



ITESO

## RECURSOS EDUCATIVOS PARA LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ANDALUCÍA\*

### EDUCATIONAL RESOURCES TO COVER FOREIGN STUDENTS' NEEDS IN ANDALUCÍA

Por: Cristina Goenechea Permisán (España)  
cristina.goenechea@uca.es

**Currículo:** doctora en Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Didáctica en la Universidad de Cádiz. Miembro del Grupo de Investigación Educativa Eduardo Benot (HUM-230) en la misma universidad. Sus líneas de investigación versan sobre educación intercultural, diversidad cultural y escuela, formación del profesorado y políticas educativas.

Por: Cristina Iglesias Alférez (España)  
cristina.iglesias.alferez@gmail.com

**Currículo:** Doctoranda de la Universidad de Cádiz. Miembro del Grupo de Investigación Educativa Eduardo Benot (HUM-230) en la misma universidad. Sus líneas de investigación versan sobre educación intercultural, diversidad cultural y escuela, formación del profesorado y políticas educativas.

**Recibido:** 23 de septiembre de 2016. Aceptado para su publicación: 19 de abril de 2017.

**Recuperado de:** <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/755>

#### Resumen

La llegada a los planteles escolares de alumnado extranjero que desconoce el idioma provoca que sea necesario poner en marcha recursos en las escuelas españolas que permitan a estos estudiantes acceder a una educación de calidad que considere sus necesidades. En este artículo analizamos, desde una perspectiva crítica, cómo el sistema educativo andaluz atiende al alumnado de origen extranjero y nos centramos en los recursos específicos para esta población. Existen dos tipos de programas dirigidos al alumnado extranjero: los destinados a aprender la lengua española (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística [ATAL] y Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes) y los que contribuyen a mantener la lengua y cultura de origen, existentes solo en el caso de las lenguas árabe y rumana. En este sentido, reflexionamos sobre las medidas planteadas y la coherencia de estas con los objetivos que dicen perseguir, y analizamos con mayor detalle las ATAL, que constituyen el recurso más extendido dirigido a los extranjeros, tienen una trayectoria más amplia y han sido objeto de un mayor número de investigaciones.

**Palabras clave:** alumnado extranjero, políticas educativas, educación intercultural, Andalucía.

---

\* Este artículo se inscribe en la investigación "Construyendo diferencias en la escuela. Estudio de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado", liderada por F. Javier García Castaño.

### Abstract

The arrival of foreign students that do not speak the language entails on Spanish schools the need to put into effect new resources to provide such students with quality education that takes their needs into account. This paper analyses, from a critical perspective, how the Andalusian education system cares for foreign students in terms of allocation of specific resources for this population. There are two types of programmes for foreign students: a) those for learning the Spanish language (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística [ATAL] y Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes/Temporary Language Adjusting Classes and Language Supporting Programme for Immigrants); and b) those which allow immigrant students to be educated in their original language and culture. These are only applicable to Arab and Romanian students. This study ponders the different measures that have been proposed and their consistency with their statement of objectives. We also examine ATALs in depth, since they are not only the most widely used resource offered to foreign students, but also the one with a longer history and the one that has been most often the objective of research studies.

**Keywords:** foreign students, education policies, intercultural education, Andalucía.

### INTRODUCCIÓN

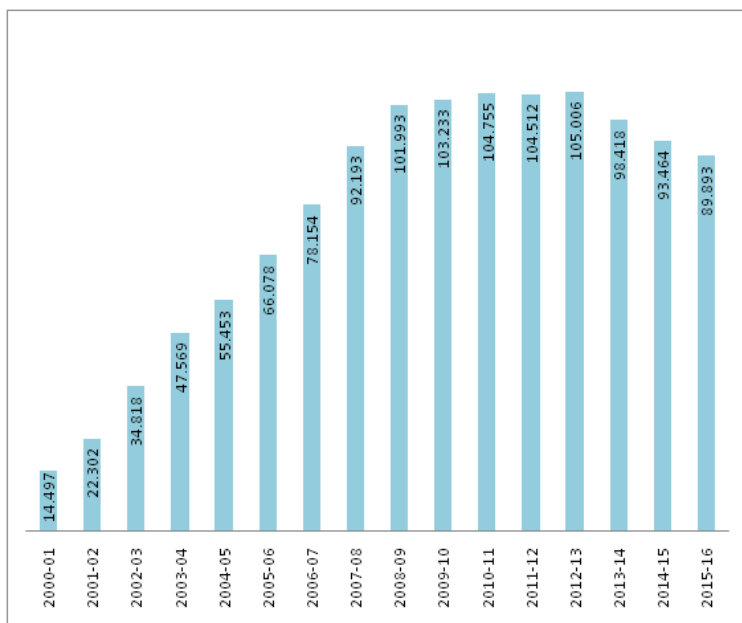
Andalucía es la comunidad autónoma situada al sur de España. Con más de ocho millones de habitantes, es la región más poblada de las diecisiete que componen el país y la segunda en cuanto a extensión. Respecto al peso económico de la región, el producto interno bruto andaluz supone 13.9% del total nacional. En 2015, Andalucía recibió alrededor de veintiséis millones de turistas, de ahí que resulte fácil intuir que el sector servicios es el de mayor peso en la economía andaluza (77.3%), seguido muy de lejos por la industria (11%), la construcción (6%) y el sector primario (4.7%) (Consejería de Economía y Conocimiento, 2016).

Dado que España es un país descentralizado, Andalucía, al igual que las demás regiones, ha asumido gran parte de las competencias en ámbitos tan relevantes para la sociedad como la sanidad, la justicia o la educación. Aunque se establecen algunas normativas nacionales, el desarrollo de estas y la concreción de las políticas a seguir y las medidas que las materializan se realizan a nivel autonómico.

La situación geográfica de Andalucía, su clima y actividades profesionales le han llevado a ser una comunidad que ha pasado “de ser punto de partida de emigrantes a tierra de acogida de personas procedentes de otros países” (Montes, 2015, p. 2). Desde los años noventa comenzaron a aparecer en nuestras escuelas estudiantes de diversas nacionalidades que transformaron los centros educativos, con alumnado muy diverso y un profesorado con escasa o nula formación para atenderlos. Por este motivo, desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se diseñaron una serie de políticas educativas que se concretaron en medidas educativas para apoyar a estos estudiantes.

El número de alumnos de origen extranjero en Andalucía comenzó a crecer de forma progresiva especialmente desde finales de los años noventa. La gráfica muestra la evolución de los estudiantes extranjeros escolarizados en Andalucía desde el curso escolar 2000-2001 hasta el 2015-2016.

Gráfica. Alumnos extranjeros en Andalucía



Fuente: elaboración a partir de los datos de la Consejería de Educación.

El crecimiento es continuo hasta el curso 2013-2014, cuando el número de matriculaciones empezó a disminuir hasta llegar a cifras por debajo de las de 2008. En los cursos comprendidos entre 2008 y 2012 el aumento es escaso si lo comparamos con el de los cursos anteriores. Esto es debido a la crisis económica en el país, que obliga a muchas personas a volver a su lugar de origen o a trasladarse a otras zonas de España con más posibilidades de empleo. La crisis económica ha afectado también las inversiones en el ámbito educativo, no solo en los recursos dirigidos al alumnado extranjero, sino a la población general, al producirse en estos años recortes en el número de profesores y un empeoramiento de sus condiciones de trabajo.

### RECURSOS DIRIGIDOS AL ALUMNADO EXTRANJERO EN LA ESCUELA ANDALUZA

Los recursos destinados por el sistema educativo andaluz a la población escolar de origen extranjero se centran en la enseñanza de la lengua española. Resulta lógico que esta sea la respuesta, ya que la barrera lingüística es la principal y la más evidente para la integración de este alumnado. Cuando la lengua materna es la española, a menudo se tiende a considerar que no hay ningún problema o necesidad en su escolarización y, por tanto, puede no tomarse ninguna medida. Aunque la legislación plantea principios y metas relacionados con la educación intercultural, la puesta en marcha de medidas para alcanzarlos —más allá de la enseñanza de la lengua— dependen, en ocasiones, del criterio de los profesores o el buen hacer de los centros. Así, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, en 2013, recogió, entre los fines del sistema educativo, la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

Según el avance del curso 2016-2017 del documento sobre la educación en Andalucía, actualmente en las escuelas andaluzas existen cuatro programas destinados a la atención del alumnado extranjero, todos ellos vinculados al ámbito lingüístico. Los dos primeros, las ATAL y el Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes, como sus nombres indican, están dirigidos a los estudiantes que llegan a España sin conocer el español y necesitan aprenderlo.

Estos programas están financiados por el Ministerio de Educación y parten de un bilingüismo sustractivo, que no toma como base la lengua materna del alumno para la adquisición de la nueva lengua, sino que se trata en la práctica de sustituir una por otra. Son programas amplios, que atendieron en el curso 2015-2016 a un total de 8,532 alumnos extranjeros (6,710 y 1,822, respectivamente).

Por otro lado, existen dos programas mucho menos extendidos, orientados al mantenimiento de la lengua de origen y la protección de la identidad cultural del alumnado extranjero. Se trata de los programas de Lengua Árabe y Cultura Marroquí y Lengua, Cultura y Civilización Rumana. Estos son financiados por los gobiernos de Marruecos y Rumanía y llegan a un número muy reducido de alumnos: 2,506 en el curso 2014-2015.

El alumnado extranjero también puede recibir atención a través de recursos pensados en general para todos los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo a fin de permitir un desarrollo educativo acorde con sus requerimientos y características individuales.

En la tabla 1 recogemos una síntesis de los objetivos de cada uno de estos programas.

Tabla 1. Objetivos de los programas dirigidos al alumnado extranjero

Programas	Objetivos de los programas
Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*	<p>Facilitar la atención específica del alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa singular que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas.</p> <p>Permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria.</p>
Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes**	<p>Favorecer la inclusión educativa y social del alumnado que requiera esta medida facilitándoles técnicas y herramientas necesarias para un desenvolvimiento autónomo.</p> <p>Contribuir a la consecución de los objetivos establecidos en el currículo de la etapa de educación primaria y Educación Secundaria Obligatoria dentro del proyecto educativo del centro.</p> <p>Optimizar la transformación social y cultural de un centro escolar y de la comunidad educativa.</p> <p>Establecer cauces de coordinación, cooperación y colaboración entre todos los agentes implicados en el sistema educativo, docentes y no docentes, para prestar una respuesta integral al alumnado desde una visión holística de la educación.</p> <p>Contribuir a la mejora de la convivencia valorando la multiculturalidad y las diferencias individuales como fuente de aprendizaje y crecimiento personal y social.</p>
Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí***	<p>Enseñar la lengua árabe y la cultura marroquí al alumnado escolarizado en centros españoles que lo deseen.</p> <p>Proporcionar formación al alumnado marroquí que le ayude en la formación de su identidad.</p> <p>Apoyar la integración de este alumnado en las escuelas y la sociedad española.</p> <p>Conseguir su adaptación en las escuelas desarrollando valores de tolerancia y respeto.</p> <p>Fomentar la educación intercultural.</p>
Programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana****	<p>Enseñanza opcional del curso de lengua, cultura y civilización rumanas a estudiantes matriculados en la educación en España, donde la presencia rumana es relevante.</p>

## Notas:

\* Orden del 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.

\*\* Instrucción tercera de 9 de octubre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se regulan de manera conjunta determinados aspectos de la organización y el funcionamiento del Programa de Acompañamiento Escolar y el Programa de Acompañamiento Lingüístico para Inmigrantes.

\*\*\*<http://www.mecd.gov.es/dms-static/2e685421-9eda-4bf7-93cb-c1ac8737c999/lacm-pdf.pdf>

\*\*\*\*<https://madrid.mae.ro/es/node/819>

### *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*

Este programa para atender al alumnado extranjero surgió en Almería en 1997 como programa piloto; en él diversos agentes educativos unen sus fuerzas para mejorar las condiciones de este alumnado en los centros educativos y con el propósito de facilitarles su incorporación al aula ordinaria (García, Castilla y Capellán, 2012). El primer reconocimiento normativo de la existencia de programas para atender al alumnado que desconoce el español se dio en 2001 con el Plan para la Atención del Alumnado Inmigrante, cuya intención era cumplir el tercer objetivo de este: “Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española” (García, Castilla y Capellán, 2012, p. 1747; Castilla, 2013, p. 231).

En ese tiempo, comenzaron a aplicarse estos programas en las demás provincias andaluzas. Posteriormente, la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación consagró la responsabilidad de las administraciones de favorecer la adaptación al sistema educativo de los alumnos de incorporación tardía con “programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas” (artículo 78.2) cuyo desarrollo será “simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje” (artículo 79.2).

No fue sino hasta 2007 cuando apareció la Orden del 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística; esta fue la primera normativa específica para las ATAL. Por ello, podemos decir que el reconocimiento de este recurso se produjo después de su aparición, como explica Castilla (2013): “Es anterior a su reconocimiento oficial o legislativo” (p. 231).

Los dos objetivos fundamentales del programa ATAL son dotar de lenguaje vehicular de enseñanza al alumnado que desconoce el español y su integración a la vida del centro. Estos objetivos se encuentran en el artículo 6° de la normativa vigente. El programa ATAL está presente en las ocho provincias andaluzas y se dirige al alumnado extranjero matriculado entre tercero de primaria y cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En la tabla 2 mostramos la distribución de este recurso por provincias.

Tabla 2. Distribución provincial de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística  
Curso 2015-2016

Provincias	Centros	Docentes	Alumnado
Almería	104	71	2.973
Cádiz	53	10	209
Córdoba	53	6	139
Granada	77	23	468
Huelva	46	20	350
Jaén	38	7	130
Málaga	191	63	2.332
Sevilla	27	9	109
<b>Total</b>	<b>589</b>	<b>209</b>	<b>6710</b>

Fuente: elaboración a partir de los datos facilitados por la Consejería de Educación.

En el curso académico 2015-2016, Andalucía contó con 209 docentes que atendieron 589 centros educativos. Por término medio, atienden a 11.4 alumnos en cada centro. El profesorado que compone el programa ATAL en las distintas provincias andaluzas no se corresponde directamente con el número de estudiantes extranjeros en cada una de ellas. Quizás esta discrepancia entre el número total de alumnos extranjeros en la provincia y el número de profesores de ATAL se deba a que no todos los alumnos extranjeros necesitan ATAL, bien sea porque su lengua materna es el español (por ejemplo, los alumnos latinoamericanos) o porque llevan ya varios años residiendo en España. La provincia con mayor número de docentes ATAL (71 en total) y más estudiantes atendidos (2,973) es Almería; le sigue la provincia de Málaga, con 63 docentes y 2,332 alumnos ATAL. En las otras provincias, el número de docentes desciende de manera considerable a 23 y 20 en Granada y Huelva, y aún más en Cádiz, Sevilla, Jaén y Córdoba; esta última es la que registra un menor número de profesionales.

En estas provincias también desciende el alumnado, que se sitúa entre los 486 y 109 estudiantes en el resto de las provincias. Aunque Córdoba es la que tiene menos docentes, no es la que cuenta con menos estudiantes. Esta provincia atiende a un total de 139 estudiantes, mientras que en Sevilla asisten al recurso 109.

Otro aspecto de los valores de esta tabla es que si ordenamos las provincias en función del número de centros, observamos que, en este caso, Almería no se sitúa en primer lugar, sino en segundo, precedido por la provincia de Málaga, con 191 centros educativos que ofrecen la atención de los docentes de ATAL, frente a los 104 centros a los que asisten los docentes en Almería.

Esta situación podría ser explicada por el tipo de actividad laboral de los padres y las madres del alumnado. Mientras que en la provincia de Almería la población de origen inmigrante se concentra en localidades con explotaciones agrícolas, en Málaga el tipo de ocupación es mucho más variado –hostelería, construcción, agricultura, entre otras– y se extiende por toda la provincia. En consecuencia, los recursos de profesorado ATAL en Almería están más concentrados en menos centros, forman con frecuencia parte de la plantilla de un centro, sin tener que ir de un lugar a otro, y esta circunstancia les otorga mayor efectividad en sus tareas.

Este recurso lo coordinan las delegaciones provinciales de educación y existen características distintas en las provincias para adaptarse a la población a la que atienden, como el número de alumnos extranjeros o su grado de dispersión o concentración. Esto es un ejemplo de las diferencias en el funcionamiento del programa, es el caso del apoyo dentro del aula ordinaria del alumnado marcado en el artículo 5.2 de la Orden del 15 de enero de 2007.

En provincias como la de Cádiz, donde los docentes visitan una media de cinco centros educativos durante la semana, este tipo de apoyo es prácticamente imposible, ya que en cada centro atienden a estudiantes matriculados en diferentes cursos académicos. Esta situación es provocada por la itinerancia, que implica la visita de diferentes centros durante la jornada escolar en vez de permanecer en uno, junto con la elevada ratio de estudiantes en la mayor parte de los centros y su heterogeneidad, tanto por el país de origen como por la edad y las posibilidades de acceso al currículo ordinario. Por tanto, en provincias como Cádiz, la atención del alumnado extranjero fuera del aula ordinaria y la itinerancia del profesorado constituyen la norma y no la excepción.

### *Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes*

Al igual que el programa ATAL, el PALI está destinado a que el estudiante aprenda el idioma del país al que llega y contribuir, así, a la integración social de estos estudiantes. Sus objetivos, recogidos en las Instrucciones del 9 de octubre de 2012, de la Dirección General de Participación y Equidad, mediante las cuales se regulan de manera conjunta determinados aspectos de la organización y el funcionamiento del Programa de Acompañamiento Escolar y el Programa de Acompañamiento Lingüístico para Inmigrantes, guardan mucha similitud con los de las ATAL.

El PALI es un programa destinado a potenciar el aprendizaje del español como lengua vehicular del alumnado de procedencia inmigrante que presenta dificultades o carencias en el aprendizaje del español y de acceso al currículo. El alumnado participante en el programa acude al centro en horario de tarde, durante dos, tres o cuatro horas semanales. Sus destinatarios son alumnos que no dominan el castellano y cursan entre tercero de primaria hasta tercero de ESO (es decir, entre los ocho y quince años). Esta sería una pequeña diferencia con las ATAL, que atienden a los alumnos un año más, hasta cuarto de ESO.

Una diferencia significativa entre ambos programas es que en las ATAL siempre lo da un maestro, aunque muy a menudo pasa solo unas horas en el centro porque es itinerante. Sin embargo, el PALI pueden impartirlo, o bien, docentes del propio centro que asisten en horario de tarde para ofrecer clase a estos estudiantes (por ello obtienen una remuneración extra a su labor ordinaria en el centro) o monitores externos al centro, contratados cuando no hay profesores en el colegio que quieran encargarse. Como vemos en la tabla 3, no es infrecuente la presencia de monitores, que se encargan de este programa en 38.6% de los casos.

Otra diferencia fundamental entre ambos programas es el horario en que se imparte y, por tanto, la obligatoriedad de asistencia por parte de los alumnos. Las ATAL brindan atención en horario escolar y el PALI, durante la tarde; por ello, es una actividad extraescolar y no obligatoria.

Actualmente, en Cádiz los centros pueden elegir solo uno de estos programas (ATAL o PALI), pero en otras provincias con un mayor número de alumnado extranjero pueden tener ambos recursos en un mismo centro.

En la recogida de datos de los centros educativos estudiados en nuestra investigación, constatamos que cuando los centros tienen que elegir entre un recurso u otro, se decantan, en su mayoría, por el ATAL. Las dificultades en la coordinación con los monitores PALI y la asistencia de los alumnos extranjeros en horario extraescolar son los principales obstáculos al momento en que los centros optan por este sistema. También influye en las preferencias por el profesorado de las ATAL el hecho de que el conjunto tiene años de experiencia en su labor, formación específica en gran parte de los casos, constituyen un equipo coordinado desde la delegación provincial y, además de enseñar el español, ejercen importantes labores de tipo tutorial para la integración del alumnado y sus familias en el centro educativo.

En nuestra investigación (Goenechea e Iglesias, 2016), la mayoría de los docentes entrevistados refirieron las ventajas de contar con un “compañero”, un maestro o maestra que acuda en horario escolar para atender a estos alumnos. Al coordinarse, pedir materiales, etcétera, se considera mucho más factible si es alguien que viene durante la mañana. Además, al ser el PALI una actividad extraescolar, voluntaria para el alumno y en horario de tarde, la asistencia del alumnado puede verse afectada por el carácter no obligatorio de la actividad.



Solo aquellos centros que tienen pocas posibilidades de conseguir una ATAL solicitan un grupo de PALI. En ocasiones, cuando en un centro no hay suficientes alumnos extranjeros, los alumnos de otros centros cercanos reciben PALI; son los padres quienes llevan a los alumnos a otro centro cercano. Esto nunca ocurre en el caso de las ATAL, que se imparten siempre en horario escolar con los alumnos de un mismo centro, y es el maestro quien va de un lugar a otro de ser necesario. El PALI está presente, al igual que las ATAL, en todas las provincias, como advertimos en la tabla 3.

Tabla 3. Distribución provincial del Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes, curso 2015-2016

Provincias	Centros	Modalidad		Alumnado
		Docentes	Monitores	
Almería	50	50	14	589
Cádiz	13	11	4	154
Córdoba	2	1	3	38
Granada	10	5	11	163
Huelva	7	6	4	97
Jaén	4	2	2	35
Málaga	46	31	23	515
Sevilla	19	10	12	231
<b>Total</b>	<b>151</b>	<b>116</b>	<b>73</b>	<b>1,822</b>

Fuente: elaboración a partir de los datos facilitados por la Consejería de Educación.

El PALI encuentra una representación más grande en las provincias con mayor número de estudiantes extranjeros. Al igual que ocurre con las ATAL, Almería y Málaga son las provincias con mayor número de estudiantes y docentes en PALI; sin embargo, existen diferencias respecto a las demás provincias; el orden queda de la siguiente manera: Sevilla, Granada, Cádiz, Huelva, Córdoba y Jaén, estas dos últimas con el mismo número de docentes, pero Córdoba atiende a tres estudiantes más que Jaén. Estos datos corresponden al curso 2015-2016, que atiende un total de 1,822 estudiantes repartidos en 151 centros educativos. Por término medio, se atiende a 12 alumnos en cada centro con este recurso.

#### *Programas de Enseñanza de la Lengua de Origen*

Un ejemplo de las políticas dirigidas a educar en el arraigo son los programas de Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen (ELCO), ampliamente extendidos en el ámbito europeo en la actualidad (el lector interesado en este tema puede consultar el informe de la Comisión Europea “La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa”, publicado en 2009). Estos programas de enseñanza de lenguas tienen su origen en la Directiva del Consejo de Europa de 1977 (77/486) sobre la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes, que establecía en su artículo 3º: “En cooperación con los Estados de origen, los Estados miembros adoptarán las medidas pertinentes con miras a promover, en coordinación con la enseñanza normal, una enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen”. En Francia comenzaron en la década de 1970 y en la actualidad existen programas de ELCO argelina, marroquí y tunecina. También están presentes en Bélgica, Alemania, los Países Bajos, Suecia, entre otros países.

Al principio, los programas de ELCO se pusieron en marcha con la idea de preparar a los hijos de los inmigrantes para un posible retorno a sus países de origen. Sin embargo, el paso del tiempo ha demostrado que la mayoría de los inmigrantes no regresan, por lo que esta justificación no estaría vigente.

En la actualidad, los motivos por los que la ELCO sigue estando presente en muchos países europeos se relacionan más con los planteamientos de la educación intercultural, que defiende que el mantenimiento de la identidad cultural de los inmigrantes favorece su integración en el sistema educativo y también en la sociedad de acogida. Este punto de vista promueve como forma de integración el pluralismo cultural, en oposición al asimilacionismo, según el cual el inmigrante debe abandonar su cultura y adoptar la de la sociedad de acogida para poder integrarse (García y Goenechea, 2009).

Muchas familias inmigrantes desean que los niños mantengan su cultura y su lengua de origen, que suele ser utilizada en el ámbito familiar. Sin embargo, la cultura y la lengua de estos alumnos no tiene cabida en el centro educativo más allá —en el mejor de los casos— de algunos carteles en distintos idiomas o unas jornadas multiculturales. De este modo, los niños inmigrantes que se incorporan a nuestro sistema educativo perciben una ruptura casi total entre la cultura de su familia y su país de origen, y la cultura vigente en la sociedad y la escuela del país receptor. Las clases de lengua de origen tratan de paliar esta situación, aunque al ser extraescolares impartidas por profesores ajenos al centro, en ocasiones no llegan a integrarse del todo en la vida y la cultura del centro.

Los programas presentados a continuación van dirigidos a los estudiantes de una nacionalidad en concreto. Aunque como se recoge en el Programa Hispano-Marroquí de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (2009) en sus objetivos, puede acceder a este programa “cualquier alumnado no marroquí que lo desee” (p. 3), en realidad la práctica totalidad de sus usuarios son originarios del país en cuestión ([http://www15.gencat.net/pres\\_casa\\_llengues/uploads/articles/La%20lengua%20materna%20de%20los%20ni%C3%B1os%20biling%C3%BCes.pdf](http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/uploads/articles/La%20lengua%20materna%20de%20los%20ni%C3%B1os%20biling%C3%BCes.pdf)).

Etxeberría y Elosegui (2010) afirman que mantener la lengua de origen es beneficioso para la adquisición de una nueva. Algunos profesionales de la educación consideran que conservar la lengua materna puede ser negativo en la escuela, ya que el estudiante seguirá hablando su idioma y retrasa el aprendizaje del nuevo idioma. Sin embargo, está ampliamente constatado que, “cuando los niños están aprendiendo una lengua minoritaria [...], no sólo están aprendiendo dicha lengua en sentido estricto, sino que están aprendiendo conceptos y habilidades intelectuales que son igual de relevantes para su aprendizaje de la lengua mayoritaria” (Cummins, 2001, p. 19).

Por este motivo, al mantener la lengua materna, aparte de permitirles a los estudiantes seguir formándose y aprender su lengua y cultura, se está favoreciendo el aprendizaje de la nueva lengua. Además, estos programas dentro de sus objetivos consideran la integración de los estudiantes en el nuevo país.

#### a) Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM)

Este programa era conocido como ELCO (Moscoso, 2013). El LACM es un programa subvencionado por el Gobierno de Marruecos y sus objetivos son:

- Enseñar la lengua árabe y la cultura marroquí al alumnado escolarizado en centros españoles que lo deseen.

- Proporcionar formación al alumnado marroquí que le ayude en la formación de su identidad.
- Apoyar la integración de este alumnado en las escuelas y la sociedad española.
- Conseguir su adaptación en las escuelas desarrollando valores de tolerancia y respeto.
- Fomentar la educación intercultural y mejorar el modelo antiguo ELCO (Ministerio de Educación, 2009).

El LACM entró en vigor con el BOE núm. 243 del 10 de octubre de 1985, cinco años después de que se firmó el Rabat el 14 de octubre de 1980, Convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno del Reino de Marruecos. Este programa está dirigido al alumnado escolarizado en centros de educación primaria y secundaria y se lleva a cabo de dos formas, dependiendo del número de estudiantes que deseen participar en los centros. En la primera, cuando el número es bajo, se imparte en horario no lectivo y el docente asiste a varios centros. En la segunda, cuando existen en el centro al menos 80 estudiantes, se imparte en horario lectivo. El alumnado asiste al LACM mientras que los autóctonos acuden a religión católica o alternativa a la religión. Esto hace que, en ocasiones, haya confusiones con el profesorado autóctono, que vincula la clase de lengua árabe con la de religión islámica.

Durante el curso escolar 2014-2015, Andalucía contó con un total de 17 docentes que impartieron clase en este programa; asistieron a clase un total de 1,893 estudiantes y 75 centros contaron con el recurso en toda Andalucía. Almería y Málaga volvieron a ser las provincias con mayor número de estudiantes.

Este recurso alcanzó un número similar de alumnos que el PALI (alrededor de 1,800), con un número de docentes significativamente inferior (solo 17 frente a 189 en PALI). Estos 17 docentes atendieron muchos menos centros (75 frente a 151 en PALI), pero un mayor número de alumnos en cada uno de ellos, que logró un promedio de 25.2. La distribución de este recurso entre las diferentes provincias puede ser consultada en la tabla 4.

Tabla 4. Distribución provincial del Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí, curso 2014-2015

	Centros	Docentes	Alumnado
Almería	30	6	901
Cádiz	1	1	125
Córdoba	5	1	114
Granada	3	1	51
Huelva	13	2	173
Jaén	2	1	61
Málaga	13	3	324
Sevilla	8	2	144
<b>Total</b>	<b>75</b>	<b>17</b>	<b>1,893</b>

Fuente: elaboración a partir de los datos facilitados por la Consejería de Educación.

## b) Programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana (LCCR)

Al igual que el programa anterior, este se destina a mantener la cultura de los estudiantes de origen rumano que llegan a Andalucía y es financiado por el gobierno rumano. Según la Embajada de Rumanía en el Reino de España, este recurso comenzó en 2007 tras firmar el 16 de julio de ese mismo año, la Declaración Conjunta del Ministerio de Educación, Investigación y Juventud de Rumanía y el Ministerio de Educación y Ciencia de España.

El LCCR está dirigido a los estudiantes rumanos que quieran participar de todos los niveles educativos y su atención es en horario no lectivo. En España se imparte en aquellas provincias donde la presencia rumana es mayor. En Andalucía, su implantación se remonta al curso académico 2008-2009, según los datos de la Embajada Rumana en España (consultar <http://madrid.mae.ro/es/node/819>) y no lo encontramos, como ocurre con los tres programas anteriores, en todas las provincias de Andalucía. De acuerdo con la información del curso 2014-2015, solo se llevó a cabo en tres provincias: Almería, Huelva y Sevilla; la primera fue la provincia con un mayor número de docentes, cuatro en total, mientras que las dos restantes tuvieron un único docente. El total de estudiantes beneficiarios de este programa fue de 613 personas (ver tabla 5).

Tabla 5. Distribución provincial del Programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana, curso 2014-2015

	Centros	Docentes	Alumnado
Almería	18	4	324
Huelva	7	1	205
Sevilla	7	1	84
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>6</b>	<b>613</b>

Fuente: elaboración a partir de los datos facilitados por la Consejería de Educación.

### PRINCIPALES RESULTADOS EN TORNO A LAS ATAL

A continuación recogemos los resultados de distintas investigaciones realizadas en Andalucía sobre las ATAL. Nos centramos en este recurso por ser el único de los expuestos que ha sido objeto de investigación desde hace años. Los estudios se enfocan a las cuestiones organizativas de las ATAL y la descripción de su funcionamiento (García 2012 y 2015; Jiménez, 2008; Del Río, 2015); más recientemente, la propia Agencia Andaluza de Evaluación Educativa ha llevado a cabo una investigación cuyos resultados ya se han dado a conocer.

Aunque la normativa establece el apoyo dentro del aula siempre que sea posible, las investigaciones constatan que, a excepción de Almería, en las demás provincias el apoyo fuera del aula ordinaria es lo más frecuente. Los datos obtenidos en Andalucía por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE, 2015) reflejan que tan solo 9.1% del alumnado recibe atención en el aula ordinaria, mientras que una abrumadora mayoría de 90.9% lo hace en grupos de apoyo fuera del aula ordinaria.

¿Qué tipo de apoyo es más beneficioso para el alumnado extranjero que no domina la lengua vehicular de enseñanza? Hasta el momento, disponemos de pocas evidencias científicas que nos ayuden a clarificar esta cuestión. Se ha hecho ya una investigación (Barrios y Morales, 2009) que contrasta el rendimiento de alumnado extranjero con dificultades lingüísticas que ha recibido apoyo dentro del aula de

referencia con el rendimiento del alumnado con dificultades lingüísticas que ha recibido apoyo fuera del aula de referencia. La conclusión más relevante de este importante trabajo es que el resultado es mejor cuando el apoyo se da dentro del aula ordinaria que cuando se da fuera. En concreto, los autores destacan la “mayor rentabilidad y efectividad de una modalidad inclusiva de apoyo lingüístico a alumnado inmigrante de lengua materna diferente al español a efectos de favorecer el aprendizaje de contenidos curriculares —no sólo en alumnado inmigrante con dificultades en la lengua vehicular sino, también, en alumnado autóctono” (p. 90). Sin embargo, conviene estudiar este aspecto más detenidamente, ya que los estudios de hasta el momento se han hecho con muestras pequeñas. Barrios y Morales (2009) apuntan también las condiciones que favorecen la implementación de una modalidad de apoyo lingüístico dentro del aula de referencia, y destacan un clima de confianza profesional entre docente de las ATAL y tutora o tutor, una disponibilidad por parte de aquel a suministrar un formato de apoyo flexible, negociado con la tutora o tutor, y adaptado a las necesidades que esta o este identifique.

También se ha encontrado que los docentes de las ATAL atienden, a menudo, a alumnos que no son estrictamente destinatarios de este recurso, por estar en el primer ciclo de primaria. Cuando se le pide al profesorado ATAL que dé su opinión acerca de cuándo debería comenzar este programa (AGAEVE, 2015), la mayoría (56.4%) cree que debería ser en primero de primaria, 13.5%, en segundo de primaria, y 18%, en educación infantil. Tan solo 10.4% consideran que debe comenzar en tercero de primaria, como está estipulado actualmente.

La Orden del 15 de enero de 2007 establece, asimismo, que el tiempo máximo que puede asistir un estudiante al ATAL es de un año y que solo excepcionalmente podrá continuar al finalizar este periodo. Con frecuencia, los alumnos cuya lengua es muy distante al español, en especial los de lengua árabe y china, necesitan ampliar este periodo y convendría que pudieran disponer de él durante más tiempo para alcanzar un nivel aceptable de competencia lingüística en el ámbito académico (Goenechea e Iglesias, 2016).

Algunos investigadores han comenzado a investigar la eficacia académica de este recurso, que solo puede estudiarse a largo plazo. Se trata de un trabajo difícil por la alta movilidad de esta población y las dificultades de acceso a la información administrativa. Los primeros resultados de estas investigaciones longitudinales con alumnos que han pasado por las ATAL (García, Castilla y Capellán, 2015) indican que

tienen menos posibilidades de conseguir el Graduado en ESO, con independencia del tiempo que hayan estado en el sistema educativo, y que no parece, por los datos obtenidos y analizados, que el hecho de haber estado en las ATAL haya supuesto una mejora sustantiva en relación con las tasas de éxito/fracaso escolar ya que siguen estando muy por debajo del conjunto del alumnado. Resulta una cierta paradoja que, al tiempo que se han ido incrementando esos “programas” para prevenir o “paliar” el fracaso de este alumnado, paralelamente, éste se mantenga (p. 21).

Es necesario continuar estos trabajos con muestras más grandes y en ámbitos geográficos más amplios para poder emitir afirmaciones concluyentes sobre la validez o la eficacia de este recurso.

## ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

La escuela andaluza es ya multicultural, con una presencia importante (de casi 7%) y estable de alumnado extranjero. Las escuelas deben trabajar en la promoción de actitudes tolerantes y no racistas para construir una sociedad cohesionada. Es necesario dar una respuesta educativa adecuada a los alumnos extranjeros, y brindarles una educación de calidad que responda a sus necesidades. Esto implica la existencia de recursos dirigidos a la enseñanza de la lengua española para los extranjeros recién incorporados al sistema educativo andaluz. En este trabajo analizamos dos programas que comparten este objetivo: ATAL y PALI. El que más se adapta a las necesidades de los centros es el primero de ellos, por lo que sería muy deseable su mantenimiento en el tiempo.

Aunque no parece que las ATAL vayan a desaparecer a corto plazo, algunos factores como los continuos recortes en educación en los últimos años y la menor presencia de alumnos extranjeros recién llegados pueden propiciar que la administración se replantee su existencia o que, al menos, se cuestione la coexistencia de dos programas (ATAL y PALI) con objetivos similares que pueden estar duplicando la atención a un mismo colectivo.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2013) afirma estar asumiendo –o al menos, haberlo hecho durante un periodo– el coste de los programas dirigidos al alumnado extranjero: “A pesar de que, desde el año 2012, no se cuenta con fondos para la acogida e integración de inmigrantes provenientes de los Presupuestos Generales del Estado, la Consejería de Educación mantiene con recursos propios la atención a este alumnado”.

Cabe reconocer el mérito del mantenimiento de este y otros programas dirigidos al aprendizaje de la lengua por parte de los alumnos extranjeros recién llegados (como el Acompañamiento Lingüístico para el Alumnado Inmigrante, impartido en horario extraescolar), en un contexto de crisis como la que estamos viviendo en Andalucía. Resulta aún más loable teniendo en cuenta los grandes retos que enfrenta el sistema educativo andaluz y que afectan a un mayor número de alumnos y alumnas, lo que podría hacer pensar en un reorientamiento de los recursos disponibles. Pese a reconocer el esfuerzo, siempre conviene y es necesario reclamar más recursos para los estudiantes que, como en el caso de las ATAL, demandan acciones de carácter compensatorio como el alumnado de incorporación tardía.

Por otra parte, los niños inmigrantes escolarizados en Andalucía deben construir su identidad cultural en el marco de un sistema educativo que posee un carácter claramente asimilacionista, que relega su lengua y su cultura de origen al ámbito familiar y –casi de manera exclusiva– valora y promueve solo la adquisición de la lengua y la cultura española a través de programas como PALI y ATAL.

Algunos programas impulsados por los países de origen, como el rumano y el marroquí, tratan de luchar contra esta realidad promoviendo su lengua materna entre los descendientes de estas nacionales residentes en España. El valor de estos programas va más allá de lo puramente lingüístico, ya que contribuyen al fortalecimiento de la autoestima y la identidad de estos alumnos. Sin embargo, no hay una apuesta decidida por parte de las autoridades españolas por estos programas ni se realiza una inversión significativa que posibilite el acceso mayoritario de los alumnos inmigrantes a las enseñanzas de su lengua y cultura de origen. Estos programas llegan a muy pocos niños, por lo cual, a menudo, la labor de transmisión de esa identidad cultural recae en las asociaciones de inmigrantes, situadas en el

ámbito de la educación no formal, fuera del sistema educativo, con todo lo que ello implica.

La Ley de Educación de Andalucía de 2007 recoge, entre los principios del sistema educativo andaluz (artículo 4°), la “convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, y respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social” y el “reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social”. A nivel estatal, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) señala también entre los fines del sistema educativo la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

Sin embargo, las políticas educativas y los programas en los que estas se concretan –que han sido objeto de revisión en este trabajo– reflejan más bien una postura asimilacionista que una educación basada en la interculturalidad y en el respeto a la diversidad cultural. La realidad es que donde se invierte más y se ponen más esfuerzos es en la enseñanza de la lengua española, no en el mantenimiento de las culturas de origen. No se apuesta por el bilingüismo aditivo ni se invierte en el desarrollo de la lengua materna. Los exiguos programas de lengua y cultura de origen llegan a un número muy reducido de alumnos y se mantienen en gran medida gracias a fondos procedentes de los países de origen.

A menudo, las ATAL se encuadran en el marco de la educación compensatoria, en coherencia con la idea del “déficit” que subyace en su planteamiento. Parte de la idea de los extranjeros como alumnos a los que les falta algo –fundamentalmente el dominio de la lengua española– y no valora la riqueza lingüística y cultural de la que son portadores.

Los programas de enseñanza de la lengua y cultura marroquí y rumana rompen con el bilingüismo sustractivo propio de las ATAL para avanzar hacia un bilingüismo aditivo, mucho más enriquecedor desde nuestro punto de vista. Resulta evidente que el número de profesores es muy bajo para toda Andalucía, pero podemos considerarlos como un primer paso (muy tímido) en este camino. Cabría hacer otras consideraciones sobre estos programas; por ejemplo, ¿por qué no asisten otros alumnos aparte de los extranjeros? Cuestiones relacionadas con el prestigio social de las lenguas hacen que las familias sean mucho más propensas a promover el aprendizaje del inglés que el de lenguas como el árabe o el rumano.

Los colegios bilingües trabajan en inglés y español, o bien, en francés y español. Solo las lenguas occidentales (inglés, seguido a mucha distancia del francés y el alemán) parecen tener el prestigio social suficiente en España como para justificar la inversión económica de recursos públicos en su enseñanza. Todo ello en un contexto mucho más cercano geográficamente a Marruecos que al ámbito anglosajón.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAEVE (2015). *Estudio sobre la organización y el funcionamiento de las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL)*. Sevilla: AGAEVE, Consejería de Educación.
- Barrios Espinosa, E. y Morales Orozco, L. (2009). *Integración lingüística y bilingüismo de ganancia en contextos multilingües e inclusivos. Una investigación de aula*. GEU Editorial.

- Castilla Segura, J. (2013). Las ATAL. Una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En F. J. García Castaño y N. Kressova (eds.). *Diversidad cultural y migraciones* (pp. 229-246). Granada: Comares.
- Cummins, J. (2001). La lengua materna de los niños bilingües, ¿por qué es importante para la educación? *Sprogforum*, 7(19), 15-20. Recuperado de [http://www15.gencat.net/pres\\_casa\\_llengues/uploads/articles/La%20lengua%20materna%20de%20los%20ni%C3%B1os%20biling%C3%BCes.pdf](http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/uploads/articles/La%20lengua%20materna%20de%20los%20ni%C3%B1os%20biling%C3%BCes.pdf)
- Del Río Fernández, J. L. (2015). *Evaluación de las posibilidades educativas del aula ATAL en los centros escolares de Málaga. Estudio de casos*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga. Recuperado de [http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10575/TD\\_Del\\_Rio\\_Fernandez.pdf?sequence=1](http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10575/TD_Del_Rio_Fernandez.pdf?sequence=1)
- Etxeberria, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 235-264. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7531>
- García Castaño, F. J., Castilla Segura, J. y Capellán de Toro, L. (2012, abril). ¿Qué éxitos tienen los escolares extranjeros que han pasado por las ATAL? En *VII Congreso Migraciones Internacionales en España. Movilidad Humana y Diversidad Social* (pp. 1747-1766). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- García Castaño, F. J., Castilla Segura, J. y Capellán de Toro, L. (2015, septiembre). ¿Compensar es igualar? Trayectorias de escolares de nacionalidad extranjera en dispositivos “especiales” en el sistema educativo andaluz. En F. J. García Castaño, A. Megías Megías y J. Ortega Torres (eds.). *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (pp. S02/13-S02/28). Granada: Instituto de Migraciones.
- García Fernández, J. A. y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural: análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Goenechea Permisán, C. e Iglesias Alférez, C. (2016). Aportaciones del programa ATAL a los centros educativos desde un punto de vista intercultural. *Revista Hachete-tepé*, 88-104.
- Jiménez Gámez, R. A. (coord.) (2008). *Estudio de la atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las ATAL de Cádiz*. Informe de investigación. Recuperado de <http://www.uca.es/grupos-inv/HUM230/docsdelgrupo/Publicaciones/publicaciones/>
- Montes Muñoz, A. (2015, septiembre). El programa ATAL: evolución histórica, gestión y organización en la actualidad de las aulas ATAL almerienses y perspectivas de futuro. En F. J. García Castaño, A. Megías Megías y J. Ortega Torres (eds.). *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (pp. S02/29-S02/43). Granada: Instituto de Migraciones.
- Moscoso García, F. (2013). El programa hispano-marroquí de enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) sometido a revisión. Árabe marroquí y amazige, lenguas nativas (L1). *Anaquel de Estudios Árabes*, 24, 119-135.

### Webgrafía

- Consejería de Economía y Conocimiento (2016). *Informe económico de Andalucía*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/InformeEconomico2015.pdf>
- Consejería de Educación (2013). *La educación en Andalucía. Curso 2013-14. Iniciativas, programas y datos*. Recuperado de [http://www.iseandalucia.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=286cd0dc-56bd-4128-95af-6f038ec66518&groupId=10137](http://www.iseandalucia.es/c/document_library/get_file?uuid=286cd0dc-56bd-4128-95af-6f038ec66518&groupId=10137)



- Consejería de Educación (2016). *La educación en Andalucía. Avance del Curso 2016-17. Iniciativas, programas y datos*. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/resources/files/2016/10/28/1477656167777Dossier\\_EDUCACION\\_2016-2017%20\(9\).pdf](http://www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/resources/files/2016/10/28/1477656167777Dossier_EDUCACION_2016-2017%20(9).pdf)
- Embajada Rumanana en el Reino de España (2010). El proyecto sobre la enseñanza del curso de lengua, cultura y civilización rumanas en los colegios de España. Recuperado de <https://madrid.mae.ro/es/node/819>
- Instrucción tercera de 9 de octubre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se regulan de manera conjunta determinados aspectos de la organización y el funcionamiento del Programa de Acompañamiento Escolar y el Programa de Acompañamiento Lingüístico para Inmigrantes. Recuperado de [www.edudactica.es/normas/.../Instruc%209-10-2012%20PROA%20y%20Apoyo.pdf](http://www.edudactica.es/normas/.../Instruc%209-10-2012%20PROA%20y%20Apoyo.pdf)
- Ministerio de Educación (2009). Programa Hispano-Marroquí de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM). Educación y Embajada de Marruecos en Madrid (eds.). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/2e685421-9eda-4bf7-93cb-c1ac8737c999/lacm-pdf.pdf>
- 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). Recuperado de [www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/d1.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/d1.pdf)