

# Modelo de Aula Temporal de Adaptación Lingüística ATAL para la enseñanza del español a estudiantes inmigrantes en Andalucía

## Model of Temporary Classrooms of Linguistic Adaptation ATAL (in spanish) for the Teaching of Spanish to Immigrant Students in Andalusia

*José Gijón Puerta\**

*Emilio Jesús Lizarte Simón\*\**

*Elizabeth Carrizo\*\*\**

### Resumen

En las últimas dos décadas, se ha desarrollado en Andalucía (región del Sur de España con gobierno autónomo) un modelo de enseñanza del español para atender las necesidades del creciente número de alumnos extranjeros que han llegado a España, en un proceso de inmigración en algunos momentos masiva desde el Norte de África, América Latina y Centroeuropa. Describimos en este artículo distintos aspectos del modelo -denominado Aula Temporal de Adaptación lingüística -ATAL- (Temporary Language Adaptation Classrooms or Temporary Classrooms of Linguistic Adaptation)- y su evolución, como muestra de los cambios sociales y políticos que han hecho de España en pocos años un país multicultural y multiétnico.

**Palabras clave:** Aula Temporal de Adaptación Lingüística, multiculturalidad, interculturalidad, políticas lingüísticas, inmigración.

### Abstract

In the last two decades, a model of teaching of Spanish has been developed in Andalusia (Southern Autonomous Region of Spain) to meet the needs of the growing number of foreign students who have arrived in Spain, in an immigration process with massive periods, from North Africa, Latin America and Central Europe. In this article we describe different aspects of the model called Temporary Classrooms of Linguistic Adaptation (ATAL, in Spanish) - and its evolution, as a sample of the social and political changes that have made Spain a multicultural and multiethnic country in a few years.

**Keywords:** Temporary Classroom of Linguistic Adaptation, multiculturalism, interculturality, linguistic policies, immigration.

---

\* Universidad de Granada

\*\* Universidad de Granada

\*\*\* Universidad Nacional de Salta

## **Introducción**

España ha sido en el siglo XX un país de emigrantes. Después de la Guerra Civil (1936-1939) y durante la dictadura del general Franco, se produjeron fenómenos migratorios muy significativos hacia países de Europa como Francia y Alemania y países de América Latina como Argentina, México o Venezuela (Vilar y Vilar, 1999). Sin embargo, a mediados de la década de los años '90, y en un momento de gran crecimiento del país, que lideraba los indicadores económicos de la Unión Europea (UE), se inició un rápido proceso de inmigración masiva hacia España, como no se había conocido en épocas recientes. En efecto, entre los años 2000 y 2003, España triplicó el número de extranjeros residentes procedentes de países fuera de la UE, y en 2008 superó en porcentaje de extranjeros no UE al resto de países de la zona, alcanzado el 11% del total de la población (INE, 2003, 2008; López de Lera, 2006). Este fenómeno ha transformado una España tradicionalmente homogénea, en un lugar con una elevada diversidad cultural, étnica, identitaria y lingüística (Broeder y Mijares, 2003).

Los retos políticos, sociales y culturales que este fenómeno generó y aún genera en España, han sido abordados desde diferentes disciplinas, dando lugar a abundante literatura. A título de ejemplo podemos citar a: Aja y Arango (2006) en el análisis de los aspectos jurídicos y sociológicos del fenómeno; Aparicio y Tornos (2000) en relación con los aspectos económicos y específicamente en cuanto a la creación y mantenimiento de redes sociales entre los extranjeros residentes (2005); Defensor del Pueblo (2003) en el área de la educación; Fernández, Colle e Hita (2006) en la investigación de la movilidad interior de los extranjeros; Igartua, Muñiz y Cheng (2005) desde la visión de la inmigración en la prensa española; o Cachón (2009) sobre integración y discriminación de los inmigrantes en el mercado de trabajo.

Pero todos estos retos presentan generalmente un componente transversal que puede tener una influencia decisiva para la integración del extranjero en la sociedad de acogida, que es el conocimiento de la lengua del país al que llega. De este aspecto nos ocuparemos en el presente capítulo, limitándonos a la enseñanza del español como lengua oficial del país destinada a los alumnos extranjeros que no la conocen; no abordaremos aquí los procesos de migración interior en España ni la enseñanza de lenguas cooficiales en las comunidades autónomas en las que existen, como Cataluña, País Vasco, Valencia, Galicia o Islas Baleares<sup>1</sup>.

## **La importancia del conocimiento de la lengua de acogida para la integración de los inmigrantes**

Uno de los retos que tienen que abordar las sociedades receptoras de inmigrantes es el de la integración de éstos en las estructuras sociales del país, lo que exige en una gran medida el conocimiento de la lengua de acogida ya que, sin esta herramienta comunicativa, es mucho más difícil la integración. Este reto es independiente de los modelos de control de la inmigración más o menos exigentes según el país concreto de que se trate, como han demostrado investigaciones llevadas a cabo en contextos tan

---

<sup>1</sup> Consideramos en este texto sinónimos los vocablos “extranjero” e “inmigrante”; nos referimos a alumnos extranjeros que llegan a nuestro país desconociendo el idioma español.

diferentes como los de Alemania (Allemann-Ghionda, 2006) Canadá (Fortin, 2006), España (Huguet y Navarro, 2006) o Estados Unidos (Thomas y Collier (1997).

La relación estrecha entre lengua, cultura y escuela ha sido claramente establecida por autores como Vila (2006), siendo el entorno escolar en el que se desarrollan, en la mayoría de los casos, las políticas de enseñanza de la lengua y la cultura del país receptor para los niños y jóvenes, que con una alta probabilidad mantendrán en el hogar la lengua materna como medio de comunicación, incluso los alumnos que son hijos de extranjeros que han nacido ya en el país de acogida.

De forma general, podemos afirmar que el diseño de estas políticas se ha basado en los supuestos que han sido considerados exitosos en los modelos de enseñanza bilingüe y que fundamentalmente se han centrado en la “inmersión lingüística” (Tong y otros, 2008; Guo y Koretz, 2013). La aplicación de modelos bilingües o de modelos de inmersión sigue en discusión, en relación con su eficacia para asegurar el éxito escolar (García Martín, 2012), pero la elección de unos u otros modelos tiene otros componentes no menos importantes, como el de la integración social de la familia, el acceso al empleo, la cohesión social del grupo de acogida y, por supuesto, el pensamiento político de los grupos que ejercen el poder en cada contexto y en cada período y que diseñan las políticas educativas.

## **Diseño de políticas lingüísticas para los inmigrantes en España**

En España, el fenómeno de la inmigración masiva antes descrito, ha determinado el diseño y puesta en marcha de políticas de acogida y atención a los extranjeros, que han incluido en todos los casos políticas de enseñanza del español o de las lenguas cooficiales de las comunidades autónomas en las que existen (Gijón Puerta y Fernández Cruz, 2015).

Los gobiernos de las distintas regiones (comunidades autónomas), diseñaron y pusieron en marcha –en general en los primeros años del siglo XXI- este tipo de planes y programas, orientados a la integración de los inmigrantes en lo que se ha denominado el “estado del bienestar”. Como ejemplo, podemos citar programas como el “Plan para la Integración de los Inmigrantes de la Región de Murcia”, el “Plan de Integración de la Comunidad de Madrid”, el “Plan para la integración social de los inmigrantes en Extremadura”, el “Plan Integral de Inmigración de Baleares”, el “Plan Integral de Inmigración” de La Rioja o el “Plan para la Integración Social de la Población Inmigrante” de Navarra”.

La Comunidad Autónoma de Andalucía, desde supuestos teóricos interculturales y de cultura de paz de autores como Young, Lamo de Espinosa, Galtung o Bordieu, diseñó y puso en marcha una serie de políticas sociales, bajo la denominación de “Plan Integral para la Inmigración en Andalucía”. Se desarrollaron dos planes, el primero entre 2001 y 2004 y el segundo entre 2005 y 2008. Dichos planes contenían medidas de tipo educativo, sanitario, laboral, de recursos sociales, vivienda, sociocultural, atención jurídica, formación e investigación, sensibilización social y cooperación al desarrollo.

Para el ámbito educativo se establecieron varios objetivos, con una serie de medidas concretas para alcanzarlos (Consejería de Gobernación, 2001) que presentamos en la tabla 1. Como puede verse, el Plan fue ambicioso en su concepción, abarcando

gran variedad de acciones, en algunos casos de un enorme coste económico. Es en relación con el objetivo de “Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española”, que se se-introdujo una medida específica de creación de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).

<b>OBJETIVO</b>	<b>MEDIDA</b>
Facilitar la escolarización de todos los niños inmigrantes en igualdad con los niños españoles.	Divulgación, entre los inmigrantes, de la organización del sistema educativo.
	Campañas de sensibilización entre la población inmigrante.
	Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros.
	Acceso a los servicios complementarios (comedor, transporte escolar, etc.)
	Acceso a plazas en las Residencias Escolares.
	Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares.
Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales.	Formalización de convenos con ONG para establecer la figura mediadora intercultural.
	Formación y asesoramiento específico al profesorado.
Potencial programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.	Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para centros y profesores.
	Creación de las aulas temporales de adaptación ligüística (ATAL)
Facilitar el aprendizaje de la lengua materna.	Formalización de convenios con ONG para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.
	Apoyo a programa para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas.
Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia.	Gestión ante los países de origen para que faciliten profesorado.
	Apoyo a los centros para que impliquen a todos los sectores de la zona en la que se encuentra el centro.
	Impulso de la participación de madres y padres del alumnado inmigrante.
	Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las Asociaciones de Alumnos.

*Tabla 1.- Objetivos y medidas educativas para la atención a los inmigrantes en Andalucía. Elaboración propia, a partir del Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001-2004.*

Podemos considerar que hacia 2005 se había consolidado en la mayoría de las comunidades autónomas el desarrollo de políticas de atención a inmigrantes y, específicamente, de programas lingüísticos dirigidos a los alumnos extranjeros, con unos

elementos genéricos que dieron un carácter “intermedio, abierto, intensivo y flexible” (Grañeras y otros (2007: 163). Si bien es cierto que estos adjetivos no pueden aplicarse completamente a las distintas políticas desarrolladas en las diferentes comunidades autónomas, sí reflejan de forma general cualquiera de ellas.

La estructura del estado en España es muy descentralizada a partir de la Constitución de 1978, siendo los gobiernos autónomos regionales los que tienen competencias muy amplias en cuanto a salud, educación y bienestar social. Por este motivo, existen en España distintas denominaciones para este tipo de programas dentro de las 17 comunidades autónomas y 2 ciudades autónomas en las que se articula el territorio. Así podemos hablar de: Aulas Temporales de Inmersión Lingüística –ATIL- en Asturias; Aulas de Inmersión Lingüística –AIL- en Navarra y La Rioja; Aulas Temporales de Adaptación Lingüística–ATAL- en Andalucía o Extremadura (Temporary Language Adaptation Classrooms or Temporary Classrooms of Linguistic Adaptation); Aulas de Enlace (Bridge Classroom) en la Comunidad Autónoma de Madrid; Aulas de Acogida en Cataluña, Islas Baleares y Murcia; Aulas de adaptación Lingüística y Social –ALISO– en Castilla-León; Grupos de Adaptación de la competencia Curricular y Grupos de Adquisición de Lenguas en Galicia; Programas de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco; o Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana.

Autores como García Castaño, Rubio Gómez y Bouacha (2008) han abordado –en este caso desde la óptica de la Antropología Social– el estudio de la integración en el sistema escolar de los alumnos extranjeros en España, dando una panorámica general de los modelos adoptados en las distintas comunidades autónomas. Si bien podemos establecer diferencias en los distintos modelos en distintos aspectos (Goenechea Permisán, García Fernández y Jiménez Gámez, 2011), como son el número de horas de enseñanza, el tipo de apoyo que recibe el alumno, el currículo impartido o el papel que ocupa la cultura de origen o la filosofía subyacente al modelo, las descripción del modelo ATAL de la Comunidad Autónoma de Andalucía puede dar una visión global de las políticas de atención y acogida dadas en España a los alumnos extranjeros en la educación obligatoria.

## **La enseñanza del español a los alumnos extranjeros en Andalucía. El modelo ATAL**

En el periodo comprendido entre 1995 y 2005, el número de estudiantes extranjeros en la educación no universitaria en Andalucía pasó de menos de 4.000 a más de 50.000. Este número continuó ascendiendo durante algunos años más, pero posteriormente disminuyó debido a la fuerte crisis económica y se ha estabilizado desde 2008 en torno al 5% de la población escolar (Junta de Andalucía, 2013). Si bien en toda España se ha producido un fenómeno similar, la situación geográfica de Andalucía hizo que el proceso fuera mucho más intenso en esta región en cuanto al número de extranjeros llegados de forma ilegal y con unas necesidades de atención más elevadas. Además de cambiar profundamente la estructura social, cultural y étnica de muchos municipios y centros escolares, la entrada masiva de alumnos extranjeros puso a prueba la capacidad del sistema público educativo y de atención social, que no fue diseñado para estos elevados niveles de multiculturalidad y multilingüismo.

La necesidad de integrar a una enorme masa de estudiantes en el sistema educativo público hizo necesaria la puesta en marcha de distintos programas, entre los que destacaron por su importancia los de enseñanza del español. En Andalucía, el origen de las ATAL se remonta al curso académico 1997/1998, debido a la fuerte presión migratoria proveniente del Norte de África, que se manifestó en primer lugar en esta zona, por la presencia de invernaderos agrícolas que demandaban gran cantidad de mano de obra no cualificada. Ortiz Cobo (2007) describe cómo se creó en aquel año el Grupo de trabajo e investigación “Escolarización del Alumnado Inmigrante”, que fue el catalizador del modelo ATAL. Este grupo estaba compuesto por profesionales de la Consejería de Educación (a través de su oficina territorial de Almería), junto a maestros de los municipios de Roquetas y El Ejido (con fuerte presencia de inmigrantes marroquíes que trabajaban en los invernaderos de la zona), voluntarios de la ONG “Almería Acoge” e investigadores de la Universidad de Almería.

El grupo de trabajo realizó una experiencia piloto con dos centros educativos y alumnos de educación primaria. Evaluaron mediante entrevistas las necesidades del profesorado, negociaron la formación a impartir al mismo y la llevaron a cabo, utilizando técnicas de observación participante y diarios de clase. A partir de este proceso de formación, se crearon “aulas puente” con una filosofía no segregadora. El trabajo de las aulas puente se valoró a partir de encuestas a los profesores y de la aplicación de instrumentos de evaluación para establecer el diferencial semántico de los alumnos en su paso por el aula puente. Esta evaluación sirvió para el diseño de dos tipos de lo que ya se denominó Aula Temporal del Adaptación Lingüística (ATAL): a) el ATAL *fija*, en la que el profesor atiende prioritariamente a alumnos de un solo centro en el que se imparten las clases y a ella se desplazan alumnos de distintos centros de la zona, dedicándose el profesor a la atención de inmigrantes a tiempo completo; y b) ATAL *itinerante*, en la que el profesor se desplaza por distintos centros educativos, atendiendo en ellos a sus alumnos y, en algunos casos, dedicándose a otras tareas además de la enseñanza del español a los alumnos extranjeros. También se distinguieron en estos primeros momentos ATAL en educación primaria y ATAL en educación secundaria. Con el paso del tiempo, y en función de cada contexto geográfico y demográfico, se han implantado algunos o todos los tipos, o se combinan entre ellos para atender al alumnado, según sus necesidades (ej. Puede existir un aula itinerante que atiende simultáneamente a alumnos de educación primaria y de educación secundaria). En todo caso, las ATAL no se establecen de forma definitiva, sino que cambian su ubicación en función de la evolución demográfica de cada provincia.

En estos primeros momentos de implantación de las ATAL, se priorizó la presencia en ellas de alumnos de culturas y países más distantes o en riesgo de exclusión, pero con el paso de los años esta filosofía se modificó al constatarse la existencia de grupos de alumnos de países de la Unión Europea, mucho más cercanos en el aspecto cultural y sin necesidades de atención social perentorias, pero con la misma necesidad de aprender el español que sus compañeros procedentes de fuera de la UE.

Las ATAL fueron extendiéndose y consolidándose como política de atención a la inmigración en Andalucía, con sucesivas instrucciones para su funcionamiento, hasta que en 2007 se estableció una norma legal vigente hasta hoy para su funcionamiento (Junta de Andalucía, 2007), en la que ya se estableció el modelo actual de ATAL como



medio para la enseñanza del español a los alumnos extranjeros y como medio para acelerar la integración curricular y social, manteniendo su carácter temporal orientado hacia la mínima permanencia posible. De esta forma, el modelo se consolida como un puente, que lleva al alumno a una fase posterior de inmersión lingüística en el sistema educativo en español ordinario.

A partir del contenido de la norma promulgada en 2007, podemos establecer las características básicas actuales del modelo ATAL en Andalucía, destinado a la atención de los alumnos extranjeros que se incorporan al sistema educativo sin conocer el español: a) en primer lugar, el objetivo de las ATAL es el de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos extranjeros que desconocen el idioma español, con el objeto de mejorar la integración social y escolar en el menor tiempo posible; b) en segundo lugar, se establecen como “aulas fijas” cuando hay un número elevado de alumnos, o como “aulas itinerantes”, en las que un profesor puede atender varios centros educativos; c) en tercer lugar, la edad de los destinatarios oscila entre los 8 años y los 18 años (edad máxima para la educación obligatoria); d) en cuarto lugar, las ATAL tienen limitado el número de alumnos a 12; e) en quinto lugar, la permanencia en ellas se limita a un curso académico aunque, en algunos casos excepcionales (enfermedad, absentismo prolongado o escasa escolarización en el país de origen), puede prorrogarse a dos (aunque en cualquier momento puede darse por finalizada la asistencia al ATAL, cuando se han alcanzado los niveles lingüísticos adecuados); f) en quinto lugar, existe una limitación del número de horas máximo en que el alumno puede permanecer semanalmente en el ATAL (10 horas en educación primaria y de 15 horas en la educación secundaria); y g) las funciones del profesorado de ATAL van más allá de la enseñanza de la lengua española, incluyendo las de atender las dificultades de aprendizaje derivadas del desconocimiento del idioma, ayudar a la integración de los alumnos, colaborar con el resto del profesorado y con los líderes del centro educativo, servir de elemento de comunicación con las familias y orientar a los profesores en el trabajo con los alumnos extranjeros.

## **Las ATAL en cifras**

Algunos datos básicos disponibles sobre las ATAL pueden darnos una visión clara del modelo, no ya desde el punto de vista teórico, sino desde su puesta en práctica y su funcionamiento operativo.

Si observamos la variación del profesorado a lo largo de todo el proceso de implantación y consolidación del modelo ATAL (véase la Tabla 1 y el Gráfico 1) tendremos una idea clara del esfuerzo que ha debido realizarse desde la administración educativa para llevar a cabo estas políticas de atención a los alumnos extranjeros desconocedores de la lengua española, en Andalucía. En efecto, el mayor coste para el desarrollo de una política educativa es el de personal, por lo que mantener en los últimos años entre 200 y 300 profesores dedicados a tareas de enseñanza del español a alumnos inmigrantes, puede considerarse sin duda un gran esfuerzo presupuestario, sobre todo teniendo en cuenta que con anterioridad a 1997 no existía este tipo de atención educativa. El Gráfico 1 nos permite visualizar claramente el aumento exponencial del profesorado de ATAL hasta 2010, coincidiendo con el aumento del flujo de inmigrantes, que sólo se

ha frenado a partir de ese momento, situándose en estos momentos en valores similares a los de 2005/2006.

Año	Profesores ATAL
1997/98	2
1998/99	4
1999/00	10
2000/01	23
2001/02	64
2002/03	102
2003/04	177
2004/05	206
2005/06	251
2006/07	275
2007/08	292
2008/09	310
2009/10	292
2010/11	267
2011/12	247
2012/13	247
2013/14	233

Tabla 1.- Evolución del número de profesores y alumnos atendidos en los ATAL en Andalucía entre los años 1997 y 2014. Elaboración propia. Fuente de datos: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

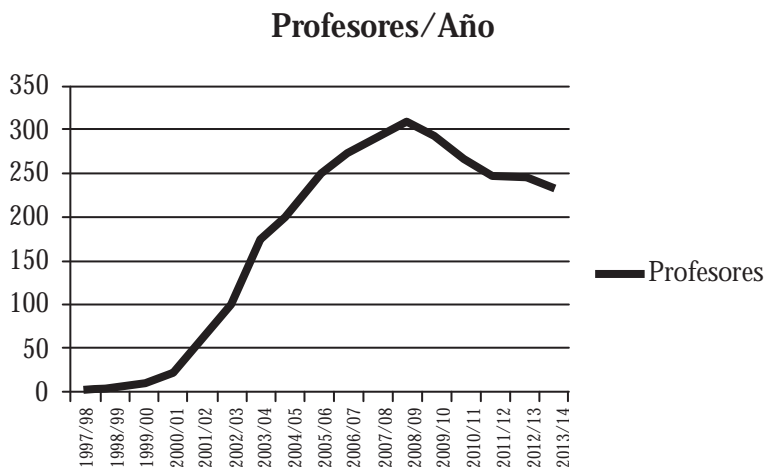


Gráfico 1.- Representación de la evolución del número de profesores de ATAL en Andalucía. Elaboración propia. Fuente de datos: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.



Si observamos ahora los datos de las ratio de alumnos por centro y profesor (véase Tabla 2 y Gráfico 2), podemos establecer algunos elementos característicos del modelo ATAL. Para ello, hemos utilizado datos oficiales del período 2007-2014, en el que el modelo se ha consolidado y las fluctuaciones migratorias se han estabilizado. Los datos han sido suministrados por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Vemos de forma global que la proporción de estudiantes atendidos por un profesor se mantiene estable en torno a los 20-24 alumnos a lo largo de estos años, incluyendo tanto las ATAL fijas como las itinerantes. No existen datos que puedan ser comparables para establecer si esta ratio es adecuada o no, ya que cada comunidad autónoma tiene un modelo de inmigración diferente con necesidades muy distintas y contextos específicos. Sin embargo, la estabilidad en estos datos sí nos permite establecer la consolidación del modelo ATAL como política educativa, lo que también se confirma en el mantenimiento de una ratio de 3 centros atendidos por un profesor y de entre 7 y 9 alumnos de ATAL por cada centro educativo.

Estos datos de las distintas ratios parecen indicar que el modelo definitivo de ATAL sigue básicamente la filosofía original descrita anteriormente, consolidando los siguientes elementos: a) distribución homogénea de alumnos extranjeros, evitando su concentración en un número reducido de centros; b) reducción al máximo del número de centros que atiende un profesor y; c) proporción de número de alumnos atendidos por cada profesor, similar a la ratio de un aula ordinaria.

<b>Año</b>	<b>Estudiantes/ Profesor</b>	<b>Centros/ Profesores</b>	<b>Ratio/Estudiantes/ Centro</b>
8 2007/0	24	3	8
9 2008/0	22	3	7
0 2009/1	20	3	7
1 2010/1	20	3	7
2 2011/1	23	3	8
3 2012/1	23	3	9
4 2013/1	24	3	9

*Tabla 2.- Datos de ratios entre los años 2007 (momento en que se consolida el modelo ATAL) y 2014. Elaboración propia. Fuente de datos: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.*

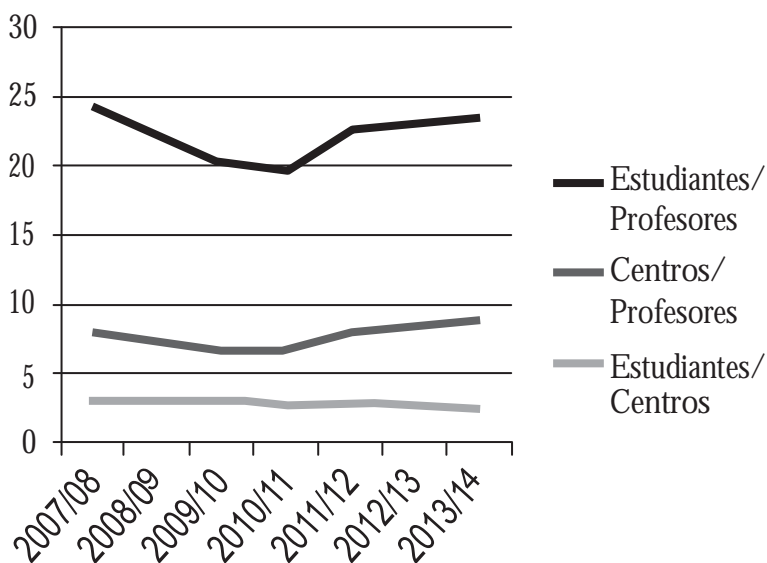


Gráfico 2.- Representación de la evolución de ratios en las ATAL. Elaboración propia. Fuente de datos: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.

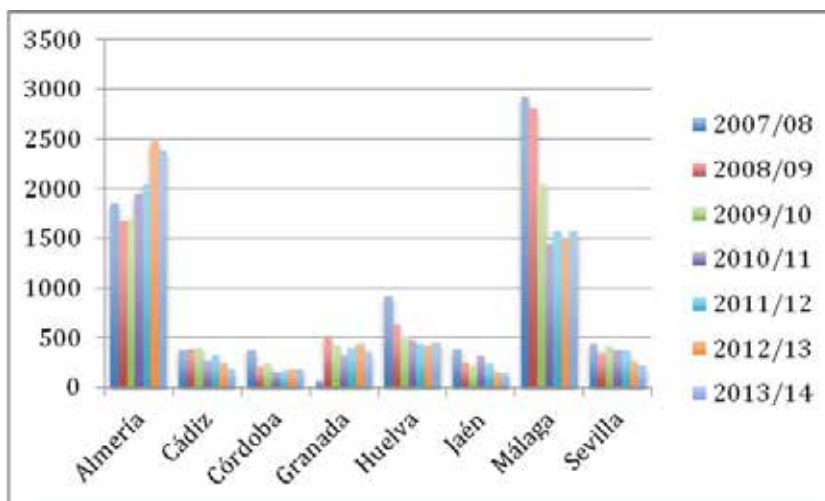
Finalmente, para comprender la complejidad que supone la atención de este tipo de alumnos, debido a su irregular distribución (sin considerar su elevada diversidad, que no es objeto de este capítulo), podemos analizar los datos desagregados para las 8 provincias en la Comunidad Autónoma de Andalucía (véase Tabla 3 y el Gráfico 3).

En primer lugar, se observa claramente las enormes diferencias que existen, tanto en el número de alumnos que han sido atendidos en las distintas provincias, como en las fluctuaciones de la serie histórica. Así, las ATAL fijas se concentran en las provincias de Almería y Málaga, mientras que las ATAL itinerantes son más propias del resto de provincias que, en general, presentan una menor concentración de alumnos. Así mismo, en la serie histórica en ambas provincias (Almería y Málaga), la evolución en el número de alumnos es inversa: mientras en Almería ha habido un aumento de alumnos atendidos hasta hoy, en Málaga el número de alumnos ha disminuido casi a la mitad desde el comienzo de la serie analizada. Para las provincias de Cádiz, Córdoba, Huelva y Jaén, se ha producido una disminución del número de alumnos atendidos, también en una proporción de casi la mitad. Es diferente el caso de Granada, donde se produjo inicialmente una atención a muy pocos alumnos, aunque luego esta se elevó y siguió la tendencia a reducirse del resto de provincias, a excepción de Almería.

Aunque los datos deberán ser objeto de un análisis más profundo si se quieren obtener conclusiones más claras sobre el modelo y su aplicación en los distintos contextos, sí podemos afirmar que la flexibilidad en su diseño ha necesitado de métodos fiables de obtener información precisa y actualizada sobre los cambios demográficos de los centros educativos. En este sentido, el modelo ATAL parece ser adecuado para las circunstancias en las que ha sido implementado.

Año	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
2007/08	1.850	376	373	64	911	386	2.921	435
2008/09	1.678	382	201	518	633	257	2.808	342
2009/10	1.693	397	236	430	512	214	2.043	410
2010/11	1.949	260	159	315	472	312	1.434	372
2011/12	2.050	322	167	404	432	237	1.574	381
2012/13	2.477	244	185	443	420	157	1.510	264
2013/14	2.383	180	182	351	455	147	1.567	218
<b>Total</b>	<b>14.080</b>	<b>2.161</b>	<b>1.503</b>	<b>2.525</b>	<b>3.835</b>	<b>1.710</b>	<b>13.857</b>	<b>2.422</b>

*Tabla 3.- Datos de alumnos atendidos en ATAL desde 2007 hasta 2014, desagregados por provincias. Elaboración propia. Fuente de datos: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.*



*Gráfico 3.- Evolución del número de alumnos atendidos en ATAL, por provincias, entre los años 2007 y 2014. Elaboración propia. Fuente de datos: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.*

## **Potencialidades y limitaciones del modelo ATAL**

Podemos considerar consolidado como política educativa el modelo ATAL de atención al alumnado inmigrante para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en Andalucía. Los datos analizados de alumnos, profesores y centros así lo corroboran. De esta forma, el gobierno autónomo de la comunidad andaluza lo ha

considerado adecuado, le ha dado rango de norma y lo mantiene en la forma dual ATAL fija / ATAL itinerante, como una estructura flexible dotada de un número de recursos humanos estable en función del número de alumnos extranjeros que necesitan atención. Así, se mantiene una ratio en torno a los 20-24 alumnos que debe atender cada profesor, una relación media de tres centros atendidos por cada profesor y una distribución homogénea del alumnado inmigrante en los centros públicos, con valores medios de entre 7 y 9 alumnos por centro (datos de los años 2007 a 2014). Es evidente que estos datos globales sólo expresan la generalidad del modelo, que puede ser muy diferente cuando se analizan contextos geográficos y demográficos específicos.

Si se quiere conocer en profundidad las limitaciones y potencialidades del modelo ATAL, es necesario promover desde el propio gobierno autónomo de Andalucía investigaciones longitudinales de envergadura, que incluyan análisis cuantitativos y cualitativos, seguimiento de los alumnos tras la finalización de la escolaridad obligatoria y satisfacción de los profesionales y las familias. La discusión de las conclusiones de estos estudios y la participación en ellas de los profesionales involucrados en las ATAL deben permitir, a partir de sus hallazgos, establecer las potencialidades y las limitaciones de este modelo, y pueden servir para orientar a los actores políticos para su evolución y mejora en el futuro. En todo caso, en la actualidad disponemos ya de literatura sobre las ATAL en Andalucía, que posibilita una aproximación al modelo en sus potencialidades y limitaciones.

De la literatura revisada, algunos de estos estudios se limitan a una descripción del modelo, bien desde posturas básicamente favorables a él (Pelagajar, 2011) o críticas (Castilla Segura, 2011), utilizando datos estadísticos básicos y reflexiones de los autores en base a posiciones epistemológicas previas o a la propia experiencia personal.

En otros casos, sin embargo, se ha analizado de forma más profunda el modelo ATAL, a partir de investigaciones de campo, y en ellas se intenta comprender las interrelaciones entre sus elementos y la importancia que estos tienen para el proceso de integración de los alumnos extranjeros en las comunidades de acogida. Estos estudios nos dan pie para la reflexión sobre los aspectos esenciales de la enseñanza de las lenguas, como son los procesos de enculturación y aculturación, pues los elementos culturales son inseparables de los lingüísticos, como ya han puesto de manifiesto autores como Tochon (2010), Jiménez Gámez, García García y Cotrina García (2012) o Goenechea Permisán (2014). Este segundo tipo de investigaciones intenta relacionar el modelo ATAL con cuestiones de tipo cultural, identitario, sociopolítico, etc., así como dar respuestas adecuadas a los retos planteados en la atención a los alumnos extranjeros.

Goenechea Permisán (2014), por ejemplo, ha reflexionado sobre la importancia de la construcción de la identidad de los alumnos extranjeros, revisando aspectos como el uso de la lengua materna y contenidos de la cultura propia en las ATAL, la escasa existencia de programas de lengua y cultura de origen (ELCO) o de enseñanza de las religiones minoritarias en España. Sus conclusiones apuntan a que un mayor desarrollo de este tipo de programas mejoraría el proceso de integración y los aprendizajes curriculares. Desde nuestro punto de vista, si bien esto es factible cuando el número de alumnos de un país o una cultura es elevado (ej. población marroquí musulmana en Almería), es muy difícil de llevar a cabo en los lugares donde conviven un número elevado de lenguas y de culturas, por la dificultad de financiación y de formación del profesorado

para el uso –aunque sea básico– de varias lenguas en el ATAL, desde una perspectiva intercultural profunda (Fernández Cruz, 2015). Así mismo, en ciertos casos, existe una dificultad añadida: el deseo de los padres de los propios alumnos extranjeros es el de que reciban una inmersión lingüística y cultural que acelere el proceso de integración escolar (Gijón Puerta y Fages, 2006).

Jiménez Gámez (2008) o Guerrero Valdebenito (2013), entre otros, han valorado la necesidad de una formación específica del profesorado de las ATAL o de modelos de atención lingüística similares. Aunque han constatado que durante los años de mayor presión en cuanto al número de alumnos incorporados al sistema educativo, se desarrolló una amplia labor de formación desde los centros de profesorado (CEP), posteriormente la oferta formativa disminuyó. Por este motivo, si bien el número de alumnos extranjeros se ha estabilizado, parece necesario seguir potenciando la formación del profesorado en general y del que actúa en las ATAL en particular, para atender con métodos adecuados a este tipo de alumnos.

Finalmente, estudios realizados en ATAL de algunas provincias de Andalucía, como Cádiz (Jiménez Gámez, 2008; Jiménez Gámez, García García y Cotrina García, 2012) o Almería (Ortiz Cobo, 2006), han permitido establecer algunas conclusiones específicas sobre la aplicación del modelo, en comparación con otras comunidades autónomas. Entre estas conclusiones podemos destacar:

a) Mientras que otros modelos realizan una inmersión lingüística de forma previa a la integración escolar, con el fin de acelerar el aprendizaje de la lengua de acogida, el ATAL es un proceso paralelo y simultáneo a la integración en el aula, que asume que el aprendizaje de la lengua se ralentiza. En todo caso, dada la importancia de la integración escolar y social, el modelo ATAL debe reforzarse con medidas complementarias que ayuden a la integración del individuo y de la familia en la sociedad de acogida. Así mismo, las medidas de apoyo y refuerzo dentro del aula, para ayudar a la integración escolar y al aprendizaje de los contenidos cuando aún no se domina el idioma, han de ser las adecuadas.

b) En relación con la conclusión anterior, los contenidos en un ATAL se limitan al aprendizaje de la lengua y de algunas reglas sociales. Es posible que la inclusión de ciertos contenidos curriculares básicos ayudara al alumno en su integración escolar y lo motivara para el aprendizaje. En este sentido, el perfil del maestro de ATAL podría cambiar, incorporando especialistas en la enseñanza del español que, además, tuvieran conocimientos más específicos en algún área curricular.

c) El papel de la cultura y la lengua de origen es un tema aún no resuelto por los especialistas y que da lugar a políticas dispares en distintas comunidades autónomas. En Andalucía, estos componentes de cultura y lengua propia se incluyen sólo en algunos casos en los ATAL, siendo integrados en programas paralelos, que sólo se llevan a cabo en lugares donde hay una presencia mayoritaria de una lengua o cultura. Como se indicó anteriormente, la dificultad de cofinanciación con los países de origen o la existencia de un gran número de lenguas y culturas en un mismo ATAL, hacen prácticamente insostenible la inclusión de estos aspectos en el modelo en su formato actual. Sí es cierto, sin embargo, que muchos maestros de ATAL utilizan este tipo de recursos en sus intervenciones, de forma personal, dentro de procesos de innovación y mejora.

d) La formación de los maestros de ATAL aparece como un elemento esencial para el éxito del modelo y debería centrarse en dos líneas básicas (Ortiz Cobo, 2007): por una parte, la colaboración entre maestros de ATAL, profesorado y especialistas en educación intercultural; por otra, la sensibilización del docente frente al hecho intercultural y a las necesidades específicas del alumnado de ATAL.

Es evidente que estas propuestas de mejora del modelo llevan aparejada una fuerte inversión en recursos, en talento humano y en su formación adecuada, pues si deseamos no sólo la integración sino el éxito escolar, el conocimiento de la lengua debe llegar al nivel suficiente para el seguimiento del currículo y, salvo en casos excepcionales, esto no puede producirse en un solo curso académico.

## **Bibliografía**

**AJA, E.** y **ARANGO, J.** (Eds.). (2006). Veinte años de inmigración en España: perspectivas jurídica y sociológica (1985-2004). Barcelona: Bellaterra.

**ALLEMANN-GHIONDA, C.** (2006). Intercultural education in Germany: accepting diversity while cultivating differences?. Comunicación al Seminario Internacional "Educating Immigrant Pupils: Approaches and policies challenging educational integration and equal opportunities for all". Fundación Jaume Bofill. Barcelona.

**APARICIO, R.** y **TORNOS, A.** (2000). La inmigración y la economía española. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

\_\_\_\_\_ (2005). Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España: un estudio sobre el terreno (Vol. 2). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaria de Estado de Inmigración y Emigración, Observatorio Permanente de la Inmigración.

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

**CACHÓN, L.** (2009). La España inmigrante: marco discriminatorio, mercado de trabajo y políticas de integración. Barcelona: Anthropos.

**CASTILLA SEGURA, J.** (2011). "Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero". En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía (pp. 503-512). Granada: Instituto de Migraciones.

**CONSEJERÍA DE GOBERNACIÓN.** (2001). I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001-2004. Sevilla: Junta de Andalucía.

**DEFENSOR DEL PUEBLO.** (2003). La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.

**FERNÁNDEZ, P. P., COLL, A. G. E HITA, Á. A.** (2006). La movilidad laboral y geográfica de la población extranjera en España. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.

**FERNÁNDEZ CRUZ, M.** (2015). La formación de profesionales de la Educación. Un enfoque profundo. Blue Mounds: Deep University Press.

**FORTIN, L.** (2006). "L'intégration scolaire des élèves immigrants au Québec entre la classe d'accueil et la classe ordinaire: un aperçu quant aux pratiques, aux actions et aux perspectives". Comunicación al Seminario Internacional Educating Immigrant Pupils: Approaches and policies challenging educational integration and equal opportunities for all". Fundación Jaume Bofill. Barcelona.

**GARCÍA CASTAÑO, F. J., RUBIO, M. y BOUACHRA, O.** "Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación". Revista de Educación, N.º.345, 23-60.

**GARCÍA MARTÍN, M. J.** (2007). "Análisis de los modelos curriculares bilingüe y de inmersión en una sociedad multilingüe y multicultural". REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, N.º 4, 78-102.

**GIJÓN PUERTA, J. Y FAGES, E.**(2006). Elaboración y puesta en marcha de proyectos interculturales en los centros educativos: (marco general y aspectos prácticos). Sevilla: Fundación ECOEM.

**GIJÓN PUERTA, J. y FERNÁNDEZ-CRUZ, M.** (2015). "Educational Policies and Curricular Models of Language Teaching in Spain". En Tochon, F. T. (Ed.) Language Education Policy Unlimited. Global perspectives and local practice (pp. 217-248). Blue Mounds, Wisconsin: Deep University Press.

**GOENCHEA PERMISÁN, C.** (2014). "Análisis de la presencia de la cultura de origen de los menores inmigrantes en el sistema educativo andaluz". En Actas del Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo, Huelva, diciembre 2014.

**GOENCHEA PERMISÁN, C., GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A., y JIMÉNEZ GÁMEZ, R.** (2011). "Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Au-



las de Enlace”. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 15, N.º 3, 263-278.

**GRAÑERAS, M.** y otros (2007). “La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas”. Revista de Educación, N.º 343, 149-174.

**GUERRERO VALDEBENITO, R. M.** (2013). “Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía. Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)”. Perfiles educativos, N.º 142, 42-53.

**GUO, Q. Y KORETZ, D.** (2013). “Estimating the Impact of the Massachusetts English Immersion Law on Limited English Proficient Students’ Reading Achievement”. Educational Policy, N.º 27, 121-149.

**HUGUET, A. Y NAVARRO, J. L.** (2005). “Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración”. En D. Lasagabaster, D. y Sierra, M. (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 53-74). Barcelona: Horsori.

**JIMÉNEZ GÁMEZ, R. A.** (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.

**JIMÉNEZ GÁMEZ, R.A., GARCÍA GARCÍA, M. y COTRINA GARCÍA, M.J.** (2012). “Educative Assimilation is a process of exclusion: the case of immigrant students and ATALs in Cádiz (Andalusia, Spain)”. *Power & Education*, N.º 2, 173-184.

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (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. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

**JUNTA DE ANDALUCÍA.** (2007). ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención al alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. B.O.J.A. 14- 2-2007.

**JUNTA DE ANDALUCÍA** (2013). Andalucía Datos Básicos 2013. Sevilla: Junta de Andalucía.

**LÓPEZ DE LERA, D.** (2006). Demografía de los extranjeros. Incidencia en el crecimiento de la población. Madrid: Fundación BBVA.

**ORTIZ COBO, M.** (2006). "Escuela e inmigración: gestión de la diversidad lingüística". En Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, N.º 16, 279-308.

\_\_\_\_\_ (2007). "Segunda lengua como medio de integración escolar". Revista Iberoamericana de Educación, N.º 41/4, 1-5.

**PELAGAJAR, M. C.** (2011). "Importancia de las aulas temporales de adaptación lingüística para la enseñanza del español en alumnado inmigrante en el sistema educativo andaluz". En García Castaño, F. J. y Kressova, N. (Coords.). Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía (pp. 513-516). Granada: Instituto de Migraciones.

**TOCHON, F.** (2010). "Deep Education". Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT, N.º1, 1-12.

**TONG, F., LARA-ALECIO, R., IRBY, B., MATHES, P., y KWOK, O. M.** (2008). "Accelerating early academic oral English development in transitional bilingual and structured English immersion programs". American Educational Research Journal, 45(4), 1011-1044.

**THOMAS, W. P. y COLLIER, V.** (1997). School effectiveness for language minority students. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

**VILA, I.** (2006). "Lengua, escuela e inmigración, Cultura y Educación". Culture and Education, N.º 18, 127-142.

**VILAR, J. B. y VILAR, M. J.** (1999). "La emigración española a Europa en el siglo XX. Madrid: Arco Libros.