanza, en cuanto que el propio profesorado de ATAL identifica el modelo que subyace en sus prácticas y apunta otros de los que tiene evidencias que son posibles.

#### 4. ¿Y ahora qué? Algunas conclusiones

No descubrimos nada nuevo si concluimos que el Programa de las ATAL no supone un ejercicio inclusivo. Tampoco era el objetivo de esta reflexión discurrir sobre algo tan obvio. Más bien hemos procurado identificar aspectos que pueden favorecer o limitar el desarrollo de un modelo escolar más inclusivo en aquellos contextos donde el programa está presente. Hemos partido de la premisa de que aún cuando el Programa de las ATAL se reduzca a configurar un conjunto de aulas más o menos *específicas* -de atención

educativa al alumnado inmigrante que no posee los recursos necesarios para acceder el currículo en términos de equidad- podría ser una herramienta para apoyar el desarrollo de un modelo escolar más inclusivo.

Algunas de las limitaciones que hemos identificado a tenor del análisis de la cultura la política y las prácticas en las que se circunscribe pueden concretarse en:

- a) *La política de escolarización de los y las estudiantes de origen inmigrante*, casi en exclusiva, en centros públicos sin respetar el principio de sectorización y, con ello, atentando contra el derecho a los y las estudiantes y sus familias, de disfrutar de plaza escolar en su entorno inmediato. Ello, además, deriva en la existencia de *centros escoba*, donde acuden aquellos y aquellas que son rechazados en otros centros.
- b) *La itinerancia del profesorado del ATAL*, que condiciona su conocimiento del contexto para afrontar la práctica educativa, reduce las posibilidades de interacción con otros compañeros y compañeras y limita el tipo de funciones que podría desarrollar.
- c) La predominancia de una *perspectiva de asimilación en la atención a la diversidad lingüística y cultural*, donde no se utiliza la diferencia como herramienta para el enriquecimiento mutuo.
- d) *La escasa formación del profesorado* en temas de interculturalidad, y en metodología para la atención a la diversidad en general. A ello se une que cuando ha existido la posibilidad de desarrollo profesional, a través de grupos de trabajo, la burocratización ha acabado en buena medida con las ganas del profesorado.

- e) La falta de un Plan *Integral* de Atención a la Diversidad en los centros, que lleva a que se siga diseñando la atención a la diversidad hacia un colectivo único, el estudiantado, y más desde abajo hacia arriba que desde arriba hacia abajo, siguiendo los distintos niveles de concreción curricular.
  - f) La *homogeneidad del currículum que se imparte en las aulas ordinarias*, que no tiene en cuenta en sus contenidos distintas realidades, en definitiva, la diversidad, ni distintas formas de organizarse, a distintos ritmos, distintas tareas, lenguajes o formas de evaluar para que estudiantes con diferentes características puedan aprender, enseñarse y enseñarnos juntos y juntas
  - g) La *falta de una coordinación más planificada* del profesorado, de un lado, asentada en la tradición individualista de nuestro magisterio, de otra en la falta de *tiempo escolar*.
  - h) Las *dificultades de integración de las familias de origen inmigrante*, en muchos casos debido a su estatus laboral y/ o social, pues los centros, en su mayoría, siguen sin tener en cuenta a las familias como parte importante de la comunidad educativa.
- c) El desarrollo de *experiencias interesantes a través de Proyectos de Interculturalidad*, incluso buenas prácticas que han sido de utilidad para movilizar a algunos centros o para empezar a pensar en inclusión.
  - d) La *coexistencia de distintos programas relacionados con la atención a la diversidad* que de forma coordinada podrían optimizar las posibilidades inclusivas de los centros.
  - e) Que se encuentre *regulado el programa*, lo que proporciona el recurso del profesorado de ATAL como agente de apoyo.
  - f) La actitud de aceptación y acogida de los y las estudiantes y la *preparación profesional del profesorado de ATAL*.
  - g) La actitud y el *liderazgo del profesorado de ATAL* como agentes de desarrollo de atención a la diversidad en los centros.
  - h) El reconocimiento de la comunidad educadora de sus necesidades de formación.

Si bien hemos señalado un conjunto de limitaciones, también se han identificado un conjunto de potencialidades que animan a avanzar:

- a) La actitud positiva de profesorado, familias y alumnado ante la diversidad del alumnado: *se ha normalizado la diversidad de origen lingüístico y cultural*.
- b) La *experiencia acumulada en los centros* en la atención al alumnado de origen emigrante y a la diversidad del alumnado en general.

A lo largo del trabajo de investigación realizado hemos tenido la oportunidad de comprender que la clave del desarrollo inclusivo que puede apoyar el programa es el propio profesorado de ATAL. Para ellos y ellas, al principio, la tarea en pro de la inclusión era más una cuestión de buena voluntad del profesorado, sin embargo la experiencia les indica que empiezan a necesitar algo más.

“Todavía a esto yo creo que le queda mucho, por trabajarse, por aclararse, por... Y mientras tanto, bueno, pues aquí estamos, yo pongo mi mejor empeño, pero me da a mí la impresión de que no es suficiente”.

(Entrevista profesora del ATAL, estudio de caso 1).

Algunos y algunas han ido descubriendo la inclusión, su cultura, política y prácticas al enfrentarse a un ejercicio profesional sumergido de lleno en el ámbito de la Atención a la Diversidad. Sin embargo no tienen muy claro cómo avanzar hacia un modelo de estas características. Queremos apuntar algunas pistas, lo que supone lanzarles dos retos. El primero se concreta en repensar el modelo de apoyo que desarrollan en la actualidad.

“Cuando desde los años 90 hablamos de inclusión focalizamos nuestras acciones no tanto en el alumno (apoyos individuales), sino que priorizamos el apoyo a la escuela, al profesorado y al alumno dentro del aula”. (Puigdemívol, 2008).

El segundo gran reto al que les animamos es a compartir sus aprendizajes y en especial aquellos aspectos que han descubierto como innovadores en su práctica, porque la innovación no puede reducirse al aula de ATAL, sino que tiene que extenderse a toda la comunidad.

No queremos concluir esta reflexión obviando la controversia en la que académicamente se encuentra inmerso el Programa ¿es el programa de las ATAL un instrumento de segregación? La respuesta a esta cuestión ya podemos identificarla fácilmente cuando en los primeros párrafos del texto lo señalamos como una medida de compensación educativa, lo que significa adscribirla a un modelo integrador. Nosotros queremos llevar el debate un poco más allá porque consideramos que la cuestión no es lo que son o cómo funcionan en la actualidad, sino qué queremos que sean. Esta evaluación puede servir de punto de partida para empezar a pensar en ello.

## Referencias

- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- DECRETO 167/2003, de 17 de junio, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA núm. 118, 23-06-2003).
- GOENECHEA PERMISÁN, C. y GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. (2007). Educational responses to immigrant students in Madrid. *Intercultural Education*, 18. (3), 8 -35.
- HEGARTY, S.; POCKLINGTON, K. y LUCAS, D. (1981). *Integration in Action. Case Studies in the Integration of Pupils with Special Needs*. Londres: Taylor & Francis Ltd. Windsor: NFER/Nelson.
- HARGREAVES, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Kikiriki*, 35, 49-61.
- LEY 9/1999 DE SOLIDARIDAD EN EDUCACIÓN, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (BOJA núm. 140, 2-12-1999).
- LÓPEZ MELERO, M. (1999). “Escuela pública y atención a la diversidad: la educación intercultural: la diferencia como valor”. En AA.VV. *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila, pp. 133-173.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, J. (2005). *La atención educativa del alumnado inmigrante: la provincia de Granada*. Universidad de Granada.
- ORDEN DE 15 DE ENERO DE 2007, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. (BOJA núm. 33, 14-02-2007).

- ORTIZ COBO, M. (2006). Enseñanza de la Lengua en contextos escolares de acogida. *Revista Educación y Futuro*, 15.
- PUIGDELLÍVOL, I (2008). *Comunidades de Aprendizaje: Una escuela inclusiva (II)*. En Congreso Comunidades de Aprendizaje. Bilbao, 17-18 de febrero de 2008. En [www.jardunaldiak.net/pdf/COMUNIDADES\\_DE\\_APRENDIZAJE\\_UNA\\_ESCUELA\\_INCLUSIVA.pdf](http://www.jardunaldiak.net/pdf/COMUNIDADES_DE_APRENDIZAJE_UNA_ESCUELA_INCLUSIVA.pdf) (visitado 20-01-09)
- VILA, I. y SIQUÉS, C. (2009). Les Aules d'acollida. *Guix Elements d'acció educativa*, 351, 9-11.

---

## Sobre los autores

**Ramón Porras Vallejo**. Profesor titular de la Universidad de Cádiz (jubilado). Departamento de Didáctica.

**Mayka García García**. Profesora titular de la Universidad de Cádiz. Departamento de Didáctica.

**Manuel J. Cotrina García**. Profesor titular de la Universidad de Cádiz. Departamento de Didáctica.