

Revista Fuentes
2016, 18(2), 153-166

I.S.S.N.: 1575-7072 e-I.S.S.N.: 2172-7775
<http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.03>

Aulas temporales de adaptación lingüística: Una incógnita sin despejar para los futuros maestros de Educación Primaria

Temporary Language Adaptation Classrooms: One of the Great
Unknowns for Future Primary School teachers

Francisco J. Rodríguez Muñoz
Víctor M. Madrid Navarro
Universidad de Almería

Recibido: 23/10/2016

Aceptado: 02/12/2016

RESUMEN El presente estudio pretende indagar en la opinión sobre la formación universitaria recibida por los futuros maestros de educación primaria en relación con la atención al alumnado inmigrante en las escuelas y, particularmente, con las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL) andaluzas. Se discuten los datos arrojados del análisis de un cuestionario formado por diez ítems, que combinaron tanto preguntas de índole cuantitativa como cualitativa, al que respondieron 54 estudiantes del último curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Almería (España). Según los resultados, al acabar la carrera, las estrategias y el aprendizaje adquirido se muestran insuficientes de acuerdo con la naturaleza multicultural que presenta la mayoría de los centros educativos españoles, mientras que se aprecia gran interés por cursar estudios de posgrado sobre enseñanza del español como segunda lengua. En conclusión, con el propósito de lograr una integración auténtica del alumnado inmigrante, se reivindica una conexión efectiva entre la formación académica de grado y la realidad multicultural y multilingüe de las aulas en la sociedad española actual.

PALABRAS CLAVE: aulas temporales de adaptación lingüística, enseñanza de español a inmigrantes, enseñanza de español como segunda lengua, formación de maestros.

ABSTRACT The present study aims to look into the opinion of prospective primary school teachers about their training for assisting migrant students. Special attention is drawn to their views on the linguistic adaptation temporary classes (ATAL) in Andalusia. The data obtained from the analysis of a questionnaire are discussed. This questionnaire consists of ten items, which combined both quantitative and qualitative questions, and was completed by 54 students in the last year of the Degree in Primary Education at University of Almería (Spain). According to the results, upon completion of training, the knowledge and strategies developed appear to be insufficient for the multicultural nature of most Spanish schools. At the same time, respondents show a great interest in postgraduate courses on teaching Spanish as a second language. In conclusion, in order to achieve the integration of migrant students, a more effective connection between teacher training programs and the multicultural and multilingual reality of Spanish schools nowadays is needed.

KEY WORDS: Linguistic adaptation temporary classes, Teaching Spanish to migrants, Teaching Spanish as a second language, Teacher training.

1. Introducción

Como señalan Coronel y Gómez Hurtado (2014), uno de los efectos inmediatos de la globalización ha sido el aumento de los movimientos migratorios; los cambios en la demografía han venido naturalmente acompañados de transformaciones sociales y culturales. En especial, este

Dirección de correspondencia:

Francisco J. Rodríguez Muñoz, Facultad de Ciencias de la Educación. Edificio Departamental de Humanidades y Ciencias de la Educación I. Ctra. Sacramento, s/n. 04120 La Cañada (Almería). E-mail: frrodriguez@ual.es [ORCID: 0000-0001-6071-509X](https://orcid.org/0000-0001-6071-509X)

Víctor M. Madrid Navarro, Universidad de Almería, Facultad de Ciencias de la Educación. Edificio Departamental de Humanidades y Ciencias de la Educación I. Ctra. Sacramento, s/n. 04120 La Cañada (Almería). E-mail: vmadridnavarro@gmail.com



acrecentamiento de la diversidad étnica en los centros de enseñanza españoles ha sido más acusado y perceptible desde los años noventa del siglo XX. Por consiguiente, la naturaleza multicultural y multilingüe de la escuela de hoy requiere que el profesorado cuente con una formación específica que le permita hacer frente a un alumnado que no debe ser visto por el sistema educativo actual como un problema, sino como un desafío.

El presente trabajo tiene como objetivo general indagar en los conocimientos del alumnado de 4.º curso del Grado en Educación Primaria sobre las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL) antes y después de haber llegado a este nivel en su carrera; la preparación general recibida durante la titulación sobre las ATAL en las distintas asignaturas del plan de estudios y en las que específicamente se relacionan con la didáctica de la lengua; las experiencias prácticas en las ATAL de los centros de educación primaria y con alumnado inmigrante—caso de haberlas—; las posibles dificultades que pudieron surgir de cara a la atención educativa de estos alumnos; las propuestas de mejora formativa con vistas a la intervención educativa del alumnado inmigrante; y nos preguntamos si a los futuros maestros de primaria les gustaría recibir formación de posgrado relacionada con la enseñanza del español como segunda lengua.

En relación con lo anterior, el estudio parte de los siguientes supuestos:

- (1) Los conocimientos que poseen los alumnos de 4.º curso del Grado en Educación Primaria a propósito de las ATAL son escasos y no experimentan progresos significativos después de su paso por la universidad. Por consiguiente, la formación recibida durante los años de carrera, tanto en asignaturas que abordan aspectos relacionados con la enseñanza de la lengua como en otras, será superficial y muy parcial.
- (2) Consideramos que predominará el desconocimiento sobre las ATAL y que las experiencias en estas también habrán sido limitadas; sin embargo, prevemos que los participantes reportarán haber tenido bastantes experiencias con alumnado inmigrante de distintas nacionalidades —principalmente, de origen marroquí, dado el contexto de la provincia almeriense, en la que desarrollaron sus prácticas—.
- (3) Pensamos que serán numerosas las dificultades con el alumnado inmigrante advertidas por los futuros maestros de educación primaria en sus cuestionarios. Por ende, serán diversas las propuestas de mejora formativa que expongan en este sentido; asimismo, esperamos que muchos expresen la intención de completar su preparación con estudios de posgrado en los que tenga cabida la enseñanza del español como segunda lengua.

Tal como indica Níkleva (2014, p. 15), al abordar la formación del maestro para las ATAL, la sociedad actual plantea nuevos retos en el ámbito educativo y un aspecto fundamental consiste en ajustar la preparación académica a la demanda laboral. Precisamente, la presente investigación pretende explorar el grado de relación que guarda la formación que reciben en la universidad los futuros maestros de educación primaria con el contexto multicultural y multilingüe de las aulas en las que desempeñarán su labor docente.

2. La enseñanza del español a inmigrantes

La lengua es el factor más potente para lograr la integración escolar y social efectiva del alumnado procedente de otros lugares, de ahí la necesidad de reflexionar sobre su enseñanza, en general, y sobre la atención lingüística que recibe en las escuelas el alumnado inmigrante, en particular. En palabras de Siguán (1998, p. 19), “la importancia de la escuela resulta del hecho de que en nuestra sociedad es el primer mecanismo de integración social, y en el caso del niño inmigrado, prácticamente el único en el que puede apoyarse para conseguir algún nivel de integración en la nueva sociedad”.

Como consecuencia de lo anterior, cuestiones como las relacionadas con las actitudes hacia la propia lengua y la que se aprende en la sociedad de acogida y en la escuela, con el marco normativo y organizativo al que se acogen los centros y las interacciones en el aula, entre otras, deben ser necesariamente abordadas (véase Navarro y Huguet, 2007). Aparte de las cuestiones anteriores, no debe pasarse por alto la trascendencia que entraña la formación que reciben los futuros profesionales de la educación en sus estudios de grado en relación con las estrategias de las que acaban disponiendo para atender (y entender) al alumnado de origen extranjero que llega a las aulas.

Durante los últimos decenios, se ha cavilado con profusión acerca de numerosos aspectos que configuran el terreno de la enseñanza de español a inmigrantes. Así, una primera distinción puede basarse, por ejemplo, en la edad del alumnado (no es igual enseñar a niños, a jóvenes o a adultos emigrados). Otra diferencia es la que puede establecerse entre la enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes *con fines generales*, *con fines específicos* e, incluso, *con fines laborales* (véase Hernández García y Villalba, 2005).

Del mismo modo, cabe distinguir una *competencia general* en la segunda lengua de una *competencia relacionada con procesos escolares* (Pastor, 2006), pues, como explican Villalba y Hernández García (2004, p. 1233), “en la escuela, la lengua se utilizará tanto para intercambiar informaciones [...] como para acceder al lenguaje del profesor durante las lecciones [...] o para participar en las actividades didácticas”. En cambio, esa segunda competencia relacionada con los procesos en la escuela “apenas si está recogida en los programas de español, que se fijan como único objetivo que los estudiantes desarrollen una mínima competencia comunicativa general para participar en actividades de la vida cotidiana”.

Autores como Figueiredo, Alves y Fernandes da Silva (2016) alertan sobre la mejor atención y preparación recibida por parte de los inmigrantes expuestos a la enseñanza del inglés como segunda lengua –ámbito en el que existen mayores recursos, materiales, instrumentos e investigaciones–, frente a los inmigrantes que aprenden en el entorno de las lenguas romances. Este agravio comparativo no debe ser soslayado; antes bien, han de ponerse los pertrechos necesarios para facilitar la conexión de los estudiantes inmigrantes con la sociedad de llegada, en nuestro caso, la española.

3. Las aulas temporales de adaptación lingüística y la integración del alumnado inmigrante

Castilla Segura (2011) se refiere a las ATAL –denominación que reciben las aulas especiales de enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua en esta comunidad autónoma– como un recurso de la Administración que coordinan las Delegaciones Provinciales de Educación en Andalucía. En la misma línea, Goenechea, García Fernández y Jiménez Gámez (2011), al comparar las ATAL andaluzas con las aulas de enlace (AE) madrileñas, entienden que se trata de medidas concebidas con la intención de dar respuesta y atender las necesidades del alumnado extranjero recién llegado que carece de un dominio suficiente del español. Por lo tanto, las ATAL constituyen un espacio *homosiglótico* (véase Andión y Casado, 2014) en el que tiene lugar la enseñanza del español como segunda lengua y donde se expone intensivamente al alumnado inmigrante a dicha lengua (*inmersión lingüística*), que se habla de forma habitual en el contexto en el que vive.

En concreto, las ATAL están reguladas por la Orden de 15 de enero de 2007 de la Consejería de Educación (Junta de Andalucía, 2007), donde se conciben como un mecanismo que regula las actuaciones destinadas a la educación intercultural y a la enseñanza del español como lengua vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje en centros docentes públicos de educación primaria y educación secundaria obligatoria. Al ocuparse de la atención del alumnado inmigrante en tales centros, el texto legal indica lo siguiente (Junta de Andalucía, 2007, p. 7):

Estas actuaciones, que fomentarán el valor de la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural y la cooperación y el intercambio de experiencias entre diferentes culturas, deberán reflejarse en todos y cada uno de los apartados en que se estructura

el Proyecto de Centro e incluir acciones tendentes al desarrollo de, al menos, los siguientes aspectos:

- a) La acogida del alumnado inmigrante, de manera que se facilite el proceso de escolarización e integración de este alumnado.
- b) El aprendizaje del español como lengua vehicular, con todas las medidas que los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante consideren más oportunas, en el ámbito de sus competencias.
- c) El mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante, con el fin de promover el conocimiento y la valoración de las diferentes culturas.

Frente a la pretensión de integrar al alumnado inmigrante en el centro que establece el artículo 5 de la mencionada Orden y, pese a que señala que estos programas de aprendizaje del español (las ATAL) deben realizarse en el aula ordinaria, excepto en “circunstancias especiales”, Níkleva (2014) sostiene que, la mayor parte de veces, estas circunstancias excepcionales parecen ser más bien la norma. En este sentido, sería discutible el carácter integrador o inclusivo de las ATAL, que podría interpretarse en sentido opuesto, es decir, como una medida segregadora que impediría la inclusión del alumnado inmigrante en el aula ordinaria. Siguiendo a Martín Rojo (2003, pp. 51-52):

El modelo multicultural surge en los países europeos en la década de los 80, y supone la quiebra del etnocentrismo al incorporar otras formas de hacer y otros valores. Se vincula a la teoría de la diferencia, ya que no pretende la asimilación cultural, sino que trata de facilitar el mantenimiento de la identidad y de los rasgos lingüísticos y culturales diferenciales. Sin embargo, su aplicación puede derivar en un modelo segregador si los destinatarios son exclusivamente quienes pertenecen a las minorías culturales y lingüísticas, y si no se fomentan las relaciones intergrupales.

Basándose en Martín Rojo (2003), Alcalá Recuerda (2008) enfrenta los conceptos de *integración*, *segregación*, *asimilación* y *marginación* a partir del cruce de preguntas que se plantea en la Tabla 1:

Tabla 1

Modelos de políticas y prácticas asociadas a la multiculturalidad y el multilingüismo. Fuente: Alcalá Recuerda (2008, p. 94)

		<i>¿Se facilita el mantenimiento de la identidad y las características culturales y lingüísticas minoritarias?</i>	
		SÍ	NO
<i>¿Se promueven las relaciones intergrupales?</i>	SÍ	INTEGRACIÓN	ASIMILACIÓN
	NO	SEGREGACIÓN	MARGINACIÓN

Para ejemplificar el carácter segregacionista que entrañan algunas de estas medidas, al referirse a las AE madrileñas, Alcalá Recuerda (2008, p. 103-104) manifiesta lo siguiente:

Estas aulas de enlace acogen generalmente a estudiantes no hispanohablantes, recién llegados de sus países de origen, antes de ser escolarizados en el sistema educativo general. [...] El único problema es que, a menudo, los estudiantes beneficiarios de esta medida no están escolarizados en el mismo centro en el que se ubica el aula de enlace, porque solo algunos centros educativos han solicitado dicho programa. Los estudiantes irán al aula de enlace que les corresponda por zona, pero luego deberán incorporarse al centro donde estén escolarizados; con lo que podemos observar el carácter ya de partida segregador de dicha medida.

Siguiendo a Níkleva y Ortega Martín (2015), las ATAL andaluzas, como medida de intervención educativa para el alumnado inmigrante, solo son implantadas en centros públicos y acogen, como máximo, a doce alumnos cuyo nivel de competencia lingüística es inferior al B1. La Tabla 2 muestra las equivalencias entre los niveles de las ATAL (del 0 al 3) y los que establece el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (Consejo de Europa, 2002 [2001]):

Tabla 2.

Equivalencias entre los niveles de las ATAL y el MCER. Fuente: Níkleva (2014, p. 17)

Niveles ATAL	Niveles MCER
Nivel 0	Características del A1 ausentes
Nivel 1	A1
Nivel 2	A2
Nivel 3	B1, B2, C1 y C2

Como apunta Ortiz Cobo (2008), cuando el profesorado se aproxima a las dificultades que supone la integración, por ejemplo, presta atención a la procedencia del alumnado a la hora de graduarlas. A continuación, se reproduce un fragmento de entrevista en el que un tutor de alumnos de seis o siete años plantea algunas diferencias de integración entre el alumnado de origen europeo y africano:

Los europeos llegan con una disciplina atroz, una disciplina de estar como piedras en las mesas, de pedir permiso para ir al servicio, para sacar punta a un lápiz, para pedirle un “boli” al compañero. O sea, es un sistema disciplinario fenómeno..., todos los europeos. Luego, los africanos llegan con una disciplina libertaria, no saben... estarse quietos, son diametralmente opuestos. Unos vienen ya metidos en el sistema de trabajar y otros no. Unos vienen con las manos en los bolsillos y otros te vienen con su carpeta y su libreta. Siempre las dos dualidades. El norte y el sur (Ortiz Cobo, 2008, p. 264).

De acuerdo con Guerrero Valdebenito (2013), aunque las ATAL, en ocasiones, han funcionado como recursos de integración flexible, la ausencia de directrices específicas puede dar lugar a una aplicación de modo arbitrario y discrecional que puede implicar la no consecución de sus objetivos. Asimismo, la autora reivindica una mayor información sobre las ATAL para los centros educativos; hecho que indudablemente repercutiría en el modo de atender al alumnado inmigrante por cuanto se convertiría en un proceso dependiente de toda la comunidad educativa, no solo del profesor ATAL. Es llamativo que solo en las comunidades autónomas del País Vasco y Madrid se le exija al profesorado de estas aulas formación específica en enseñanza del español como segunda lengua (Arroyo, 2011, en Níkleva y Ortega Martín, 2015).

En su estudio con alumnos de 2.º curso del Grado en Educación Primaria, Níkleva y Ortega Martín (2015) confirman que se demanda una formación específica destinada a la enseñanza del alumnado inmigrante en las escuelas por parte de los futuros maestros, que son conscientes de la diversidad cultural y lingüística que presentan las aulas en la actualidad. Los participantes de esta investigación manifiestan desconocer aspectos didácticos relacionados con la enseñanza a inmigrantes, así como la existencia y el funcionamiento de las aulas ATAL o el papel que le corresponde al maestro dentro de ellas.

4. Metodología

4.1. Participantes

La presente investigación contó con 54 participantes (33 mujeres y 21 hombres) de nacionalidad española con edades comprendidas entre los 21 y los 36 años ($M = 23,2$; $M_o = 21$). En

el momento de la recogida de datos, todos ellos estaban matriculados en 4.º curso del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Almería (España).

4.2. Procedimiento

Los datos fueron recogidos de forma presencial en una de las salas de informática de la Universidad de Almería (España) durante los meses de marzo y abril de 2016. Por tanto, los participantes, que, en ese momento, estaban inscritos en la asignatura Didáctica de la Lectura y la Escritura, proporcionaron la información por medio de ordenadores con conexión a internet.

Durante el proceso, el profesor de dicha asignatura resolvió las diferentes dudas que planteó el alumnado; como nota destacable, preguntaron en repetidas ocasiones por el significado de la expresión “ATAL”, dado que, en el cuestionario, no se desarrolló la sigla intencionadamente.

4.3. Instrumento

El cuestionario usado para esta investigación se denominó “Formación Docente del Futuro Profesorado de ATAL”. En dicho instrumento se distinguen tres partes (véase Anexo 1). En la primera de ellas, se explica brevemente en qué consiste la prueba: se define el número de ítems, el tipo de respuestas (ocho cerradas y dos abiertas) y su carácter obligatorio (en el caso de las cerradas) u opcional (en las abiertas) a la hora de contestar.

En la segunda parte, se solicita información al encuestado acerca de su titulación, el curso en el que se encuentra matriculado, la universidad a la que pertenece, la edad, el género y su nacionalidad.

La tercera y última parte está compuesta por 10 ítems o preguntas; mientras que los ítems 1-7 y 10 se basan en preguntas de respuesta cerrada, los ítems 8 y 9 son de respuesta abierta.

El cuestionario que se utilizó para el estudio se diseñó a través del sistema de almacenamiento Google Drive, en el que fue alojado; esto permitió extraer información tanto cuantitativa como cualitativa esencial para el análisis posterior de los resultados.

5. Resultados

La primera cuestión que se le planteó al alumnado matriculado en el último curso del Grado en Educación Primaria se refirió a su conocimiento sobre las ATAL antes de cursar la titulación (ítem 1). De acuerdo con sus respuestas, el 70,4 % afirma no conocer “nada”; el 27,8 %, “no lo suficiente”; y, tan solo el 1,9 %, “sí, bastante”. En segundo lugar, nos interesó saber si, al finalizar los estudios universitarios de grado, el alumnado conoce mejor el funcionamiento de las ATAL (ítem 2). En este caso, está ausente la respuesta “sí, bastante”; frente a un 46,3 % que considera “no lo suficiente”, una mayoría representada por el 53,7 % opina que no ha mejorado “nada” su conocimiento acerca de las ATAL.

Seguidamente, se pidió a los alumnos una valoración sobre la formación docente recibida sobre la atención educativa al alumnado inmigrante teniendo en cuenta todas las asignaturas del Grado en Educación Primaria (ítem 3). Un 25,9 % valora esta formación como “nula”; un 61,1 %, como “escasa”; y un 13 %, como “suficiente”. Cabe destacar la ausencia de la respuesta “demasiada”, que no fue seleccionada por ninguno de los participantes. En relación con esta, la cuarta pregunta se centró en la valoración de la formación que habían recibido sobre la atención lingüística al alumnado inmigrante, particularmente en las asignaturas relacionadas con el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua (ítem 4). Un 31,5 % de los estudiantes califica como “nula” esta formación; un 59,3 % la considera “escasa”, mientras que solo un 9,3 % la estima “suficiente”. Nuevamente, destaca por su ausencia la respuesta en la que se juzga que la cantidad de este tipo de formación adquirida durante la carrera es “demasiada”.

En quinto lugar, se trató de conocer la cantidad de experiencias prácticas que habían tenido los alumnos en las ATAL en los centros de educación primaria durante los distintos cursos académicos en sus estudios de grado (ítem 5). Un contundente 64,8 % indica que no ha tenido “ninguna” experiencia práctica durante sus años de formación universitaria; un 27,8 % señala haber

tenido “pocas”; un 5,6 %, “bastantes”; y solo un 1,9 % manifiesta que han sido “muchas” las prácticas en las ATAL. Tras esto, el sexto ítem hizo referencia a la cantidad de experiencias que habían tenido los encuestados, en este caso, con alumnos inmigrantes durante sus prácticas docentes (ítem 6). Un 11,1 % de la muestra apunta que no ha tenido “ninguna” experiencia con alumnado inmigrante; un 25,9 % selecciona la opción “pocas”; un 33,3 %, “bastantes”; y un 29,6 % refiere haber tenido “muchas” experiencias con alumnado inmigrante durante sus prácticas en los centros educativos.

Además de la cantidad de experiencias, nos interesó conocer la nacionalidad del alumnado inmigrante que los estudiantes se encontraron en sus prácticas universitarias (ítem 7). Los análisis dieron como resultado que un 63 % de los encuestados había tenido experiencias con alumnos del “África árabe”; un 13 % señaló que “no había tenido experiencias con alumnado inmigrante”; un 7,4 % indicó que algunos de los alumnos con los que se había encontrado en las prácticas procedían de “Europa (sin contar España)”; y otro 7,4 % informó que se había encontrado con alumnos de “América del Sur”; un 3,2 % advirtió que había tenido experiencias con alumnos del “África negra”; y el resto de los encuestados, un 5,6 %, seleccionó la opción “otro” como respuesta a dicho ítem.

Los dos ítems siguientes (ítems 8 y 9) se basaron en preguntas de respuesta abierta para la obtención de información cualitativa. Nos centramos en dos aspectos; en la octava cuestión, solicitamos a los estudiantes de 4.º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Almería que explicasen brevemente sus prácticas universitarias (de observación o intervención) con alumnado inmigrante en centros docentes y las dificultades encontradas (ítem 8). Pese a la diversidad en las respuestas, la mayoría de los participantes coincidieron en sus respuestas, es decir, manifestaron haberse topado con complicaciones similares. La mayor dificultad, señalada por el 35 % de los estudiantes, fue el desconocimiento del español por parte del alumnado inmigrante y las dificultades ligadas a su aprendizaje; lo que les generó numerosos problemas de comunicación. Otras similitudes que destacar fueron las dificultades derivadas de la enseñanza-aprendizaje de a) las destrezas lectora y escritora, así como de b) la destreza oral, respuestas en las que coincidió un 21 % y un 6 % de la muestra respectivamente.

Por debajo del 5 % se sitúan las respuestas que se enumeran a continuación, en las que, de acuerdo con la consigna del ítem 8, nuestros participantes explican en pocas líneas las experiencias y dificultades con alumnado inmigrante en el marco de las asignaturas de Prácticum que incluye el plan de estudios de la titulación de Maestro en Educación Primaria en la Universidad de Almería:

- Estrategias de relación social escasas.
- Es un alumnado con características muy particulares.
- Necesitan refuerzo en asignaturas nucleares.
- Alumnado nervioso, travieso y desafiante (“se encara al profesor”).
- Alumnado que no presta atención.
- Desconocimiento de costumbres españolas.
- Alumnado con problemas que traspasan el aula (entorno social y familiar complicado).
- Falta de estrategias por parte del profesorado.
- Falta de recursos y materiales.

En cuanto al ítem 9, pedimos a los encuestados que planteasen mejoras formativas en el Grado en Educación Primaria de cara a la intervención educativa del alumnado inmigrante en los centros, si así lo creían necesario. Como en el ítem anterior, encontramos diversidad en el tipo de respuestas, pero los resultados mostraron también coincidencias en varias mejoras formativas propuestas por los estudiantes para dichos estudios de grado. La más señalada fue una mejor preparación durante la carrera universitaria para la docencia a inmigrantes, mencionada por el 13 % de la muestra. Un 11,1 % de los estudiantes subrayaron también la necesidad de más prácticas docentes en general y, particularmente, en centros donde puedan encontrarse con alumnado inmigrante. Otras dos

mejoras fueron advertidas por algunos alumnos; el 7,4 % señaló la necesidad de que existieran asignaturas específicas que traten acerca de las ATAL, y un porcentaje idéntico cree que deberían crearse asignaturas específicas sobre la enseñanza al alumnado inmigrante.

Como en el caso anterior, menos del 5 % de los participantes sugieren las mejoras formativas que se listan a continuación en el Grado en Educación Primaria de cara a la intervención educativa del alumnado inmigrante en los centros:

- Enseñar (en la universidad) más pedagogía y menos contenidos masivos.
- No sacar al alumno del grupo.
- Más recursos a la hora de dar las clases.
- Adaptar los contenidos a los alumnos inmigrantes.
- Atención más individualizada.
- Doble docencia.
- Metodologías centradas en imagen o comunicación.
- Renovar y actualizar contenidos.
- Conceder más importancia a las necesidades educativas especiales.
- Darle más importancia a la lingüística.
- Otorgarle más importancia a la inmigración.
- Profesorado especialista en este ámbito (ATAL).
- Apoyo educativo.
- Docentes con nociones básicas de idiomas.
- Formación de los inmigrantes también con la ayuda del tutor.
- Lectoescritura como asignatura anual.
- Clases adicionales a alumnos inmigrantes que lo necesiten.

El ítem 10 nos permite conocer la opinión del alumnado del Grado en Educación Primaria sobre si les gustaría recibir formación de posgrado sobre enseñanza del español como segunda lengua. Respecto a esta pregunta, el cuestionario mostró que tan solo un 5,6% escogió la opción “no”, mientras que un 33,3 % contestó “a lo mejor”, y un 61,1 % manifestó su interés en completar su formación de grado por medio de programas orientados a la enseñanza del español como segunda lengua.

6. Discusión

Como muestra el Gráfico 1, pese a que se produce un ligero, aunque insuficiente, avance en el conocimiento sobre las ATAL al comparar la situación antes y después del paso del alumnado del Grado en Educación Primaria por la universidad, se cumple nuestro primer supuesto de partida, según el cual la formación y la información recibida durante el Grado es escasa y parcial.

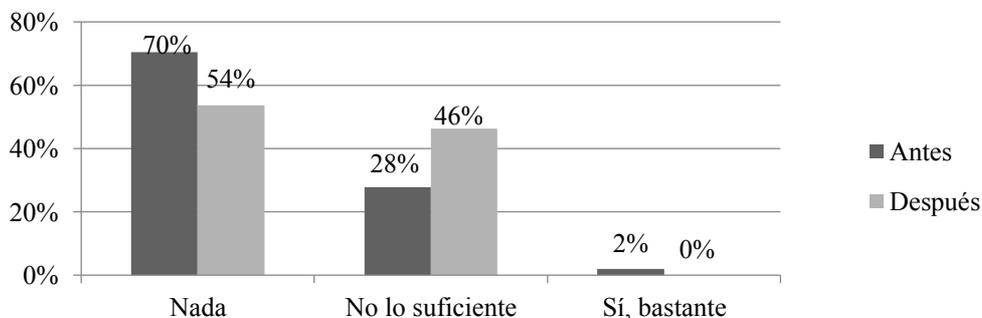


Gráfico 1. Conocimiento de los futuros maestros de educación primaria sobre las ATAL antes y después de llegar al último curso del Grado en Educación Primaria

De acuerdo con la segunda hipótesis de este trabajo, preveíamos que los estudiantes de Magisterio manifestarían haber tenido muy pocas experiencias prácticas en las ATAL durante su carrera; sin embargo, las prácticas en las que se han encontrado con alumnado inmigrante serían muy numerosas. El Gráfico 2 muestra que una gran mayoría de los estudiantes, conjunto que alcanza el 92,6 % (64,8 % “ninguna” y 27,8 % “pocas”) de los encuestados, no ha realizado “ninguna” o “pocas” prácticas relacionadas con las ATAL durante sus estudios, mientras que el grupo formado por los estudiantes que afirman haber tenido “pocos” (25,9 %), “bastantes” (33,3 %) y “muchos” (29,6 %) encuentros con alumnado inmigrante a lo largo de sus prácticas docentes en los centros de educación primaria asciende al 88,8 %. Los resultados son contundentes al evidenciar que, a pesar de haber contado con estudiantes procedentes de otros países en sus prácticas, los estudiantes del Grado en Educación Primaria no han tenido apenas experiencias en las ATAL.

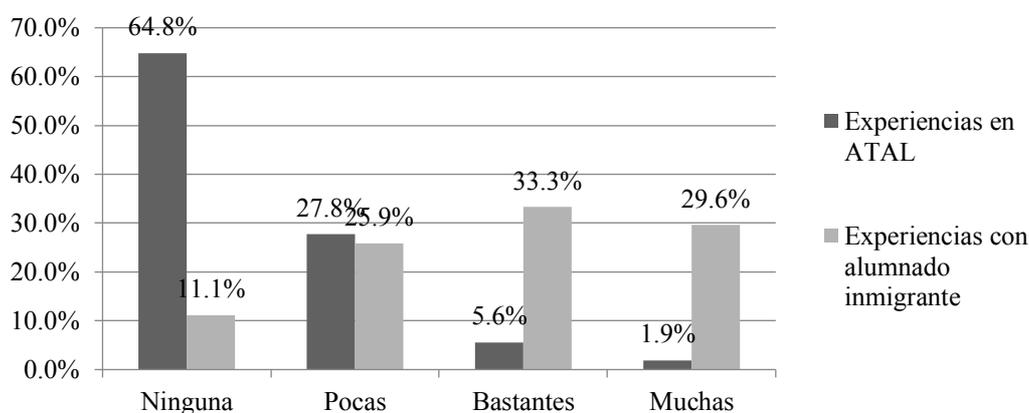


Gráfico 2. Experiencias prácticas durante el Grado en Educación Primaria en las ATAL y con alumnado inmigrante

El tercer supuesto de partida se centra en varios aspectos. Como se puede observar en el Gráfico 3, fueron numerosas las dificultades con las que los estudiantes del Grado en Educación Primaria se toparon durante sus prácticas en los centros en relación con el alumnado inmigrante.

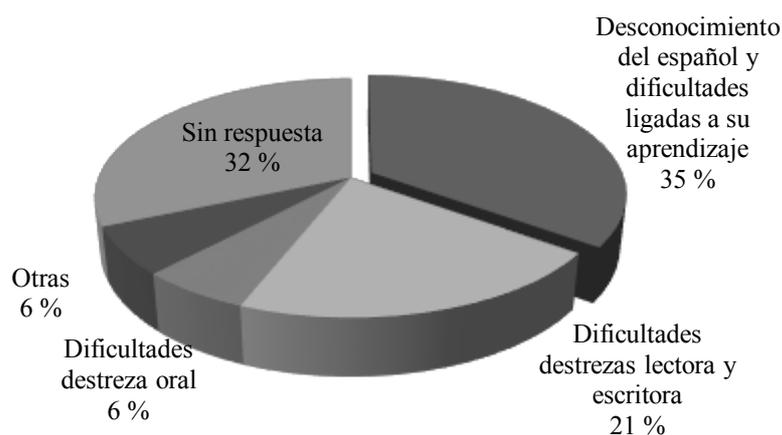


Gráfico 3. Dificultades encontradas durante las prácticas con el alumnado inmigrante

El Gráfico 4 recoge las distintas propuestas de mejora formativa que sugirieron y en las que coincidieron los futuros maestros de educación primaria en referencia a las ATAL.

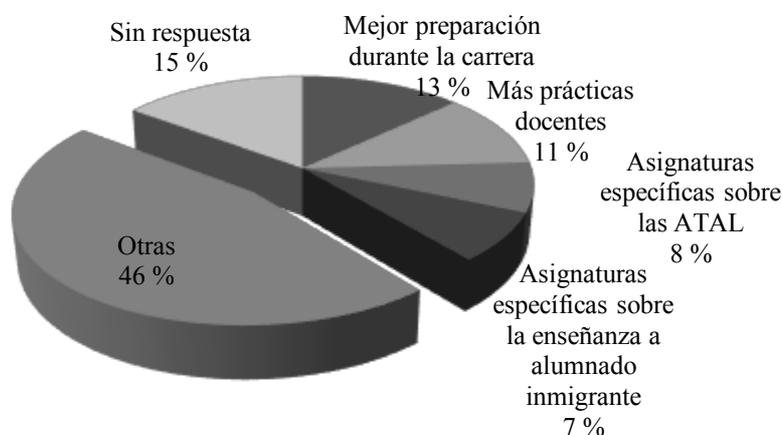


Gráfico 4. Propuestas de mejora formativa referentes a las ATAL

Por último, en el Gráfico 5 se presentan los porcentajes de las respuestas sobre el interés que los alumnos del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Almería muestran con miras a completar su preparación con estudios de posgrado relacionados con la enseñanza del español como segunda lengua.

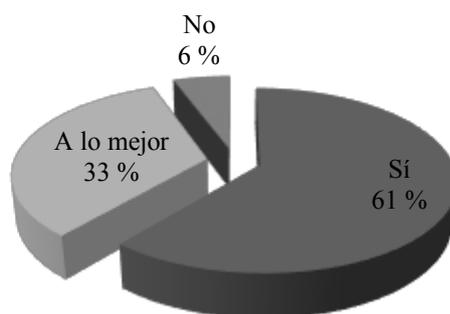


Gráfico 5. Interés en cursar estudios de posgrado asociados con la enseñanza del español como segunda lengua

De acuerdo con los datos anteriores, se confirma la tercera hipótesis que se planteaba al comienzo del trabajo, según la cual los estudiantes habrían identificado numerosas dificultades durante sus prácticas docentes con el alumnado inmigrante y, como consecuencia de esto, a) propondrían diversas mejoras en su formación de grado, y b) expresarían su intención de completar su preparación mediante estudios de posgrado en los que tuviese cabida la enseñanza del español como segunda lengua.

Llegados a este punto, cabe señalar que nuestros resultados están en consonancia con los que exponen Níkleva y Ortega Martín (2015) en su investigación sobre la formación recibida por alumnos de 2.º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada para enseñar al alumnado inmigrante, donde también reivindican que exista una mayor coherencia entre la formación académica y la oferta/demanda laboral.

En 4.º curso evidenciamos, al igual que estos autores, que existe un desconocimiento generalizado acerca de las medidas de intervención educativa que pueden aplicarse a la enseñanza de inmigrantes, así como, en particular, de las ATAL. Esto es, los futuros maestros de educación primaria se gradúan sin saber qué son las ATAL ni “el puesto específico que les corresponde a los

maestros y a los profesores que imparten clases en estas aulas, además de los requisitos para poder optar a este puesto”, como manifiestan Níkleva y Ortega Martín (2015, p. 318). No obstante, junto a este desconocimiento, contrasta el interés por cubrir estas lagunas formativas con estudios de posgrado relacionados con la enseñanza del español como segunda lengua.

6. Conclusiones

Los resultados de la presente investigación revelan la necesidad de un cambio en la formación de los futuros maestros de educación primaria. Así pues, se precisa una reflexión profunda sobre los planes de estudio de los nuevos títulos de grado –tanto desde un punto de vista teórico como práctico– para ajustarse de una manera más específica a la realidad que los futuros docentes se encontrarán en sus aulas. Se plantea, de este modo, la necesidad de dotar al alumnado universitario del Grado en Educación Primaria de una mayor formación e información acerca de las ATAL, así como de otras medidas de intervención educativa destinadas al alumnado inmigrante durante los estudios de grado.

La multiculturalidad en las aulas es un hecho patente y probado en nuestro sistema educativo; por ende, es ineludible que los futuros maestros deban instruirse desde esta perspectiva a fin de obtener las herramientas adecuadas para ofrecerles una educación de calidad e igualitaria a todos los alumnos, sea cual sea su nacionalidad.

En síntesis, con la presente investigación, se reivindica una mayor formación para los futuros maestros de educación primaria, que se expondrán al desafío de atender al alumnado inmigrante en la escuela multicultural y multilingüe española de nuestros días.

Referencias bibliográficas

- Alcalá Recuerda, E. (2008). Multilingüismo en las aulas: procedimientos de inclusión y exclusión. En G. Ríos Rojas y A. Ruiz Fajardo (Eds.), *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes* (pp. 92-108). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Andión, M. A. y Casado, C. (2014). *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Castilla Segura, J. (2011). Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En F. J. García Castaño y N. Kressova (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 503-512). Granada: Instituto de Migraciones.
- Consejo de Europa (2002 [2001]). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya. [Consultado el 29 de mayo de 2016], http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Coronel, J. M. y Gómez Hurtado, I. (2015). Nothing to do with me! Teachers' perceptions on cultural diversity in Spanish secondary schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(4), 400-420.
- Figueiredo, S., Alves, M. y Fernandes da Silva, C. (2016). Second language education context and home language effect: language dissimilarities and variation in immigrant students' outcomes. *International Journal of Multilingualism*, 13(2), 184-212.
- Goenechea, C., Jiménez Gámez, R. Á. y García Fernández, J. A. (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 Currículum y Formación de Profesorado*, 15, 263-278.

- Guerrero Valdebenito, R. M. (2013). Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía. Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). *Perfiles Educativos*, XXXV, 42-53.
- Hernández García, M. T. y Villalba, F. (2005). La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes. *Glosas Didácticas*, 15, 74-83.
- 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. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 33, 7-11.
- Martín Rojo, L. (2003). Escuela y diversidad lingüística y cultural. En L. Martín Rojo (Coord.), *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas* (pp. 19-68). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Navarro, J. L. y Huguet, Á. (2007). Competencia lingüística del alumnado inmigrante en un contexto bilingüe. *Summa Psicológica UST*, 4(2), 57-68.
- Níkleva, D. G. (2014). La formación del maestro para las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL): una propuesta de ajustar la formación académica y la demanda laboral. En D. G. Níkleva (Coord.), *El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad española* (pp. 15-46). Madrid: Síntesis.
- Níkleva, D. G.; Ortega Martín, J. L. (2015). The preservice training of students in the Bachelor's in Primary Education on how to teach immigrant students and different educational intervention measures / La formación del alumnado del Grado de Educación Primaria para enseñar a alumnos inmigrantes y las medidas de intervención educativa. *Cultura y Educación*, 27(2), 301-336.
- Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, 87, 253-268.
- Pastor, S. (2006). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. *MarcoELE: Revista de Didáctica*, 2, 1-25.
- Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Villalba, F. y Hernández García, M. T. (2004). Español como segunda lengua en contextos escolares. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera* (pp. 1225-1258). Madrid: SGEL.

Para citar este artículo

Rodríguez Muñoz, F. y Madrid Navarro, V.M. (2016). Aulas temporales de adaptación lingüística: Una incógnita sin despejar para los futuros maestros de educación primaria. *Revista Fuentes*, 18(2), 153-166. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.03>

ANEXO 1. Cuestionario

FORMACIÓN DOCENTE DEL FUTURO PROFESORADO DE ATAL

El siguiente cuestionario es parte de una investigación sobre formación del profesorado. Consta de 10 preguntas, 8 de ellas de respuesta cerrada y selección múltiple (obligatorias) y 2 de respuesta abierta (opcionales). Se garantiza el anonimato de los participantes.

Obligatorio*

Titulación*:
Curso*:
Universidad*:
Edad*:
Género*:
Nacionalidad*:

1. ¿Conocías la existencia de las ATAL antes de cursar el Grado en Educación Primaria?*

 - Sí, bastante
 - No lo suficiente
 - Nada

2. Tras haber cursado el Grado en Educación Primaria, ¿consideras que conoces el funcionamiento de las ATAL?*

 - Sí, bastante
 - No lo suficiente
 - Nada

3. ¿Cómo calificarías la formación docente que has recibido, en general, en las distintas asignaturas del Grado en Educación Primaria sobre la atención pedagógica al alumnado inmigrante en los centros?*

 - Demasiada
 - Suficiente
 - Escasa
 - Nula

4. ¿Cómo estimas la formación docente que has recibido, en particular, en las asignaturas relacionadas con la didáctica de la lengua en el Grado en Educación Primaria sobre la atención lingüística al alumnado inmigrante en los centros?*

 - Demasiada
 - Suficiente
 - Escasa
 - Nula

5. ¿Has tenido a lo largo de la carrera experiencias prácticas en centros de educación primaria en ATAL?*

 - Muchas
 - Bastantes
 - Pocas
 - Ninguna

6. ¿Has tenido experiencias durante tus prácticas docentes con alumnado inmigrante?*

- Muchas
- Bastantes
- Pocas
- Ninguna

7. ¿De qué nacionalidad era el alumnado inmigrante con el que te encontraste en tus prácticas docentes?*

- No he tenido experiencias con alumnado inmigrante
- África árabe
- África negra
- América del Sur
- América del Norte
- Asia
- Europa (sin contar España)
- Otra: _____

8. Si tuviste alguna experiencia docente (de observación o intervención) con dicho alumnado, explica brevemente en qué consistió y qué dificultades encontraste:

9. Expresa en pocas líneas si propondrías mejoras formativas en el Grado en Educación Primaria de cara a la intervención educativa del alumnado inmigrante en los centros:

10. ¿Te gustaría recibir formación de posgrado sobre enseñanza del español como segunda lengua?*

- Sí
- A lo mejor
- No