

Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía

Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)

ROSA MARÍA GUERRERO VALDEBENITO*

Los procesos de migración a nivel global y la llegada de gran cantidad de inmigrantes a España han implicado integrar la diversidad cultural como un aspecto relevante para el currículo y la convivencia de los centros educativos españoles. El artículo expone los resultados de un estudio cualitativo, que tuvo como objetivo central analizar la aplicación de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en centros educativos de la región de Andalucía, y el rol que han cumplido la comunidad educativa y los profesores del programa en el desarrollo del mismo. Se analizó además el rol e incidencia de la figura del mediador intercultural como un actor complementario a las acciones del programa. Los resultados obtenidos permiten destacar las dificultades con las que se enfrentan los profesores de ATAL y el importante rol que han adquirido los mediadores interculturales para potenciar el programa y favorecer la integración socio-lingüística de los alumnos inmigrantes.

The processes of global migration and the arrival of large numbers of immigrants to Spain have required the integration of cultural diversity as a relevant aspect for the curriculum and the coexistence of Spanish educational centers. This paper presents the results of a qualitative study, the central objective of which was the analysis of the application of the Temporary Classrooms of Linguistic Adaptation (ATAL) in educational centers in the region of Andalucía, along with the role they have fulfilled in the educational community, as well as the role of the teachers in the program development. Also analyzed were the role and the impact of the figure of the intercultural mediator as a complementary actor in relation to the actions of the program. The results obtained allow us to emphasize the difficulties faced by the teachers of the ATAL program and the importance of the role they have acquired as intercultural mediators with regard to enhancing the program and the promotion of socio-linguistic integration amongst the immigrant-student community.

Palabras clave

ATAL
Interculturalidad
Mediadores
Educación
Inmigrantes
Integración socio-lingüística

Keywords

ATAL
Interculturality
Mediators
Education
Immigrants
Sociolinguistic integration

Recepción: 22 de junio de 2012 | Aceptación: 16 de noviembre de 2012

* Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es profesora-investigadora en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile. Líneas de investigación: cultura, territorio y ciudadanía. Publicaciones recientes: (2012), "Patrimonio cultural mundial, territorio y construcción de ciudadanía. Construcción y apropiación social del patrimonio cultural de la ciudad de Valparaíso-Chile", *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XVI, núm. 388, en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-388.htm>; (2011), "En nombre del patrimonio... Poder y transformaciones socio-territoriales en la construcción y apropiación social del patrimonio de Valparaíso", en Carmen Guerra, Mariano Pérez y Carlos Tapia (dir.), *El territorio como "demo": demo(a) grafías, demo(a)cracias, y epi-demias*, Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía, pp. 300-315. CE: guerrerovaldebenito@gmail.com

INTRODUCCIÓN: LOS DESAFÍOS DE LA INMIGRACIÓN EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS ESPAÑOLES

La globalización de las comunicaciones y la porosidad de las fronteras ha implicado una cada vez mayor movilidad de población entre países, lo cual ha cambiado el panorama social y cultural de las sociedades europeas: ha significado nuevos desafíos para aprender a “vivir juntos” (Touraine, 1997) y para convivir con la diferencia y la otredad como signo de estos tiempos (Kymlicka, 1996).¹ Las cifras varían para cada país. En Alemania y Austria el porcentaje de inmigrantes² es algo mayor de 10 por ciento, mientras que en la República Checa, Grecia, Irlanda, Hungría, Eslovenia, Finlandia e Islandia, es inferior a 3 por ciento (López de Lera, 2006). En el caso de España, la población inmigrante casi se triplicó entre 2000 y 2003, con lo que pasó de poco más de 920 mil personas a más de 2 millones 600 mil (INE, 2003). Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2008), la población inmigrante en España supera ya el 11 por ciento del total de la población. Estos datos sitúan a España, con alrededor de 5.22 millones de inmigrantes regularizados sobre una población de 46 millones de habitantes, a la cabeza de inmigrantes —en porcentaje— en el marco de la Unión Europea (INE, 2008).

Este nuevo contexto ha significado una serie de cambios y desafíos a nivel político, social y económico; para los gobiernos ha implicado el reto de elaborar políticas públicas que orienten y ayuden a generar una buena convivencia social entre inmigrantes y residentes. En este marco, uno de los principales desafíos y énfasis ha estado en el espacio educativo.

La inmigración en España ha significado un aumento importante del alumnado inmigrante en los centros educativos de la región, por ello, desde el gobierno se ha estado desarrollando un conjunto de medidas educativas que tratan de favorecer la integración de este alumnado en los centros escolares, y facilitar la tarea de los profesionales del campo de la educación respecto a la materia. De ahí surge el enfoque de “pedagogía intercultural”, entendida como los programas y acciones que buscan promover, dentro del ámbito escolar, una cultura de valores y prácticas orientados a un mejor conocimiento e integración de grupos y culturas distintos a los propios, de modo que las diferencias sean incorporadas como un aspecto no problemático dentro de la convivencia escolar y social. De esta manera se espera evitar la aparición de conductas discriminatorias hacia la población extranjera.³

Dentro de este nuevo marco educativo, uno de los aspectos que ha presentado mayores desafíos para la integración cultural es el aumento de alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma castellano. Entre las medidas encaminadas a mejorar la integración de estos alumnos, se encuentran los programas de inmersión lingüística, uno de los cuales es el de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).

Las ATAL constituyen un modelo educativo de inmersión lingüística e integración cultural de alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma castellano en el ámbito escolar, los cuales reciben clases intensivas de la lengua de instrucción durante el horario escolar ordinario, o bien clases bilingües que se imparten tanto en la lengua de instrucción como en la lengua materna; con ello lo que se persigue es que dichos alumnos logren una

1 El estudio se desarrolló entre los años 2009 y 2010. La actual crisis está modificando de manera radical la situación de la inmigración en España y Europa, no obstante, esto no cambia los resultados y relevancia del estudio.

2 La Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI), realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas de España, define como inmigrante a toda persona nacida fuera de España, independientemente de su nacionalidad.

3 Consejería de Educación de Andalucía. ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Consejería de Educación de Andalucía.

mejor integración al aula normal, al ambiente escolar, y un aprendizaje exitoso de las materias regulares. Como expresa la normativa en el caso de la región de Andalucía, las ATAL buscan ser un:

...programa de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular... que permite 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.⁴

El enfoque que sostiene las ATAL entiende el aprendizaje de la lengua no como un fin en sí mismo sino como un vehículo para que los alumnos inmigrantes puedan obtener las competencias necesarias para lograr el éxito escolar, así como una mayor integración social al medio escolar. El programa se puede implementar tanto en el aula ordinaria como en grupos de apoyo fuera del aula. Para el funcionamiento óptimo de las ATAL la normativa establece que deben contar con profesores específicos destinados para su funcionamiento. Estas aulas se aplican a partir del segundo ciclo de educación primaria y hasta el final de la educación secundaria obligatoria.

Los alumnos que participan en las aulas de inmersión son seleccionados por un profesorado encargado de la tutoría, con asistencia de profesionales de orientación de cada escuela, los cuales diagnostican el nivel de competencia lingüística de los alumnos inmigrantes matriculados en el centro educativo. Para ello, se tienen en cuenta las equivalencias con los

niveles fijados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, del Consejo de Europa, publicado por el Ministerio de Educación en 2002 (Consejo de Europa, 2002). Atendiendo a los niveles establecidos por el citado Marco, tendrá preferencia para participar en las ATAL el alumnado de menor nivel de competencia lingüística.

La normativa vigente a nivel regional establece que la asistencia a los grupos de apoyo organizados fuera del aula ordinaria ocupará un máximo de 10 horas en educación primaria y de 15 horas en educación secundaria obligatoria, y que el número de alumnos y alumnas en cada grupo no excederá de 12.

El artículo expone los resultados de un estudio cualitativo que tuvo como objetivo central analizar la aplicación de las ATAL en centros educativos de la región de Andalucía, y el rol que han cumplido la comunidad educativa y los profesores del programa en el desarrollo del mismo. Se analizó también el rol e incidencia de la figura del mediador intercultural en la ejecución del programa. Los mediadores interculturales se han integrado a algunos centros educativos como parte de un programa de la Fundación Sevilla Acoge con el apoyo de la Consejería de Educación de Andalucía, con el objetivo de apoyar la integración de alumnos extranjeros en centros educativos. Se revisó información secundaria disponible sobre el programa y se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a profesores de ATAL y mediadores interculturales de centros educativos de nueve municipios de las ocho provincias de la región de Andalucía: Almería, Jerez, Cádiz, Algeciras, Córdoba, Granada, Jaén, Málaga y Sevilla.⁵ Algunas de las conclusiones relevantes del estudio se

4 Consejería de Educación de Andalucía. Disposiciones generales. 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, p. 2.

5 Se aplicaron aproximadamente 20 entrevistas a profesores de ATAL y mediadores interculturales de 10 centros educativos de los municipios especificados. Se seleccionó una muestra de estudios de casos en centros educativos donde se aplicaban conjuntamente el programa ATAL y el programa de mediadores interculturales. La información recopilada se trianguló con cuestionarios semi-estructurados aplicados a los mismos entrevistados y que incluían los mismos ítems de las entrevistas. El estudio fue solicitado por la Fundación Sevilla Acoge y coordinado en su aplicación con la Asociación Andalucía Acoge que tiene centros en las ocho provincias que incluye el estudio.

refieren a que los programas de inmersión lingüística como los ATAL son procesos de integración y educación intercultural que presentan una serie de falencias, pero que se pueden potenciar fortaleciendo algunos aspectos tales como: a) el rol que los profesores de ATAL asumen en el proceso; y b) reforzar la figura de los mediadores socioculturales como profesionales de apoyo. La descripción de estos aspectos, su incidencia y una reflexión sobre los mismos se expone a continuación.

OBSTÁCULOS Y DESAFÍOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA (ATAL) EN LA REGIÓN DE ANDALUCÍA

Desde su surgimiento en el año 2006,⁶ las ATAL se han constituido en un recurso fuertemente demandado por los centros educativos. En el caso de Andalucía, es una de las medidas de inmersión lingüística más usadas;⁷ sin embargo, desde su creación la aplicación del programa se ha enfrentado a diversos desafíos culturales, institucionales y sociales que plantean interrogantes sobre este modelo y los objetivos de integración sociocultural que persigue.

Para Ortiz (2007), los alumnos que participan de las ATAL son aquellos que presentan serias dificultades de comprensión de textos, no sólo debido al desconocimiento del idioma, sino también por problemas que entraña el aprendizaje de ciertos contenidos en distintas asignaturas. El diagnóstico que se realiza de estos alumnos a su llegada al centro educativo, expresa este autor, es muchas veces insuficiente para detectar estas falencias y las necesidades educativas de los niños, lo cual incide en su motivación al aprendizaje. De acuerdo con los entrevistados, a lo anterior se agrega que los centros educativos, en general, no

disponen de materiales de apoyo pertinentes para desarrollar acciones de comunicación e integración con estos alumnos. De igual manera se observa la desconexión del centro respecto de la cultura de origen de los alumnos inmigrantes y de su familia. Estas problemáticas generan serias dificultades para que los alumnos inmigrantes con desconocimiento de la lengua se integren adecuadamente con sus compañeros y compañeras, y logren la competencia lingüística necesaria para cumplir con un rendimiento que asegure su éxito escolar.

Para Díaz-Corrales y Russell (2001), un proyecto de enseñanza de segunda lengua debe partir de un análisis previo del contexto general en el que se encuadra (social, educativo, cultural, emocional) que permita responder a las exigencias de las etapas de desarrollo social de los alumnos y a las necesidades de utilización de la segunda lengua. En los centros estudiados la tendencia es a evaluar fundamentalmente el manejo de la lengua española.

Las ATAL se pueden implementar tanto en el aula ordinaria como en grupos de apoyo fuera del aula, atendidas por profesorado específico; sin embargo, la aplicación del programa fuera del aula debiera considerarse como una alternativa a utilizar sólo en circunstancias especiales, dado que separa al alumno de su grupo y tiende a generar aislamiento en vez de integración. No obstante lo anterior, la tendencia que ha predominado en los centros escolares de algunas regiones, como es el caso de Andalucía, es a implementar la inmersión lingüística fuera del aula normal, con lo cual se ha generado un rezago en el rendimiento escolar e integración social de los alumnos; todo ello ha traído consigo el cuestionamiento de los objetivos pedagógicos y de integración social que se plantea el programa (Jiménez, 2008).

6 El marco regulatorio que ordena la actuación de los centros educativos públicos en materia de atención a la diversidad es la Ley Orgánica 2/2006 de Educación del 3 de mayo del 2006. En el caso de la provincia de Andalucía esta materia es regulada por la ley 17/2007 del 10 de diciembre del 2007. Fuente: Consejería de Educación de Andalucía.

7 En el caso de la provincia de Cádiz, por ejemplo, existe un volumen importante de centros (125) que participan en el programa ATAL, atendido por 18 profesores y profesoras.

Para algunos autores, el problema de las ATAL reside fundamentalmente en la definición que hacen del problema. Estas aulas constituyen medidas compensatorias de actuación y de asimilación, resultantes de un enfoque que entiende la diversidad cultural como un problema que busca ser resuelto a través de la integración de los alumnos a la cultura del país receptor, a partir de una serie de medidas para que estos alumnos nivelen sus conocimientos con los alumnos españoles. Como expresan García *et al.* (2002), se trata de que los nuevos “inquilinos” se acomoden cuanto antes al sistema simbólico de la escuela. En el caso de los alumnos con desconocimiento del idioma, la opción idónea es apartarlos temporalmente de los otros alumnos hasta que adquieran los primeros dominios lingüísticos (compensar y nivelar), y posteriormente integrarlos en las aulas “ordinarias” ya como alumnos “normales” (asimilación), preparados y listos para adquirir toda una serie de contenidos curriculares (Ortiz, 2007: 2). Desde este enfoque, es el alumno extranjero el que debe adaptarse a la nueva escuela y cultura, y no el centro el que debe tratar de conocer y responder a sus necesidades educativas. No obstante, el costo (o el requisito) de esta forma de entender el problema es que el alumno generalmente debe renunciar en parte a ciertas costumbres para adaptarse o integrarse a la nueva cultura, lo cual genera una serie de problemas conductuales y de adaptación al medio.

De acuerdo a los entrevistados, los alumnos que participan de las ATAL presentan una fuerte desconexión con sus compañeros y con el ambiente escolar; asimismo, se observan conductas de retraimiento, baja participación, desmotivación, ausentismo y problemas conductuales. En los casos en los que se han desarrollado estrategias de enseñanza inclusiva al interior del aula, los alumnos han manifestado mayor interés por participar y aprender la lengua, y se han integrado mejor con sus compañeros; además, han disminuido los problemas conductuales.

Para algunos autores el enfoque ATAL no reconoce ni potencia las capacidades y conocimientos ya adquiridos de los alumnos, en tanto éstos se evalúan comparativamente en función de los conocimientos de los alumnos del país receptor, con los cuales están siempre en desventaja. De esta manera, no se entiende la diferencia como un aporte sino como una falencia del alumno recién llegado respecto de sus compañeros españoles. Es lo que autores como García *et al.* (2002) entienden como *modelo de asimilación cultural*, que busca principalmente igualar competencias entre alumnos culturalmente diferentes, partiendo de la base de que los niños extranjeros presentan generalmente un bajo rendimiento escolar dado que no poseen las competencias culturales necesarias para poder competir con sus otros compañeros.

En este marco, a juicio de García *et al.* (2002), lo que hace el modelo educativo de aulas de inmersión lingüística es nivelar competencias, de modo que el alumno asimile y aprenda los códigos de la cultura receptora. Sin embargo, bajo esta mirada no se estaría generando igualdad ni integración sino más bien etnocentrismo cultural, al incentivar la creencia de que los alumnos extranjeros son sujetos con problemas lingüísticos y de adaptación, que deben ser subsanados para que puedan integrarse exitosamente a la cultura local. Se entiende “que la única opción es que el alumnado inmigrante extranjero ‘aparque’ su lengua de origen para incorporarse rápidamente a la lengua del país de recepción, y así alcanzar una integración tanto escolar como social” (Ortiz, 2007: 3).

Los estudios sobre el aprendizaje de la lengua extranjera, sin embargo, asocian el aprendizaje de la lengua en alumnos inmigrantes a la cercanía de éste con sus compañeros y profesores hispanohablantes. Para Muñoz (2004), la enseñanza del español como segunda lengua debiera plantear un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el uso de la lengua y fundamentado en el contexto escolar en el que

se encuentra inmerso el alumno inmigrante. Lo anterior implica comunicación con los otros, tanto en relaciones familiares, gregarias y sociales, como a través de los medios de comunicación, por exposición, inmersión, impregnación, imitación e inculcación (Galison, 1991, cit. en Muñoz, 2004); todo ello tendría que ser facilitado por las estrategias y procedimientos del aprendizaje formal del medio escolar. El modelo ATAL contradice precisamente este aspecto al segregar y aislar a los alumnos extranjeros para poder aprender el español, además de que deja en manos del profesor de ATAL, casi como único responsable, el aprendizaje del alumno, con lo cual se da una muy baja vinculación de éste con los otros agentes educativos (Díaz-Aguado *et al.*, 1996).

A estas falencias del modelo se deben agregar los vacíos y deficiencias propias del sistema educativo español, en el cual persisten modelos educativos verticales, jerarquizados y poco flexibles a la innovación, donde los alumnos son actores más bien pasivos y receptores, las prácticas pedagógicas son formalizadas, estructuradas, jerárquicas y verticales, y los logros son evaluados fundamentalmente bajo criterios e indicadores cuantitativos. La escuela, sin embargo, es uno de los primeros espacios sociales institucionalizados en donde se integran los inmigrantes y sus familias a su llegada a la comunidad, por ello las medidas que se desarrollen en este contexto para integrar a dichos actores resultan fundamentales para la construcción de valores de buena convivencia en el ámbito escolar. Este aspecto resulta especialmente relevante para los

alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma español, los cuales tienen aún más dificultades para su integración en el medio educativo y social.

LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y LOS PROFESORES EN LA APLICACIÓN DEL MODELO ATAL EN CENTROS ESCOLARES DE ANDALUCÍA

Para el funcionamiento óptimo de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, la normativa establece que deben contar con profesores específicos destinados para su operación. Las principales funciones del profesorado de estas aulas son: a) enseñar la lengua española con la suficiencia necesaria para la correcta integración del alumnado inmigrante en su entorno escolar y social; b) atender las dificultades de aprendizaje del alumnado adscrito al ATAL, motivadas por el desconocimiento del español como lengua vehicular; c) facilitar la integración del alumnado en su entorno escolar y social, potenciando sus habilidades y fomentando su participación en las actividades organizadas por los propios centros y por la comunidad.⁸

En el caso de Andalucía, a pesar de que los profesores de las ATAL son los responsables principales de gran parte los procesos de inmersión lingüística y de integración social de los alumnos inmigrantes con desconocimiento de la lengua, éstos muchas veces no cuentan con un marco institucional adecuado para el desarrollo de sus tareas, lo cual dificulta su labor y el logro de los objetivos del programa.

⁸ Las otras funciones establecidas son: d) colaborar con las jefaturas de estudios de los centros atendidos en la necesaria coordinación con el resto del profesorado; e) colaborar con el profesorado encargado de las tutorías en el mantenimiento de la comunicación con las familias del alumnado atendido en el Aula Temporal de Adaptación Lingüística; f) facilitar al profesorado de los centros atendidos orientaciones metodológicas y materiales sobre la enseñanza del español como segunda lengua; g) elaborar las respectivas programaciones de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, adecuándolas a las características específicas del alumnado y a las necesidades de cada uno de los centros atendidos. Dicha programación deberá formar parte del Plan de Orientación y Acción Tutorial de los centros; h) elaborar un informe de cada uno de los alumnos y alumnas atendidos en el Aula Temporal de Adaptación Lingüística, así como cumplimentar una carpeta de seguimiento de cada uno de ellos con la documentación básica de su asistencia al programa y su evaluación; e i) elaborar una memoria al finalizar el curso, que será incluida en la Memoria Final del Centro, en la que se recogerá el alumnado atendido, la valoración del cumplimiento de los objetivos previstos y la evaluación de las actuaciones desarrolladas (Consejería de Educación de Andalucía, ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística).

De acuerdo con los entrevistados, en general los directivos y docentes de los centros educativos desconocen la figura del profesor de ATAL, las funciones que debe desempeñar y los mecanismos para integrarlo a las actividades y planificación del centro; lo que propicia que el docente tenga poco reconocimiento a nivel de dicho centro, y que exista aislamiento profesional. Ello incide, además, en una deficiente coordinación de las actividades de las ATAL con las del resto del centro, y finalmente un bajo cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de la lengua e integración social de los alumnos de ATAL a las aulas y al propio centro educativo.

La integración del inmigrante al medio es un proceso personal y social que implica aprendizajes de los códigos sociales y culturales que definen y dan forma al grupo social al cual éste se integra. Sólo el aprendizaje de estos códigos permite al extranjero comprender los diversos usos sociales de la lengua. Desde este marco, el profesor de lengua es entendido como un agente mediador entre una cultura y otra; transmite herramientas semánticas, pero es además un actor que ayuda a orientar social y culturalmente al alumno en su inserción. En este sentido, la generación de condiciones y la coordinación del profesor de ATAL con la comunidad educativa son centrales para que éste desempeñe adecuadamente su rol educativo y para el aprendizaje y la integración de los alumnos con desconocimiento del idioma. La escuela no es sólo un espacio formal donde los alumnos adquieren destrezas y conocimientos, sino también un espacio de intercambio social y cultural que es fundamental para la construcción de la identidad social y personal, y para el reforzamiento y puesta en práctica de las posibilidades de la lengua y del intercambio cultural que ésta facilita.

Los profesores de ATAL identifican algunas carencias del programa y, como puede verse en el siguiente testimonio, proponen algunos cambios:

Es obvio que el profesorado de ATAL no es el único responsable de la educación del alumnado extranjero. Pero para que esto cambie sería necesario que se pudiera disponer de un currículo intercultural abierto, flexible, integrador y diversificado, desde su concepción y luego durante su construcción e implementación. Esto haría posible que tanto las declaraciones e intenciones que se desean alcanzar en una sociedad intercultural, se puedan también materializar en la práctica (profesora ATAL, Sevilla).

De acuerdo a la información recogida, los directivos y profesores de los centros educativos analizados son receptivos a la instauración de ATAL, pero no disponen de información suficiente sobre el rol de las mismas y sobre cómo integrar estas medidas dentro de la planificación del centro educativo. Los centros en general no disponen tampoco de recursos profesionales ni de herramientas metodológicas para la enseñanza del español.

De acuerdo a los entrevistados, en algunos centros educativos el envío de los alumnos extranjeros a las aulas de ATAL es visto como una salida para facilitar la tarea del docente regular del centro con el resto de alumnos del aula. En este sentido, el desconocimiento del idioma es entendido como un problema que obstaculiza el normal avance y funcionamiento del aprendizaje de los otros alumnos, y que propicia problemas conductuales y de adaptación en los alumnos extranjeros.

Adicionalmente, para los entrevistados la disposición positiva de los directivos de los centros escolares hacia la implementación de ATAL es circunstancial, y no el resultado de una reflexión por parte de la comunidad educativa sobre la necesidad de abordar el tema de la integración sociocultural de los inmigrantes, y sobre el rol de la entidad educativa respecto de esto. En los casos que ha existido conocimiento por parte de la comunidad educativa sobre el tema y sobre el programa se ha generado una valoración positiva del rol

de los profesores de ATAL y de sus tareas, así como mayores logros. En la mayoría de los casos, sin embargo, los centros demandan de este programa la inclusión de alumnos que no poseen el perfil formal, o bien la demanda sobrepasa la cantidad de horas que el profesor de ATAL tiene destinada para el centro, lo cual se traduce en sobrecarga para el docente.

Desde la teoría de la educación intercultural, la competencia lingüística es un aspecto central para la integración social del alumnado extranjero, pero si ésta no va acompañada de un aprendizaje y refuerzo a nivel social, cultural y psicológico, resulta insuficiente (García y Granados, 2000). La integración del alumnado extranjero no se realiza con el aprendizaje de la semántica y gramática básicas de la lengua, sino de los códigos simbólicos y culturales que estructuran la lengua, los cuales se obtienen fundamentalmente a través del intercambio social (Muñoz, 2004). El dominio de los aspectos verbales de la comunicación no asegura, por sí solo, el conocimiento y el manejo de las claves simbólicas que definen el contexto sociocultural necesario para una “relativa” integración (García y Granados, 2000). Es por ello que los profesores de ATAL, por sí solos, no pueden generar un proceso de integración y aprendizaje de los alumnos de manera exitosa.

La alta itinerancia de los profesores de ATAL entre un centro y otro constituye un factor más que obstaculiza el logro de los objetivos del programa; esta constante movilidad impide una mayor integración de los docentes con los alumnos y con el resto de la comunidad educativa (familias de los alumnos, mediadores, profesores, etc.), de manera que su labor reciba apoyo. Esto implica, además, que el profesor de ATAL lleve sobre sus espaldas la coordinación, calendario y filosofía de varios centros. El recambio constante de profesores, de acuerdo con los entrevistados, imposibilita la planificación y la vinculación adecuada entre alumnos, profesor, familia y miembros del centro.

Otro aspecto a considerar es que la baja cantidad de horas destinadas a la enseñanza de la lengua en cada establecimiento genera que los profesores de ATAL se orienten fundamentalmente a entregar contenidos lingüísticos y no a integrar otros contenidos curriculares y culturales. De esta manera, la enseñanza y refuerzo lingüístico de las ATAL se muestra insuficiente para un buen aprendizaje de la lengua y una mayor integración de los alumnos.

Así mismo, la actuación de los profesores de ATAL se ha visto obstaculizada por la baja disponibilidad de recursos materiales y humanos destinados al tema de la inmersión lingüística y la integración sociocultural de los alumnos inmigrantes. En el caso de las ATAL ha implicado que en algunos casos en una misma aula se atiendan alumnos de tercero a sexto de primaria, y en los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), de primero a cuarto de la educación secundaria obligatoria (ESO). El hecho de que estos alumnos posean distintos niveles de adquisición del lenguaje y de tiempo de escolarización, hace más complejo el aprendizaje y el desarrollo de actividades en las aulas. Además, el programa ATAL no incluye la enseñanza lingüística para infantes ni para primer ciclo de primaria, por lo cual los centros que lo requieren no tienen ayuda con estos niños. Ello ha significado que los profesores de ATAL se vean demandados por los directivos de los centros para suplir estas carencias.

NUEVAS PROPUESTAS PARA FORTALECER Y POTENCIAR LAS ATAL EN LA PROVINCIA DE SEVILLA: LOS MEDIADORES INTERCULTURALES Y SU ROL

Frente a las deficiencias del programa ha surgido una serie de propuestas desde la sociedad civil que buscan potenciar las medidas de inmersión lingüística y aportar nuevos enfoques para lograr una mejor integración sociocultural de los alumnos inmigrantes

con desconocimiento del idioma en el ámbito escolar formal.

Una de estas propuestas es la que ejecuta desde el año 2008 la organización no gubernamental Fundación Sevilla Acoge,⁹ la cual desarrolla, con el apoyo de la Consejería de Educación de Andalucía, un proyecto de apoyo a la inserción de los alumnos extranjeros con desconocimiento del idioma en algunas escuelas de la región. El proyecto consiste en la inserción de mediadores interculturales que apoyan el trabajo que realizan la comunidad educativa y los profesores de ATAL con los alumnos extranjeros.

El papel de los *mediadores interculturales* consiste en intervenir en los centros educativos de forma coordinada con docentes, familias y alumnos. Sus principales funciones son: 1) facilitar la comunicación y la interpretación de códigos socioculturales; 2) desarrollar actividades educativas de sensibilización dirigidas al alumnado, padres, madres y profesores; 3) favorecer la convivencia con actividades lúdico-culturales, por ejemplo: encuentros, bailes y meriendas del mundo; 4) asesorar a todos los miembros de la comunidad educativa en el desarrollo de actividades interculturales y de intercambio de experiencias; 5) promover la formación de los profesores y de otros agentes educativos en temas relacionados con la gestión de la interculturalidad, planes de acogida, resolución de conflictos, etcétera; 6) atender casos concretos fungiendo como mediadores entre la escuela y la familia del menor inmigrante y movilizando los recursos adecuados a fin de facilitar la integración escolar y social de los niños y las niñas y de su entorno (CEAIN, s/f). La inserción de los mediadores interculturales en centros escolares de la provincia ha incentivado una coordinación con los profesores de ATAL con la comunidad educativa y con la familia y comunidad que rodea al alumno extranjero.

En el caso de los alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma, el marco que sustenta la intervención de los mediadores es que el aprendizaje de la lengua es un vehículo para la integración del alumno inmigrante a la comunidad educativa, pero no es el objetivo central de la educación intercultural; el propósito principal consiste en educar para convivir con la diversidad que comprende de manera igual a alumnos extranjeros y españoles. Para el programa y los mediadores interculturales la lógica que debe sustentar la enseñanza del idioma es la de compartir una cultura, incentivando que el alumno aprenda los códigos culturales del país de acogida a partir de la relación con sus compañeros y la comunidad educativa. Este proceso requiere disposiciones personales e institucionales. El mediador busca ser un apoyo para dicha comunidad (profesores, alumnos y padres) en el proceso de educar para una buena convivencia entre alumnos de diversas culturas.

Los mediadores interculturales desarrollan una serie de acciones en coordinación con los profesores de ATAL que se traducen no sólo en potenciar las acciones de ambos en materia de integración sociocultural de los alumnos extranjeros que participan en estas aulas, sino también en ampliar el interés y la información sobre la materia a nivel de entidad educativa y comunidad.

Algunas de las principales acciones de los mediadores han sido: la elaboración de planes de acogida del centro;¹⁰ la elaboración de materiales y búsqueda de información para la ejecución de talleres; seguimiento de casos específicos; coordinación de las actuaciones dentro del aula de ATAL; apoyo lingüístico y de refuerzo escolar para el alumnado inmigrante; coordinación sobre la metodología empleada e intercambio de material utilizado; reforzamiento del contenido curricular;

⁹ Para más antecedentes de la Fundación Sevilla Acoge véase: www.sevillaacoge.org.

¹⁰ El plan de acogida es un documento que se debe redactar en el marco del Programa de Atención a la Diversidad del centro. En él se concretan un conjunto de medidas o de actuaciones a desarrollar con el fin de facilitar el proceso de escolarización, la adaptación y la integración de los alumnos inmigrantes al entorno escolar. El centro decidirá la necesidad o no de aplicarlo en cada caso concreto.

traducciones y vinculación de los profesores de ATAL con las familias, especialmente al comienzo del programa; y aporte de materiales y coordinación de acciones en el aula para ofrecer, a las familias del centro, la oportunidad de aprender español a través de distintos medios, entre ellos, por ejemplo, el aula virtual de Cervantes, con tutoría por parte de la profesora de ATAL.

Otra de las experiencias positivas son las actuaciones conjuntas entre profesores de ATAL, mediadores interculturales y profesores de lenguas del centro educativo. Estas coordinaciones han tenido como objeto trabajar desde el grupo referente, es decir, desde el entorno (las y los compañeros del alumnado de origen extranjero) para propiciar y fomentar la integración de éstos al centro. A través de lo anterior se ha buscado fomentar y desarrollar redes de contacto social para que el alumno disfrute de un aprendizaje más normalizado y socialmente integrado del idioma. Es una estrategia que busca incluir al alumno y sus necesidades lingüísticas sin que se ausente del aula, integrándolas como una actividad normal del aula. Dentro de este marco existen también experiencias de recopilación de materiales de aprendizaje de la lengua que pueden ser adaptados a las necesidades y demandas del centro educativo, y que ofrecen a las familias del centro, la posibilidad de aprender español a través de aulas virtuales, con la tutoría del profesor de ATAL.

Uno de los obstáculos con los que se han enfrentado estas iniciativas es que las acciones de coordinación implementadas entre profesores y mediadores no están formalizadas, es decir, cada profesor y centro decide libremente si desea implementarlas, por lo tanto quedan sujetas a la disposición de recursos y a las voluntades personales de los directivos y profesores de los centros. La discrecionalidad de la implementación, sin embargo, no resta valor a la iniciativa y a las potencialidades que ésta podría tener para potenciar y mejorar la implementación de las aulas de inmersión

lingüística y la integración de los alumnos que participan en éstas en la comunidad escolar. Uno de los aspectos relevantes de estas actuaciones es que proponen otros marcos para abordar la interculturalidad y la enseñanza de la lengua extranjera en la escuela, en el entendido de que la interculturalidad no constituye una dificultad añadida, sino una realidad que puede enriquecer a los alumnos y a la comunidad académica.

REFLEXIONES FINALES: PERSPECTIVAS Y PROPUESTAS PARA POTENCIAR LAS ATAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Las coordinaciones informales realizadas entre los profesores de ATAL con los mediadores interculturales, otros docentes y actores del medio escolar, dan cuenta de que medidas de inmersión lingüística y educación intercultural como las ATAL, pese a sus falencias, son posibles de mejorar y potenciar siempre que se adapten a los distintos contextos educativos y sus demandas. Dentro del marco general dispuesto por la normativa nacional, cada región y comunidad autónoma tiene la posibilidad de desarrollar e implementar sus propios modelos de actuación para abordar la diversidad cultural y las deficiencias lingüísticas del alumnado extranjero. Ello implica que cada modelo de actuación o intervención socioeducativa respecto de la diversidad cultural, es una oportunidad para que cada centro educativo, en función de sus necesidades, elabore sus estrategias de integración cultural.

Para reforzar lo anterior sería pertinente, no obstante, mejorar la normativa de actuaciones de las ATAL para que se especifiquen algunos aspectos, como por ejemplo el rol de la comunidad educativa. A pesar de que estas aulas se han constituido en algunos casos en un recurso de integración flexible, la ausencia de directrices específicas da también posibilidades a actuaciones arbitrarias y discrecionales que pueden significar la pérdida de sus objetivos.

El proceso de enseñanza de la lengua para alumnos extranjeros es un proceso que, si bien debe tener orientaciones formales, debe también ser un currículo intercultural abierto, flexible, integrador y diversificado, que pueda ser adaptado a las demandas y propuestas de los diversos centros y de las diversas culturas de origen de los alumnos. Ello implica no sólo un mayor involucramiento de los agentes educativos, sino también una acción más ajustada a cada realidad, a través de acciones como: elaborar estrategias y materiales para favorecer el conocimiento del alumnado extranjero y de su cultura por parte del resto del alumnado y del profesorado; y añadir al currículo escolar ordinario temas, lecturas y unidades referidas a otras culturas. Estos son ejemplos de actividades que se podrían desarrollar para propiciar que las evaluaciones de los alumnos con deficiencias lingüísticas sean más adecuadas a sus competencias curriculares, y que su integración sea más adecuada a sus necesidades y no a las del centro.

La integración de los alumnos extranjeros con desconocimiento de la lengua es un proceso que involucra un espectro de condiciones que van más allá de la transmisión de conocimientos y destrezas gramaticales o semánticas sobre uso de la lengua. Por ello es un proceso que requiere no sólo de un profesional con conocimientos técnicos sobre una lengua, sino también con formación sobre interculturalidad, de modo que se constituya en un agente mediador entre el alumno y la comunidad de acogida. De acuerdo con Jiménez (2008), en los inicios de la aplicación de las ATAL hubo una fuerte capacitación por parte del Centro del Profesorado (CEP) sobre el tema, pero estas medidas no se han seguido desarrollando.

La integración y actuación de los mediadores interculturales como actores de apoyo a los profesores de ATAL y la comunidad educativa es un aporte para potenciar las medidas de inmersión lingüística y lograr una mejor integración de los alumnos extranjeros y una

mayor sensibilización de la comunidad educativa respecto del tema. Sería importante evaluar la incorporación de los mediadores interculturales existentes en los centros educativos para que se puedan constituir en coordinadores de ATAL; de este modo se potenciarían profesionales que ya están insertos en los centros educativos y que poseen conocimientos sobre educación intercultural. Paralelo a lo anterior sería relevante evaluar el perfil de los profesores de ATAL, especialmente plantear la necesidad de que sean capaces de manejar las materias de educación y mediación sociocultural, las cuales, a la luz de la información analizada, son aspectos relevantes para un buen logro de los objetivos del programa.

En este camino es importante también suplir la falta de información de los centros educativos sobre el rol de las ATAL y de los profesores de estas aulas, de modo que se pueda entender la atención del alumnado extranjero, su integración y aprendizaje, como un proceso de la comunidad educativa y no de un profesor (ATAL) o del mediador intercultural, por ejemplo, incluyendo estas acciones dentro del plan educativo.

Lo anterior no excluye, sin embargo, una necesidad más de fondo, como es la de evaluar la pertinencia de las ATAL como modelo de educación intercultural y de integración social del alumno inmigrante con desconocimiento del idioma español. Ello implica analizar los fundamentos que orientan el programa y la necesidad de analizar más acuciosamente el funcionamiento de estas aulas y de los profesionales a su cargo, así como la pertinencia de éstas como medidas reales de integración social de los alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma.

Lo anterior se puede incentivar a nivel macro impulsando programas de evaluación y monitoreo constantes de las actuaciones y medidas de integración social de los alumnos extranjeros al medio educativo. La instalación de observatorios de evaluación de las conductas y actuaciones en materia de inmigración

en el contexto escolar, son algunas de las medidas que han generado buenos aportes al respecto en otros contextos sociales.

REFERENCIAS

- Centro de Acogida de Inmigrantes (CEAIN) (s/f), "Mediación intercultural en la escuela", en: <http://www.ceain.acoge.org/?section=content-view&content=82> (consulta: 6 de agosto de 2010).
- Consejo de Europa (2002), *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes, en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (consulta: 26 de julio de 2010).
- DÍAZ-Aguado María José, Ana Baraja y Pilar Royo (1996), "Estudio sobre la integración escolar de alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua", en María José Díaz-Aguado, *Escuela y tolerancia*, Madrid, Pirámide, pp. 101-154.
- DÍAZ-Corrales, Joaquín y Eliane Russell (2001), *Pédagogie différenciée en classe de FLE*, Madrid, Longman.
- GARCÍA Castaño, F. Javier, Rafael A. Pulido y Ángel Montes (2002), "La educación multicultural y el concepto de cultura", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13: Educación bilingüe intercultural, en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a09.htm> (consulta: 8 de octubre de 2011).
- GARCÍA Castaño, F. Javier y Antolín Granados (2000), "¿Qué hay de interculturalidad en las acciones interculturales? El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros", *Curriculum*, núm. 14, pp. 9-27.
- GARCÍA Castaño, F. Javier y Antolín Granados (2002), "La escuela ante la diversidad cultural: una mirada socioantropológica a uno de sus últimos retos", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 315, pp. 20-23.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2003), "Datos correspondientes a extranjeros empadronados en España con fecha 1 de enero de 2003", en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *La atención del alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2008), *Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007. Avance de resultados*, en: <http://www.ine.es/prensa/np499.pdf> (consulta: 25 de marzo de 2010).
- JIMÉNEZ Gámez Rafael (coord.) (2008), *Estudio de la atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, en: <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/tesis/cotrina%20garc%C3%ADa%20y%20otros.pdf> (consulta: 6 de agosto de 2010).
- KYMLICKA, Will (1996), *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Barcelona, Paidós.
- LÓPEZ de Lera, Diego (2006), *Demografía de los extranjeros. Incidencia en el crecimiento de la población*, Madrid, Fundación BBVA.
- MUÑOZ López, Belén (2004), "Aspectos metodológicos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar: alumnos inmigrantes", *Glosas Didácticas*, núm. 11 (monográfico coord. por Pilar García), en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/11.html> (consulta: 22 de agosto de 2011).
- ORTIZ Cobo, Mónica (2007), "Segunda lengua como medio de integración escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 41/4, en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1443Ortiz.pdf> (consulta: 22 de agosto de 2011).
- TOURAINÉ, Alain (1997), *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, México, Fondo de Cultura Económica.