

Enseñanza de español como segunda lengua a alumnos escolarizados en aulas de apoyo lingüístico

*The teaching of Spanish as a second language to students
enrolled in language-support classrooms*

DIMITRINKA G. NÍKLEVA
UNIVERSIDAD DE GRANADA
nikleva@ugr.es

Resumen: El trabajo se centra en las aulas de apoyo lingüístico en las Comunidades Autónomas de Andalucía y de Madrid: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y Aulas de Enlace, respectivamente. Se trata de un trabajo de revisión bibliográfica sobre el funcionamiento y la formación del profesorado para estas aulas. Se presentan la normativa que regula su funcionamiento y datos sobre el grado de satisfacción con estas aulas por parte del alumnado, las familias y el profesorado. Una de las principales conclusiones apunta a la alta autopercepción sobre la capacitación del profesorado para enseñar el español como segunda lengua.

Palabras clave: alumnado extranjero, Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, Aulas de Enlace, formación del profesorado.

Abstract: This study focuses on the language-support classrooms in the Autonomous Communities of Andalusia and Madrid: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (Temporary Language Adaptation Classrooms) and Aulas de Enlace (Linking Classrooms), respectively. This is a bibliographical review concerning the operation and training of teachers for these classrooms. We present the regulations that govern their operation and reveal data on the degree of satisfaction with these classrooms disclosed by the students, the families and the teachers. One of the main conclusions indicates the high self-perception regarding the training of teachers for the teaching of Spanish as a second language.

Key words: immigrant students, Temporary Language Adaptation Classrooms, Linking Classrooms, training of teachers.

1. Introducción

La presencia de alumnado extranjero en los centros escolares presenta unos porcentajes muy altos, aunque en descenso últimamente, en comparación con el alumnado nativo por lo que ha sido necesario y se han diseñado múltiples medidas para su acogida e integración. Estas medidas se pueden agrupar en tres ejes: la acogida, el aprendizaje del español como lengua vehicular y el mantenimiento de la cultura de origen. El segundo eje –el apoyo lingüístico– es el que nos incumbe a los profesores de español y que tenemos que abordar con mucha profesionalidad, porque es fundamental para la competencia comunicativa y, de ahí, para la integración socio-cultural de los alumnos extranjeros en la sociedad española.

En este estudio optamos por describir los casos de las Comunidades Autónomas de Andalucía y de Madrid, es decir, de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) y Aulas de Enlace (AE), respectivamente.

Antes de iniciar el estudio, consideramos necesario aclarar o recordar que el uso de los conceptos *extranjero* e *inmigrante* ha ido cambiando a lo largo de las últimas décadas. Últimamente, se perciben connotaciones negativas en la palabra *inmigrante* que se asocia al perfil de persona pobre, de estancia ilegal o “sin papeles” y por ello aumenta el uso de *extranjero* que se reserva para personas adineradas que residen en España legalmente por placer o para hacer turismo, etc. (Níkleva y Rico-Martín, 2017). Esta tendencia se puede comprobar incluso en las estadísticas del Ministerio de Educación que antes se refería a “alumnado inmigrante” y actualmente, a “alumnado extranjero”, aunque desde un punto de vista estricto el término *extranjero* se aplica a la persona que no tiene la nacionalidad española, mientras que *inmigrante* es la que reside en un país distinto del país de origen.

Existen numerosos estudios y, en general, bibliografía sobre el tema, pero conviene añadir un documento de consulta recomendada: (MAREP) *Marco de referencia para las enseñanzas plurales de las lenguas y culturas* (Candelier, 2008). El MAREP ofrece enfoques, actitudes, herramientas y recursos para tratar el multilingüismo en las aulas como una posibilidad de enriquecimiento.

De la alta presencia de alumnado extranjero deriva la necesidad de aumentar y ampliar la oferta de programas y cursos de formación del profesorado para enseñar el español como lengua extranjera o segunda en todas las etapas educativas, porque es una demanda en su labor diaria y, sin embargo, no se le otorga un sitio merecido en la formación de los docentes (Níkleva y Ortega Martín, 2015). Siguiendo a Fernández López (2016, en prensa), esta formación debería cubrir tres facetas:

- la adecuada formación epistemológica del docente
- la descripción, comprensión y estudio de las características del alumnado

- el conocimiento de la estructura del sistema educativo de acogida

2. Denominaciones de las aulas de apoyo lingüístico en España

Las aulas específicas de apoyo lingüístico reciben distinta denominación en las diferentes comunidades autónomas, pero la esencia y los objetivos son muy parecidos: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía y Extremadura; aulas de enlace en Madrid; Aulas Temporales de Inmersión Lingüística (ATIL) en Asturias; Aulas de Acogida en Cataluña, Islas Baleares y Murcia; Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra y La Rioja; Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO) en Castilla-León; Grupos de Adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia; Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana y Programa de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco.

3. Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)

En las ATAL se realizan programas de enseñanza del español para alumnos inmigrantes que no tienen la suficiente competencia lingüística en español como lengua vehicular. Existen en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, para los cursos entre 3.º Primaria y 4.º ESO (Níkleva, Urbano y Jiménez, 2013).

Cuentan con profesorado específico e itinerante, en la mayoría de los casos, cuando se desplaza para impartir docencia en dos o más localidades.

Las ATAL se pusieron en marcha durante el curso 1997/1998. Se implantan solo en centros públicos. La normativa no marca un número mínimo de alumnos por aula, pero sí un número máximo de 12 alumnos y un nivel de competencia lingüística inferior a B1.

La permanencia del alumnado en el programa es (Cruz del Pino, Ruiz París, García Montoya y González-Medina, 2011):

1) Durante un máximo de un curso escolar (los resultados de la evaluación continua podrán determinar en cualquier momento la finalización de su asistencia). El número de horas es de 10 horas semanales en la etapa de Educación Primaria y 15 en Secundaria (Níkleva, Urbano y Jiménez, 2013).

2) Excepcionalmente, previa autorización del Servicio de Inspección, el alumnado podrá permanecer en un grupo de apoyo hasta un máximo de dos cursos, cuando concurren las siguientes circunstancias:

- a) Enfermedad que haya dado lugar a faltas continuadas a clase.
- b) Absentismo escolar por distintos motivos.
- c) Escasa o nula escolarización en su país de origen.

d) Inscripción en el centro a lo largo del segundo o tercer trimestre del curso anterior.

Los criterios para acceder a estas aulas varían de una comunidad a otra. El procedimiento que se aplica en la Comunidad Autónoma de Andalucía es el informe psicopedagógico.

La normativa legal que regula las medidas y actuaciones de las ATAL está recogida en la Orden de 15 de enero de 2007, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (BOJA, núm. 33).

Las ATAL han sido diseñadas principalmente para las siguientes actuaciones:

- 1) El apoyo en cuanto al aprendizaje de la lengua de acogida.
- 2) El mantenimiento de la cultura de origen.
- 3) La integración escolar y social del alumnado inmigrante.

Es importante destacar que según la Orden, *cada una de las actuaciones a desarrollar con el alumnado inmigrante corresponde a la totalidad del profesorado del centro* (art. 2, punto 3).

El criterio que rige para la selección de los alumnos para estas aulas es el menor nivel de competencia lingüística. La evaluación se basa en los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* (Consejo de Europa, 2002). Los seis niveles del MCER (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) han sido simplificados y reducidos a cuatro (0, 1, 2 y 3) para su utilización en las ATAL de la siguiente manera (tabla 1):

CORRESPONDENCIA ENTRE NIVELES	
NIVELES ATAL	NIVELES MCER
Nivel 0	Ausencia de las características del nivel A1
Nivel 1	A1
Nivel 2	A2
Nivel 3	B1, B2, C1 y C2

Tabla 1. Correspondencia entre los niveles lingüísticos de ATAL y del MCER

4. Enfoques en las aulas ATAL

A continuación, explicamos los dos enfoques que se aplican: inclusivo y segregacionista.

4.1. Enfoque inclusivo

En las ATAL se aplican dos enfoques en la atención al alumnado inmigrante: enfoque inclusivo (en el aula ordinaria; recomendado por la normativa legal vigente) y segregacionista (fuera del aula ordinaria temporalmente hasta la adquisición de la suficiente competencia en comunicación lingüística en la lengua vehicular).

Existen muchos estudios que, después de haber contrastado los dos enfoques, concluyen que el enfoque inclusivo aporta numerosas ventajas,

incluido un mejor rendimiento académico para todo el alumnado: tanto extranjero como nativo; además, beneficia al alumnado nativo en el aprendizaje de contenidos curriculares de todas las áreas (Barrios Espinosa y Morales Orozco, 2012). Otra ventaja señalada en este estudio es la posibilidad de modificar “las percepciones de padres y de profesorado sobre la repercusión académica negativa de la presencia de alumnado no hispanohablante en las aulas” (Barrios Espinosa y Morales Orozco, 2012: 219). Sin embargo, los profesores no prefieren este enfoque, en el que están presentes dos profesores a la vez, porque el profesor del aula de referencia puede sentirse observado y evaluado y para el profesor de apoyo lingüístico resulta más difícil crear un clima de confianza. Según la edad, es más fácil aplicar el enfoque inclusivo en Primaria que en Secundaria por los contenidos y por la disciplina en el aula. Para los profesores de aulas itinerantes el enfoque inclusivo resulta prácticamente inviable por la necesidad de desplazarse y de atender varios centros (Goenechea Permisán *et al.*, 2011).

4.2. Enfoque segregacionista

En este enfoque se atiende al alumnado extranjero fuera del aula ordinaria y es el que predomina en la práctica de las ATAL, a pesar de que no sigue las instrucciones de la Orden de 15 de enero de 2007 que regula el funcionamiento de estas aulas. El artículo 5 de la citada Orden establece que:

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

Sin embargo, en la práctica, en la mayoría de los casos parecen darse estas “circunstancias especiales”, por lo que el apoyo normalmente se presta fuera del aula ordinaria.

5. Aulas de Enlace (AE)

Las Aulas de Enlace surgen en el curso 2002/2003 (cinco años después de las ATAL) en el marco del programa “Escuelas de Bienvenida”, que forma parte del Plan Regional de Compensación Educativa en Madrid, aprobado en la Asamblea de Madrid en el año 2000. Este primer curso se inicia con 137 centros (García Fernández, Sánchez Delgado, Moreno Herrero y Goenechea Permisán (2010), mientras que las ATAL se inician antes, en 1997/1998 con solo dos profesores en Almería. A diferencia de Andalucía, se establecen aulas de enlace tanto en centros públicos como en concertados privados.

Se han diseñado también para alumnos con desconocimiento o carencias en español entre 3.º y 6.º de Educación Primaria y toda la etapa de Educación Secundaria (igual que en las ATAL). Se incluyen también los alumnos extranjeros con “graves carencias en conocimientos básicos como consecuencia de su escolarización irregular en el país de origen”, aunque tuvieran un buen dominio del castellano o incluso aunque fuera esta su lengua materna (Goenechea Permisán *et al.*, 2011: 265).

La tipología de estas aulas en la Comunidad de Madrid se elabora según la etapa: Primaria, Secundaria y Mixta. Las ATAL siguen otro criterio y son de dos tipos: fijas (en un centro a tiempo completo) e itinerantes (el profesor se desplaza para atender varios centros).

La normativa de las Aulas de Enlace ha ido cambiando para mejorar su funcionamiento desde el primer curso de implantación. A partir del curso 2005/2006 se establece que los alumnos permanecen durante toda la jornada escolar en el Aula de Enlace, pero deben integrarse lo antes posible en su grupo de referencia en determinadas asignaturas en las que la lengua no se considera imprescindible como las de Educación Física, Educación Artística, Plástica y Visual, Tecnología, Música y Tutoría, pero estas asignaturas suponen muy pocas horas semanales. En las ATAL se hace todo lo contrario: los alumnos asisten al aula de referencia la mayor parte de la jornada escolar.

Según el planteamiento de las AE, la competencia comunicativa en español es un paso previo a la integración y no una consecuencia ni un proceso paralelo a esta. Tal vez, este planteamiento no favorece la integración del alumnado en el centro.

Por el contrario, las ATAL funcionan como aulas de apoyo o de refuerzo, donde no se separa al alumno del grupo, salvo algunas horas (10-15 por semana) y en las que el alumno extranjero asiste al aula de referencia durante la mayor parte de la jornada lectiva. En las ATAL se da prioridad a la socialización de los alumnos extranjeros (Goenechea Permisán *et al.*, 2011).

Al año siguiente, 2006/2007, aumenta el período máximo de permanencia en las aulas de enlace de seis a nueve meses consecutivos (sin posibilidad de prórroga), a diferencia de Andalucía donde es de un curso académico o, excepcionalmente, dos cursos según las circunstancias señaladas en el apartado 3.

Una diferencia que hemos de destacar es que en Andalucía nunca se les cambia de centro a los alumnos extranjeros cuando finalizan su estancia en el aula ATAL, mientras que en Madrid ocurre con frecuencia y esto significa que el alumno pasa nueve meses en un centro, entre el aula de enlace y el aula de referencia, y después tiene que cambiar de centro, un hecho que dificulta su integración.

Igual que en las ATAL, el ratio es de 12 alumnos por aula, pero en ocasiones se supera porque la oferta de plazas no cubre la demanda y las necesidades reales. Se organizan actividades complementarias de ocio y tiempo libre, tanto en horario lectivo como no lectivo, para fomentar el

intercambio y la convivencia con los demás alumnos (Fernández López, 2016).

Se contempla la posibilidad de que dos profesores coincidan simultáneamente en el aula de enlace.

Según la normativa, el alumno debe estar adscrito a un grupo de referencia; el horario del profesorado debe coincidir al menos en una hora con el del tutor del aula de referencia y se tienen que hacer reuniones semanales de los profesores del aula de enlace (García Fernández *et al.*, 2010).

Una dificultad compartida para los profesores tanto en las Aulas de Enlace como en las ATAL es la falta o la escasez de adaptaciones curriculares publicadas, por lo que los docentes usan materiales de elaboración propia y sus propias adaptaciones curriculares que comparten entre ellos en un intercambio que normalmente se produce en los grupos de trabajo que organizan entre ellos y que funcionan muy bien.

Para la evaluación inicial del alumnado, los instrumentos más usados suelen ser el cuestionario elaborado por el propio docente y la observación.

Las principales dificultades para trabajar con alumnos extranjeros (tanto en las aulas de enlace como en las ATAL) residen en la gran heterogeneidad de niveles lingüísticos en español como lengua vehicular, lenguas maternas y edades que se encuentran en el aula, además de la incorporación tardía durante todo el curso académico, la dificultad del español para alumnos con determinado origen, una situación familiar inestable y con pocos recursos, etc.

6. Formación del profesorado

La formación del profesorado para las ATAL y las Aulas de Enlace sigue siendo insuficiente, en nuestra opinión, tanto en los requisitos que establece la normativa como en la oferta de cursos de formación, y lo peor, no hay consciencia de esta laguna o carencia, según la opinión y la valoración de los propios docentes.

Para el profesorado de las Aulas de Enlace, aunque la normativa no establece el requisito de una cualificación específica para el profesorado de estas aulas, se valora la experiencia en la enseñanza del español como segunda lengua (EL2), en el área de Lengua Castellana, en Educación Compensatoria (experiencia en la atención a alumnos extranjeros) o en la enseñanza de Lengua Extranjera.

En algunas comunidades autónomas no se establecen ningunos requisitos en cuanto al profesorado para impartir el español como segunda lengua. En otras es necesario tener una formación en educación compensatoria (Castilla La Mancha), atención a la diversidad (Asturias), etc. (Arroyo, 2011).

Los profesores suelen ser de los departamentos de Lenguas, Ciencias Sociales, Educación Compensatoria, Atención a la Diversidad, etc. Sin embargo, nos parece preocupante el hecho de que en muchas

comunidades el único requisito, por lo visto, es ser hablante nativo del español y no se requiere una cualificación y formación específica en español como segunda lengua o como lengua extranjera (Arroyo, 2011; Níkleva, 2012a; Níkleva y Ortega, 2015).

Es cierto que últimamente se han establecido nuevos requisitos que ya contemplan cursos de formación en español como lengua extranjera (y no solo en interculturalidad) o la presentación de un proyecto de actuación en una ATAL que incluya una programación de la enseñanza del español como lengua vehicular, la inclusión en los planes y proyectos del centro, etc. (Castilla Segura, 2016).

Los profesores en las aulas de enlace (igual que el profesorado de ATAL) valoran su preparación para el puesto de trabajo positivamente: casi un 80% se considera *bastante* y *muy* preparado (García Fernández *et al.*, 2010). La mayoría del profesorado no ha recibido una formación inicial específica para esta función. Han asistido a un curso inicial de 30 horas que debe realizar todo el profesorado destinado por primera vez a un aula de enlace, principalmente en los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP). El conocimiento de las culturas de origen y de las lenguas del alumnado por parte de los profesores es muy bajo, y las acciones para conocerlas son limitadas en la mayoría de los casos. Estos datos junto a la escasa experiencia previa en estas aulas o en la enseñanza del español como LE o L2 “contribuyen a reforzar la paradoja que supone la elevada autopercepción de su preparación para esta tarea, en contraste con un bajo nivel formativo específico” (García Fernández *et al.*, 2010: 489).

La cuarta parte del profesorado no tiene experiencia previa con alumnos extranjeros. Además, casi la mitad señala que no tiene experiencia en la enseñanza del español como segunda lengua o como lengua extranjera. Por ello, los autores del estudio se plantean la alarmante duda de si la alta e irreal o infundada valoración que el profesorado hace de su propia formación y competencia para esta labor no significa que no valoran la especificidad y la dificultad de esta tarea, por lo que no consideran necesario tener una formación específica (García Fernández *et al.*, 2010). La principal carencia es el dominio de una formación y metodología específicas para enseñar el español como segunda lengua, sobre todo en grupos heterogéneo. Ofrecemos como ejemplo la siguiente declaración de un profesor entrevistado (Del Río, 2015: 187):

En los cursos que he hecho sobre interculturalidad se incide mucho en el ámbito de la integración, pero poco en el tema lingüístico, en la didáctica del español. Y eso, desde mi punto de vista, es lo que más importa. [...] los niños de otros países empiezan a hacer amigos, están igual de integrados que cualquier otro niño de aquí. Lo que necesitan es aprender urgentemente a hablar, a comunicarse. [...] ¿Pero cómo hacerlo de la mejor manera posible? Eso es lo que quiero aprender. Eso es lo que quiero que me enseñen.

Se trata de conseguir un perfil del docente para estas aulas que combine el saber teórico y el práctico, el lingüístico y el didáctico.

7. Estudio sobre el grado de satisfacción con las ATAL

Nos parece no solo oportuno, sino necesario incluir datos sobre el grado de satisfacción con estas aulas. Para ello ofrecemos a continuación los resultados de un estudio relativamente reciente del 2014/2015 que la Dirección General de Participación y Equidad solicita con el objetivo de conocer el grado de satisfacción del profesorado en las ATAL, del alumnado en estas aulas y de sus familias, con la finalidad de introducir las mejoras pertinentes (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2015).

7.1. Participantes en el estudio

La muestra del alumnado es muy representativa: 95% (predomina el sexo masculino con un 53% frente al 47% de sexo femenino). Participan también las familias de casi todos estos alumnos (94%).

En cuanto al profesorado, no se ha extraído una muestra, puesto que ha participado el profesorado en su totalidad de 211 profesores durante el curso 2014/2015.

7.2. Resultados del estudio

A continuación, resumimos algunos de los datos más relevantes del estudio.

7.2.1. Respuestas de los alumnos

Ningún alumno considera mala la acogida del profesorado. El 82,45 % la considera muy buena. El porcentaje baja en cuanto a la acogida de los compañeros: muy buena (45,2%).

Con el objetivo de estudiar qué enfoque –inclusivo o segregacionista– predomina en la práctica se hizo la siguiente pregunta: *¿Asistes al aula de español (ATAL) separado de tu grupo?* Las opciones de respuesta fueron “Sí” y “No”. Un 9,1% del alumnado encuestado recibe la atención en el aula ordinaria y un 90,9% lo hace en grupos de apoyo fuera del aula ordinaria. Este resultado revela que en la práctica predomina el enfoque segregacionista, el no recomendado por la Orden. Pero es muy importante el dato que aportan los propios alumnos: un 76% de este alumnado no está de acuerdo o está poco de acuerdo con que se realice la atención en el aula ordinaria.

Es llamativo el parecido en la respuesta de “estoy aprendiendo o he aprendido el español que necesito”. Es ligeramente mayor en los alumnos atendidos en el aula ordinaria (68,3%) frente a los alumnos atendidos fuera del aula ordinaria (62,8%).

En la tabla 2 recogemos los resultados más relevantes en la comparación de los dos enfoques.

Pregunta	En el aula ordinaria (enfoque inclusivo)	Fuera del aula ordinaria (enfoque segregacionista) Aula ATAL
Estoy aprendiendo o he aprendido el español que necesito.	68,3 %	62,8%
Se realizan actividades suficientes para el conocimiento y valoración de las diferentes culturas.	63,4 %	38,4 %
Mi profesor o profesora de español (ATAL) me ayuda a comunicarme con los otros profesores.	66,6 %	60,0 %
En el aula se realizan actividades para mantener la cultura de tu país.	51,2 %	37,9 5
Me siento bien atendido en el aula.	81,0 %	81,8 %

Tabla 2. Aula ordinaria y aula ATAL.

Hemos de destacar también los siguientes resultados: casi el 67% del alumnado de la muestra que es atendido fuera del aula ordinaria manifiesta que no se siente perdido cuando no está en el aula de ATAL; el 85% aproximadamente de este alumnado afirma que no se siente extraño o apartado cuando sale del aula ordinaria para acudir al aula de español de ATAL.

Otros datos positivos que hemos de mencionar tienen que ver con el rendimiento académico en otras asignaturas. Más del 95% del alumnado de la muestra que es atendido fuera del aula ordinaria afirma que la asistencia al aula de ATAL le ha servido de ayuda para progresar en otras asignaturas.

Más de las tres cuartas partes de este alumnado utiliza materiales preparados por el profesorado de ATAL en las asignaturas impartidas en el aula ordinaria. Es un dato que confirma la implicación y el buen hacer de este profesorado.

Las preferencias de los alumnos apuntan a que son necesarios dos profesores a la vez (61%), pero que “sería mejor enseñar español aparte”.

7.2.2. Respuestas de las familias

La mayoría de las respuestas manifiestan una gran satisfacción con la labor del profesorado respecto a la acogida y la integración de sus hijos.

Respecto al comienzo en el programa ATAL, más del 68% de las familias encuestadas opina que debería ser antes de 3.º de Primaria.

Más del 88% de las familias entrevistadas considera que sus hijos están aprendiendo o han aprendido el español que necesitan y solo un 2% considera que no.

El 26,8% opina que se realizan suficientes reuniones con las familias (“muy de acuerdo”). El 40,6% está de acuerdo. Un 11% de las familias considera que las reuniones no son suficientes.

Más del 70% de las familias afirma que su hijo se relaciona con los compañeros de clase fuera del colegio o instituto. Esta misma afirmación fue contestada por el 64%, del alumnado.

Más del 59% de las familias encuestadas se relaciona con las familias de otros alumnos y alumnos extranjeros, mientras que un 41% lo hace en menor medida.

En la tabla 3 recogemos los resultados más relevantes en la comparación de los dos enfoques, tal como se ha hecho anteriormente para los alumnos. Se proporciona solo el porcentaje que corresponde a “muy de acuerdo” sumado con el “de acuerdo”.

Pregunta	En el aula ordinaria (enfoque inclusivo)	Fuera del aula ordinaria (enfoque segregacionista) Aula ATAL
El trabajo desarrollado en el aula se ajusta a lo que necesita su hija o hijo	56,1 %	93,5 %
Su hijo está bien atendido	97,6 %	96,7 %
En general, lo conseguido en el aula es suficiente para continuar los estudios con normalidad	84,7 %	75,7 %

Tabla 3. Aula ATAL y aula ordinaria.

Otras opiniones de las familias que hemos de destacar serían las siguientes:

Estar en el aula de español (ATAL) le ha servido de ayuda a su hijo (97,2 % “muy de acuerdo” y “de acuerdo”).

Que el profesor de español (ATAL) esté en el aula junto con el profesor de la materia le ha servido de ayuda a su hija o hijo (92,3 % “muy de acuerdo” y “de acuerdo”).

Respecto a algunas preguntas que se han realizado solo a familias cuyos hijos son atendidos fuera del aula ordinaria, destacamos los siguientes resultados del estudio de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2015):

Más del 81 % opina que la duración máxima del programa (tiempo de estancia total en el aula de ATAL) es adecuada. Cerca del 78% cree que su hijo no se siente extraño o apartado cuando sale de su aula ordinaria

para acudir al aula de español. Esta misma cuestión fue planteada en el cuestionario dirigido al alumnado y, tal como se ha dicho anteriormente, este porcentaje fue del 85%. Un 58% no está de acuerdo o está poco de acuerdo con que sus hijos sean atendidos solo en el aula ordinaria frente a un 42% de las familias que considera que el alumnado que va al aula de español (ATAL) debería ser atendido dentro del aula ordinaria, con todos los demás.

En el citado estudio de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2015) se han formulado también preguntas solo a las familias del alumnado atendido dentro del aula ordinaria. Los datos indican los siguientes resultados más relevantes:

El 77,3 % de las familias cree que es necesario que haya dos profesores en el aula, y que uno de ellos sea de español.

El 62,8% de estas familias opina que sería mejor formar un grupo de alumnos que no saben español y enseñarles aparte y que después se incorporen al aula con todos los demás (“muy de acuerdo” y “de acuerdo”).

7.2.3. Respuestas del profesorado de ATAL

El profesorado ATAL ha participado en su totalidad (97 %). Predominan las mujeres (81%) frente a los hombres (19 %).

Respecto al comienzo del programa que actualmente es en 3.º de Educación Primaria, el 56,4 % opina que debería ser en 1.º de Primaria y casi un 18 % considera que en Educación Infantil. Recordemos que en el cuestionario para las familias se hizo esta misma pregunta y más del 68% opinó que el comienzo en ATAL debería ser antes de 3.º de Primaria. Aquí se observa que casi el 88% del profesorado considera lo mismo.

Sobre la colaboración de las familias en la educación de sus hijos, más del 9 % del profesorado está “muy de acuerdo” y cerca del 53 %, “de acuerdo”. Es relevante el dato que señala que más de la tercera parte del profesorado de ATAL considera mejorable la colaboración de las familias.

El profesorado en su totalidad considera que el ATAL ha favorecido la integración escolar de los alumnos y más del 90% opina que contribuye al mantenimiento de su cultura de origen.

Casi las tres cuartas partes del profesorado de ATAL consideran que la duración máxima del programa (tiempo de estancia total del alumnado en el aula de ATAL) no es la adecuada y cerca del 72 % cree que el número de horas semanales en el aula de ATAL es insuficiente frente a solo un 28 % del profesorado de ATAL y un 32% de los tutores y tutoras que sí consideran adecuado el número de horas.

Otro resultado por destacar es que más del 66 % del profesorado considera que lo conseguido tras la finalización del Programa ATAL, o sea, la competencia adquirida en español como lengua vehicular, no es suficiente para que el alumnado extranjero tenga acceso al currículo establecido.

Siguiendo con el estudio de Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2015), se observa también que cerca del 93 % del profesorado

considera que existen suficientes recursos humanos en los centros para atender las necesidades del alumnado extranjero y que un 77 % cuenta con materiales suficientes.

La opinión del profesorado de ATAL sobre si el alumnado debería ser atendido dentro del aula ordinaria (con dos profesores) se distribuye de la siguiente manera: “sí” (49,1 %) y “no” (50,9 %). Aun así, el 89% de los que están a favor del aula ordinaria considera que el alumnado de nivel 0 debe permanecer en el aula de ATAL, excepto en las materias que favorecen las relaciones personales.

En la tabla 4 señalamos algunas ventajas indicadas por el profesorado a favor del ATAL y a favor del aula ordinaria (datos extraídos del informe de la (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2015).

Profesorado a favor del ATAL	Profesorado a favor del aula ordinaria
El esfuerzo en programar la enseñanza en doble docencia no se ve recompensado por los resultados que se obtienen (66 %)	El esfuerzo en programar esta modalidad de enseñanza se ve recompensado por los resultados que se obtienen (98 %)
El aprendizaje del español es más efectivo y el trato del alumnado es más personal y diferenciado en el aula de ATAL (100 %)	El apoyo dentro del aula ordinaria, las relaciones y la integración de todo el alumnado mejoran sustancialmente

Tabla 4. Ventajas según el profesorado a favor del ATAL y a favor del aula ordinaria.

Hemos de destacar también los resultados de dos preguntas sobre la preparación del profesorado y su formación (inicial y permanente):

A la pregunta “En general, el profesorado de ATAL tiene la preparación suficiente para atender al alumnado extranjero” un 87,6 % del profesorado considera que “sí” frente a un 12,4 % que opina que “no”.

La siguiente pregunta “El profesorado ATAL recibe suficiente formación (inicial y permanente)” fue contestada con un “sí” por el 52,5 % y con un “no” por un número considerable de profesores (47,5 %).

Estos resultados contradicen los obtenidos por nosotros en un proyecto I+D que hemos desarrollado entre 2013-2017, donde en general se confirma que la preparación inicial es insuficiente (incluida la titulación universitaria que no ofrece formación al respecto), los requisitos para optar al puesto de ATAL no contemplan una formación específica en la enseñanza de segundas lenguas y la formación continua se centra más en temas de TIC, interculturalidad, etc., pero sigue sin atender la necesidad de formación lingüística y didáctica específica en el ámbito del español como segunda lengua.

8. Estudio sobre el funcionamiento de las aulas de enlace

Las aulas de enlace también han sido sometidas a evaluación para valorar las ventajas y los inconvenientes en su funcionamiento. Optamos por destacar, siguiendo a López Fernández (2016), el estudio que realiza el Grupo ÍNDICE (2009) durante 2006/2007. Se trata de un estudio exhaustivo, porque abarca todas las aulas de enlace vigentes en su momento en la Comunidad de Madrid: 230 aulas de enlace. Participaron 261 docentes que contestaron los cuestionarios; se realizaron 45 entrevistas y tres estudios de caso. Las conclusiones de este estudio apuntan a:

- El carácter utilitarista y asimilacionista de estas aulas
- La elevada autopercepción de los docentes respecto a su formación y capacitación para trabajar en estas aulas (resultados que se asemejan a los de Níkleva y Ortega Martín, 2015, respecto a la formación de los futuros docentes)
- La consideración de estas aulas por parte del resto del profesorado como un espacio de acogida
- Falta de publicaciones adecuadas y suficientes y de ahí, la necesidad de cada docente de elaborar sus propias adaptaciones curriculares
- El interés por hacerles monolingües en español; en su valoración del estudio el Grupo ÍNDICE considera ese interés un modelo de bilingüismo sustractivo subyacente, frente al bilingüismo aditivo presente en otros países de la Unión Europea (citado por Fernández López, 2016: 11)

Respecto a la permanencia en las Aulas de Enlace, casi dos tercios del profesorado opina que es suficiente el período máximo de nueve meses, pero algunos profesores consideran que depende de factores como: la procedencia, la lengua materna del alumno, la escolarización y la instrucción previa, la competencia curricular, etc. Los autores del estudio apuntan a la posibilidad de que los profesores que consideran como suficiente el período de nueve meses estén valorando únicamente la competencia comunicativa oral y destacan la necesidad de contrastar esta opinión con el profesorado de las aulas de referencia para tener en cuenta también las habilidades lingüísticas académicas, el progreso y el rendimiento académico en el aula de referencia (García Fernández *et al.*, 2010). En el mismo estudio, casi la mitad del profesorado (47,9%) considera el aula de enlace como un espacio donde se mantiene a los alumnos extranjeros por un tiempo fuera de la responsabilidad del profesorado del aula de referencia.

En el estudio citado de García Fernández *et al.* (2010), el profesorado en su mayoría valora más los aspectos de aprendizaje académico que los aspectos de integración social. Un 42,2% opina que las

aulas de enlace tienen influencia negativa en el proceso de integración en el aula para los alumnos inmigrantes, puesto que se relacionan exclusivamente entre ellos y no se producen suficientes situaciones de interacción con el resto de los alumnos.

Respecto a la formación recibida, casi las tres cuartas partes (71,4 %) aseguran haber realizado cursos de formación principalmente en los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP), seguidos por la universidad (62 %), los sindicatos (1,9 %) y las instituciones privadas (1,9 %) (García Fernández *et al.*, 2010).

9. Conclusiones

Entre las principales conclusiones hemos de destacar la alta autopercepción del profesorado respecto a su capacitación para enseñar el español como lengua vehicular, a pesar de la escasa formación específica recibida para ello en las dos comunidades autónomas, objeto de este estudio. Esto viene a confirmar la necesidad de una formación específica no solo para este profesorado, sino también en la formación universitaria de los futuros docentes para Primaria y Secundaria. Es necesario aumentar la formación en la enseñanza del español como segunda lengua, conocer su especificidad, dominar las metodologías adecuadas, etcétera.

Se debería hacer una mejor planificación respecto a la integración social de los alumnos extranjeros. Para ello será necesario que las aulas de apoyo lingüístico junto con las aulas ordinarias realicen un trabajo coordinado en esta línea. Para ello, debería mejorar la integración del profesorado de las ATAL y de las aulas de enlace en el equipo docente de los centros y conseguir una mayor y mejor coordinación con el profesorado de las aulas de referencia.

Los propios extranjeros son conscientes de la relación directa entre un mayor nivel de competencia lingüística y el éxito académico o laboral en el caso de inmigrantes adultos.

Teniendo en cuenta que los estereotipos y los prejuicios dificultan la convivencia y además, se consolidan por la falta de contacto intergrupal y, por consiguiente, desconocimiento del Otro, resulta importante facilitar estos contactos en el espacio educativo para mejorar las actitudes hacia los inmigrantes y reducir la xenofobia.

Nos gustaría finalizar con una idea de Tzvetan Todorov, Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2008, (2007: 433): [el individuo] “no confunde el amor con la justicia: ama a su hijo más que al del vecino, pero cuando ambos se encuentran en su casa les da partes iguales del pastel”.

BIBLIOGRAFÍA

- AGENCIA ANDALUZA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (AGAEVE) (2015), *Estudio sobre la organización y el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)*. Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- ARROYO GONZÁLEZ, María José (2011), “Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España”, *Segundas Lenguas e Inmigración*, 5, 14-139.
- BARRIOS ESPINOSA, María Elvira y MORALES OROZCO, Luis (2012), “Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado no hispanohablante y aprendizaje de competencias curriculares en Educación Primaria”, *Porta Linguarum*, 17, 203-221.
- CANDELIER, Michel (2008), *Marco de Referencia para las Enseñanzas Plurales de las Lenguas y Culturas (MAREP)*. Austria, European Centre for Modern Languages.
- CASTILLA SEGURA, José (2016), *Las ATAL: una experiencia andaluza de incorporación del “alumnado inmigrante” considerado de “origen extranjero”*. Tesis doctoral. Granada, Universidad de Granada.
- CONSEJO DE EUROPA (2002 [2001]), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Cruz del Pino, Raquel María, Ruiz París, Carmen, García Montoya, Sofía y González-Medina, María Carmen (2011), *Guía básica de educación intercultural*. Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- DEL RÍO FERNÁNDEZ, José Luis (2015), *Evaluación de las posibilidades educativas del aula ATAL en los centros escolares de Málaga*. Tesis doctoral. Ed. Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga, Málaga.
<http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10575>
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, María del Carmen (2017), *Integración de la población inmigrante en los centros escolares de la Comunidad de Madrid: análisis de necesidades formativas y curriculares*, en *Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/019_fernandezlopez.htm
- GARCÍA FERNÁNDEZ, José Antonio, SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo, MORENO HERRERO, Isidro y GOENCHEA PERMISÁN, Cristina (2010), “Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana”, *Revista de Educación*, 352, 473-493.
- GOENCHEA PERMISÁN, Cristina, GARCÍA FERNÁNDEZ, José Antonio, JIMÉNEZ GÁMEZ, Rafale Ángel (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 del profesorado*, vol. 15, n.º 3, 263-278.
- GRUPO ÍNDICE (2009), "Las aulas de enlace a examen. ¿Espacios de oportunidad o de segregación?". Madrid, CERSA.
- JUNTA DE ANDALUCÍA, CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2007), Orden de 15 de enero de 2007. BOJA, 33.
- NÍKLEVA, Dimitrinka 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 Níkleva, Dimitrinka G. (ed.), *El reto de atender a alumnos inmigrantes en la actual sociedad española*. Madrid, Síntesis, pp. 15-46.
- NÍKLEVA, Dimitrinka G. y ORTEGA MARTÍN, José Luis (2015), "The pre-service 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 Primaria para enseñar a alumnos inmigrantes y las medidas de intervención educativa", *Cultura y Educación*, 27(2), 301-336. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1034535>
- NÍKLEVA, Dimitrinka G. y RICO-MARTÍN, Ana María (2017), "Attitudes and cultural stereotypes of future teachers towards immigrant students in Spain", *Educación XX1*, 20 (1), 57-73.
- NÍKLEVA, Dimitrinka G. y SOSINSKI, Marcin (2014), "Las adaptaciones curriculares de Lengua española para alumnos inmigrantes como individualización de la enseñanza", en Alcaráz Mármol, Gema y Jiménez-Cervantes Arnao, María Mar (eds.), *Studies in Philology. Linguistics, literatura and cultural studies in modern languages*. New Castle: Cambridge Scholars Publishing, pp. 35-49.
- NÍKLEVA, Dimitrinka G., URBANO MARCI, Brigitte y Jiménez Jiménez, Agustín (2013), "Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL): funcionamiento y formación del profesorado", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, número especial 13, 771-783.
- http://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/pdf-publicaciones/ActasNebrija_PrimerCongreso_volumn1.pdf
- TODOROV, Tzvetán (2007), *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*, Madrid, Siglo veintiuno editores.