

Recibido 4 junio 2018 | Aceptado 18 junio 2018 | Publicado 2018-06

La inclusión del alumnado de origen extranjero en los centros de educación secundaria de Andalucía. Una aproximación cualitativa desde el aula temporal de aceleración lingüística

The inclusion of students of foreign origin in the secondary education centers of Andalusia. A qualitative approach from the temporal classroom of linguistic acceleration

Inmaculada González Falcón

Profesora Contratada Doctora, Departamento de Educación, Universidad de Huelva (España)

inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es**Asunción Moya Maya**

Profesora Titular, Departamento de Educación, Universidad de Huelva (España)

asuncion@dedu.uhu.es**Paola Dusi**

Professore Associato, Dipartimento di Scienze Umane, Università degli Studi di Verona (Italia)

paola.dusi@univr.it

DIVERSIDAD, ESCUELA Y CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA

MONOGRÁFICO COORDINADO POR FRANCISCO JAVIER GARCÍA CASTAÑO Y MARÍA RUBIO GÓMEZ (Universidad de Granada)

RESUMEN

La inclusión educativa del alumnado de origen extranjero sigue siendo un reto a conseguir. Uno de los principales dispositivos ofertados por la Administración para tratar de conseguirlo es el aula temporal de aceleración lingüística (ATAL). Desde una aproximación cualitativa, se analizan los condicionantes de la inclusión académica y social del alumnado de origen extranjero en Secundaria Obligatoria. Asimismo, se examinan las valoraciones que el profesorado de un centro educativo de Huelva realiza sobre las funciones y rol del ATAL como instrumento inclusivo. Los resultados destacan la falta de cultura inclusiva y el impacto de la ATAL como apoyo para familias y alumnado de origen extranjero pero también como promotora de la segregación de este último. Entre las alternativas sobresalen la necesidad de impulsar un liderazgo inclusivo, aumentar los recursos y revisar las disonancias entre la normativa y la práctica educativa.

ABSTRACT

The educational inclusion of students of foreign origin remains an issue to achieve. One of the main devices offered by the Administration to try to accomplish is the temporary language acceleration classroom (ATAL). From a qualitative approach, the conditioning factors of students of foreign origin academic and social inclusion are analyzed in Compulsory Secondary Education. Likewise, are examined evaluations that teachers of an educational center at Huelva perform about the functions and role of the ATAL as an inclusive instrument. The results highlight the lack of inclusive culture and the impact of ATAL as support for families and students of foreign origin but also as a promoter of the segregation of the students. Among the alternatives, the need to promote an inclusive leadership and increase resources to review the dissonance between the normative and educational practice stand out.

PALABRAS CLAVE

inclusión | alumnado de origen extranjero | aula temporal de aceleración lingüística | educación secundaria

KEYWORDS

Inclusión | students of foreign origin | temporary language acceleration classroom | secondary education

1. Introducción

La diversidad cultural de España es hoy una realidad innegable. Desde finales de la década de 1990 se ha visto enriquecida, además, por la presencia de un significativo número de alumnado de origen extranjero escolarizado en los centros educativos. Durante todos estos años se han producido distintas

fluctuaciones en cuanto a procedencia, número y representatividad de este alumnado en las etapas y centros educativos. No obstante, incluso durante la crisis económica, la escuela ha seguido manteniendo un porcentaje significativo y estable del mismo (García Castaño y otros 2015).

Según recoge el Ministerio de Educación, Cultural y Deporte en su último informe *Datos y Cifras. Curso escolar 2017-2018* (MECD 2017), en el curso 2016-2017 el alumnado de origen extranjero matriculado en enseñanzas de régimen general no universitarias supuso un 8,5% del total. Como viene siendo habitual, la mayor concentración se observó en los centros educativos públicos (81,1% frente al 13,6% de los concertados y al 5,4% de los centros privados) y en la etapa de Educación Primaria (con un total 264.876 estudiantes; el 36,7%) seguida de Secundaria Obligatoria (con 164.857, el 22,87%). En relación a esta última etapa conviene señalar el aumento paulatino de alumnado de origen extranjero registrado en ella, siendo significativo que en algunos cursos, como en el 2014-2015, superara el total del alumnado en Educación Primaria (INEE 2017). Respecto a las nacionalidades, los países con mayor representación son, por este orden, Marruecos, Rumanía y Ecuador seguidos de China, Colombia, Bolivia y Bulgaria entre otros (INEE 2017).

A pesar de que esa realidad multicultural ya no es tan reciente, la presencia del alumnado de origen extranjero en los centros educativos sigue suscitando números desafíos. Por citar algunos: mejorar las competencias y formación del profesorado; implementar un currículum y programas interculturales; aumentar la participación de las familias de origen extranjero (Garreta 2014 y González Falcón 2018). Todas ellas están relacionadas en cierto modo con lo que Booth y Ainscow (2002) consideran el verdadero reto de la educación de hoy: el logro de una escuela inclusiva. Esta hace referencia a la atención de las necesidades y características todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de su diversidad (cultura, religiosa, étnica, sexual...). El objetivo es tratar de reducir cualquier forma de discriminación en el contexto educativo para incrementar los niveles de logro, relaciones y participación de todo el alumnado en su comunidad. La inclusión educativa se refiere, por tanto, a los resultados escolares (*inclusión académica*) pero también a otros relacionados con el sentimiento de pertenencia, reconocimiento y aceptación que experimenta el alumnado y que suele traducirse en distintos niveles de relaciones y participación en el entorno escolar (*inclusión social*). En este sentido, se aboga por un concepto de inclusión más amplio que también está orientado al reconocimiento y valoración de la diferencia y a la superación de las barreras que favorecen la exclusión de los grupos más vulnerables (Gavish 2017, y Waitoller y Kozleski 2013).

Como indica León (2012), la escuela no está preparada aún para trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes y gestionar la diversidad, incluida la cultural. Como consecuencia, aquellos alumnos que pertenecen a alguna minoría suelen tener mayores dificultades no solo en términos de resultados académicos, sino también en lo referente a la participación activa en la vida escolar. Las investigaciones sobre inclusión del alumnado de origen extranjero en los centros educativos señalan que este proceso es aún más complejo en Educación Secundaria (Díez 2014 y Quintana 2003). Entre los principales motivos se señalan el aumento de nivel de dificultad de los contenidos y una mayor segmentación curricular entre disciplinas, pero también la escasa ayuda que suele encontrar el alumnado en el entorno familiar, así como las especiales características de rebeldía y crisis con las que se asocia a la adolescencia (Carrasco y Coronel 2017, y González Falcón y otros 2016). Los resultados académicos suelen ser peores que en Educación Primaria y aumentan las tasas de abandono y fracaso escolar (Berdardi y Cebolla 2014). Asimismo, se observan mayores dificultades para las relaciones interculturales. Las pandillas o grupos de amigos, tan importantes como agente de socialización a estas edades, suelen estar representadas por estudiantes que comparten la misma nacionalidad, disminuyendo las amistades interculturales a medida que el alumnado va creciendo y se acerca a la Secundaria Obligatoria (González Falcón 2018, y Rodríguez y otros 2014). Motivos, entre otros, que llevan a solicitar una especial análisis de las trayectorias escolares del alumnado de origen extranjero en las etapas educativas, especialmente en Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Una de las medidas más utilizadas por la administración educativa para intentar impulsar el proceso de inclusión del alumnado de origen extranjero ha sido el refuerzo del aprendizaje del español o idioma vehicular de enseñanza (Garreta 2014). En todo el territorio nacional se han creado distintos dispositivos

que, bajo diferente denominación (Aulas de español para alumnos inmigrantes, Aulas de acogida, Aulas Enlace, Aulas de dinamización intercultural, Aulas de apoyo idiomático...) han perseguido este mismo objetivo. El idioma se ha considerado, en la mayoría de los casos, como el condicionante principal (cuando no único) de la inclusión social y académica del alumnado. Y por tanto, la repuesta inmediata y mayoritaria de la administración, ha sido acelerar el aprendizaje del mismo (Arroyo 2014).

En Andalucía, esta actuación se realiza en el Aula Temporal de Aceleración Lingüística (en adelante ATAL). Está regulada por la Orden del 15 de enero de 2007 (Consejería de Educación de Andalucía, 2007), según la cual el alumnado de origen extranjero que desconoce o tiene dificultades con el español puede recibir hasta un máximo de 10 horas de formación si está en Educación Primaria y 15 si está en Educación Secundaria. En la medida de lo posible, este apoyo ha de ser inclusivo, es decir, dentro del aula ordinaria no pudiéndose prolongar más de dos cursos académicos. Las funciones del profesor de ATAL han de estar vinculadas, fundamentalmente a la enseñanza del idioma y a la promoción de la inclusión del alumnado de origen extranjero, facilitando orientaciones al profesorado para la realización de diversas adaptaciones curriculares por desconocimiento del español.

Sin embargo, las investigaciones que han tenido por objeto el análisis y funcionamiento de este dispositivo señalan numerosas discrepancias entre lo regulado por la ley y su aplicación en la práctica (Goenechea y otros 2011, Rodríguez Izquierdo y otros 2018, y Porras y otros 2009). De forma particular se cuestionan el impacto del ATAL como recurso inclusivo. Como señala Del Olmo (2012) la mayoría de estas aulas especiales se enmarcan en las teorías del déficit, planificándose e impartándose dentro de la ATAL actividades que no solamente están orientadas al aprendizaje de la lengua sino también a compensar las necesidades de aprendizaje del alumnado de origen extranjero en ciertas áreas curriculares. A pesar de ello, la ATAL es uno de los recursos mejor valorados por parte de la comunidad educativa para favorecer la inclusión educativa del alumnado de origen extranjero. Este alumnado y sus familias consideran al profesorado ATAL como sus principales apoyos en el centro (Franzé 2008) y el profesorado como un instrumento clave para que el alumnado de origen extranjero pueda acceder cuanto antes al currículo y ver ellos mismos aminorada su carga de trabajo (García Castaño y Carrasco 2011). En cualquier caso, en lo que sí coinciden los distintos estudios es en acentuar el protagonismo que, en un sentido o en otro, tiene el profesorado ATAL para la inclusión del alumnado de origen extranjero (Del Olmo 2012, y García Castaño y Olmos 2012). Circunstancia que también ha generado un mayor interés en los últimos años por evaluar su funcionamiento e impacto (AGAEVE 2015).

Por todo ello, la ATAL se convierte en un escenario de primer orden en la vida académica y social de este alumnado. Las valoraciones de este profesorado, y sus compañeros, sobre la influencia e impacto del ATAL en la inclusión educativa del alumnado de origen extranjero puede ayudar a facilitar su comprensión y a establecer diversas propuestas de mejora.

2. Método

La investigación que se presenta forma parte de otra más amplia orientada al análisis de las trayectorias de los dispositivos ATAL en Andalucía, de su alumnado y de su profesorado (CSO2013-43266-R). Su finalidad era comprender los procesos de diferenciación y las formas de gestión de la diversidad cultural en la escuela. El estudio trataba de determinar si la gestión realizada con y desde la ATAL ha servido para el desarrollo de procesos de integración o para la implementación de formas de exclusión y/o de segregación. Entre otros objetivos, se analizaron las trayectorias de los centros educativos con ATAL (fija o itinerante) a fin de conocer las valoraciones del profesorado, gestores, familias y alumnado sobre el ATAL; el papel del ATAL en la gestión de la diversidad cultural; y su impacto en la vida del centro. Para ello se optó por la metodología etnográfica. El objetivo era la interpretación cultural a partir de las voces de los distintos miembros de la comunidad educativa. Por esta razón, se optó por el uso de instrumentos cualitativos: entrevistas, observaciones, relatos biográficos y grupos de discusión. Según Simmons (2011) estas técnicas se adaptan a la naturaleza de la investigación etnográfica gracias a su flexibilidad y permiten profundizar en los significados contruidos desde posiciones críticas.

Asimismo se optó por el estudio de casos múltiple (Stake 2010). En total se realizaron ocho estudios de caso (dos en Granada, dos en Sevilla, dos en Cádiz y dos en Huelva). Esta investigación corresponde a uno de los estudios de caso de la provincia de Huelva. Para su selección se siguió el criterio de caso atípico (Patton 2002) y de propuesta selectiva (Polkinghorne 2005). El centro respondía al perfil demandado: 1) alta presencia de alumnado inmigrante de origen extranjero, 2) trayectoria de, al menos, diez años en la acogida de alumnado de origen extranjero 3) maestra de ATAL con más de 5 años de experiencia, y 4) predisposición a la colaboración por parte del profesorado y comunidad educativa. El centro además era especialmente interesante por 5) ser un centro público Semi-D, que integra desde segundo ciclo de Educación Infantil hasta primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO); 6) ser uno de los pocos centros de Huelva con ATAL fija, y 7) recibir apoyo complementario con ATAL itinerante cuando se escolariza un alto número de alumnado temporero extranjero. Características que permitían, por un lado, profundizar en la visión que la maestra de ATAL fija y el resto de miembros de la comunidad educativa tenían en relación al proceso de inclusión educativa del alumnado de origen extranjero y, por otro, reflexionar sobre aquellos aspectos que más afectaban a Educación Secundaria en comparación con Educación Primaria (la otra etapa obligatoria).

Al igual que en el resto de estudios de caso, los instrumentos de investigación aplicados fueron las entrevistas semiestructuradas a docentes, equipo directivo, maestra de ATAL, familias, alumnos y gestores; observación participante en aula ATAL y resto del centro (patio, salas de reuniones, entrada...) e historias de vida a estudiantes extranjeros. El estudio de campo se realizó durante un total de tres meses con visitas y presencia continuada de los investigadores en los centros educativos. La finalidad era indagar sobre las valoraciones y percepciones que construían en torno a la inclusión del alumnado de origen extranjero y el rol que el dispositivo ATAL tenía en dicho proceso. Concretamente, las categorías analizadas han sido:

- La inclusión académica del alumnado de origen extranjero en el centro: nivel, característica, diferencias entre etapas educativas y condicionantes clave.
- La inclusión social del alumnado de origen extranjero en el centro: nivel, característica, diferencias entre etapas educativas y condicionantes clave.
- Actuaciones y medidas implementadas desde el centro para favorecer el proceso de inclusión: funciones de la ATAL, tipo de apoyo realizado, colaboración con profesorado y especialistas, y medidas más destacadas del centro.
- Valoración de la maestra ATAL y de propio dispositivo como instrumento inclusivo: reconocimiento del profesorado y maestras ATAL, condicionantes para el apoyo inclusivo e impacto del ATAL en el centro.

En el presente artículo se recogen las voces y opiniones de las maestras ATAL, de los especialistas que trabajan tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria y de varios tutores de Secundaria a través de las entrevistas etnográficas semiestructuradas. Se optó por este instrumento por su utilidad para comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes (Kvale 2011) idónea para la finalidad de este trabajo. Se realizaron un total de 10 entrevistas: tres a la maestra de ATAL fija, dos al director del centro, una a la maestra de ATAL itinerante, una a la orientadora, una a la maestra de educación especial, una a la tutora de segundo de ESO, y una al tutor de primero de ESO. Los códigos utilizados y principales características de los participante en el estudio se describen en la tabla 1.

Código entrevista	Cargo docente	Nivel educativo	Sexo	Antigüedad docente	Años en el centro	Años en ATAL
ATAL1	ATAL	Primaria y Secundaria	Mujer	14 años	12	8

ATAL2	ATAL itinerante	Primaria y Secundaria	Mujer	7 años	2	1
DIR	Director	Infantil, Primaria y Secundaria	Hombre	36	31	
OR	Orientadora	Primaria y Secundaria	Mujer	11	1	
PT	Pedagogía Terapéutica	Infantil, Primaria y Secundaria	Mujer	13	3	
TU1	Tutor 1º ESO	Secundaria	Hombre	16	8	
TU2	Tutora 2º ESO	Secundaria	Mujer	10	1	

Tabla 1. Descripción de los participantes.

Tanto en la elaboración de protocolos de las entrevistas como en el proceso de recogida de datos y análisis, se tuvieron en cuenta las distintas recomendaciones de los expertos en investigación cualitativa (Onwuegbuzie y Leech 2007, Stake 2010, y Corbin y Strauss 2008). En este sentido, los protocolos se construyeron en base a los objetivos y categorías clave aunque interpretados de manera abierta y flexible para captar la subjetividad, mensajes y distintos símbolos construidos por los entrevistados. Se cuidaron las condiciones ambientales para la realización de las entrevista (lugares silenciosos, comodidad, ventilación...) y se informó previamente del sentido de la investigación, anonimato y uso ético de los datos. Asimismo, las entrevistas fueron grabadas, bajo autorización previa, y se transcribieron en un plazo máximo de una semana. Todas las entrevistas fueron individuales y algunas de ellas (como en el caso del director y maestra de ATAL fija) se sucedieron en varios encuentros por la amplitud y riqueza de los datos. Se realizaron así distintivas entrevistas semiestructuradas en profundidad (Kvale 2011) que ayudaron a mejorar la comprensión del objeto analizado. En cuanto al análisis de la información, se tomó como referencia la *Grounded Theory* (Corbin y Strauss 2008). El proceso consistió en la identificación de unidades de significados, codificación de las unidades y proposiciones semánticas, agrupación en núcleos temáticos y construcción de categorías de análisis (Moral 2006). Tanto la transcripción de las entrevistas como los resultados de la triangulación de categorías y el informe completo del estudio de caso se presentó y discutió con los distintos implicados (Simmons 2011).

3. Resultados

Además de las características mencionadas anteriormente, el centro estudiado también presenta otras igualmente significativas para el análisis de los resultados. Se trata de un centro público Semi-D ubicado en uno de los pueblos agrícolas de la sureste de Huelva dedicado al cultivo intensivo de la fresa y otras frutas rojas. Es el único centro educativo del pueblo, con dos líneas en Educación Infantil y Primaria y una en educación Secundaria Obligatoria. Desde hace aproximadamente 20 años escolariza a alumnado de origen extranjero. Actualmente destaca el alumnado procedente de Rumanía, Marruecos, Portugal, y, en menor medida, Bulgaria, Lituana, Polonia y Argelia; siendo una gran parte alumnado temporero. El nivel sociocultural es bajo y hay una escasa participación de las familias (tanto españolas como extranjeras). Buena parte de la plantilla del profesorado es estable, aunque la mayoría no vive en el pueblo. En los últimos años ha aumentado el absentismo escolar, principalmente del alumnado

temporero que vive en los asentamientos chabolistas. En el pueblo se detecta un fuerte rechazo a la población de origen extranjera, especialmente a los gitanos rumanos y portugueses. Los altercados y conflictos vividos en el pasado y recientemente (consumo de drogas, vandalismo, reyertas entre inmigrantes indocumentados...) inciden notablemente en ello.

El objetivo de la investigación es indagar en las percepciones de las maestras ATAL y profesorado del centro sobre la inclusión académica y social del alumnado de origen extranjero en Secundaria y el papel del dispositivo ATAL. Los resultados se presentan a continuación en función de las principales categorías de análisis.

3.1. La inclusión académica del alumnado de origen extranjero en el centro: nivel, características y condicionantes

Es unánime la opinión del profesorado entrevistado en relación a la inclusión académica del alumnado de origen extranjero. Todos destacan que estos estudiantes tienen muchísimas dificultades para seguir el programa de estudios y responder a las distintas exigencias curriculares. Es habitual que los estudiantes de origen extranjero repitan todos los cursos permitidos por ley, especialmente cuando llegan o se escolarizan en Secundaria:

“Aquí sabemos que el fracaso escolar es el pan nuestro de cada día” (TU1).

“Del año 2012/13 yo pedí información y de los 4 o 5 alumnos que llegaron al segundo ciclo de educación secundaria obligatoria tan solo continúa un alumno, en bachillerato no hay nada en absoluto” (ATAL1).

Entre las principales razones que argumenta el profesorado destacan el desconocimiento del español y el bajo nivel curricular del alumnado de origen extranjero. Muchos de estos estudiantes son temporeros y gran parte no ha estado escolarizado en cursos anteriores o son absentistas. El gran desfase curricular que, según el director, afecta al 90% del alumnado de origen extranjero y el nulo conocimiento del español repercute en sus escasas probabilidades de éxito académico, especialmente en Secundaria. La complejidad de los contenidos, el mayor nivel de exigencia del profesorado y las dificultades para acceder a un vocabulario más específico, además de las escasas adaptaciones que este profesorado realiza en sus clases y la rebeldía asociada a esta edad, también inciden en ello:

“Muchos adquieren el idioma sobre todo oral, pero en el escrito les cuesta y más que nada vocabulario muy concreto de las asignaturas, sobre todo en Secundaria. Muchos cuando salen del ATAL y ya están solo en su aula ordinaria, como no tiene adaptaciones ni nada..., pues acaban perdiendo el interés” (PT):

“Son adolescentes y con estas edades es un poco más complicado. A veces también faltan a clase” (TU2).

Asimismo, el escaso apoyo e interés por parte de sus familias también repercute en la motivación y progreso de este alumnado. Todos los entrevistados señalan la escasa implicación de los padres y madres en las actividades académicas principalmente por razones culturales, bajo nivel formativo y bajas expectativas hacia sus hijos:

“Abandonan también por la cultura porque además yo tengo casos este año que te ponen los pelos de punta. Yo tengo una alumna, bueno ya no es alumna porque debería estar escolarizada pero no lo está, que con 14 años está embarazada. Los rumores son que ha sido vendida a un hombre mayor. Tengo otra que tiene 15 años que la vi hace poco y le pregunté ¿no vienes al colegio? ¿Tú dónde estás? ¿Te vas a matricular? Y me dio a entender que... ‘Yo estoy, estoy...’. Y le digo: ¿casada? Y dice: sí” (ATAL1).

“Su objetivo y más que el de ellos el de sus familias es que cuando cumplan los 16 al campo y las niñas, si son árabes a casa a cuidar de la familia. No hay más. La mayoría saben que van a terminar trabajando en el campo (...). Su concepto de colegio tampoco es el nuestro. Ellos la relación familia-escuela pues regular” (PT).

En algunas ocasiones las familias sí acuden a la escuela, aunque el profesorado señala que la motivación es material y no educativa. Fundamentalmente, destacan los casos de las familias chabolistas quienes únicamente acuden al centro para solicitar las ayudas de transporte, comedor, aula matinal y extraescolares: “Conmigo no hay problema, suelen venir. Creo que es porque piensan que les voy a dar una ayuda y me relacionan con asuntos sociales” (OR). Se subrayan los continuos problemas de comunicación con estas familias, siendo frecuentes los casos en los que no acuden a recoger a sus hijos al finalizar la jornada escolar ni a retirar las calificaciones trimestrales o finales (DIR).

El profesorado también señala que no todas las familias de origen extranjero responden del mismo modo; también hay otras que se interesan y tratan de hacer un seguimiento de las tareas escolares. No obstante, ello lo perciben fundamentalmente al inicio de la escolarización de los hijos y en las primeras etapas. Los padres y madres encuentran más dificultades de hacer el seguimiento en Secundaria por su bajo nivel cultural, formativo y su propio desconocimiento del español: “Algunos padres aunque quieren no pueden porque, para empezar, ni ellos mismos entienden lo que dicen los libros” (ATAL1). La incompatibilidad horaria entre el centro y sus obligaciones laborales también se señala como otro de los obstáculos para la participación de estas familias en las escuelas: “Yo pienso que también es por los horarios de trabajo que tienen, los pobres se llevan todo el día en los campos y es difícil que puedan venir” (ATAL2).

La participación de las familias españolas tampoco es alta. Un dato significativo es que en el centro no hay AMPA. Se percibe un desinterés general por la educación de los niños y niñas:

“Te pongo un ejemplo: hace tres años solo un niño de todo el pueblo hizo selectividad. Yo vivo en el pueblo y los niños tienen de todo. El problema no es que se lo compren, el problema es que no se lo ganan. La mayoría de sus padres son empresarios y ellos saben que serán los jefes del campo, que no les faltará trabajo (...). Aquí no hay conciencia educativa para nada” (TU1).

3.2. La inclusión social del alumnado de origen extranjero en el centro: nivel, características y condicionantes

Respecto a la inclusión social del alumnado de origen extranjero en el centro, todos los entrevistados subrayan la escasas relaciones que se establecen entre el alumnado español y extranjero, tanto dentro como fuera del pueblo. En ambos contextos se crean subgrupos formados principalmente por el alumnado que comparte la misma nacionalidad: “Hacen grupitos con alumnos de su misma nacionalidad, independientemente de si son más grandes o más pequeños. Son muy pocos los que se relacionan indiferentemente con autóctonos y alumnos extranjeros como ellos” (PT).

Estos subgrupos se consolidan a medida que se van haciendo mayores, especialmente a partir de segundo ciclo de Primaria. A partir de cuarto y quinto cursos cada vez son más frecuentes los conflictos entre alumnado español y de origen extranjero, detectándose casos de acoso escolar especialmente en Secundaria:

“Pues sí que hay diferencias entre Educación Primaria y Educación Secundaria pero para peor. Los conflictos en Secundaria son mucho mayores (...). Cuando escucho casos de acoso escolar en la televisión y que llaman a la policía, yo me paro y pienso... entonces yo debería de estar llamando a la policía todos los días. Esto es tremendo” (ATAL1).

No todos los docentes apuntan las mismas razones para explicar esta situación. El tutor de Secundaria y la orientadora comentan que en buena parte se debe al carácter y actitudes del alumnado de origen

extranjero:

“El 90% de los casos que oímos: ‘es que ese niño...’ es porque ese mismo niño se ha excluido del resto” (TU1).

“Muchas veces son ellos también, son muy peculiares y también se cierran ellos un poquito. Vienen con muchos prejuicios que nos cuesta mucho quitárselos (...). También es más cómodo: hablan su mismo idioma” (OR).

El resto del profesorado señala que se debe, sobre todo, a los prejuicios del alumnado español. Estos prejuicios se alimentan de la tensión y conflictos que se viven en el pueblo y se expresan más violentamente en Secundaria:

“A la mínima ya se le está echando en cara que son rumanos, que no son españoles (...) porque te digo una cosa estos niños son respetuosos, sobretodo los que vienen nuevos, porque ya el que lleva aquí más tiempo pues ya se le van pegando las costumbres” (TU2). “En Secundaria es bestial porque bueno dada la característica de la adolescencia, los niños nuevos más... digamos el caldo de cultivo que hay dentro del pueblo pues... Es muy complicado (ATAL1).

Las alumnas de origen extranjero también se convierten en el blanco de burlas. El precoz desarrollo físico de muchas de estas alumnas también incita a comentarios machistas. Algunos docentes no solamente detectan este tipo de comportamientos en el alumnado español, también en el alumnado varón de origen extranjero (ATAL1, ATAL2, TU2). Las relaciones entre alumnas españolas y extranjeras prácticamente no se dan también por el hecho de que la mayoría de alumnas del pueblo cursa Secundaria en el instituto de otro pueblo cercano: “Porque, cuando se sube a Secundaria, el número de niños varones aumenta y niñas hay cuatro o cinco en total y eso es una bomba también” (ATAL1).

La situación en el centro es especialmente tensa con el alumnado procedente de Rumanía y Portugal: “Vienen muy mal vestidos, muy mal aseados, con parásitos, eso conlleva el choque brutal con la población local” (DIR). Y la respuesta es evitarlos a toda costa:

“Aquí realmente da miedo venir por las tardes. Es tanto el miedo que da que a las familias mejorcitas e incluso de inmigrantes mejorcitas les da miedo que sus hijas vengán o salgan a la calle por las tardes y que se acerquen a esta zona puesto que es el punto de mayor concentración de inmigrantes” (ATAL1).

Únicamente cuando el alumno/a extranjero/a destaca por alguna cualidad (jugar bien al fútbol, ir bien en matemáticas, sobresalir en educación física...) tiene más posibilidades de ser acogido positivamente y de establecer relaciones con algunos niños y niñas españoles. De lo contrario, y en palabras del director “tardará mucho en entrar por la puerta normal de una clase” (DIR). Como consecuencia el nivel de participación del alumnado de origen extranjero en la vida del centro es prácticamente nulo: “Son niños a los que les cuesta mucho integrarse, primero porque no conocen el español y segundo por el clima del centro. Ellos prefieren quedarse al margen y no llamar mucho la atención” (ATAL1). La escasa dinamización de la participación estudiantil en el centro educativo también incide en ello: “Pues este es un centro que no hace demasiadas actividades, no sé si por las características del centro, del equipo directivo, de los profesores... Sobre todo en Secundaria, en Primaria se hacen más” (TU2).

3.3. Medidas para favorecer la inclusión educativa y rol de la maestra ATAL

Tal y como señalan todos los entrevistados, uno de los primeros aspectos que sobresalen al analizar el rol de la maestra de ATAL fija en este centro es la cantidad de funciones que lleva a cabo. Su puesto fijo en el centro y su interés por favorecer al máximo la inclusión educativa del alumnado de origen extranjero la llevan a asumir una gran variedad de responsabilidades. En relación con la inclusión académica, destacan: la enseñanza del español (impartiendo más horas y más cursos de los que le corresponden

por ley); la realización de las adaptaciones curriculares (habitualmente es ella quien las hace y se las pasa a los tutores, sobre todo en Secundaria); el refuerzo ocasional de algunos contenidos de asignaturas específicas (especialmente en Secundaria y en matemáticas, conocimiento del medio, lengua y literatura); y el seguimiento y evaluación del alumnado de origen extranjero (participando también en las reuniones de evaluación para informar sobre la evolución de este alumnado):

“El otro día me enteré en una reunión que la ATAL coge a cada niño casi 15 horas a la semana ¿Tú sabes lo que es eso? Con todos los alumnos que tiene... Yo me llevé las manos a la cabeza... Cuando ella por ley creo que son 10 horas. Ahí es verdad que se nota su empeño por sacar estos niños delante” (PT).

“Cada vez que hay una evaluación esta dirección reclama la presencia de la maestra ATAL para cuando haya que evaluar se tenga en cuenta, no lo que diga su tutora, sino muy importante la opinión de la maestra ATAL (...). Eso ha sido una reivindicación que partió de ella y que la dirección la ha asumido” (DIR).

En cuanto a la inclusión social, esta maestra es la encargada de realizar la acogida inicial en el centro educativo (es ella, y no los tutores, quien recibe al alumnado y sus familias y quien presenta a los alumnos al resto de la clase), contactar con sus familias; y mediar en los casos de conflictos y agresiones en los que están involucrados los alumnos de origen extranjero (los alumnos y familias extranjeras la buscan a ella cada vez que tienen que resolver alguna situación). Igualmente, se encarga de programar el plan de atención a la diversidad del centro junto a la maestra de educación especial (con especialidad en pedagogía terapéutica) y de coordinar otros programas transversales, que no suelen ser del agrado del profesorado, como el plan de consumo de frutas (DIR).

La ATAL se convierte así en el referente del alumnado de origen extranjero. Ella participa en todas las actividades, decisiones que se llevan a cabo, siendo la responsable en la mayoría de los casos de su propia planificación. En este sentido, asume competencias que van más allá de su rol de ATAL y que son responsabilidad de los tutores, orientadores y también del equipo directivo:

“La mayoría de compañeros, que no todos, delegan toda la responsabilidad del alumno en nosotras. Yo creo que hasta en la ATAL recae más aun la responsabilidad de los inmigrantes porque yo he visto que las tutorías y todo las hace ella con las familias y no los tutores” (PT).

La ATAL, por tanto, se relaciona y coordina con todos los profesionales del centro (equipo directivo, especialistas, tutores) y especialmente con la maestra de educación especial y orientadora (OR). Sin embargo, su labor no está exenta de obstáculos. En este sentido, subrayan la falta de colaboración del profesorado (especialmente de Secundaria) para realizar las adaptaciones curriculares y el seguimiento al alumnado de origen extranjero:

“La principal dificultad de nuestro trabajo es hacer entender a algunos compañeros que somos uno más de la plantilla y que nuestra aula tiene una función clara y una programación y que no estamos aquí para hacer sus tareas” (ATAL2).

“Hay profesores que consideran que estos niños deberían de estar en un centro hasta que aprendan español puesto que creen que pueden entorpecer el desarrollo normal del aula. Esta filosofía, puesto que no hay un centro específico para ellos, se traslada al pensamiento de: cómo no hay un centro específico para que estos niños se quedan contigo, con la profesora del aula ATAL, que es donde tiene que estar”(ATAL1).

Buena parte de los docentes, aunque ya han aceptado la realidad multicultural de su trabajo, sigue intentando trabajar para un grupo homogéneo. En este sentido, la política del centro es acelerar al máximo el aprendizaje del español. Se espera que una vez que el alumno aprenda el idioma, pueda seguir sus clases como otro alumno español cualquiera y así trabajar para aumentar los rendimientos académicos del centro (DIR). Por esta razón, sobre todo al inicio de su escolarización, el alumnado pasa la mayor parte de su tiempo en el ATAL y solamente cuando alcanza cierto nivel de español, se incorpora

a su aula ordinaria:

“La prioridad es que aprendan cuanto antes el idioma y así poder seguir el ritmo y puedan integrarse en el aula normal” (TU2).

“Pero pienso ‘ese niño cuanto menos tiempo esté en mi clase, mejor’. ¿Cuándo lo quiero recuperar? Cuando ya sea asequible a mi clase y sea igual que los demás (...). Y empezamos a trabajar todos por igual como si fuéramos un paso de semana santa, seguimos haciendo eso, queremos seguir haciendo eso y te lo digo yo que soy el director del centro” (DIR).

La maestra ATAL realiza su trabajo en el aula específica; son los estudiantes los que se trasladan a ella. El apoyo, por tanto, no es inclusivo. Buena parte del profesorado considera que este modo de proceder únicamente enlentece el aprendizaje del español y obstaculiza la marcha del resto de la clase:

“¿La inclusión qué es? ¿Que haya una maestra al fondo con 5 niños leyendo la m, l y p? ¿Cuál es la inclusión? ¿Dónde está? Nos estamos molestando unos a otros y si lo sacas te dicen que eres racista y es que no es así. Lo que haces es facilitar el trabajo para ellos y para mí. Otra cosa es que estés trabajando lo mismo, que yo no voy a sacar al alumno, pero es que estamos trabajando cosas totalmente opuestas” (TU1).

Por otro lado, se tiene a minimizar el impacto en la inclusión social del alumno; especialmente en el caso de los más pequeños:

“Porque un alumno salga una hora o dos a la semana no le va a pasar nada, ese alumno no se va a sentir... discriminado o marginado ni nada. Los niños son niños, no son adultos que se puedan sentir marginados (...). Es que además el niño no entiende (...). Yo nunca he escuchado a un niño decir: ‘yo no salgo porque me van a marginar’.”(TU1).

Al margen de las iniciativas realizadas por la ATAL, no se contemplan otras acciones para tratar de mejorar la inclusión académica y social de este alumnado. El centro adolece de un plan de acogida sistemático (todas las acciones las hace la ATAL y no se reflejan por escrito) o de un programa de educación intercultural. La falta de reconocimiento externo tampoco les anima a ello:

“¿A qué se está dedicando ese horario de formación? Se podía haber dedicado a política de interculturalidad pero no se ha hecho, Se dedica fundamentalmente a un programa de lengua, de competencias pero no se ha hecho un plan a nivel de centro que sea para enriquecer la política de inmigración (...). Eso no es lo que prioriza la Junta de Andalucía y la Delegación territorial, y evidentemente...” (DIR). “En general el profesorado está sensibilizado con la inmigración pero es verdad que se podría hacer más de lo que se hace y apostar más por su futuro” (PT).

3. 4. Valoración de la maestra ATAL y de este dispositivo como recurso inclusivo

Todos los entrevistados destacan en varias ocasiones la enorme implicación de esta profesional. Se vuelca por tratar de mejorar la acogida, inclusión y aprendizaje de este alumnado. La valoración de esta maestra es altamente positiva:

“¿Recurso? La maestra de ATAL. De ahí la importancia y la implicación. Hoy día para este centro la maestra de ATAL es como si un banco tiene 4 patas, ella es una. Si la quitas, queda cojo. Es así, no tenemos otro. Yo no quiero pensar qué haríamos sin la ATAL. Estaríamos perdidos” (DIR).

La gran consideración que se muestra en el centro hacia la ATAL también esconde el interés particular del profesorado por no ocuparse de las tareas que, en realidad, le corresponden. El profesorado se ha

acostumbrado a delegar en ella todo lo que tenga que ver con el alumnado de origen extranjero, al igual que ocurre en el caso de la maestra de pedagogía terapéutica con los niños con necesidades educativas especiales:

“Pienso que es valorado positivamente por el resto de profesorado porque saben que les quitamos mucho trabajo, ellos lo dicen así, a boca llena. Nos tienen a veces mimadas pero porque les conviene” (PT).

Justamente, las reivindicaciones del profesorado para mejorar la inclusión del alumnado de origen extranjero en el centro pasan por aumentar el tiempo de trabajo en el ATAL y facilitar el acceso del alumnado temporero a la misma. Solicitan cambios en la normativa para que la ATAL pueda comenzar a trabajar desde el primer ciclo de Primaria, aumentar las horas de español en el caso del alumnado que lo necesite y solucionar los problemas para matricular al alumnado temporero en el programa informático de la Junta de Andalucía. También se demanda una formación universitaria específica para ejercer como ATAL (DIR) y eliminar la itineraria: “El hecho de que la persona que esté aquí siempre sea la misma es algo fundamental. La continuidad en el centro de la maestra ATAL debería ser así siempre” (OR).

Además, como consecuencia de la crisis, se critican los recortes en educación (menor dotación económica, materiales, libros...), pero especialmente la falta de recursos humanos. En este sentido, el profesorado lamenta la disminución del total de profesores/as ATAL (de 24 a 21 en dos cursos académicos en la provincia de Huelva) y la falta de apoyos complementarios con una ratio tan elevada. En opinión del profesorado no se puede hablar de inclusión sin los recursos necesarios y sin una disminución de la ratio:

“Escuchas hablar de la inclusión y, claro, todo muy bonito. Pero la realidad es que luego me encuentro solo ante el peligro. Solo tengo ayuda en ocasiones, algunas horas a la semana y no muchas... y te encuentras solo. Para que te hagas una idea tenía una clase con 27 alumnos y de esos 18 tenían algún tipo de dificultad, además uno con alta capacidad y tenía un grupo de 5 o 6 buenos” (TU1).

Ante la falta de recursos, algunos docentes priorizan a qué estudiantes ofrecer el apoyo. El alumnado de origen extranjero no siempre lo recibe, entre otros motivos, porque se considera que ya está suficientemente bien atendido:

“Sin embargo, aunque existe el apoyo, nos encontramos con situaciones en las que se les pregunta el profesorado del aula ordinaria: ¿entonces fulanito ha dado apoyo o va a ir apoyo? Y te dice no, es que el apoyo se lo tengo que dar a otros alumnos que lo necesitan más o que lo aprovechan más” (ATAL1).

“La verdad es que los niños están bien atendidos. Incluso creo que mejor que los nuestros propios, porque en secundaria con los nuestros no tenemos apoyo ni nada. Y estos niños en cuanto vienen tienen a la maestra ATAL. Y después este año ha venido otra más como de apoyo” (TU2).

La maestra ATAL, y el dispositivo en sí, pasan a identificarse en exclusiva con el alumnado de origen extranjero, y al igual que sucede con el alumnado con discapacidad, incide en la segregación del propio colectivo:

“Y yo creo que también nos asemeja que ambas somos vistas por los alumnos del centro como las maestra “de” con etiquetitas ¿sabes? Yo soy la de especial y la de ATAL es la de los rumanos, esa es nuestra medallita. Bueno así nos ven los alumnos y los docentes” (PT).

“Al final con este apoyo pues pasa como con la educación especial, que al final en cierto modo va un poco en contra de la filosofía de la inclusión ¿no? Salen, son los de ATAL, esas etiquetas están” (ATAL2).

A pesar de ello, tanto el profesorado como las maestras ATAL destacan más los aspectos positivos que negativos, especialmente por la relación afectiva que se establece con los niños y jóvenes de origen extranjero. Ellos sienten que las maestras ATAL son su referentes:

“Pero también son muchísimas las ventajas, estos niños de las ATAL salen sabiendo español, si estuvieran en clase siempre pues al final no podrían avanzar nunca al nivel del grupo. Lo cierto es que desde mi punto de vista hay más ventajas que inconvenientes (ATAL2).

“Hombre yo soy su apoyo, yo estoy segura de que si tú le preguntas a los alumnos te van a decir: ‘Yo se lo digo a la maestra de ATAL, yo a ella...’. Yo he sido siempre el enlace entre ellos y el resto del centro. Pasa cualquier cosa, yo hablo con el tutor, con el director... ¿Entiendes? Hay cualquier tema con los padres y yo medio: ‘tenéis que traer esto, esto es para esto...’.” (ATAL1).

El aula ATAL se convierte, así en el refugio del alumnado extranjero. A ella acuden para sentirse más cómodos, expresarse libremente y sentirse queridos:

“Cuando bajan a ATAL para ellos es un respiro porque se puede expresar más abiertamente” (TU1).

“Yo creo que en el aula de ATAL si están motivados porque es una atención más individualizada, porque le cogen más cariño a la maestra de ATAL y muchas cosas, se sienten más a gusto. No sé... Están con compañeros en su misma situación, hablan de vez en cuando en su idioma... Se sienten más amparados” (PT).

4. Discusión y conclusiones

El análisis efectuado permite destacar la escasa inclusión social y académica del alumnado de origen extranjero, especialmente en Secundaria Obligatoria. En línea con lo apuntado por Escarbajal y Navarro (2018) las posibilidades de fracaso y abandono escolar del alumnado de origen extranjero aumentan en Educación Secundaria. Dichos autores estiman que únicamente el 20% llega a Educación Secundaria no obligatoria y el 14% a segundo de Bachillerato. A partir de Educación Secundaria también se detecta un aumento de los conflictos entre iguales y menores oportunidades para el intercambio intercultural entre las distintas nacionalidades. Como señalan Lorenzo Moledo y otros (2009), durante la adolescencia se producen las primeras relaciones afectivas y estas normalmente se dan entre el alumnado que comparte el mismo origen. Las familias se muestran especialmente sensibles a este tema, y en la mayoría de los casos prefieren que sus hijos e hijas formen un futuro hogar con sus connacionales. En el centro analizado, las menores relaciones y amistades entre españoles y alumnado de origen extranjero en Secundaria también tienen que ver con el descenso significativo de alumnado español, sobre todo en el caso de las alumnas. Las familias que tienen la oportunidad de costear el transporte prefieren que sus hijos y, sobre todo sus hijas (Escarbajal y Navarro 2018) estudien en otro instituto; produciéndose los que otros investigadores han denominado “vuelo nativo” o “fuga blanca” (Santos Rego y Lorenzo Moledo 2011).

Son muchos los condicionantes que intervienen en la inclusión académica y social del alumnado de origen extranjero. La realidad se manifiesta, así, en su total complejidad dando lugar a múltiples interpretaciones sociológicas, económicas, antropológicas, pedagógicas... Desde una aproximación más interdisciplinar, y analizando aquellos elementos que de manera especial han incidido en la escasa inclusión educativa de este alumnado, sobresalen tanto factores externos (aquellos que el profesorado sitúa fuera de la escuela y, por tanto, de su responsabilidad) como internos (dentro de la misma y que afecta a sus respuestas).

Uno de los primeros factores externos que sobresalen son *los prejuicios* que se detectan en el pueblo. Como ya se ha puesto de manifiesto, el clima de tensión del exterior afecta a la convivencia del centro,

especialmente en Secundaria donde se observan conductas más violentas y algunos casos de acoso escolar. Aunque en general el profesorado tiene a resaltar un peor clima en esta etapa (Buendía y otros 2015), otras investigaciones también señalan que se tiende a minusvalorar los conflictos entre alumnos más pequeños y bajo el pretexto de “son cosas de niños” únicamente se actúa cuando la situación es realmente grave (Baráibar 2005).

Por otro lado, el profesorado critica la *falta de recursos* materiales y especialmente humanos para poder atender al alumnado de origen extranjero y fomentar la inclusión. Se demanda una ratio menor, mayor número de profesores de apoyo, educadores sociales y ATAL y una mayor coordinación e interés por parte de las administraciones en relación a la educación pública y situación particular del centro (González 2015). En realidad, con esta crítica el profesorado está subrayando su sentimiento de soledad y abandono. El profesorado considera que a la administración municipal y territorial no les preocupa la educación y ante las distintas dificultades aumenta su frustración y actuaciones no resilientes. En este sentido, el escaso interés y ayuda que el profesorado observa en las familias del pueblo, tanto inmigrantes como extranjeras también incide en ello.

El profesorado, sobre todo, considera que la inclusión del alumnado de origen extranjero es muy complicada por las especiales características del mismo. Lo conciben como un alumnado portador de problemas: desconocimiento de español y gran desfase curricular en todos los casos y en otros, además, disruptivos y con poco interés por formarse. Apenas se destacan aspectos positivos. Sus pautas culturales se subrayan como elementos que dificultan su inclusión: “tienen otra manera de comportarse”, “no participan porque su concepción de la educación es distinta”, “no fomentan la igualdad entre hombres y mujeres”... Se sitúan, por tanto, en la teoría del déficit (García Castaño y otros 2015) y las respuestas educativas que ofrecen se vinculan a la compensación y asimilación: muchas horas de enseñanza del español para que, una vez que conozca el idioma, pueda continuar sus clases sin problemas. Como señalan otros estudios (Coronel y Carrasco 2017, Goenechea y otros 2011, Martín Rojo y otros 2004, Porras y otros 2009) se tiende a obviar su experiencia previa, competencias y riqueza cultural, y tampoco se trabaja a favor de la inclusión educativa. El apoyo se realiza fuera del aula ordinaria, durante gran parte del tiempo (más horas y cursos de los regulados) el alumnado está en el ATAL separado física y curricularmente (se imparten otros contenidos) de su grupo de referencia. En este sentido, en el centro tampoco se fomenta la participación del alumnado de origen extranjero ni se promueven iniciativas para mejorar la convivencia, resolver los casos de conflicto y acoso o favorecer la interculturalidad e interacción con la comunidad.

En realidad, muy pocos docentes asumen una posición crítica ante este tipo de apoyo y actuación. En el centro se admite esa forma de proceder. Lo consideran “lo normal” (Carrasco y Coronel 2017) y se justifica por todos los factores comentados anteriormente. En muy pocas ocasiones, sin embargo, se analiza la propia actuación e implicación del profesorado y su responsabilidad en la gestión de la diversidad cultural (factores internos). Así pues, en el centro destaca sobre todo la *falta de una cultura inclusiva*, especialmente en Educación Secundaria. El profesorado de esta etapa está menos habituado a trabajar de manera colaborativa, se produce una mayor fragmentación del currículum y los estilos de enseñanza refuerzan el trabajo individual y la exclusión (Oller y otros 2012). Además, especialmente en Secundaria, se considera que la atención del alumnado de origen extranjero es responsabilidad de los especialistas, en este caso, de la ATAL. En línea con lo apuntado por González Falcón y otros (2016) este profesorado no se siente responsable ni formado para trabajar con este tipo de alumnado. Consideran que su labor es impartir sus contenidos curriculares y garantizar un cierto nivel y no realizar distintas adaptaciones o velar por cómo se sienten en el centro. Por consiguiente, la atención del alumnado de origen extranjero recae fundamentalmente en la ATAL. Ella, a su vez y ante la situación de desamparo que percibe en el alumnado de origen extranjero, realiza muchas más funciones que las que le corresponde y actúa, en cierto modo, desde una posición paternalista. En ese sentido, frecuentemente el profesorado ATAL se vincula con los especialistas: maestra de educación especial y orientadores (Carrasco y Coronel 2017), etiquetándose y favoreciéndose la segregación del alumnado. Esta asociación, unida al hecho de la escasez de recursos, lleva también a que el profesorado considere que el alumnado de origen extranjero ya está suficientemente bien atendido (porque tiene un recurso específico, la ATAL) y que se priorice al alumnado español a la hora de disfrutar del apoyo

complementario cuando se puede contar con el mismo. En opinión de Escudero (2005) y de González (2015), se contribuye así a perpetrar las prácticas de clasificación y jerarquización social del orden social imperante.

Sin embargo, de acuerdo con lo apuntado por Castilla (2011) y Franzé (2008), el alumnado de origen extranjero y sus familias se muestran especialmente vinculados a la ATAL. La consideran su referente, y tabla de salvación, siendo altamente valorada también por el profesorado y equipo directivo. Esta aparente paradoja se comprende en los contextos donde no se produce una actuación colectiva y sistemática a favor de la inclusión. La ATAL se transforma así en una “burbuja” dentro del centro (García Fernández 2010) en la que el alumnado de origen extranjero puede, por fin, sentirse reconocido, escuchado y libre de expresarse y participar. Y a través de la que el profesorado se libera de la carga, y responsabilidad, de tener que atender a este alumnado y gestionar la diversidad cultural (González Falcón 2018).

Las alternativas, por tanto, pasan por el desarrollo de una línea educativa clara y sistemática en favor de la inclusión. El papel que el director y otros líderes del centro pueden ejercer en ello ha sido ampliamente investigado (León 2012), siendo imprescindible que el centro asuma la gestión de la diversidad cultural como un nuevo asunto de sus agendas. En este sentido, es necesario trabajar desde la triple perspectiva que señalan, entre otros, Booth y Ainscow (2002) transformando las políticas, las prácticas y los recursos. Las primeras implican un cambio en la concepción de la inclusión: entendida no exclusivamente en términos académicos sino también sociales dado que ambas forman parte del mismo proceso inclusivo; distribuyendo las funciones y responsabilidades entre todo el profesorado (ya no recae en el ATAL u otros especialistas); y apostando por la no segregación y separación de espacios, tiempos y contenidos curriculares. Las segundas exigen el desarrollo de actuaciones colectivas y coordinadas a favor del aumento de logros (adaptaciones curriculares y nuevas metodologías de enseñanza más inclusivas, especialmente en Secundaria) y de la participación del alumnado (programas para la resolución de conflictos, mejora de la convivencia, rol activo de todo el alumnado, celebración de la diferencia y promoción de la educación intercultural). Las terceras implican una reorganización de los recursos (apoyos para todos los alumnos y no exclusivamente para los españoles o determinados estudiantes) y la búsqueda de nuevos apoyos en la comunidad (siendo necesario dinamizar la colaboración con las familias, impulsar la asociación de padres y madres y establecer contactos y colaboraciones con entidades del entorno y administraciones municipales y territoriales).

Con relación a lo anterior, las Administración educativa también debe tener en cuenta los resultados de las investigaciones sobre inclusión educativa y ATAL, siendo necesario un replanteamiento crítico sobre las discrepancias que se están produciendo entre la normativa y la práctica real y las demandas que expresa el profesorado (Goenechea y otros 2011). No obstante, para que realmente se favorezca la inclusión del alumnado inmigrante extranjero no basta únicamente con un aumento de los recursos o la eliminación de la itinerancia del profesorado ATAL, por ejemplo. Dichos cambios deben ir acompañados de procesos de formación colectivos que posibiliten el desarrollo de una cultura real inclusiva. De lo contrario, el efecto puede ser más perjudicial que beneficioso y sistematizarse los procesos de segregación y exclusión que se observan en muchas escuelas.

Bibliografía

AGAEVE

2015 *Estudio sobre la organización y el funcionamiento de las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL)*. Sevilla, Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Consejería de Educación.

Arroyo, María José

2014 *Aprendizaje de la lengua y alumnado inmigrante: Un acercamiento a las aulas de inmersión lingüística*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Booth, Tony (y Mel Ainscow)

2002 *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE.

Castilla, José

2011 "Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero", en Francisco Javier García-Castaño y Nina Kressova (coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada, Instituto de Migraciones: 503-512.

Consejería de Educación 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. *Boletín Oficial Junta de Andalucía* (Sevilla), nº 33: 7-11.

Baráibar, José Manuel

2005 *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Catarata.

Buendía, Leonor (y otros)

2015 "Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria", *Revista de Investigación Educativa*, nº 33 (2): 303-319.

Carrasco, María José (y José Manuel Coronel)

2017 "Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo", *Educación XX1*, nº 20 (1): 75-98.

Corbin, Juliet (y Anselm Strauss)

2008 *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.

Del Olmo, Margarita

2012 "Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace", *Revista de Educación* (Madrid), nº 358: 111-128.

Díez, Enrique Javier

2014 "La práctica educativa intercultural en educación secundaria", *Revista de Educación* (Madrid), nº 363: 12-34.

Escarbajal, Andrés (y Juan Navarro)

2018 "Evolución del abandono escolar en el alumnado extranjero y de origen inmigrante en la Región de Murcia. Un estudio enmarcado en los objetivos educativos del Horizonte 2020", *International Journal of New Education*, nº 1: 97-119.

Escudero, Juan Manuel

2005 "Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* (Granada), nº 1 (1): 1-24.^{[L]_{SEP}}

Bernadi, Fabrizio (y Héctor Cebolla)

2014 "Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (Madrid), nº 146: 3-22.

Franzé, Adela

2008 "Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas", *Revista de Educación* (Madrid), nº 345: 111-132.

García Castaño, Francisco Javier (y Silvia Carrasco) (eds.)

2011 *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid, Ministerio de

Educación. Colección Estudios Creade.

García Castaño, Francisco Javier (y Antonia Olmos) (eds.)
2012 *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.

García Castaño, Francisco Javier (y otros)
2015 "Inmigración, crisis y escuela", *Migraciones*, nº 37: 239-263.

García Fernández, José Antonio
2010 "Las aulas de enlace madrileñas: Burbujas de acogida del alumnado extranjero", *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, nº 3: 109-128.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3186904>

Garreta, Jordi
2014 "La interculturalidad en el sistema educativo, logros y retos", *Gazeta de Antropología*, nº 30 (2), artículo 03. <http://hdl.handle.net/10481/33422>

Gavish, Bella
2017 "Four profiles of inclusive supportive teachers: Perceptions of their status and role in implementing inclusion of students with special needs in general classrooms", *Teaching and Teacher Education*, nº 61: 37-46.

Goenechea, Cristina (y otros)
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)", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formacion del Profesorado* (Granada), nº 15 (3): 263-278.

González, María Teresa
2015 "Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar", *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, nº 19 (3): 158-176.

González Falcón, Inmaculada (ed.)
2018 *Understanding cultural diversity in education. Perceptions, opportunities and challenges*. New York, Nova Publisher.

González Falcón, Inmaculada (y otros)
2016 "El orientador escolar en contextos de diversidad cultural. Un análisis de su práctica", *Cultura y Educación*, nº 28: 426-433.

INEE
2017 *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2017* (en línea).
https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE_2017.pdf

Kvale, Steinar
2011 *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.

León, María José
2012 "El liderazgo en y para la escuela inclusiva", *Educatio Siglo XXI* (Murcia), nº 30 (1): 133-160.

Lorenzo Moledo, María del Mar (y otros)
2009 *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socio-educativa de la integración*. Madrid, Ministerio de Educación.^{[L]_{SEP}}

Martín Rojo, Luisa (y otros)
2004 *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MECD

2017 *Datos y cifras. Curso escolar 2017-2018*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.

Moral, Cristina

2006 "Criterios de validez en la investigación cualitativa actual", *Revista de Investigación Cualitativa*, nº 24 (1): 147-164.

Oller, Judith (y otros)

2012 "Student and Teacher Perceptions of School Involvement and their Effect on Multicultural Education: A Catalan Survey", *Race, Ethnicity & Education*, nº 15 (3): 353-378.

Patton, Michael

2002 *Qualitative research and evaluation methods*. California, Sage-Thousand Oaks.

Polkinghorne, Donald

2005 "Language and meaning: Data collection in qualitative research", *Journal of Counseling Psychology*, nº 52: 137-145.

Porras, Ramón (y otros)

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*, nº 2 (1): 11-28.

Rodríguez, Antonio Jesús (y otros)

2014 "Peer Victimization and Ethnic-Cultural PeerVictimization: Self-Esteem and School Relations between Different Cultural Groups of Students in Andalusia, Spain", *Revista de Psicodidáctica*, nº 19 (1): 191-210.

Rodríguez Izquierdo, Rosa María (y otros) (eds.)

2018 *Trayectorias de las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Barcelona, Bellaterra.

Santos Rego, Miguel Ángel (María del Mar Lorenzo Moledo)

2011 "Inmigración, educación y segregación: ¿qué ha Pasado en España?", *Revista Portuguesa de Pedagogía*, nº extra: 411-425.

Stake, Robert

2010 *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

Simmons, Helen

2011 *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, Morata.

Onwuegbuzie, Anthony (y Nancy Leech)

2007 "Vality and Qualitative Research: An Oxymoron?", *Quality & Quantity*, nº 41: 233-249.

Waitoller, Federico (y Elizabeth Kozleski)

2013 "Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education", *Teaching & Teacher Education*, nº 31: 35-45.