



*Vol. 15, Nº 3 (Diciembre 2011)*

*ISSN 1138-414X (edición papel)*

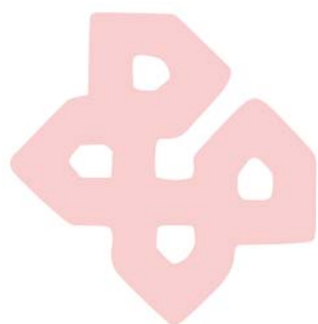
*ISSN 1989-639X (edición electrónica)*

*Fecha de recepción 10/02/2011*

*Fecha de aceptación 24/04/2011*

## LOS DILEMAS DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ALUMNOS INMIGRANTES RECIÉN LLEGADOS. ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS MODELOS ANDALUZ (ATAL) Y MADRILEÑO (AULAS DE ENLACE).

*The dilemmas of educational services to newly arrived immigrant students. A comparative study of Andalusia (ATAL) and Madrid (bridge classrooms) models*



*Cristina Goenechea Permisán\*, José Antonio García Fernández\*\* y Rafael Ángel Jiménez Gámez\**

*\* Universidad de Cádiz*

*\*\*Universidad Complutense*

*E-mail: [cristina.goenechea@uca.es](mailto:cristina.goenechea@uca.es)*

### **Resumen:**

*En este trabajo comparamos las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) andaluzas y las Aulas de Enlace (AE) madrileñas. Ambas medidas se han puesto en marcha para dar respuesta a las necesidades de los alumnos extranjeros recién llegados que no tienen un suficiente dominio del español. No obstante la coincidencia de sus objetivos, las diferencias organizativas y de funcionamiento suscitan el análisis que presentamos, basando nuestras reflexiones en los resultados arrojados por las investigaciones que los autores hemos llevado a cabo en ambas comunidades autónomas. En concreto, centramos nuestro análisis en cuatro puntos que a nuestro parecer constituyen los dilemas básicos en el planteamiento de este tipo de aulas, con el objetivo de contribuir a la mejora de las medidas de apoyo lingüístico a los alumnos extranjeros recién llegados:*

- a) El número de horas que los alumnos extranjeros asisten al aula lingüística, es decir, cuánto tiempo están separados del resto de alumnos de su curso.*

- a) *El tipo de apoyo que reciben, dentro o fuera del aula ordinaria.*
- b) *El currículum propio de estas aulas. En qué medida se centra sólo en lo lingüístico o se trabajan también contenidos de las asignaturas ordinarias.*
- c) *El papel que ocupan las culturas y lenguas de origen del alumnado, si se tienen en cuenta y se toman como soporte y apoyo o se obvian.*

**Palabras clave:** ATAL, Aulas de enlace, alumnos inmigrantes, educación intercultural

**Abstract:**

*This study compares Temporary Language Adaptation Classrooms (ATAL) in Andalusia and Bridge Classrooms (AE) in Madrid. Both programmes have been set up as a response to the needs of newly arrived foreign students who lack a proficient knowledge of the Spanish language. Despite the coincidence in their targets, their organizational and operational differences are an invitation to carry out this analysis where we reflect on the results obtained from different research projects in both regional communities. We particularly focus our analysis in four points that to our understanding form the basic dilemmas at the time of devising these types of classrooms that intend to enhance the language support measures for newly arrived foreign students:*

- a) *The number of hours that foreign students attend to language classes, i.e., how long they spend separated from the other students in his regular class group.*
- b) *The kind of support that they receive inside and outside the regular classroom.*
- c) *The curriculum to be covered in theses support classes. To what extent they are exclusively focused in linguistic aspects or if they also cover other contents from ordinary subjects.*
- d) *The role that original cultures and languages of the students have in the classroom. If they are taken into account as a support and basis or if they are ignored altogether.*

**Key words:** ATAL, bridge classrooms, immigrant students, intercultural education.

## 1. Presentación. Justificación del problema

La incorporación de alumnos extranjeros al sistema educativo español ha supuesto para éste importantes retos, especialmente cuando no dominan la lengua de enseñanza. Inicialmente, los centros dieron respuesta a este fenómeno imprevisto integrándolos en los programas de refuerzo lingüístico que ya existían para el conjunto del alumnado (educación compensatoria) o en los casos más graves, recurriendo a la buena voluntad de los docentes, que les daban clases altruistamente de un modo casi individualizado en sus horas libres. Con el paso del tiempo y el aumento progresivo de la inmigración se hace necesaria una respuesta estructural, más organizada, con recursos y personal específico. Es así como nacen -en torno al año 2000- las llamadas "aulas lingüísticas", que se han ido implantando en la mayoría de las Comunidades Autónomas en los últimos años, con distintas denominaciones y formatos.

Posteriormente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, consagra la responsabilidad de las Administraciones de favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos de incorporación tardía con "programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas"(art.78.2) cuyo desarrollo será "simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje" (art. 79.2).

Tanto las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL, en adelante) en Madrid como las Aulas de Enlace (AE, en adelante) en Andalucía han tenido una notable expansión desde que comenzaron a funcionar, en los cursos 2001/2002 y 2002/2003 respectivamente, como puede observarse en la tabla siguiente.

CURSO	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10
ATAL	64	102	177	206	251	275	290	315	Sd
AE	-	137	176	190	215	247	290	293 <sup>1</sup>	276

Tabla 1: *Elaboración propia a partir de los datos extraídos de la página web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y los recogidos en Datos y Cifras de la Educación 2009/2010. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.*

Llama la atención la desproporción en la asignación de este recurso a los centros entre las redes pública y privada concertada en Madrid. Si tomamos los datos del curso 2009/2010, el 75%<sup>2</sup> del alumnado extranjero está escolarizado en centros públicos y atienden en sus AE a un 58,3 %; mientras que en los concertados, escolarizando a un porcentaje muy inferior (17,8 %), atienden a un 42 %. Es decir, para una población escolar diana significativamente menor, reciben este recurso en una proporción mucho mayor de la que reciben los centros de titularidad pública para una proporción mucho más elevada de escolares extranjeros. Desproporción que no sólo se observa a lo largo de los años, sino que es progresiva desde que se implantó esta medida. Esto constata, no sólo el desequilibrio en la escolarización de este alumnado<sup>3</sup>, sino también las desigualdades en la asignación de recursos públicos en esta comunidad para atenderlos, claramente a favor de la enseñanza concertada.

Es necesario aclarar respecto a los datos incluidos en la tabla 1 sobre Andalucía que se refieren a número de profesores y no de aulas, como ocurre en el caso de Madrid, ya que en Andalucía buena parte de los docentes son itinerantes, y atienden varios centros.

A continuación describiremos las principales características de las ATAL y las AE según la normativa que las regula en la actualidad, comenzando por los aspectos comunes para pasar a analizar después algunas diferencias.

Los destinatarios de este recurso son actualmente los mismos en ambas comunidades autónomas: los alumnos recién llegados que no dominan el castellano. En la Comunidad de Madrid ha habido un cambio en este sentido, ya que hasta el curso 2007-08 (el trabajo de campo de nuestra investigación se hizo en el 2006-07) se incluía también como destinatarios a los alumnos extranjeros con "*graves carencias en conocimientos básicos como consecuencia de su escolarización irregular en el país de origen*", aunque tuvieran un buen dominio del castellano o incluso aunque fuera esta su lengua materna. La nueva regulación es más coherente con el tipo de contenidos que se trabaja en las aulas, mayoritariamente -cuando no únicamente- lingüísticos, como veremos más adelante.

Algunos puntos comunes son las etapas escolares en las que se ponen en marcha estas aulas -a partir de segundo ciclo de primaria y hasta el final de la ESO- y el número máximo de alumnos, limitado a 12 en ambos casos.

También comparten en buena medida los objetivos, siendo el principal la mejora de la competencia comunicativa, buscando dotar al alumno de mejores condiciones para que

<sup>1</sup> Reflejamos aquí el dato recogido por el documento *Datos y Cifras de la Educación 2009/2010*. En el documento *Datos y Cifras de la Educación 2008/2009*, difieren los correspondientes al total de alumnos (302), y centros públicos (180).

<sup>2</sup> *Datos y Cifras de la Educación 2009/2010*. Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

<sup>3</sup> Este desequilibrio ha sido criticado recientemente por la Comisión contra el Racismo del Consejo de Europa. El País, 8/02/2011, disponible en [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Consejo/Europa/critica/aulas/gueto/espanolas/elpepusoc/20110208elpepusoc\\_4/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Consejo/Europa/critica/aulas/gueto/espanolas/elpepusoc/20110208elpepusoc_4/Tes) (recuperado 24/04/2011).

pueda integrarse con éxito en el entorno escolar y social. En el caso de Madrid se añade otro objetivo: "*favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno*" que desde nuestro punto de vista puede calificarse de paradójico y ficticio, dado que en modo alguno la cultura y la lengua de origen del alumno tienen cabida en el aula de enlace.

Otra característica similar es el periodo durante el que el alumno puede incorporarse a este tipo de aula, de nueve meses en Madrid (sin posibilidad de prórroga<sup>4</sup>) y de un curso académico en Andalucía, con posibilidad de ampliar a dos cursos excepcionalmente si las circunstancias lo recomiendan. Este punto ha sido criticado por distintos autores, que consideran insuficiente el periodo establecido, dado que "*en un año, el alumnado inmigrante mejor preparado para adquirir la lengua de la escuela sólo es capaz de desarrollar algunas habilidades conversacionales relacionadas con el uso contextualizado de la lengua escolar, pero continúa teniendo grandes problemas para utilizar las habilidades lingüístico-cognitivas implicadas en el uso de la lengua escolar*" por lo que se consideran estas políticas "*de una falta de realismo sorprendente*" (Vila, 2006).

Una diferencia importante es que en Andalucía nunca se les cambia de centro al terminar su estancia en el ATAL. Sin embargo, en Madrid no es extraño que el alumno cambie de centro el curso siguiente al que termina su estancia en el AE. Esto supone un serio obstáculo para la integración de los alumnos extranjeros, que tras pasar los nueve primeros meses de su escolarización en España en el aula de enlace y algunas horas a la semana con su grupo ordinario, se ven obligados a integrarse en un nuevo centro.

La tipología de aulas existente en ambas comunidades autónomas es también diferente. En Madrid se clasifican según la etapa en la que estén escolarizados los alumnos a los que atiende en Primaria, Secundaria y Mixta. En Andalucía existen las ATAL fijas (ubicadas en un centro a tiempo completo, en zonas que registran un elevado índice de población inmigrante, sobre todo en Almería y Málaga) y las itinerantes, en las que el profesor se desplaza para atender varios colegios de una misma zona o localidad. En el caso de la provincia de Cádiz, 18 profesores atienden a las 125 ATAL existentes durante el curso 2007-2008, ubicadas en 19 localidades. Dos de estas aulas son fijas y el resto itinerantes. Por tanto, cada docente atiende a una media de 7 centros.

Se ha afirmado que, a pesar de sus notables diferencias, las aulas lingüísticas puestas en marcha en España comparten una serie de rasgos como "*su carácter intermedio, abierto, intensivo y flexible*" (Grañeras et al., 2007: 163). Esta caracterización no corresponde exactamente con ninguno de los modelos que aquí estudiamos, ya que las AE no son del todo abiertas y las ATAL no pueden calificarse como intensivas. Las diferencias fundamentales entre ambos modelos hacen referencia al tipo de apoyo por el que se opta -dentro del aula ordinaria o fuera- y al número de horas que los alumnos extranjeros pasan en el aula lingüística, apartados de su grupo de referencia. El hecho es que existen respuestas prácticamente opuestas para alcanzar un mismo objetivo: la integración del alumnado inmigrante. En los últimos años han comenzado a realizarse estudios en las distintas comunidades autónomas para tratar de valorar el funcionamiento y los resultados obtenidos por estas aulas. Los autores de este artículo han participado en sendos estudios realizados en Andalucía<sup>5</sup> -en concreto, en la provincia de Cádiz- y la Comunidad de Madrid<sup>6</sup>. A continuación

<sup>4</sup> No obstante, hemos encontrado casos en los que permanecen más de un curso, y otros en los que, después de incorporarse al aula de referencia vuelven, a tiempo parcial, a la de enlace

<sup>5</sup> "*Estudio de la atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las ATAL de Cádiz*", subvencionada por la Dirección General de Políticas Migratorias de la Consejería de Gobernación de la

recogemos la metodología empleada en cada uno de ellos y los resultados que arrojan sobre los cuatro dilemas básicos que a juicio de los autores surgen en el planteamiento de las aulas lingüísticas.

## 2. Metodología de las investigaciones realizadas

Resulta conveniente aclarar antes de comenzar a exponer la metodología empleada en las investigaciones que comparamos en este trabajo que éstas no fueron planteadas en su inicio conjuntamente, ni tampoco la segunda es una réplica exacta en Cádiz de lo hecho en Madrid anteriormente. Es el traslado de una de las investigadoras de una Universidad a otra lo que hace surgir esta nueva investigación realizada a menor escala (provincial y no de comunidad autónoma) y un año después; cuyos planteamientos son similares pero no idénticos a los realizados en Madrid. Por tanto, aunque las similitudes entre ambas son amplias y en nuestra opinión suficientes para poder comparar los resultados, es necesario que el lector tenga en cuenta que existen diferencias relevantes (por ejemplo, los cuestionarios o los guiones de entrevista empleados no son los mismos, aunque se tomaron como base los diseñados en Madrid) que deben ser tenidas en cuenta en la interpretación de estos resultados.

Ambas investigaciones comparten en buena medida su diseño. Las dos se plantean como propósito general la evaluación del funcionamiento de las "aulas lingüísticas" de su comunidad. Este fin lleva implícitos una serie de *objetivos específicos*, que pasamos a mencionar:

- 1) Analizar las estrategias didácticas y los materiales curriculares que se emplean en estas aulas.
- 2) Describir el tipo de contenidos (lingüísticos y curriculares) que se trabajan.
- 3) Estudiar la organización de estas aulas, su grado de inserción en el centro educativo y la relación de sus miembros con el resto de la comunidad escolar.
- 4) Conocer la formación específica del profesorado que trabaja en este tipo de aulas.
- 5) Recoger las principales dificultades que los docentes encuentran para trabajar en este tipo de aulas.
- 6) Señalar posibles modos de mejorar la práctica educativa que se lleva a cabo en estas aulas.
- 7) Valorar las ventajas e inconvenientes que para los alumnos inmigrantes y para el propio profesorado tiene la asistencia a aulas de enlace.

Ambas parten de un diseño multimétodo y transversal siguiendo una estrategia convergente de recogida de datos, mediante técnicas tanto cualitativas como cuantitativas.

---

Junta de Andalucía, Convocatoria 2007, dirigida por Rafael Jiménez Gámez. Puede consultarse el informe de investigación completo en: <http://www.uca.es/grupos-inv/HUM230/docs-del-grupo/Publicaciones/publicaciones/>

<sup>6</sup> "Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas", financiada en la convocatoria Proyectos de investigación Santander/UCM de 2006 (PR41/06-14917) dirigida por José Antonio García Fernández. Puede consultarse el informe de investigación completo en: <http://www.ucm.es/info/indice>

La *población* objeto de estudio está constituida por la totalidad de los profesores que desarrollan su labor en las aulas lingüísticas de las zonas estudiadas: 230 AE en la Comunidad de Madrid durante el curso 2006/2007 y los 18 docentes que atienden a las 125 ATAL de la provincia de Cádiz durante el curso 2007/2008.

Ambos estudios parten de una primera fase en la que se ha recogido información cuantitativa mediante un **cuestionario** enviado por correo postal a todos los profesores que trabajan en las aulas lingüísticas y al que han respondido respectivamente 161 docentes en Madrid y 17 docentes en Cádiz, lo que supone unas muestras altamente representativas para cada caso. Para la elaboración del cuestionario utilizado en Cádiz se tomó como punto de partida el utilizado en Madrid. En el caso de Cádiz se elaboraron también cuestionarios dirigidos al equipo directivo de centros con aulas ATAL (respondieron 73 personas) y a profesorado de las aulas ordinarias que integran alumnado inmigrante (respondieron 118 docentes). Cabe recordar aquí que la mayoría de los docentes de ATAL de Cádiz son itinerantes, atienden a varios centros. Por eso el número de miembros de equipos directivos y de profesores tutores es mucho mayor que el de profesorado de ATAL. Los cuestionarios gaditanos fueron validados previamente a través de una prueba de pilotaje llevada a cabo en 5 centros malagueños de similares características.

El análisis de la información cuantitativa recogida en los cuestionarios se ha realizado en ambos casos utilizando el programa estadístico de análisis de datos SPSS en su versión 11.5. El análisis desarrollado ha sido principalmente descriptivo, pues no existían propósitos de establecer correlaciones ni realizar inferencias.

Posteriormente se recogió información cualitativa para matizar y profundizar en aquellos aspectos que a la luz de los datos recogidos en la primera fase habían resultado más interesantes. En el caso de Madrid, se han realizado *entrevistas semiestructuradas* a 45 profesores seleccionados aleatoriamente, así como a algunos asesores de formación y técnicos de la Administración educativa como informantes cualificados. En el caso de Cádiz, se han realizado dos *grupos de discusión* en los que participaron todos los docentes de ATAL de la provincia distribuidos en dos grupos (expertos y noveles).

Ambas investigaciones han culminado con una fase intensiva en la que se han realizado tres estudios de caso en cada una de ellas. La elección de los casos ha sido deliberada, siendo la accesibilidad y la disponibilidad a la participación los principales criterios, procurando además que los casos representaran realidades diferenciadas tanto geográficamente como en cuanto al tipo de alumnado inmigrante que escolarizan. La información se ha recogido principalmente mediante *entrevistas en profundidad*, complementadas con la *observación participante* en la realidad diaria que se vive en esas aulas y *análisis de documentos*. Las entrevistas se han analizado sobre la base de categorías emergentes. No se ha utilizado ningún programa informático para esta tarea.

Con el proceso descrito se ha buscado la convergencia y contraste entre enfoques de indagación, técnicas de obtención y análisis de los datos, así como de fuentes de información, que proporcionan la necesaria triangulación de los datos y fortalecen la credibilidad de los resultados.

### 3. Resultados. Los dilemas de las aulas lingüísticas

#### 3.1. Número de horas de asistencia del alumno al aula lingüística

Teniendo en cuenta que el aprendizaje de la L2 para acceder a los contenidos curriculares requiere una larga exposición efectiva a la enseñanza de la misma, como multitud de estudios señalan (Collier y Tomas, 1989; Cummins, 1979; o, en nuestro contexto, Carrasco, 2001; Maruny y Molina, 2001; Vila, 2002; Tarrés, 2004; Aguaded Ramírez, 2005; Vila, 2006; Martín Rojo y Mijares, 2007; García Castaño et al., 2008), examinaremos, a continuación la variable temporal que nuestras investigaciones han adoptado.

Quizá la diferencia principal y más controvertida en el modelo de aula lingüística elegido es el número de horas que el alumno asiste al aula, separándose por tanto de su grupo de referencia. Los casos que analizamos en este artículo -Andalucía y Madrid- optan por modelos opuestos en este sentido. Así, en la Comunidad de Madrid la normativa establece que los alumnos extranjeros asistan al AE durante toda la jornada escolar, excepto en aquellas asignaturas en las que la lengua no se considera imprescindible (Educación Física, Plástica, Tecnología, Música y Tutoría), en las que se incorporan a su grupo de referencia. Los resultados de nuestra investigación muestran que la mayoría de los profesores de AE (45,3%) afirman que sus alumnos se incorporan al aula de referencia entre 3 y 5 horas semanales, mientras que un 31,1% dice que son entre 6 y 9 horas.

En Cádiz la proporción es prácticamente inversa: asisten al aula ordinaria la mayor parte de la jornada escolar. En la provincia gaditana, donde prácticamente todas las ATAL son itinerantes, lo normal es que los alumnos reciban 4 horas de clase semanales, muy por debajo de las 10 horas que establece la normativa (artículo 8.1.) como máximo para Primaria y las 15 fijadas para Secundaria. La mayoría de los maestros y maestras de ATAL (62,5%) opinan que el tiempo de asistencia del alumnado a estas aulas es insuficiente, lo cual es muy significativo. Este es uno de los argumentos que se utiliza para fundamentar la permanencia de los alumnos durante un segundo curso académico en el ATAL, algo que sucede con relativa frecuencia, en aproximadamente un 30% de los casos según nuestros datos.

En este punto, hay que aclarar que la investigación andaluza que aquí presentamos está limitada a la provincia de Cádiz, donde la práctica totalidad de las ATAL -a excepción de dos- son itinerantes. En el caso de las ATAL fijas, más similares a las AE, los alumnos reciben más horas que en las itinerantes, aunque el límite establecido por la normativa (10 horas en Primaria y 15 horas en Secundaria) también se les aplica.

El número de horas que los alumnos asisten al aula lingüística no supone una mera cuestión organizativa, sino que plantea una cuestión de fondo básica: la apuesta por la integración de los alumnos extranjeros paralela al proceso de adquisición de la L2 o la priorización del dominio de la lengua mayoritaria, como requisito previo.

Conlleva además una manera concreta de concebir el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas, que puede entenderse como paso previo a la integración o como consecuencia de ésta. Las dos opciones educativas (AE y ATAL) recogen entre sus objetivos, establecidos en la normativa que las regula, el de la integración que se vería facilitada según esta concepción del aprendizaje de la lengua. En este aspecto cobra vital importancia la diferenciación entre el *dominio conversacional* (destrezas comunicativas interpersonales básicas) y el *dominio académico* (dominio cognitivo del lenguaje académico), cuando multitud de estudios señalan (Collier y Tomas, 1989; Cummins, 1979; en nuestro contexto, Maruny y Molina, 2001) que para el acceso a los contenidos curriculares el aprendizaje de la L2 requiere más de tres años de

exposición efectiva a la misma. Obviar este extremo en la política y la práctica de la enseñanza de otro idioma, estaría contribuyendo al fracaso escolar de los estudiantes extranjeros alófonos.

Las AE parten de un modelo que consideramos mucho más cerrado, donde los alumnos extranjeros son separados en un aula específica de seis a nueve meses, y sólo asisten al aula de referencia en algunas materias en las que la lengua no se considera fundamental. Hemos encontrado casos en los que el alumno permanecía exclusivamente en el AE todo el tiempo. Los propios docentes de las aulas de enlace así lo reconocen, al afirmar que los alumnos extranjeros se integrarían antes si no asistieran al aula de enlace (un 42,2% está de acuerdo con esta afirmación), aunque en este caso también creen que se retrasaría el aprendizaje de la lengua (un 68,3% cree que si fueran directamente al aula ordinaria aprenderían en castellano “mucho después”).

En el planteamiento de las AE se considera el aprendizaje de la lengua como un paso previo a la integración y no como una consecuencia o un proceso paralelo a ésta. Consideramos que en la práctica estas aulas tienen la consecuencia de segregar y etiquetar al alumnado que asiste a ellas. Además, no favorecen la integración del alumnado en el centro. Creemos que la mejor manera de integrar a los extranjeros no es separarlos en un aula específica, como tampoco parece ser el mejor camino para aprender la lengua española asistir a un aula en la que, a menudo, el profesor es el único que domina el castellano. Por otra parte, se cuestiona si el aprendizaje de la lengua de instrucción adquirido por esta vía, es suficiente para seguir las clases con normalidad.

Por el contrario, las ATAL son aulas que podríamos considerar de apoyo o refuerzo, que no separan al alumno del grupo salvo cuando es imprescindible y en las que el alumno extranjero asiste al aula de referencia durante la mayor parte de la jornada lectiva. En este modelo se da prioridad a la socialización del alumnado, aunque su eficacia en cuanto a la enseñanza de la lengua puede quedar en entredicho teniendo en cuenta que en ocasiones cuentan con una dedicación semanal muy reducida. Creemos que este modelo es más positivo, dado que “no se aprende la lengua para integrarse sino que el aprendizaje de la nueva lengua es el resultado de la propia integración” (Vila, 2006).

Una cuestión aparte a tener en cuenta en el caso de las AE en relación a la integración hace referencia a la continuidad de los alumnos en el centro escolar. La normativa madrileña permite, y así sucede en no pocas ocasiones, que el alumno sea trasladado a otro centro escolar cuando finaliza su estancia en el AE. Si sumamos el cambio de centro a la escasa permanencia de este alumnado en el aula ordinaria durante el periodo de asistencia al AE, el objetivo de la integración que este sistema plantea en su normativa resulta difícilmente alcanzable. Esto supone una doble segregación: primero de su contexto residencial cuando se le adscribió al centro con AE; posteriormente, cuando comienza a integrarse en éste, se le traslada al centro de procedencia, donde habrá de someterse a otro proceso de adaptación. El alumnado debería adquirir el dominio de la segunda lengua en el centro donde va a escolarizarse definitivamente. Éste es otro argumento a favor de que todo el centro asuma la escolarización de este alumnado, implicando a todo el profesorado en la enseñanza de la segunda lengua sin que esto excluya la existencia de profesorado de apoyo para este fin.



### 3.2. Atención dentro o fuera del aula ordinaria

Una segunda cuestión fundamental en el modelo que cada comunidad autónoma establece para sus aulas lingüísticas es el tipo de apoyo que recibe el alumno extranjero, fuera o dentro del aula ordinaria. En el caso de las aulas de enlace madrileñas el apoyo siempre es externo. En el caso de Andalucía existe una gran discrepancia entre lo establecido por la normativa y lo que sucede en la realidad cotidiana. La normativa andaluza ordena que el apoyo se realice dentro del aula ordinaria, y que sólo se dé fuera de ésta “cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen”. En la práctica, sin embargo, el apoyo se realiza fuera del aula en la inmensa mayoría de los casos. No disponemos de datos oficiales, pero tanto nuestra investigación – centrada en la provincia de Cádiz- como otras realizadas en otras zonas de Andalucía (Morales, 2009), así lo constatan.

¿Qué tipo de apoyo es más beneficioso para el alumno extranjero? Hasta el momento disponemos de pocas evidencias científicas que nos ayuden a clarificar esta cuestión. Recientemente se ha llevado a cabo una investigación (Morales, 2009) que pretende “contrastar el rendimiento de alumnado extranjero con dificultades lingüísticas que ha recibido apoyo dentro del aula de referencia con el rendimiento de alumnado con dificultades lingüísticas que ha recibido apoyo fuera del aula de referencia”. La conclusión más relevante de este importante y novedoso trabajo es que el resultado es mejor cuando el apoyo se da dentro del aula que cuando se da fuera. En concreto, los autores señalan que “el apoyo ATAL en un contexto inclusivo beneficia tanto a alumnado cuya lengua materna es el español como, de manera muy destacada, al alumnado para el que está concebido dicho apoyo”. Sin embargo, conviene estudiar este aspecto más detenidamente ya que los estudios realizados hasta el momento se han realizado con muestras pequeñas.

Los datos arrojados por las investigaciones permiten afirmar que el apoyo dentro del aula no tiene muchos defensores entre el profesorado del aula ordinaria ni tampoco entre los docentes de las aulas lingüísticas. Las razones de los primeros estarían relacionadas con “la incomodidad o inseguridad ante la presencia de un compañero o compañera dentro de su aula que pueda cuestionar o evaluar su trabajo y la comodidad que supone *deshacerse* del problema” (Morales, 2009). Por su parte, en el rechazo de los docentes de las aulas lingüísticas al apoyo dentro del aula se aprecian distintos matices y argumentos. La razón fundamental en el caso de los profesores de ATAL itinerantes, que atienden hasta 7 u 8 centros, es la falta de tiempo, lo que haría imposible el apoyo dentro del aula. Las 4 horas semanales de las que disponen en ocasiones para atender a todos los alumnos de un centro, dispersos en varios cursos y aulas, hace que esta opción sea inviable.

En los demás casos, se mezclan distintas razones para preferir el apoyo fuera del aula. El excesivo número de alumnos en el aula ordinaria, es una de las más frecuentes. Algunos docentes fundamentan su postura en los inconvenientes de tipo más afectivo o de clima de aula que tendría para el propio alumno el apoyo dentro del aula. Para el buen desarrollo del trabajo del docente de ATAL es imprescindible que éste se desarrolle en un clima de confianza, que el alumno pueda sentirse cómodo para que comiencen a “soltarse” en castellano. En el aula ordinaria los docentes tampoco podrían hacer parte de su trabajo en el ATAL, que consiste en ayudar a los alumnos extranjeros recién llegados a conocer y a adaptarse a las normas y costumbres de la sociedad española, así como ayudarles a solucionar las dificultades que les puedan surgir en su proceso de adaptación. Algunos opinan que en el aula ordinaria no se daría el clima de confianza necesario para realizar esta parte de su trabajo.

Una cuestión fundamental para la opción del apoyo dentro del aula es la etapa de la que se trate. Algunos docentes consideran que el apoyo dentro del aula sí podría ser más viable con los alumnos de Primaria, especialmente de primer ciclo que, sin embargo, no están dentro del ámbito de actuación de los profesores de ATAL. En Secundaria parece que tanto los contenidos, como la metodología, el clima del aula y los asuntos relacionados con la disciplina son graves inconvenientes para el apoyo dentro del aula. Se cita la enorme disparidad -especialmente acusada en Secundaria- entre los contenidos y el tipo de ejercicios que se trabajan en el ATAL y las actividades que habitualmente se realizan en el aula ordinaria. Tampoco el tipo de agrupamiento y la metodología empleada en el aula ordinaria, especialmente en Secundaria, propician la intervención simultánea del ATAL. Por último, otro inconveniente son los problemas de indisciplina de los alumnos autóctonos, que pueden dificultar el trabajo del ATAL dentro del aula ordinaria y que podrían desembocar, según la opinión de una maestra entrevistada, en conflictos de autoridad entre los dos maestros presentes en el aula:

Una advertencia que realizan tanto los maestros de ATAL como los de AE es que el apoyo fuera del aula lleva en ocasiones a que el resto del profesorado se desentienda en cierta medida de estos alumnos, considerando que *“ya no tengo el problema, está fuera”* (AE, Informe: E23). Casi la mitad de los profesores de las AE (47,9%) creen que sus compañeros de las aulas ordinarias les perciben como *“responsable total de lo que le ocurra al alumnado que pasa por su aula”* o como *“alguien que le libera durante algún tiempo de alumnado inmigrante”*, lo que refleja la idea del aula de enlace como mero instrumento que mantiene por un tiempo fuera de la responsabilidad del profesorado ordinario al alumnado extranjero. Los docentes de estas AE piden un cambio de mentalidad en este sentido por parte del conjunto del profesorado y una mayor colaboración y coordinación.

### 3.3. Qué enseñar

¿Qué debe enseñarse en un aula lingüística? ¿Deben limitarse a enseñar la lengua o también debe incluir en su Programación contenidos curriculares? La normativa señala entre los objetivos propios del programa ATAL el *“permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria”*. En lo relativo a las AE, se establece que éstas tienen entre sus objetivos el de *“acortar el tiempo para la completa integración de este alumnado en el sistema educativo español y facilitar la incorporación al curso correspondiente”*. Podría entenderse, por tanto, que entre sus contenidos debieran encontrarse los curriculares. Un dato más que corrobora esta idea es la inclusión, hasta el curso 2007/2008, de los alumnos con carencias curriculares pero con un buen dominio del castellano, entre los destinatarios de las AE.

Sin embargo, parece que los docentes de aulas lingüísticas no lo entienden así, o al menos no piensan que esta sea una parte fundamental de su trabajo. Nuestra investigación encuentra que la mayoría del profesorado (65,8%) de las AE dedica tres cuartas partes del tiempo disponible para trabajar contenidos lingüísticos. La cuarta parte del tiempo restante se dedica a los contenidos curriculares. Algunos docentes matizan que la dedicación a los contenidos curriculares aumenta cuando se aproxima el momento de la incorporación del alumno al aula de referencia, mientras que al comienzo de su estancia en el AE se trabaja casi exclusivamente la lengua.

La flexibilidad que podemos calificar como “máxima” de los contenidos trabajados en estas aulas, donde cada docente elabora su propia programación libremente en función de las características concretas de sus alumnos, hace que no existan unos contenidos comunes establecidos, un currículum propio de este tipo de aulas. Por tanto, los docentes incorporan o no este tipo de contenidos libremente.

Los docentes de ATAL no suelen incluir contenidos curriculares en sus clases, fundamentalmente por el escaso tiempo disponible para trabajar con estos alumnos. Los contenidos que se trabajan en las sesiones de ATAL poseen siempre un alto componente lingüístico, aunque ello puede aparecer asociado a otros contenidos. Lo son exclusivamente lingüísticos en un 43%, y lingüísticos y culturales en igual porcentaje. Sin embargo, sólo en un 14,3% los contenidos lingüísticos se asocian a otros de carácter curricular, según se desprende de los cuestionarios aplicados a los profesores de ATAL.

Los estudios de caso realizados ilustran el tipo de excepciones que hacen los docentes en este aspecto -normalmente, a demanda del propio alumno o el tutor-, y los motivos de sus reticencias a trabajar estos contenidos.

“Como te metas en contenidos, muchas veces el vocabulario que tienes que utilizar es más artificial (...) Hoy por ejemplo, uno de los maestros me dice, que por qué no podía yo reforzarle el vocabulario de lo que ellos ya habían estado dando. Entonces yo le digo: es que los contenidos esos tan avanzados, con un nivel de competencia de español tan bajo ahora mismo no hay nada que podamos hacerle, es rizar el rizo, es forzar la situación. En vez de las partes de la planta, vamos a hablarle de las flores, y vamos a enseñarle vocabulario de cosas que hay en un jardín, en un parque, ¿me entiendes? Que eso no quita que a lo mejor, contenidos que tu le has visto en el resto de las clases, algunos me traen dudas, vocabulario de cosas del colegio” (E9, investigación ATAL).

Resulta sorprendente contrastar los resultados anteriores con las respuestas que dan los tutores sobre la misma cuestión. Es evidente que los tutores creen que en las ATAL los contenidos curriculares tienen una presencia mucho mayor a la que hay en realidad. Sólo un 18% de los tutores creen que en el ATAL sólo se trabajan contenidos lingüísticos y un porcentaje elevado (38%) cree que estos contenidos se asocian a otros de tipo curricular. Estos resultados reflejan la confusión existente en los centros sobre el papel del ATAL y la escasa coordinación existente entre los tutores y el profesor de ATAL.

### 3.4. Papel de la cultura y la lengua de origen.

Entre los objetivos que, como ya hemos visto, atribuye la normativa a las AE está el “favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno y su integración en el medio social”. Las ATAL no fijan objetivos de este tipo de manera explícita, pero la normativa sí establece que el centro deberá realizar acciones que promuevan el mantenimiento de la cultura de origen de los alumnos extranjeros.

Sabemos que la privación de la lengua materna hace imposible el desarrollo de un bilingüismo aditivo, considerado por muchos autores como la mejor vía para estos alumnos (Cummins, 2001). Debemos evitar en lo posible que este planteamiento socave de algún modo la identidad cultural del alumno. Nos planteamos en este sentido, si el aula lingüística supone -o debe suponer- un “borrón y cuenta nueva” en las adquisiciones lingüísticas de los alumnos o si bien existe una cierta continuidad o una conexión entre el aprendizaje de su lengua materna (L1) y el castellano (L2). Como veremos a continuación con más detalle, el discurso

de los docentes se mueve entre la defensa de la importancia del mantenimiento de la cultura y la lengua de origen de los chicos inmigrantes y la práctica poco habitual de dejar que esa lengua materna entre de algún modo en el aula lingüística. La conclusión es que la lengua materna es importante pero no debe usarse en el centro, dejando su uso para el ámbito familiar.

Algo en lo que sí coinciden la mayoría de los docentes es en considerar que es beneficioso que el alumnado no pierda sus raíces culturales y continúe utilizando la lengua materna en su casa:

“A mí me parece que conservar la lengua madres es súper importante, súper importante. Es normal, me parece una estupidez los que dicen: “Niño tu en tu casa habla... (español)”. Muchas veces algunos maestros dicen: “¡hablan árabe en su casa!”, y digo: “Y si tú te fueras a Inglaterra, ¿con qué hablarías con tu marido? ¿En inglés? ¡Pues claro (que no)! ¿Y qué televisión vas a ver? ¿La española, no?” (caso 2, investigación ATAL)

Lo habitual es que los docentes de las AE no permitan al alumnado que hable su lengua materna en el aula para que no interfiera en el aprendizaje de la vehicular, aunque a veces es inevitable que la usen, sobre todo, cuando coinciden alumnos de la misma nacionalidad. Este hecho es aprovechado a veces por el profesorado para ayudar a los recién llegados.

“Lo cortamos (el uso de la lengua materna) quitando excepciones, por ejemplo un alumno que acaba de llegar, si en alguna explicación, si en algún momento explicamos algo que no entiende si que permitimos un poco como excepción que se lo explique en su idioma, otro compañero, a lo mejor algo de matemáticas, o una excursión que vamos a hacer para decirle el horario o lo que tiene que traer” (E1, investigación AE)

La mayoría de los docentes de AE (77%) reconoce que sólo permiten “a veces” que el alumnado use su lengua materna en el aula. Un 18,6% por el contrario afirma no hacerlo “nunca”. Sólo un 3,1 % dicen hacerlo “frecuentemente” y un 1,2% “siempre”.

Los porcentajes son muy similares cuando nos referimos la inclusión de contenidos de la cultura de origen: un 62% sólo los incluyen “a veces”, un 31% lo hace “frecuentemente” y sólo un 1,2% “siempre”. Un 5% reconoce que no lo hace “nunca”.

Una frase de una maestra de ATAL refleja un pensamiento -y una práctica- muy extendida en este ámbito: “en la clase de español hay que hablar español” (ATAL, Observación 11-01-08).

Encontramos sin embargo algunas excepciones a esta norma. Algunos docentes especialmente sensibilizados con la importancia de la lengua como elemento de la identidad cultural del alumno, tratan de aprender las lenguas maternas de sus alumnos y la usan ellos mismos en algunos momentos en clase.

“Tengo varias frases, varias palabras que me sé, que he conseguido memorizarlas y que las utilizo en momentos clave. Entonces siempre me parece que eso me acerca muchísimo más, no es lo mismo que yo llegue el primer día cuando me presentan a un niño y que le diga: “Yo me llamo A., y soy la maestra de español”. Y yo me he aprendido: “...” (Habla en árabe). Y hacen los niños “boom”, se les abren los ojos. Y a la familia también (...) Aunque parezca una estupidez, pero si tú vieras lo que una palabrita en el idioma de los niños te gana la confianza de esas personas... parece que es que un poco le demuestras que lo suyo sí es importante” (caso 2, investigación ATAL)

Otros, aunque no la conocen, la usan en la medida de lo posible como punto de partida para el aprendizaje del castellano:

“Su lengua pues yo si la utilizo como un apoyo, es una herramienta más, y muchos niños le preguntan a otro *¿cómo se dice en brasileño no sé qué?, ¿cómo se dice en árabe...?* Y luego como refuerzo los que si vienen alfabetizados de su país de origen pues lo utilizan como una herramienta de aprendizaje, una traducción, un diccionario...bilingüe. Y entonces es una herramienta estupenda” (E9, investigación ATAL)

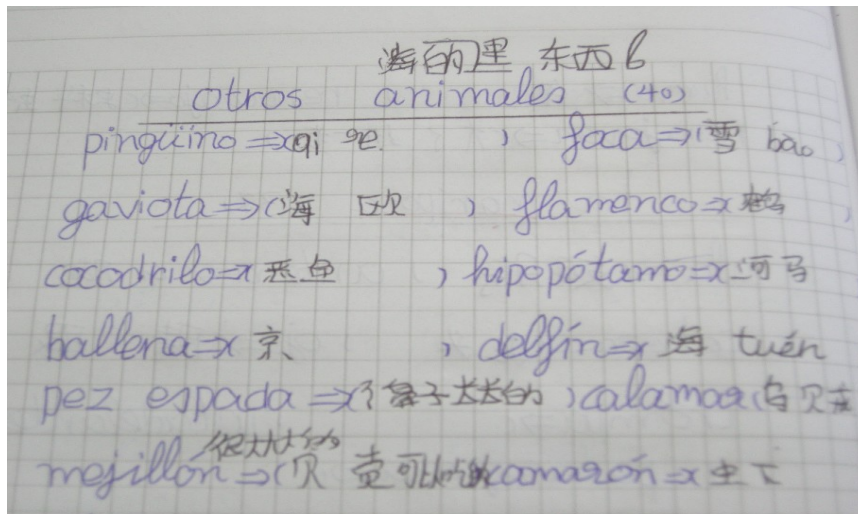


Imagen 1: Cuaderno de una alumna china (caso3, investigación ATAL)

#### 4. Conclusiones y recomendaciones finales

a) Los objetivos de las ATAL andaluzas y de las AE madrileñas, establecidos por sus respectivas normativas, se dirigen a responder a dos necesidades básicas de los alumnos no hispanohablantes: mejorar sus competencias comunicativas en la lengua de instrucción y dotarles de mejores condiciones para que pueda integrarse con éxito en el entorno escolar y social. Las AE van más allá en sus propósitos, y pretenden además “favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno”. Otra cuestión es en qué medida tales objetivos se alcanzan y si el modelo de apoyo lingüístico por el que se opta -las medidas adoptadas, su organización, los recursos empleados, etc.- lo favorece o dificulta. El modelo de AE prioriza el aprendizaje de la lengua como paso previo a la integración. Las ATAL entienden que son procesos paralelos y plantean un modelo más abierto, aunque el aprendizaje de la lengua puede ser más lento por el escaso número de horas de clase que reciben. Las administraciones deben ser conscientes de las diferencias existentes entre ambos planteamientos y ajustar los objetivos de sus políticas, dotándolos de coherencia con las medidas que se diseñan.

b) Deben explorarse más a fondo las posibilidades del apoyo dentro del aula, especialmente en el caso de Primaria. Aunque esta medida requiere más recursos y esfuerzos, los resultados de las investigaciones existentes apuntan que sus resultados en el alumnado son

mejores. Con este propósito estamos realizando un nuevo estudio<sup>7</sup> en Madrid, cuyos resultados convendría contrastar con lo que sucede en Andalucía y otras comunidades.

c) El tiempo dedicado por las ATAL y las AE al apoyo lingüístico a este alumnado es insuficiente. Obviar que el aprendizaje de la lengua curricular requiere más de tres años de la enseñanza, en la política y la práctica, estaría contribuyendo al fracaso escolar de los estudiantes extranjeros alófonos. En el caso madrileño, esto se agrava por la escasa exposición de los alumnos y alumnas a sus iguales hispanohablantes, necesaria para el aprendizaje lingüístico.

d) Debido a la escasez de tiempo parece inevitable que los contenidos de las ATAL y las AE se limiten a la lengua española y algo de las costumbres y normas de nuestra sociedad. Los contenidos curriculares prácticamente no tienen cabida en este tipo de aulas. En las aulas madrileñas, existe un mayor riesgo de desfase curricular, ya que los conocimientos que se imparten en el aula ordinaria son un objetivo móvil que se aleja si no se les expone al mismo.

e) La cultura y la lengua de origen del alumno no tienen cabida en el contexto de aprendizaje. Esto contraviene uno de los objetivos declarados por las AE, "favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno". Por ello hay que concienciar a todos los docentes de la gran riqueza que supone para éste el mantenimiento de su lengua materna; y en definitiva, dar cabida a la cultura de origen de los alumnos en el aula lingüística, a los diccionarios bilingües, a utilizar su lengua para explicarse cosas unos a otros, hablar de elementos de su cultura, etc.

f) Es necesario mejorar la coordinación entre el aula lingüística y la de referencia, así como el conocimiento que se realiza en estas aulas por parte de otros docentes, para que sus expectativas se ajusten a la realidad. En el caso de los docentes itinerantes en Andalucía resulta imprescindible que éstos dispongan de tiempo para reunirse y coordinarse con los tutores y para participar en la vida del centro. Además, todo el profesorado debe asumir que los alumnos inmigrantes son *sus* alumnos, sin descargar en sus compañeros de las aulas lingüísticas toda la responsabilidad sobre ellos. En el caso de las AE deben ponerse en marcha medidas que mejoren la integración de estos alumnos en el centro y debe abrirse la posibilidad de que éstos continúen en el mismo centro una vez finalizada su estancia en el aula lingüística.

g) La incorporación del alumnado a un AE fuera del centro en que continuará su escolaridad supone una doble segregación: primero de su contexto residencial cuando se le adscribe al centro del aula de enlace; posteriormente, cuando comienza su integración en éste, se le desplaza al centro de procedencia donde tiene que pasar por otro proceso de adaptación. Por ello, el alumnado debería adquirir el dominio de la segunda lengua en el centro donde va a escolarizarse definitivamente. Éste es otro argumento a favor de que todo el centro asuma la escolarización de este alumnado, implicando a todo el profesorado en la enseñanza de la segunda lengua sin que esto excluya la existencia de profesorado de apoyo para este fin.

---

<sup>7</sup> García Fernández, J.A. y otros (2009): Escuela, diversidad cultural e inclusión. Estudio y propuesta de educación inclusiva para la atención a la diversidad cultural y lingüística en centros escolares de la Comunidad de Madrid. (Memoria del proyecto EDU2009-13792.Plan Nacional de I+D+I).

### Referencias bibliográficas

- Boyano, M.; Estefanía, J.L. García Sánchez, H. y Homedes, M. (2004). *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- CIDE-MEC (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España* Madrid: Autores.
- Collier, V.P. y Thomas, V.P. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English. *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 16, 187-212.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, pp.37-61.
- Ministerio de Educación (s.f.). *Datos y Cifras de la Educación 2009/2010*. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2009/datos-cifras2009.pdf?documentId=0901e72b8007c981> (Recuperado 19-4-2011).
- De Benito, E. (2011): El Consejo de Europa critica las "aulas gueto" españolas. Disponible en: [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Consejo/Europa/critica/aulas/gueto/espanolas/elpopusoc/20110208elpepusoc\\_4/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Consejo/Europa/critica/aulas/gueto/espanolas/elpopusoc/20110208elpepusoc_4/Tes) (Recuperado 19-4-11).
- Duque, P. y Cucalón, P. (2007). *Aulas de enlace: representaciones sociales y prácticas educativas*. II Congreso Internacional de Etnografía y Educación. Migraciones y Ciudadanías, Barcelona, 5-8 Septiembre (en papel).
- García Castaño, F.J.; Rubio, M. y Soto, M.L. (2008). Población inmigrante y escuela en España: Un balance de investigación, en García Roca, J y Lacomba, J. (eds.): *La inmigración en la sociedad española*. Barcelona: Bellaterra. 403-473.
- García Fernández, J.A. (coord.) (2008). *Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas*. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/indice/informes> (Recuperado 23-4-2011)
- García Fernández, J.A.; Sánchez Delgado, P.; Moreno, I.; García Medina, R.; Goenechea, C.; Cluse, C.; Plancarte, I. y González, P. (2009). *Las aulas de enlace a examen. ¿Espacios de oportunidad o de segregación?*. Madrid: Cersa.
- García Fernández, J.A.; Moreno Herrero, L., Sánchez Delgado, P. y Goenechea Permisán, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 352, 473-493.
- García Fernández, J.A y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Grañeras, M.; Vázquez, E.; Parra, A.; Rodríguez, F. ; Madrigal, A.; Vale, P. y Mata, P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, 149-174.
- Jiménez Gámez, R.A. (coord.) (2008). *Estudio de la atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las ATAL de Cádiz*. Disponible en: <http://www.uca.es/grupos-inv/HUM230/docs-del-grupo/Publicaciones/publicaciones/> (Recuperado 23-4-2011).
- Martín Rojo, L. y Mijares, L. (2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe* Madrid: CREADE.

- Martín Rodríguez, J. (2005). *La atención educativa del alumnado inmigrante: la provincia de Granada*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Martí Soler, L. (2005). Cuando el aula de acogida es toda la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 16-21.
- Maruny, LL. y Molina, M. (2001) Identidad cultural y aprendizaje lingüístico: el caso de la inmigración. *Textos*, 26, 55-64
- Morales, L. y Barrios, M.E. (2009) Rendimiento académico en clases con apoyo ATAL inclusivo. Disponible en: [http://cuadernointercultural.files.wordpress.com/2009/04/poster\\_jornadas\\_atal\\_v2.pdf](http://cuadernointercultural.files.wordpress.com/2009/04/poster_jornadas_atal_v2.pdf). (Recuperado 19-4-2011).
- Morales, L. (Coord.) (2009). *Integración lingüística y bilingüismo de ganancia en contextos multilingües e inclusivos*. Informe de investigación. Inédito.
- Núñez Gómez, E. y Cerrillo, M.R. (2004.) Aulas de enlace: una iniciativa pedagógica, integradora e intercultural. *Tendencias pedagógicas*, 9. 203-215.
- Ortiz Cobo, M. (2006). Enseñanza de la lengua en contextos escolares de acogida. *Revista Digital Educación y Futuro*. Disponible en: <http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2006/junio06/monicaortiz.doc> (Recuperado 23-4-2011)
- Ortiz Cobo, M. (2006). Escuela e inmigración: gestión de la diversidad lingüística. Docencia e investigación. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 16, 279-308.
- Porras, R.; García García, M. y Cotrina, M.J. (2009). Posibilidades y límites del programa de ATAL en el marco de una escuela inclusiva. El caso de la provincia de Cádiz. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (1), 11-28.
- Quicios, M.P. y Miranda, I. (2005). La educación inicial de los hijos de los inmigrantes en las "aulas de enlace". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2).
- Trujillo, F. (2004) La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*, 11. Disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf> (Recuperado el 19-4-2011).
- UGT-FETE (2008). *Informe sobre la atención al alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma vehicular en las distintas comunidades autónomas*. Madrid: autor.
- Valiente, O. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-2006). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol 12 (2). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122ART6.pdf> (Recuperado 19-4-11)
- Vargas Peña, J.M. (2007) La diferencia como valor: hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112COL3.pdf> (Recuperado 19-4-2011)
- Vila, I. (2002) Reflexiones sobre la interculturalidad. *Mugak*, 21, 7-14.
- Vila, I. (2006) Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20:2, 23-43.
- VV.AA. (2007) Monográfico sobre "La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en contextos educativos multilingües". *Revista de Educación*, 343.