

El atal como ambiente de aprendizaje inclusivo

○ atal como ambiente de aprendizagem inclusivo

The atal as an inclusive learning environment

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
15 de diciembre de 2016

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
4 de febrero de 2017

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
25 de febrero de 2017

Inmaculada González-Falcón

Universidad de Huelva
Huelva / España
inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

Inmaculada Gómez-Hurtado

Universidad de Huelva
Huelva / España.
inmaculada.gomez@ddcc.uhu.es

Katia Álvarez-Díaz

Universidad de Huelva
Huelva / España
katia.alvarez@alu.uhu.es

Resumen

En las últimas décadas la creciente llegada de población inmigrantes en España ha generado la determinación de nuevas políticas educativas de escolarización para el alumnado de origen extranjero. En la comunidad andaluza, se destaca la creación del "Aula Temporal de Aceleración Lingüística" para la promoción de la enseñanza de la lengua vehicular y la integración socioeducativa del alumnado de origen extranjero. El trabajo que aquí se presenta forma parte de proyecto nacional I+D+I (Ref. CSO2013-43266-R) sobre las trayectorias de estos dispositivos. Este artículo se formula bajo un doble objetivo: por un lado, analizar las variables didácticas que se desarrollan en las ATAL de dos centros públicos de educación secundaria de la provincia onubense; y por otro, valorar las semejanzas y disonancias entre dichas aulas a través de un estudio etnográfico, explicitando de igual modo los condicionantes en cuanto a tres ejes de análisis: física-funcional, temporal y relacional. Los resultados se dirigen hacia el reconocimiento del aula como espacio de apoyo emocional y de atención personal desde la configuración de ambientes de aprendizaje. Este hecho evidencia la reflexión hacia modelos educativos que conformen un marco de actuación intercultural como generadores de la inclusión para el alumnado extranjero en los centros educativos.

Palabras claves: Educación intercultural, ambientes de aprendizaje, inclusión.

Referencia para citar este artículo: González-Falcón, I., Gómez-Hurtado, I., y Álvarez-Díaz, K. (2017). El atal como ambiente de aprendizaje inclusivo. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (1), 141-160.

Resumo

A crescente chegada de imigrantes a Espanha nas últimas décadas levou à implementação de novas políticas educativas para a escolarização de alunas/os estrangeiras/os. Na comunidade andaluza destaca-se a criação da “Aula Temporária de Aceleração Linguística” (“Aula Temporal de Aceleración Lingüística”, ATAL) cujo objetivo é promover o ensino da língua de instrução e a integração de estudantes de origem estrangeira. O trabalho aqui apresentado faz parte de um projeto de I+D+I (Ref. CSO2013-43266-R) sobre os percursos destes dispositivos. O artigo comporta um duplo objetivo: por um lado, analisar as variáveis didáticas que se desenvolvem nas ATAL de dois estabelecimentos públicos de educação secundária na província de Huelva; e, por outro, aferir as semelhanças e dissonâncias existentes entre estas aulas através de um estudo etnográfico, explicitando os fatores condicionantes segundo três eixos de análise: físico-funcional, temporal e regional. Os resultados apontam para o reconhecimento da aula como espaço de apoio emocional e de atenção pessoal, sem que este deixe de configurar um ambiente de aprendizagem. Este facto evidencia a reflexão sobre modelos educativos que constituam um quadro de intervenção intercultural como geradores da inclusão para alunas/os estrangeiras/os nos estabelecimentos educativos.

Palavras-chave: educação intercultural, ambientes de aprendizagem, inclusão.

Abstract

The increasing arrival of immigrants in Spain over the last decades has led to the implementation of new educational policies for students of foreign origin. In the region of Andalusia, the creation of the “Temporary Class of Linguistic Acceleration” (“Aula Temporal de Aceleración Lingüística”, ATAL) must be highlighted as it is intended to promote the learning of the official educational language and the integration of foreign students. The work presented in this article is part of a I+D+I project (Ref. CSO2013-43266-R) on the trajectories of these mechanisms. The purpose of the article is twofold: on the one hand, examining the pedagogic variables developed in the ATAL of two public secondary education establishments in the province of Huelva; and, on the other hand, assess the similarities and dissonances between these classes based on an ethnographic study, identifying the conditioning factors with regard to three axes of analysis: physical-functional, temporal and regional. The results point to the recognition of the class as a space for emotional support and personal attention as well as a learning environment. This fact reinforces the need to reflect upon educational models that may constitute a framework for intercultural intervention as producers of inclusion for foreign students in educational establishments.

Keywords: intercultural education, learning environments, inclusion.



1. INTRODUCCIÓN

El auge actual de los procesos de globalización social genera desigualdades entre los países, traduciéndose por tanto en continuos movimientos migratorios de personas que se trasladan hacia otros lugares en busca de mejorar su calidad de vida. Asimismo, se potencia el encuentro de personas con culturas distintas, aquellas denominadas como responsables de crear una sociedad multicultural. A pesar de los momentos actuales de crisis nacional, donde la economía toma un papel muy significativo, los movimientos migratorios continúan, puesto que no depende sólo de los factores estructurales a nivel mundial, sino que también se observa la situación de precariedad y vulnerabilidad de cada país, de cada grupo y de cada individuo (Montero, Boquet y Martínez, 2011). En palabras de Díez, Gratt y Racionero (2010, p. 5) “la inmigración se ha convertido en un fenómeno natural y habitual” de la sociedad en nuestro país.

La escuela no queda ajena a esta realidad, ya que es uno de los colectivos que mayor diversidad cultural acoge. Tal y como expresa Jordan (2007, p.12), “el mito pedagógico de una clase relativamente homogénea es hoy del todo inaceptable, dada la diversidad cada vez más variopinta”. Éstas han presenciado un crecimiento muy importante en los pasados cursos escolares, destacándose en el curso 2013/2014, un elevado porcentaje de alumnado inmigrante matriculado en los niveles de enseñanzas no universitarias ascendiendo a un 10,8% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) con respecto al año anterior.

Nuestra escuela ha de aceptar esta multiculturalidad como una de las características principales de la sociedad del siglo XXI, cuya pretensión sea concebir la diversidad como un valor sobre los análisis ideológicos y socioeconómicos en conquista hacia una educación más intercultural (Louzao y Duránte, 2012). Pretende no ser sólo un espacio de socialización en el sentido de transmisión de una única cultura, sino que también sea un elemento de comprensión no etnocentrista (Escarbajal, Leiva y Habib, 2015), es decir, enfatizando por un lado en la convivencia y conocimiento entre distintas culturas y por otro, incidiendo en la búsqueda y relaciones comunes como enriquecimiento personal de todos y todas. Pero, ¿cuáles los principales retos y desafíos a los que la escuela tiene que hacer frente para atender a las necesidades educativas del alumnado extranjero? González Falcón, Gómez Hurtado y García (2012), y Godoy, Suárez y Lucas (2010) argumentan que este nuevo panorama multicultural pasa por la mejora del rendimiento académico del alumnado inmigrante, el aumento de las tasas de escolarización y finalización de estudios universitarios por parte de este alumnado y la organización de un currículum intercultural estable.

“Ampliando los recursos, humanos y materiales, se consigue, en definitiva, que el profesorado tenga más tiempo para poder planificar nuevas actividades y proyectos, para que pueda reflexionar sobre su práctica y evaluarla consecuentemente y para que se sienta asesorado y respaldado en las decisiones que emprende” (González Falcón, 2009, p. 520).

Todo ello es concebido como principios básicos educativos, ya que nos permite observar la relación directa entre cómo entendemos la diversidad, y cuál es el enfoque que adoptamos ante ella para responder a cada una de las necesidades y demandas de nuestro alumnado.

En los años 90 a raíz del Informe sobre Educación Intercultural en España (1992) las distintas Administraciones educativas concretamente las de Andalucía, han venido desarrollando una serie de medidas y programas como es el caso del Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL en adelante); dispositivos instituidos con la finalidad de facilitar la llegada del alumnado extranjero en los centros educativos mediante la promoción del aprendizaje de la lengua vehicular y su integración en el entorno escolar y social. De este modo, el trabajo expuesto forma parte de un proyecto de investigación nacional que tiene por objetivo analizar las trayectorias de las ATAL en Andalucía. Estas aulas tuvieron su inicio desde el curso escolar 1997-1998 en Almería, extendiéndose posteriormente al resto de las provincias andaluzas, no obstante, el proceso de implantación no ha sido uniforme. Ha tenido periodos diferenciados e interpretaciones diversas sobre su funcionalidad en cada una de las provincias andaluzas. Por consiguiente, y tras la constitución en 2007 de la normativa general y de carácter andaluz, se decide estudiar 15 años después el desarrollo e implementación de este dispositivo que sigue actualmente en funcionamiento.

Se opta por tanto, en el estudio de su "trayectoria", es decir, la valoración de todos los elementos educativos anteriormente mencionados no sólo desde una perspectiva pedagógica, sino también desde un proceso sociocultural de cambio e innovación intercultural con el fin de saber cómo se desarrolla la intervención educativa del alumnado extranjero en estas aulas. Se incide como resultado de un proceso gradual, adaptativo y experiencial que abarca la intervención práctica y sus múltiples interacciones no sólo con la presencia particular de un espacio físico, de un conjunto de personas o de su contexto en general, sino con el conjunto de relaciones y circunstancias que se vivencia en estas aulas durante un periodo de tiempo. De ahí la importancia de atender a la creación de unos ambientes de aprendizajes óptimos y funcionales que favorecen la inclusión de este alumnado donde radica el interés de este artículo, puesto que pretendemos describir e interpretar cómo son estos espacios en cuanto a dotación y disposición de recursos, materiales y mobiliario; quiénes son las personas que lo ocupan; en qué momento y de qué forma lo utilizan; y por último conocer cuál es el valor pedagógico que se le otorga a través de la concepción de ambientes de aprendizajes como mediador entre la práctica y su acción en un espacio concreto como son las ATALs.

En este caso, se expone los condicionantes en cuanto a tres ejes de análisis: física: centrada en la ubicación espacial dentro del aula; funcional: destinado al uso de proyectos, recursos y materiales; temporal: forma de uso y horario en de permanencia en el aula y relacional: centrado en las relaciones interpersonales (Iglesias, 2008). Para ello, se opta por una metodología cualitativa, concretamente la etnografía educativa cuyo referente es la observación participante, puesto que tiende a ser especialmente importante para el contexto elegido; propio de las actuaciones de los centros, de su comunidad integrante y

de las relaciones que se genera con los sistemas de organización. De igual modo, completamos estos datos con el empleo de entrevistas semiestructuradas dirigidas al conjunto de la comunidad educativa. También se emplea como variante el análisis documental a través de su proyecto educativo de centro, que podrán servir de orientación para la contrastación de datos.

Por último, los resultados se dirigen hacia el reconocimiento del aula concebida como un espacio físico de carácter asistencial y apoyo emocional, obviando en algunas ocasiones el sentido pedagógico e intercultural que ello conlleva a través de la realización de proyectos de integración como medio para el desarrollo de la multiculturalidad en los centros. No obstante, la ubicación, dotación y uso de materiales y recursos en las aulas, así como la falta de proyectos interculturales que enfatizan las relaciones sociales entre el alumnado del centro reconocen la ausencia de ambientes de aprendizajes óptimos y funcionales. Como conclusiones finales de este estudio observamos importantes diferencias en la concepción de ambas aulas, cuya simbolización hace referencia a “aula especial de apoyo” y “aula de los inmigrantes”. De este modo, limita así las posibilidades de éstas como generadoras de la inclusión para el alumnado extranjero en cada uno de los centros educativos.

2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, UN RETO COMPARTIDO HACIA LA INCLUSIÓN

La diversidad es una realidad presente en nuestra sociedad en general, y en las escuelas en particular. Cada día nos preocupa más cómo responder a la pluralidad que existe entre todas las personas que conformamos esta sociedad. Muntaner (2010) destaca tres características claves: “es un hecho natural, complejo y múltiple” (p.4). Ésta puede traducirse en la escuela de varias formas, que según la posición que se tome como referencia se concretan actuaciones diferentes en los planteamientos de las prácticas educativas. Las diferencias producen la pluralidad en las personas, y su no reconocimiento o atención conlleva a la desigualdad (Gómez Hurtado, 2012; González Falcón, 2009 y López Melero, 2004). Atender a la diversidad es el principal objetivo de las escuelas en nuestros días, ya que nuestra propia normativa educativa, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) aboga por una escuela basada en principios inclusivos. En este sentido, la presente Ley apuesta por un sistema educativo basado en la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, así como la inclusión educativa, la no discriminación y la accesibilidad universal.

“En el ámbito educativo, la diversidad cultural de la sociedad se refleja en las aulas y, hoy por hoy, es una de las variables que tiene influencia crucial en el clima en el centro” (Peiró, y Merma, 2012, p. 128). Una de las formas de atender a este tipo de diversidad es a través de la *educación intercultural*. De este modo, Vera (2002) y Aguado (1990) la definen como; una propuesta o enfoque educativo que surge a raíz de los conflictos sociales multiculturales, y cuya finalidad es promover un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configu-

rador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades, conservando la especificidad de cada uno, al tiempo que buscando el enriquecimiento mutuo. Así lo corroboran Escarbajal et al. (2015) y Vega Moreno (2007) quienes exponen que la concepción de interculturalidad se presencia en las escuelas día tras día como un proceso que no debe identificarse ni reducirse a una educación dirigida a las minorías étnicas, sino que debe entenderse como un enfoque educativo global y reformador para la práctica educativa. El objetivo principal, por tanto, es promover un encuentro de diferentes colectivos, donde tengan lugar intercambios culturales preservando la igualdad y la individualidad de las personas, y tomando estas diferencias como fruto de enriquecimiento recíproco. Es el proceso por el que se construye la escuela y se acoge a las nuevas personas con sus potencialidades vitales y culturales, que marcará el avance de los terrenos de la convivencia, la riqueza de la diversidad y la interculturalidad (Bus-tamante, 2008).

Se propone un cambio en la mirada de la escuela, quien se enfrenta, por tanto, a nuevos retos y métodos pedagógicos como el decidir qué enfoques y modelos han de liderar la integración socio-educativa de los recién llegados; o el determinar cómo conectar la escuela multicultural con su entorno.

Desde una perspectiva intercultural, según González Falcón (2003) debemos resaltar las siguientes dimensiones de la cultura:

Su funcionalidad. Cada cultura aporta su peculiar forma de entender el mundo y percibir la realidad, tomando un significado instrumental, adaptativo y regulador.

Su dinamismo. Su carácter dinámico y cambiante implica interacción, flexibilidad, intercambio, lo que significa que las culturas evolucionan a partir de los contactos y que es imposible concebir una cultura aislada de las demás.

Su carácter sistémico. La cultura es el resultado de la configuración de numerosos elementos y es desde el todo global que cobra sentido. Ello exige el rechazo del etnocentrismo y la desconsideración a otras manifestaciones culturales.

“El reto de la inclusión del alumnado inmigrante pertenecía y pertenece al ámbito de la atención a la diversidad cultural del alumnado, pero la educación intercultural va más allá, tiene que ver con la construcción crítica de la convivencia y la promoción de la participación y la innovación curricular y comunitaria” (Leiva y Escarbajal, 2011, p. 26).

En este sentido, Abad (2006) expone que el planteamiento y la apuesta práctica de una educación para el futuro ha de asumir el desafío de educar para la interculturalidad, aunque en la formación actual de las personas apenas se prepara para desarrollar la educación en una sociedad marcada por la diversidad. Además, “el modelo de escuela inclusivo casa con el de la educación hacia la interculturalidad ya que ese modelo ayuda a enriquecer y mejorar un modelo inclusivo intercultural” Fernández y Darretxe (2011, p.6). En este sentido cabe destacar algunos principios interculturales desarrollados en España: (...) la igualdad de oportunidades de todas las personas, el respeto a la diversidad

y la creación de entornos sociales que permitan el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre personas de orígenes culturales o étnicos diferentes (Carbonel, 2002; Rodríguez Vargas, 2012), pues esa igualdad pasa por reconocer la diferencia (García Castaño, 2015).

2.1. Programas de intervención para el alumnado inmigrante en Andalucía

La Consejería de Justicia e Interior, como órgano competente en la coordinación de las políticas migratorias en Andalucía, es la responsable de la planificación de la actuación de la Administración de la Junta de Andalucía en materia de políticas migratorias y de la evaluación permanente de sus resultados. Para ello, desde el año 2001 se han aprobado diversos planes integrales para la inmigración. No obstante, destacamos aquel referente que tiene que ver con nuestro estudio de investigación.

En 2006, aprobado mediante el Decreto 92/2006, de 9 de mayo se genera *el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía* de 2006-2009, el cual vino a responder a los importantes cambios acontecidos en Andalucía en relación con el hecho migratorio durante estos años, anteriores a la crisis que hoy día vivimos. El objetivo del mismo es favorecer la integración social, laboral y personal de los inmigrantes, como sujetos de derechos y deberes en el seno de la sociedad andaluza, así como asegurar su acceso, en condiciones de igual, a los servicios básicos comunes al conjunto de la población, como la sanidad, la educación, el empleo, la vivienda, los servicios sociales o la atención jurídica.

En este II Plan Integral también se recogen planes, programas y recursos de los que dispone cualquier centro educativo andaluz para educar en interculturalidad a la población escolar. Entre los planes destacados en la Guía Básica de Educación Intercultural y recogidos en el Artículo 2 de la Orden de 15 de enero de 2007, se hace mención al *Plan de enseñanza y aprendizaje de español con inmigrantes en el contexto escolar*. En este caso, se destacará el primer programa, llamado *Programa de ATAL como objeto de estudio de nuestra investigación*. Tal y como se describe en el Artículo 5 de la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención al alumnado inmigrante y, especialmente, las ATAL. Éstas son definidas como “programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y competencia curricular”.

El programa de aulas ATAL está constituido por unos objetivos fundamentales que todos los programas, en los lugares que esté insertado, tienen que cumplir. Estos vienen recogidos en el Artículo 6, de esta misma Orden. (BOJA, 2007):

1. Facilitar la atención específica del alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa singular que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas.
2. 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.

3. CARACTERÍSTICAS DE ORGANIZACIÓN EN LAS ATALs DE ANDALUCÍA

En la Orden de 15 de enero de 2007, éstas son definidas junto con la ya expuesta definición como una práctica de atención al alumnado extranjero basada en el supuesto de que dichos alumnos son deficitarios lingüísticamente y precisan, por tanto, de una intervención compensadora (Ortiz, 2007).

En cuanto a las características de las ATALs, Fernández-Gaytán (2006) destaca:

- Carácter transitorio: el paso del alumnado inmigrante por estas aulas es temporal, limitándose a un periodo de tiempo estrictamente necesario para el desenvolvimiento mínimo en lenguaje oral en español.
- La asistencia a las mismas por parte del alumnado se organiza de forma que permita su incorporación a su aula ordinaria cuando en la misma se imparta asignaturas instrumentales.
- El profesorado encargado de llevar a cabo estas aulas es itinerante, ya que el alumnado que extranjero suele estar muy disperso y no se produce una concentración significativa alta. Puede presentar un carácter permanente, siempre y cuando el porcentaje de alumnado extranjero en el centro sea elevado. Debe ser especialista o tener una formación mínima en Educación Intercultural, donde tendrá una zona asignada, y en ésta varios centros, en función de las necesidades.

Grañeras (2007), por su parte, expone una serie de características comunes para todas las ATALs:

- Carácter intermedio: puesto que preparan al alumnado para acceder al aula ordinaria.
- Abierto: el alumno no permanece durante toda la jornada escolar
- Intensiva: se trata de una intervención breve para adquirir cuanto antes la competencia lingüística
- Flexible: en cuanto al número y tiempo de permanencia en las mismas.

En el artículo 5 de la presente Orden, expone que este programa de ATAL debe realizarse dentro del aula ordinaria de los propios centros escolares. En el caso de nuestro estudio, este aprendizaje se realiza en aulas específicas, es decir, fuera de las aulas ordinales, pero pertenecientes al centro escolar.

En el caso de organizarse estos grupos específicos, éstos deberán ser incluidos en el Proyecto de Centro así como su organización y funcionamiento. Por tanto, dependerá del centro los recursos, materiales y organización del espacio a cargo del profesorado delegado de estos programas para su puesta en marcha.

4. EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN UNA ESCUELA MULTICULTURAL

Tomando como referencia los epígrafes anteriores y desde nuestra perspectiva pedagógica, hablar de educación intercultural como bien dice Peiró y Merma (2012) conlleva a que los docentes deban tomar, organizar y orientar las tareas educativas con el fin de tratar contenidos culturales inmersos en un espacio y tiempo determinado. Dichos contenidos cobran vida cuando se ofrece al alumnado un ambiente de aprendizaje, dentro de un contexto óptimo, que sirve de medio para el desarrollo de la inclusión.

Este ambiente es entendido como la interacción de las personas (maestros/as y niños/as) en el entorno que los rodea. Por ello, debe manifestarse no solamente como una zona física, sino también como la interacción que se da entre las distintas relaciones humanas que en ese espacio suceden. De este modo, se logra la construcción significativa de un lugar donde las distintas culturas juegan un papel importante consiguiendo así un espacio y un tiempo en movimiento, y donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores (Agelet, Albericio, Aragüés et al, 2000; Raichvarg, 1994) de todas y cada una de las múltiples culturas que allí conviven.

Diríamos entonces que, el ambiente de aprendizaje es un agente educativo más que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Pablo y Trueba, 1994), dispuesto por el docente para intervenir en la vida y conducta de sus alumnos a lo largo de su estancia escolar (Loughlin y Suina, 1997). Ello se lleva a cabo mediante la organización del espacio físico tomando como base los recursos y materiales dispuestos para su medio físico y social (Molina, 1985). Se considera pues, una herramienta muy útil para estimular al alumnado hacia el interés por aprender, tomando en consideración sus necesidades e intereses. Debemos plantearnos para qué se va usar, cuál es su objetivo, qué actividades se pueden propiciar en el, delimitado por espacios de uso colectivo e individual, y por materiales que apoyen el aprendizaje al alumnado (Villalobos, 2006).

El ambiente de aprendizaje no sólo se sirve de elementos físicos, sino también de elementos sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos, los cuales posibilitan condiciones propicias para el aprendizaje (Panero y Zelnik, 1998 y Moreno, 1998). El ambiente, expresa Iglesias (2008), incluye los objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan dentro de un marco o espacio físico "que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida" (p.5).

Desde esta concepción y acercándonos a nuestro objeto de estudio, en la provincia de Huelva, se la ha prestado gran atención al aprendizaje de la lengua vehicular estimado como un factor concluyente para la inclusión escolar del alumnado extranjero. No obstante, las aulas destinadas para este aprendizaje quedan obsoletas de atención e interés por su ambiente de aprendizaje, donde el alumnado inmigrante pasa más de 5 horas semanales. En este sentido, incidimos en la importancia que para la actual Administración y el profesorado ha despertado

la necesidad de atender nuevas situaciones educativas, en la que el aprendizaje del español sea motivo para su inclusión en el centro y entorno, pero también sea el ambiente donde se lleva a cabo esa enseñanza (García Castaño (2008) y García y Carrasco, 2011). Una de las evidencias más notables y a la que debe adaptarse el centro que cuente con estas aulas es la transitoriedad e importantes vaivenes de alumnos extranjeros atendidos en ellas, ya que la movilidad de los procesos migratorios repercute en las disminuciones e incrementos del número de estudiantes que ésta alberga durante el curso escolar. Todo ello, se traduce a los aspectos organizativos de las ATAL que la Orden establece como prioritario en su funcionalidad donde expone que:

...estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria. Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen (art. 5, punto 2).

Cada centro educativo posee una cultura que prescribe su modo de ser, hacer y funcionar. Son tres verbos funcionales destinados tanto a la regulación, como adaptación y comprensión de la realidad en busca de sus propios significados hacia la interculturalidad e inclusión educativa. Es por eso que para conseguir una escuela intercultural es necesario establecer una correlación entre las diferentes culturas con la finalidad de que tanto su originalidad, potencialidad y limitaciones sean puestas en común como método dinámico de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta contemplación no deja en evidencia los avances de integración en un contexto educativo tan susceptible a los cambios, sin embargo declina en un reduccionismo que no deja ver más allá del aprendizaje de la lengua como vehículo de comunicación otros elementos como: la atención directa del/la alumno/a y su familia, la integración emocional con otros/as compañeros/as y profesorado en general del centro, o la inclusión de estos alumnos dentro y fuera de la escuela. De acuerdo con Ortiz (2006, p.20) consideramos por tanto que "más allá de la integración en términos de rendimiento académico, la integración socio-afectiva es igualmente importante ya que cualquier individuo que no se sienta reconocido, aceptado y valorado difícilmente podrá desarrollarse con éxito en sus distintos ámbitos".

La organización espacio-temporal conforme al proceso de integración por parte del alumnado extranjero en un centro educativo de la comunidad andaluza, deja entre ver la heterogeneidad de concepciones en palabras de inclusión-exclusión con la concesión o no de aulas específicas por las cuales se rige el profesorado intercultural de un centro. No obstante, compartir espacios, actividades y tiempo supone una condición esencial de todo principio metodológico para crear una escuela inclusiva, donde el alumnado extranjero perciba que su itinerario académico no difiere de aquel que toma el alumnado autóctono. Son múltiples los interrogantes que nos planteamos en cuanto a la permanencia, uso y modo de los espacios destinados al aprendizaje de la lengua vehicular, puesto que los estudios presentados anteriormente (Pérez y Rinken, 2005) exponen la carencia de proyectos inclusivos ge-

neradores de mantener esa integración con su aula ordinaria.

Por consiguiente, diseñar espacios interculturales en el que los niños y las niñas tengan la oportunidad de experimentar, compartir experiencias, sentir nuevas sensaciones que van más allá de la simple elaboración de programas educativos en colaboración con su aula ordinaria, es necesario para ofrecer espacios para hacer y deshacer, para descubrir y crear (Abad 2006, p.4), pero también para dar la oportunidad de acrecentar la integración socio-afectiva carente por la separación de espacios físicos entre el aula ATAL y el aula ordinaria. La creación de ambientes de aprendizajes interculturales que no sólo tenga de referente el aula ATAL como lugar físico, sino que también tenga en cuenta las relaciones que en ella suceden entre alumnado autóctono y extranjero. En este caso, la distribución y equipamiento del espacio educativo resulta ser el fondo sobre el que actúan las figuras de los mensajes educativos (Zabalza, 1987). Desde esta perspectiva, el espacio nos "habla" puesto que se convierte en un factor didáctico que nos ayuda a definir el proceso de enseñanza-aprendizaje para crear un ambiente estimulante e inclusivo, y es por eso que éste nos comunica, ya que nos transmite sensaciones, inquietudes, intereses (Iglesias, 2008; Laorden, 2002) en conquista de la inclusión en la escuela de permanencia.

Con los avances en investigación educativa y los cambios en sus discursos políticos y pedagógicos, la concepción de ambiente se reformula bajo la siguiente afirmación "espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje" (SEP, 2011, p. 141). Asimismo, la relación social y la comunicación definen la actuación del profesor para facilitar el aprendizaje de su alumnado. Desde esta concepción de ambiente de aprendizaje, el aula de ATAL puede ser vista como un espacio ordinario de punto de encuentro de alumnos y docentes, que constituyen un escenario vivo de interacciones sociales donde el educador y educando intercambian ideas, valores e intereses (Sacristán, 2008); en la que se produzca una interacción conjunta con el centro a partir de la cual los alumnos y el resto de profesores compartan significados, tareas y experiencias conjunta (Iraís, 2014).

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El informe que aquí presentamos forma parte un amplio proyecto nacional de investigación I+D+I "Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y su alumnado" (referencia: CSO-2013-43266-R) cuyo investigador principal es F. Javier García Castaño. En ella participan un total de 20 investigadores andaluces, gracias a la financiación recibida en la convocatoria 2013 bajo el Programa de I+D+I orientada a los retos de la sociedad.

La finalidad principal de esta investigación es conocer, interpretar y evaluar las aulas ATALs como espacios destinados para la atención del alumnado extranjero. Específicamente, los objetivos que nos planteamos son: analizar las variables didácticas que se desarrollan en las

ATAL de dos centros públicos de educación secundaria de la provincia onubense; y por otro, valorar las semejanzas y disonancias entre dichas aulas a través de un estudio etnográfico, explicitando de igual modo los condicionantes en cuanto a tres ejes de análisis: física-funcional (ubicación espacial dentro del centro y uso de proyectos, recursos y materiales), temporal (forma de uso y horario de permanencia en el aula) y relacional (socialización) ejes de categorización analítica.

Teniendo en cuenta estos objetivos, diseñamos el proyecto de investigación articulándolo en cuatro fases distintas:

- Fase 1: análisis Documental, estudio de muestras. Fase ha consistido en el análisis de documentos relacionados con planes y proyectos autonómicos orientados al asesoramiento para trabajar con el alumnado inmigrante.
- Fase 2: indagación bibliográfica a través de Estudios de Caso. Una vez analizado los documentos, nos hemos adentrado en la fase más importante para acercarnos a la realidad educativa. En ella se han llevado a cabo dos estudios de caso, utilizando métodos como: la observación participante, la entrevista semiestructurada y análisis de documentos.
- Fase 3: propuesta contextualizada de reorientación. Fase en la que nos encontramos actualmente. En ella se darán respuestas a los interrogantes encontrados en cada estudio de caso y se elaborará una primera propuesta para mejorar la inclusión del alumnado inmigrante en los dos centros de educación secundaria de la provincia de Huelva.
- Fase 4: De contraste, evaluación y difusión. Tras reflexionar sobre todo el trabajo realizado, elaboraremos un informe con los principales resultados y conclusiones obtenidos.

Los resultados son fruto del trabajo realizado durante el estudio de la segunda fase de nuestra investigación. Como ya se ha explicado anteriormente, en ella se realizó el trabajo de campo sobre el objeto de estudio y al mismo tiempo se analizaron las principales diferencias que a nivel de centros y aulas encontramos mediante las observaciones realizadas.

5.1 Metodología utilizada

El alcance de los objetivos conlleva al desarrollo de la investigación principal en diferentes fases y etapas, llevadas a cabo a través de una metodología cualitativa. Concretamente, su diseño y momento actual del estudio responden a la fase 2. Recogida de datos de los centros: Observación Participante, Entrevistas a distintos miembros de la comunidad educativa (profesorado ATAL, tutores, orientador/a, miembros del equipo directivo, familias, alumnado...) y relatos biográficos a maestros/as de ATAL y alumnado inmigrante de ATAL. Ello supone el desarrollo de la etnografía educativa, cuyo método empleado es el estudio de caso en dos centros de educación secundaria ubicados en una de las localidades cercana a la capital onubense. En nuestro caso, se hace uso de la información general recogida a través de la observación participante puesto que proporciona la posibilidad de implicarse en la

dinámica educativa que se realiza, para determinar la forma de gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus aulas (cuándo, cómo y de qué forma), tomando nota de la relación existente entre la estructura espacio-temporal de las situaciones, los sujetos y los objetos presentes delante de nosotros. Por ende, este trabajo toma parte de la información general del proyecto de investigación con el fin de llevar a cabo un estudio comparativo a pequeña escala tomando la premisa de dos variables de estudio: espacio y tiempo, incipientes ambas para la recogida de resultados como forma de análisis de los datos obtenidos durante la estancia en los dos institutos.

5.2 Instrumentos utilizados

Para conocer, de primera mano, la opinión y las impresiones que los sujetos tienen, la entrevista es uno de los instrumentos más adecuados para ello, en nuestro caso hemos optado por la entrevista semiestructurada. "Mediante las entrevistas pretendemos acercarnos al mundo de ahí fuera, huyendo de entornos de investigación especializada como los laboratorios, para entender, describir y explicar desde el interior" (Kvale, 2011, p. 23). A lo largo de esta investigación se han realizado diversas entrevistas dirigidas a: maestra de ATAL, director/a del centro, jefe de estudios.

Por otra parte y conforme a la observación participante, la consideramos una opción imprescindible que vertebra gran parte de nuestro entramado investigativo puesto que el contacto directo y la interacción con los sujetos de estudios brinda riqueza en la validez de los datos que se puede obtener. Y posteriormente, analizar los resultados para alcanzar los objetivos marcados, ya que esto nos facilita y habilita el estudio de los factores sociales en su escenario natural, conociendo así de primera mano el contexto analizado "desde dentro" y el dinamismo de ella.

En nuestra investigación, el registro de observaciones y el guion de entrevista han estado basados en el propuesto en el Proyecto *"Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de sus profesorado y de su alumnado"* pero adaptado a nuestro estudio.

6. EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE COMO MEDIO DEL PROCESO DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN EN LAS ATALs.

El análisis de los datos obtenidos centran su atención en las prácticas pedagógicas que en ella se dan a fin de determinar si realmente promueven la inclusión educativa del alumnado inmigrante extranjero y la interculturalidad en el centro de permanencia. Para la selección de la ATAL, se tuvo en cuenta la antigüedad en la bolsa laboral del profesorado responsable y la antigüedad del dispositivo en el centro, además de la disposición del profesorado de ATAL a participar en el estudio. Finalmente se seleccionó una maestra de ATAL itinerante que desarrolla su labor en dos centros públicos con elevado número de alumnado inmigrante de diversa procedencia: Marruecos, Argelia, Rumanía, Polo-

nia, principalmente. Se trata de dos institutos de Educación Secundaria de titularidad pública, ubicado en la costa onubense donde el trabajo de campo se realizó a mediados de abril hasta junio de 2014. Para su posterior explicitación analítica se especificaran a ambos institutos con la simbología de: centro A y centro B en función a las tres dimensiones de categorización utilizadas en el registro observacional.

El trabajo de campo realizado en ambos centros, ha permitido esclarecer algunas cuestiones relacionadas con las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por la maestra de ATAL y las disonancias encontradas con la normativa en cuanto a sus funciones y organización de aulas.

4.1 Dimensión espacial-funcional

Conforme a las categorías establecidas, la dimensión espacial/funcional hace referencia a diversas cuestiones: ¿dónde se encuentra el aula, qué hay en ella, cómo se organiza y de qué forma se utiliza? Está relacionada con la manera de distribuir y organizar el mobiliario del aula para crear diversidad de escenarios con el fin de establecer un desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La ubicación físico-espacial de los centros A y B, la propia docente presenta sus aulas como espacios exclusivos para atender al alumnado extranjero. Ésta considera oportuno que su ubicación se encuentre inserta junto a las demás clases de los distintos niveles educativos, reconociéndola como parte primordial de la integración de su alumnado en el centro. Como ya se ha expuesto anteriormente, este programa deben realizarse dentro del aula ordinaria, salvo circunstancias de comprensión lingüística así lo impidan. Por tanto, se observa como este hecho queda alejado de la práctica docente, en la que gracias a la dotación de dicho espacio atiende de manera individual a cada uno de sus alumnos.

El aula de ATAL se encuentra ubicada junto a las demás clases ordinarias, cuyo lugar está bien identificado utilizando el término de:

aula de apoyo a la integración" y situado físicamente en la primera planta (OBS-1-INS1). Centro B, la ubicación espacial responde a la unión física junto con las demás clases ordinarias (OBS-1-INS2.) catalogándola como "aula de interculturalidad.

Desde que comencé esta modalidad de aprendizaje "pelee" por tener mi clase junto con las demás del centro, es difícil haber conseguido esto, ya que a nivel de centro el uso de un aula para albergar poca cantidad de alumnos hacía replantear su importancia y atención en el centro. (ENT –ATAL-2).

La organización espacial de ambas clases responde al principio de socialización, puesto que se observa una distribución de las mesas y sillas asemejándola a un aula característica de educación infantil, compuesta por una única mesa grupal para toda la clase, y en la que se hace uso de forma permanente, obviando en este caso la individualidad en la disposición de trabajo.

En cuanto a la organización (centro A), se puede observar una mesa de grandes dimensiones en la parte central del aula, donde los alumnos

se disponen a trabajar. Está formada por 6 sillas dispuestas alrededor de ésta. Se observa 3 mesas ubicadas al lado de la puerta de salida con varios ordenadores con acceso a internet, donde el alumnado hace uso de ello de forma autónoma (OBS-2-INS1). Centro B; en cuanto a la organización del aula, la tiene dividida en dos espacios, distribuidos en dos grupos de mesas y separadas por una estantería: La mesa central está formada por 6 mesas dispuestas en un solo grupo y, por otro lado otras cuatro mesas también en un solo grupo situado en la parte superior de la clase. El espacio que utiliza la ATAL habitualmente es la mesa central situada al lado de la puerta de entrada. (OBS-2-INS2).

Haciendo referencia a los materiales y recursos en ambas aulas ATAL, se puede llegar a la conclusión que responden al aprendizaje de la lengua del español y siguen la misma organización. Sin embargo la docente intenta hacer de éstas un espacio familiar, seguro y acogedor cuyo protagonista del mismo son sus alumnos gracias a la decoración utilizada centrada en la diversidad de culturas a través de la presentación de imágenes características de distintos países, palabras de cortesía en distintos idiomas, actividades realizadas por cada uno de ellos entre otras.

En cuanto a la distribución del material didáctico, la maestra de ATAL tiene diversas estanterías de grandes dimensiones y distribuida en la parte lateral (justo en frente de la mesa central) Estas estanterías contienen tanto lecturas de todos los niveles, como la planificación anual y específica de cada alumnado, así como el material fungible y no fungible. Están bien identificadas con el material puesto que contienen en la parte inferior pegatinas con los nombres de su contenido que guarda en español para que así diariamente ellos puedan ir observando el vocabulario de aula. (OBS1-INS1).

4.2 Dimensión temporal

Vinculada a la organización del tiempo y, por lo tanto, a los momentos en que los espacios van a ser utilizados.

En cuanto las principales acciones llevadas a cabo por la docente, cabe destacar que ésta se centra fundamentalmente en la enseñanza del español. En muy pocas ocasiones trata también cuestiones culturales pero el protagonismo de la enseñanza del idioma es claro entre las acciones implementadas.

La docente cataloga su trabajo como aceleración del aprendizaje del español por parte de los extranjeros que lo desconocen.

Mi trabajo consiste, básicamente, en que los niños sepan comunicarse en el idioma, adquieran las competencias en el idioma, la oral lo más rápido posible y la escrita de manera más progresiva para que sea un aprendizaje lo más correcto posible (ENT-ATAL-2).

Además de las acciones didácticas realizadas con los estudiantes, la maestra también realiza funciones de diagnóstico y evaluación del nivel del alumno; de seguimiento de su evolución; y de planificación de actividades y adaptación de recursos. En ese sentido, destaca el principio de individualización gracias a las continuas acciones y esfuerzos

de esta maestra por centrar individualmente el proceso de enseñanza/aprendizaje.

La maestra les va poniendo tarea a todos los alumnos, uno a uno, adaptadas a cada uno de ellos. Cuando ya ha atendido a todos de manera rápida hace una supervisión individual (OBS-10-INS2).

Claro que hay diferencia, yo trabajo de una manera más individualizada, muy cambiante, tengo alumnos muy cambiantes (ENT-ATAL-II).

Otro hecho importante a destacar es la utilización en horario no obligatorio del aula por parte del alumnado ATAL y no ATAL. Este caso también se repite continuadas veces por parte de la maestra ATAL donde atiende al alumnado dedicando gran parte del tiempo a actividades de las diferentes materias impartidas en el aula ordinaria.

Presencia de alumnado no ATAL en el aula, haciendo uso del espacio, recursos y materiales y disponiéndose a realizar de forma individual sus actividades (OBS7-INS1).

Mi aula está abierta a todo el alumnado, en este caso intento prestar mayor atención a mis ATALs, no obstante considero imprescindible que acudan otros compañeros no ATALs por el tema de la socialización e inclusión de mi alumnado (ENT-ATAL-II).

4.3 Dimensión relacional

Referida a las distintas relaciones que se establecen dentro del aula. A pesar de la necesidad de atender al aprendizaje de la lengua vehicular, también es imprescindible prestarle importancia a la integración del alumnado inmigrante en el centro de referencia. Esta dimensión es una de las más carentes en su análisis pues parecen limitarse a la enseñanza del idioma español, bajo la suposición de que el manejo del idioma permitirá la integración académica y social. Durante el estudio de campo apenas se registraron interacciones entre el alumnado autóctono e inmigrante. En uno de los institutos, sí se producían interacciones y relaciones de amistad entre el alumnado extranjero y asistente a la ATAL pero en el otro ni siquiera entre ellos había un intercambio y comunicación fluida.

Los alumnos cuando llegan a clase no tienen relación entre ellos. Solo se dirigen a la profesora de manera individual (OBS-10-INS2-13).

Los alumnos no se dirigen ni una mirada cuando llegan al aula (OBS17-INS2-21).

Es el primer día que he podido ver una pequeña relación entre los dos alumnos, uno le ha dejado la tijera al otro" (OBS-29-INS2-34).

La inclusión del alumnado inmigrante en ambos centros es marcada por la propia maestra de ATAL como uno de los principales retos a conseguir, así como el trabajo a implementar con las familias de origen extranjero.

Los padres están muy ausentes, no participan en las actividades del centro, ni siquiera recogen las notas habitualmente (ENT-ATA-4).

5. CONCLUSIONES

La exposición de los resultados obtenidos sin pretensión generalizada, permite mostrar la necesidad de atender al aula ATAL como un recurso imprescindible para el aprendizaje de la lengua vehicular, que tanto en el plano normativo como en la práctica docente mantienen cierta correlación en la integración del alumnado inmigrante. Haciendo mención a la pluralidad de concepciones en cuanto a la funcionalidad de estas aulas, llama especialmente la atención la práctica de las aulas ATALs, consideradas como espacios usuales y normalizadores por excelencia en ambos centros, bajo las premisas de la inclusión y la interculturalidad.

El seguimiento de las actuaciones de la docente encargada de las dos aulas ha demostrado la importancia del aprendizaje del español como medio de inclusión educativa. El alumnado ATAL dedica gran parte de su horario al aprendizaje de la lengua, en el que la maestra adapta distintos recursos y materiales para atender a las necesidades y demandas de cada uno/a de ellos/as. La organización, la distribución de materiales y recursos y la intención pedagógica que en ellos se depositan mantienen la estabilidad en cada uno de los ambientes de aprendizajes instaurados en dichas aulas, no modificándolo ni respondiendo a las exigencias de su alumnado. Estos dos centros padecen de una política de organización de la diversidad cultural poco liderada por los equipos directivos. Por tanto, las acciones cometidas se ajustan a la ATAL, sus protagonistas, los estudiantes asistentes a las mismas, siendo ésta responsable exclusiva de la misma. Asimismo, la concepción de estas aulas en el centro evidencia la imposibilidad de colaboración con el resto del equipo docente, posicionándose hacia un modelo de actuación más diverso que inclusivo.

El modelo pedagógico de la maestra ATAL se caracteriza por ser poco inclusivo y colaborativo, obviando en este caso la integración del alumnado con las demás aulas ordinarias. Teniendo en cuenta estas tres dimensiones en el espacio escolar analizado, se observa la necesidad de reestructurar y atender a la concepción de ambientes de aprendizajes como elemento curricular de toda programación educativa, el cual no puede ser estático, sino más bien dinámico y adaptativo ya que estas aulas se caracterizan por albergar a alumnos/as que en la mayoría de los casos permanecen el mayor tiempo de su jornada escolar haciendo uso exclusivo de sus instalaciones.

Las principales disonancias con la normativa, se encuentran justamente en la dimensión temporal y dimensión relacional, ambas imprescindibles en la construcción de los ambientes de aprendizajes óptimos e interculturales. Asimismo, se le presta atención al modelo de gestión educativa de la maestra ATAL, enfatizando su interés en la acción lingüística más que en la integración del alumnado en el centro. Los datos recogidos parecen enfatizar el carácter excluyente de la ATAL en la línea de lo apuntado, puesto que la falta de proyectos de intervención a nivel de centro evidencian la escasa colaboración con el resto del equipo educativo, lo cual se traduce en el aprendizaje de la lengua en exclusividad obviando la diversidad de oportunidades educativas

que el propio espacio ofrece. No obstante, las percepciones positivas que, según nuestras observaciones, es que el alumnado inmigrante se siente cómodo y a gusto en ella. Esta clase parece convertirse en un espacio personal y de carácter más familiar en el que pueden expresar y compartir sus experiencias, catalogada como la "clase de apoyo". Franzé (2008) destaca el valor positivo de esta aula como espacio donde forjar sentimientos de pertenencia a la escuela pues "la organización del ambiente educativo estará en función de los protagonistas, de su edad, sus necesidades e intereses y de propiciar su encuentro y relación (De Pablo y Trueba, 1994, p. 4).

BIBLIOGRAFÍA

- Abab, J. (2006). La escuela como ámbito estético según la pedagogía reggiana. *Aula de Cuaderno de pedagogía*, 25, 133-146.
- Aguado, T., Gil, P., Jiménez-Frías, R., Sacristán, A., Ballesteros, B., Malik, B., et ál. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. *Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.
- Bustamante, S. (2008, febrero 21-23). Diseño, desarrollo y evaluación de una presente formativa en educación infantil e interculturalidad. En *El carácter universal de la Educación Intercultural*. Conferencia llevada a cabo en las I Jornadas Internacionales y VI sobre diagnóstico y evaluación.
- Carbonell, R. y Martí, J. (2002). La relación familia-centro educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 32-34.
- De Pablo, P y Trueba, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseño de ambientes en educación infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Revista estudios pedagógicos*. 29, 97-113.
- Escarbajal, A. Leiva, J. y Habib, M (2015, septiembre 5-7). La interculturalidad y las aulas de acogida. Una experiencia en un contexto vulnerable. En *Migraciones Internacionales en España*. VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España.
- Fernández-Gaytan, L (2006). ATAL: educar en la diversidad. *Práctica docente*, 3, 22-25.
- Fernández-González, A. y Darretxe, L. (2011). La escuela inclusiva: realidad intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*. 55, 1-11.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*. 345, 111-132.
- García Castaño, F.J. et al. (2008): Población inmigrante y escuela en España: Un balance de investigación. En *La inmigración en la sociedad española* (pp. 403-473. Barcelona: Bellaterra.
- García, G.I. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 122-125.
- Godoy, M., Suárez, A., y Lucas, M. (2010). Atención a la diversidad lingüística y cultural: minorías étnicas en las aulas españolas. En *25 Años de Integración Escolar en España. Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Región de

- Murcia. Consejería de Educación, Formación y Empleo. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Gómez, I. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Tesis inédita. Huelva: Servicios de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- González, I. (2009) La integración socioeducativa de los padres y madres inmigrantes en los centros de educación infantil y primaria. Propuestas de mejora a partir de un estudio de casos. *En Ministerio de Educación Premios Nacionales de Investigación Educativa y Tesis Doctorales 2007*: Madrid. Ministerio de Educación.
- González, I. (2003). *La inmigración en España. Un nuevo reto social y educativo*. Tesis inédita. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- González, I., Gómez, I. y García, M.R. (2012, octubre). Medidas educativas para la atención a la diversidad cultural en la escuela. de la normativa legal a la accesibilidad de información intercultural. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*. 101-123.
- García, F. y Carrasco, S. (Eds.). (2011). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Estudios Create.
- 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.
- Huguet, A. y Navarro, J. (2006). Inmigración y escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 56, 17-22.
- Iglesias Forneiro, M^a. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Infantil*. 47, 10-18.
- Jordán-Sierra, J. (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*. 12, 59-80.
- Junta de Andalucía (2007). *Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*. Consejería de Educación. BOJA de 14 de febrero de 2007.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Laorden, C. y Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. *Pulso: revista de educación*. 25, 133-146.
- López Melero, M. (2008). Ética y escuela pública: ¿Es posible una escuela sin exclusiones? *En La atención a la diversidad: diferentes miradas*. Huelva (pp. 13-53: Hergué.
- López, M. (2004) La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista de Ciencias de la Educación*. 20, 9-26.
- Louzao, M. y Duránte, L. (2012). Una propuesta de intervención intercultural para la educación secundaria. *Contextos Educativos*. 15, 183-192
- Molina, M. (1985). *El ambiente del aula: teoría y práctica*. México: Editorial Avante.
- Montero, M., Boquet, A. y Martínez, A. (2011). Análisis Multinivel de

- movimientos migratorios: consideraciones y estrategia. *Revista Investigación Operacional*. 32, 20-29.
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión. Un nuevo modelo educativo. En *25 años de Integración Escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Ortiz, M. (2006). Mecanismos de transmisión del español como segunda lengua en contextos escolares de inmigración. *Educación y futuro*. 15, 91-108.
- Panero, J. y Zelnik, M. (1998). *Las dimensiones humanas en los espacios interno*. Barcelona: Ediciones Gustavo Gilli.
- Peiró, S. y Merma, G. (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*. 13, 128-129.
- Pérez Yruela, M. y Rinken, S. (2005). *La integración de los inmigrantes en la sociedad andaluza*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Raichvarg, D. (1994). La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha. En *La Dimensión Ambiental y la Escuela* (pp. 2-28). Santafé de Bogotá: Serie Documentos Especiales MEN.
- Rodríguez-Vargas, A. (2012). Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado. *Revista Educación Inclusiva*. 5, 47-62.
- Sacristán, G. (2008). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ed. Morata.
- Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*. 339, 859-881.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones PAIDOS.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*. 21, 119-131.
- Vega, M^a. C. (2007). *Planes de acogida e integración escolar-social de alumnos de minorías étnicas*. Madrid: Calamar.
- Vera, J.; Muñoz, A.; Buxarrais, M.; Merino, D. (2002): *Inmigración y educación en España*. En *Globalización, Inmigración y Educación*. (pp. 135- 204). Granada: Servicio de Publicaciones Universidad de Granada
- Villalobos, E. M. (2006). Formación de ambientes de aprendizaje: relación de corazón a corazón. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*. 9, 103-113.
- Zabalza, M.A. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.