

---

Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC) de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

ReG

Facultad de Ciencias de la Educación  
Las Palmas de Gran Canaria, España

---

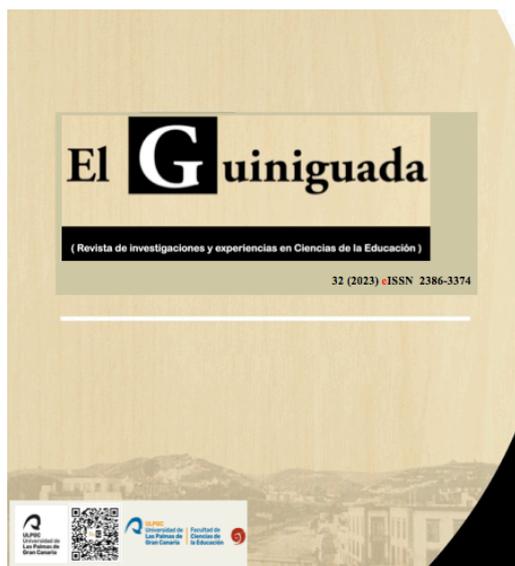
## El Guiniguada

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:  
<http://ojsspc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



### **Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL)** Temporary linguistic adaptation classrooms (ATAL)

**María Victoria Galloso Camacho**  
Universidad de Huelva  
Huelva, España

DOI (en Sumario/Título, en WEB de la Revista)

Recibido el 10/11/2022

Aceptado el 29/06/2023

*El Guiniguada* is licensed under a Creative Commons ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional License.



## **Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL)** **Temporary linguistic adaptation classrooms (ATAL)**

---

**María Victoria Galloso Camacho**

Universidad de Huelva. Huelva, España

[vgaloso@dfesp.uhu.es](mailto:vgaloso@dfesp.uhu.es)

### RESUMEN

El sistema educativo español y andaluz debe seguir respondiendo con políticas de apoyo e integración a las necesidades educativas que presenta el alumnado inmigrante. Con el fin de apoyar la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas del alumno desconocedor de nuestro idioma, se crearon en Andalucía las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Este programa será el encargado de acoger en nuestros centros públicos andaluces al alumnado inmigrante con desconocimiento del español como lengua vehicular. El objetivo de este artículo es abordar lo que dispone la ley en aquellos casos en los que los alumnos de origen extranjero no presenten el dominio necesario del español como lengua vehicular; qué actuaciones prevé la Junta de Andalucía en nuestro caso; y cómo se afronta la enseñanza de español como lengua extranjera para este colectivo minoritario en el programa ATAL.

### PALABRAS CLAVE

LINGÜÍSTICA APLICADA, INMERSIÓN, INMIGRACIÓN, APRENDIZAJE DE LA LENGUA

### ABSTRACT

The Spanish and Andalusian educational system must continue responding with support and integration policies to the educational needs presented by immigrant students. In order to support the acquisition of linguistic and communicative skills of the student unfamiliar with our language, the Temporal Classes of Language Adaptation (ATAL classrooms) were created in Andalusia. This program will be responsible for hosting immigrant students in our Andalusian public centers with no knowledge of Spanish as a vehicular language. The objective of this article is: to address what is provided by law in cases where students of foreign origin do not present the necessary mastery of Spanish as a vehicular language; what actions the Junta de Andalucía envisages in our case; and how the teaching of Spanish as a foreign language is dealt with for this minority group, in in the ATAL programme.

### KEYWORDS

APPLIED LINGUISTICS, IMMERSION, IMMIGRATION, LANGUAGE LEARNING

## INTRODUCCIÓN

La presencia de inmigrantes en las aulas españolas se vive en la actualidad como un motivo de preocupación, a pesar de que el fenómeno migratorio no es nuevo en nuestro país. Sin embargo, parece que la sociedad hace una distinción bien clara entre los orígenes de este tipo de alumnado, como bien apuntan los profesores Navarro y Huguet (2006: 71):

Esta inquietud se constata cuando hay presencia de personas inmigrantes que provienen de los llamados países subdesarrollados (africanos, latinoamericanos, europeos del este), pero no cuando estas personas presentan situaciones económicas satisfactorias y con altos niveles de instrucción: en este caso no parece ser relevante su distinta cultura, lengua, religión, etc.

El alumnado inmigrante que se incorpora de forma tardía en los últimos cursos de Educación Primaria o en Educación Secundaria en las aulas españolas necesita medidas que faciliten el aprendizaje de la lengua, además de medidas complementarias de apoyo y medios de compensación. Sea como fuere y proceda de donde proceda, este tipo de alumnado no siempre llega a nuestros centros con un dominio suficiente del español como lengua vehicular, pero no por eso puede dejar de ingresar en el sistema educativo, pues la enseñanza en nuestro país es obligatoria desde los 6 hasta los 16 años de edad. Por ello, por parte de las instituciones públicas, tanto a nivel estatal como autonómico, se han previsto a lo largo de las últimas décadas políticas educativas y proyectos pedagógicos respecto a este grupo minoritario, en ocasiones recogido como educación compensatoria, educación intercultural o educación en la diversidad, para atender sus necesidades. Según la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2001: 10), la no resolución de estas necesidades o la resolución deficiente:

Puede implicar, en muchos casos, la consolidación de déficits y retrasos escolares que no se acaban de superar nunca. Cuando una persona no habla el idioma escolar tiene problemas, no sólo en cuanto a sus resultados escolares, sino también en sus relaciones con sus compañeros y profesores, en definitiva, con el entorno escolar y social.

Uno de los objetivos principales de la escolaridad de estos alumnos inmigrantes es, por tanto, enseñarles a dominar la lengua de la sociedad receptora en la que ahora viven inmersos, pues esta será un instrumento clave para desenvolverse como ciudadanos de pleno derecho y desarrollarse como personas.

La creciente afluencia a España de colectivos inmigrantes es una realidad latente en nuestras aulas. Según el Instituto Nacional de Estadística, en la nota de prensa: Estadística de migraciones. Provisionales primer semestre 2022 y definitivos 2021: “La población de España aumentó en 182.141 personas durante la primera mitad del año y se situó en 47.615.034 habitantes. El crecimiento se debió a un saldo migratorio positivo de 258.547 personas, que compensó un saldo vegetativo negativo de 75.409 personas”. Así se venía denunciando en artículos como el publicado por El País: “España se ha convertido en el destino de millones de migrantes: en 1998, solo el 1,6% de los empadronados es extranjero, poco más de medio millón de personas. Hoy la cifra supera los cuatro millones y medio, lo que equivale a casi el 10% de población”. (Delle and Alameda, 2017).

No resulta extraño, entonces, que los últimos datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (curso 2020-2021) calculen un total de 715.409 alumnos

extranjeros, de los cuales, 278.667 pertenecen a la Educación Secundaria. Sin embargo, poca atención se les presta a los siguientes datos: según el informe sobre la Situación Social de los Inmigrantes y Refugiados de 2019, hasta un 44% de los niños extranjeros fracasa en la escuela, es decir, abandona antes de graduarse en Educación Secundaria Obligatoria (ESO); mientras que la media nacional se sitúa en el 31%. Cordero Ferrera (2014: 33) sostiene que ser inmigrante supone un mayor riesgo de fracaso escolar, independientemente de otros factores. Así lo hizo también Matencio-López (2015: 22), quien, tras analizar las respuestas de numerosos profesores sobre el alumnado inmigrante, afirma lo siguiente:

Hay ciertas reservas hacia el alumnado culturalmente minoritario por los posibles obstáculos que puede ocasionar en el desarrollo del currículo ordinario al resto de compañeros, lo cual pone de manifiesto (de forma implícita) que se sigue identificando la diversidad cultural con el fracaso escolar.

Si indagamos en las causas de este temprano abandono, numerosos estudios hablan de los diferentes contextos sociales desfavorecidos de los que provienen, como el de Soler et al. (2021). Es cierto que un gran número de estos adolescentes viven condicionados por la inestabilidad política, social y económica de sus países de origen; sin embargo, no es esta la única causa de fracaso escolar. Nos referimos especialmente al alumnado migrante no hispanohablante en el que el desconocimiento del idioma es, sin duda, un factor esencial que provoca dificultades de adaptación e integración en el aula ordinaria. Existen alumnos que encuentran grandes dificultades en asignaturas como Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales, mientras que consiguen superar asignaturas prácticas como Tecnología, Educación Plástica y Visual, Educación Física o Informática. Este tipo de alumnado atiende a instrucciones orales; sin embargo, no tiene nociones suficientes para elaborar correctamente textos escritos. Según el MECD, en Andalucía, el 5.9% de los alumnos de ESO es inmigrante. Entre las tres provincias de la comunidad con mayor número de alumnos inmigrantes se encuentra Huelva con un 6.2%. Es cierta y evidente la apatía que acompaña a parte de nuestro alumnado a lo largo de todas las etapas educativas, llegando a su máxima expresión en la ESO. Así lo apoya Goenechea Permisán (2006: 5): “En general, las investigaciones concluyen que existe una falta de motivación entre los alumnos inmigrantes. Esta puede explicarse por la falta de identificación de estos niños con la cultura que se refleja en el currículum y en la vida del centro.”

Por todo ello, y con el fin de apoyar la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas del alumno desconocedor de nuestro idioma, se crearon en Andalucía las aulas ATAL. Este programa es el encargado de acoger en nuestros centros públicos andaluces al alumnado inmigrante con desconocimiento del español como lengua vehicular.

La Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía es la encargada de regular las medidas del proyecto que nos ocupa. El primer documento y más importante es la Ley 17/2007 del 10 de diciembre de Educación en Andalucía (LEA). En el título III de este documento podemos encontrar ya el Capítulo I dedicado al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (2007: 23):

Se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo aquel que presenta necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales

de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial; el que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorpore de forma tardía al sistema educativo, así como el alumnado que precise de acciones de carácter compensatorio.

Otro documento de gran importancia y centrado en la atención al alumnado inmigrante es la Orden del 15 de enero de 2007 (BOJA 14-02-2007). Este título regula las medidas y actuaciones que se desarrollan para atender a este tipo de alumnado, resaltando especialmente las ATAL, centro de nuestro trabajo. Este documento, tal y como se afirma en él, va destinado a los centros docentes públicos andaluces que impartan enseñanzas tanto en Educación Primaria como en ESO.

El programa ATAL en la provincia de Huelva cuenta ahora mismo con un total de 20 maestros de interculturalidad que se encargan de prestar una atención específica al alumnado inmigrante que desconoce el español en 43 centros escolares de 13 localidades distintas. Este tipo de intervención “permite la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en que se encuentren escolarizados” (2007: 8). El principal objetivo es apoyar la adquisición de las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias para su plena integración en el entorno escolar. Este programa acoge al alumnado escolarizado a partir del Segundo Ciclo de la Educación Primaria y hasta el final de la ESO. Los alumnos se dividen en cuatro niveles atendiendo a las siguientes características:

NIVEL 0. «Ausencia de conocimientos de español». De acuerdo con las orientaciones del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), podríamos traducirlo como el grado anterior al NIVEL A1.

NIVEL 1. «Ciertas nociones de español, a nivel oral, claramente insuficientes para seguir las clases».

NIVEL 2. «Dificultades en español, especialmente en lectura y escritura».

NIVEL 3: «Conocimientos de español suficientes para seguir el currículo».

El Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional (ETPOEP), que coordina al profesorado de las aulas ATAL, organiza estos cuatro niveles en tres perfiles atendiendo a características distintas:

Perfil 1: alumnado prioritario que lleva menos de un año en el programa y que tiene más carga horaria.

Perfil 2: alumnado con más de un año de participación en el programa.

Perfil 3: alumnado que lleva entre 2 y 3 años escolarizados.

El artículo 5 de la Orden del 15 de enero de 2007 recoge la necesidad de realizar este programa en el aula ordinaria, “pudiéndose 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”. Esta necesidad de desarrollar la actividad en el aula ordinaria viene dada por el deseo de integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible garantizando así su progreso en el aula ordinaria. El artículo 8 del mismo documento contempla la asistencia de estos alumnos al programa ATAL durante un curso escolar, pudiendo extenderse a un máximo de dos cursos. No obstante, los resultados de la evaluación continua podrán determinar en cualquier momento la finalización de su asistencia.

Además de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística podemos encontrar otro programa destinado al alumnado extranjero, con o sin dificultades lingüísticas:

El Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía (PROA Andalucía) aprobado a través del Acuerdo del 1 de agosto de 2014 del Consejo de Gobierno. Este programa tiene como principal objetivo garantizar “que los centros incluyan en sus proyectos medidas de compensación educativa que posibiliten la integración social, la normalización educativa y la reducción del desfase escolar”, será en el Anexo V de las Instrucciones del 18 de noviembre donde encontremos una actuación denominada PALI: Programa de Apoyo Lingüístico a Inmigrantes “dirigido al alumnado de origen extranjero que presenta dificultades para la comprensión y uso del español como lengua vehicular”. Este programa se diferencia de las actuaciones del programa ATAL en dos aspectos principales: en primer lugar, el horario de impartición, el PALI siempre se va a realizar fuera del horario escolar (horario de tarde); por otro, este programa elimina el cuarto curso de la ESO.

En esta propuesta analizamos los resultados divididos en los apartados sobre qué se entiende por motivación y cuál es su importancia en aula ATAL; la importancia (a pesar de las carencias del sistema educativo) de las TIC en el aula ATAL; se aborda la literatura en el aprendizaje de español como L2; y se insiste en la importancia del mantenimiento de la cultura el mantenimiento de la cultura de origen del alumnado migrante, para custodiar y promover el conocimiento y la valoración de las diferentes culturas.

## RESULTADOS

### Motivación en el aula ATAL

Cuando hablamos de desmotivación hacemos referencia a una realidad conocida y experimentada por la casi totalidad de los docentes. Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de motivación? En un primer momento, podemos definir la motivación como “un conjunto de actitudes positivas de una persona a la hora de desempeñar una tarea”. Un alumno motivado, por tanto, realiza las actividades propuestas por el profesor de forma activa, con ánimo y entusiasmo. Así lo afirma Madrid Fernández (1999: 9):

En general, se considera que un alumno está motivado si quiere hacer, y hace, aquellas cosas que se piensa que debería hacer. Por la misma razón, un alumno está desmotivado si no hace aquello que se piensa que debería hacer.

En los últimos años, son numerosos los trabajos realizados sobre la desmotivación, sus causas y sus propuestas para paliarla. Uno de los estudios más recientes es el de Rabadán Zurita (2013). Sin embargo, no abundan los estudios que centren su trabajo en la motivación en ámbitos más reducidos como las ATAL, donde la diversidad cultural y la etapa adolescente marcan por completo el aprendizaje. Con todo, podemos tomar como referencia estudios como el de Cabañas (2008) o Muñoz López (2003), ambos centrados en contextos escolares. En el primero se da mayor importancia a los factores afectivos y personales, acometido recientemente por García Pérez (2021), en el que se destaca la etapa adolescente (2008: 63):

Hay que tener en cuenta la importancia de la etapa en la que se encuentran los aprendices en los que se ha centrado el trabajo. Todos ellos son estudiantes de instituto, por lo que tienen aproximadamente entre 13 y 17 años. Es decir, se encuentran en el periodo conocido como adolescencia. En esta etapa, crucial en el aprendizaje en general y de transición hacia la edad adulta, tendrán que asentar y reafirmar su identidad y su propia personalidad, afrontando numerosos cambios físicos y psíquicos.

El segundo centra su estudio en todos los factores que afectan al aprendizaje de español en contextos escolares. Muñoz López abarca desde factores personales: edad, motivación, valores o religión, hasta factores externos como el espacio o el tiempo. Muñoz López cita a Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2000: 309):

El diseño para el profesor, además de su participación en la elaboración y desarrollo de todo el proyecto de centro, significa acciones como (...) planificar trabajos fuera del ámbito escolar, acomodar el espacio y mobiliario del aula en la medida de sus posibilidades, prever la utilización de recursos o lugares de uso común del centro, considerar estrategias de trabajo dentro del aula y fuera de ella para diferentes tipos de alumnos y ritmos de aprendizaje, distribuir el tiempo escolar y actividades semejantes. Son tareas enmarcadas en una institución, en una jornada concreta y con múltiples alumnos que atender.

Estos factores permitirían la utilización de espacios comunes del centro con el fin de acabar con la rutina del aula. El uso de las diferentes instalaciones favorecería la relación profesor-alumno ya que rompería con el distanciamiento que provoca la distribución espacial de las aulas convencionales. Albaladejo Mur (2007: 127-130) dedica un capítulo a la distribución del espacio en el centro educativo. La autora no propone un modelo único de aula, es más, nos invita a que transformemos el espacio en función de las necesidades del alumnado y de la actividad.

Con todo, son numerosos los estudios sobre la motivación para la enseñanza de segundas lenguas que, aunque no están centrados en contextos escolares, pueden ayudarnos a elaborar herramientas para aumentar la motivación en el aula ATAL. Las diferentes herramientas motivacionales en el aula de lenguas destacadas en nuestro trabajo parten de estudios como los de Dörnyei (2008), Díez Santos (2000) y Moreno Bruna (2014). Las que tienen mayor relevancia en el contexto del aula ATAL son las siguientes: dimensión afectiva (entusiasmo, compromiso, cohesión del grupo), materiales didácticos relevantes y aumento de la participación.

#### Las TIC en el aula ATAL

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ya forman parte de nuestra vida cotidiana en el aula y de alguna forma han transformado el contexto educativo. Cuando hablamos de las herramientas TIC nos estamos refiriendo al intercambio de información y a la comunicación entre personas a través de Internet. De hecho, así lo ponen de manifiesto en sus investigaciones sobre motivación o autoaprendizaje, entre otros, Colás Bravo et al. (2018) y Yagüe Barredo (2017). La utilización de las TIC en cualquier aula supone una planificación mayor a la de la clase ordinaria: saber manejar los programas o webs utilizadas, prever los problemas que puedan ocurrir y aprender a solucionarlos, solicitar el aula específica, etc. Sin embargo, son mayores los beneficios que se obtienen tras la correcta utilización de estos recursos:

- Permiten un trato individualizado, ofreciendo a cada alumno actividades de refuerzo o ampliación según sus necesidades.
- Aumentan la motivación, siempre y cuando las utilicemos de forma moderada.
- Amplía los canales de información; tras la explicación en clase los alumnos tendrán la posibilidad de volver a consultar el contenido ofrecido.
- Posibilita el acceso a los materiales fuera del aula ATAL.

- Permite la gamificación de la información.
- Aprendizaje autónomo.
- Autoevaluación.

#### La literatura en el aprendizaje de español como L2

Siguiendo lo reflejado en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) “Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar»” (2002: 72), es fundamental el uso de textos literarios para la elaboración de las propuestas didácticas en las aulas de ATAL por la necesidad de contextualizar la lengua, por el deseo de facilitar al alumno el seguimiento de la asignatura Lengua Castellana y Literatura y por la inmersión del alumno en nuestro contexto cultural. Algunos de los estudios que destacamos en la literatura en la enseñanza de ELE son los de Albadalejo García (2007) y, más reciente, el de Peñas Ruiz (2021).

Los recursos literarios nos permiten la elaboración de infinidad de actividades (lectura, comprensión lectora, composición, obras teatrales), todas ellas destinadas al aprendizaje de español. Además, permiten conocer al alumno de forma indirecta una parte tan importante de nuestra cultura. Son fundamentales para llevar a cabo una enseñanza de la lengua de forma que mejore la competencia comunicativa de los estudiantes, independientemente de que no hayan sido concebidos para ello: se recrea una lengua real en distintos contextos, según los tiempos, los espacios, las situaciones o los personajes, es decir, los ingredientes pragmáticos de la lengua (González Cobas, 2009).

Por otro lado, el contexto del aula ATAL nos obliga a adaptar los textos atendiendo al nivel del alumnado. Para ello, se deben tomar textos adaptados, no solo por la mayor sencillez del lenguaje o la brevedad, sino también por la fidelidad de la historia que se cuenta. Así lo afirma Sáez Martínez (2011: 63): “adaptar el Quijote no es resumirlo, ni meter “morcillas”, sino entresacar lo esencial y actualizar el lenguaje, pero conservando su pátina”.

#### Mantenimiento de la cultura de origen

El artículo 2 de la ORDEN del 15 de enero de 2007 sobre la atención del alumnado inmigrante recoge entre los aspectos más importantes: el mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante, con el fin de promover el conocimiento y la valoración de las diferentes culturas. Este apartado supone la necesidad de elaborar actividades grupales e individuales que aseguren la conservación de la cultura de origen, pero también la enseñanza de la cultura española. Es el centro educativo el lugar ideal para realizar actividades de conocimiento y valoración de las culturas, ayudando al alumno extranjero a desinhibirse y a sentirse parte de la comunidad. Sin embargo, Molina (2009) citado en Matencio-López et al. (2015: 22) afirma:

Los datos no son demasiado positivos al comprobar que cerca de un 70% del profesorado de los centros públicos no comparte la idea de que la escuela sea el lugar para cultivar la cultura de los alumnos inmigrantes, así como casi un 60% considera que prioritariamente este alumnado debe adaptarse a la cultura del país de acogida frente al mantenimiento de su propia cultura en la escuela; es decir, se defiende más el paradigma asimilacionista que el intercultural.

Esta creencia provoca el aislamiento de los alumnos extranjeros, quienes se sienten apartados de la realidad que los rodea. Trabajar las diferentes culturas dentro del aula ATAL hace que se cree una mayor conciencia de grupo, fomentando la empatía entre ellos. Olmos y Rubio (2013) se centran en un estudio socioantropológico para la construcción de “buen estudiante migrante” en aulas de Secundaria en España. Y, por otro lado, un trabajo abarcador sobre el concepto de integración, la integración del alumnado migrante en España, el componente lingüístico o las actitudes del profesorado hacia el alumnado migrante a nivel europeo es el de Alcántara et al. (2023). La incorporación de este aspecto en el aula ordinaria es indispensable; el conocimiento de culturas ajenas a la propia favorece el respeto y la cercanía, factores importantísimos para la inclusión del alumnado extranjero. Para la correcta ejecución de este apartado, el profesorado del aula ATAL debe: conocer la cultura de origen de sus alumnos; coordinar actividades con el profesorado y el equipo directivo del centro; fomentar la relación con los tutores de los alumnos; elaborar cursos de formación para atender la diversidad cultural y lingüística del aula.

#### DISCUSIÓN

El sistema educativo español y andaluz debe seguir respondiendo con políticas de apoyo e integración a las necesidades educativas que presenta el alumnado inmigrante, para encaminar nuestros esfuerzos hacia el éxito y evitar, en la medida de lo posible, el fracaso escolar de los alumnos que se encuentran en esta situación.

Su integración requiere medidas que, preferentemente, deberían realizarse dentro del ámbito escolar, para evitar la posible desigualdad y discriminación que supondría realizarlas en centros de acogida de inmigrantes, ya que la educación inclusiva que tenemos como meta está basada en la convivencia intercultural, no en la segregación de extranjeros y nativos.

Llevar a cabo con éxito el aprendizaje de la lengua española supone una condición indispensable para la asimilación de otros contenidos, vehiculados a través de soportes lingüísticos en la mayoría de los casos, y para el desarrollo de otros aprendizajes fundamentales.

Para una mayor eficiencia y más posibilidades de éxito, el profesorado que lleva a cabo los programas de apoyo lingüístico que se realizan en todas las comunidades debería tener formación en didáctica de segundas lenguas, lo que no siempre ocurre. Este tipo de formación es imprescindible para que los docentes afronten y solucionen los problemas específicos del proceso de aprendizaje del idioma español y de la educación intercultural.

La sociedad encomienda a la escuela cada vez más responsabilidades. Podríamos negarnos a aceptarlas, pero lo sensato es reclamar las ayudas necesarias para poderlas atenderlas bien. El programa ATAL trabaja en la mejora de resultados académicos de los inmigrantes, con una metodología inclusiva, adquisición de competencias comunicativas y protocolos de integración.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: De la teoría a la práctica. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 3.

- Albaladejo Mur, M. (2007). *La comunicación más allá de las palabras: qué comunicamos cuando creemos que no comunicamos*. Barcelona: GRAÓ.
- Alcántara, A. C., Sánchez-Martí, A., & Rovira, J. P. (2023). Languages of origin and education in Europe: A systematic review. *European Journal of Education*, 58(1), 151-165. <https://doi.org/10.1111/ejed.12537>
- Cabañas Martínez, M. J. (2008). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2001). *Plan de Atención Educativa del Alumnado Inmigrante*.
- Colás Bravo, M. P., Pons, J. de P., & Ballesta Pagán, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: Una revisión de la investigación. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 56, Article 56. <https://revistas.um.es/red/article/view/321471>
- Cordero Ferrera, J., Manchón López, C. y Simancas Rodríguez, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de educación*, 365: 33.
- Delle, L. & Alameda, D. (2017). *La metamorfosis de España*. El País.
- Díez Santos, C. (2000). La motivación en clase de ELE. *Frecuencia L*, 15. Didáctica Acción.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UDC.
- Fernández-Valdés Lloret, E. (2007). *Las TIC en la clase de ELE. Interculturalidad y desarrollo afectivo*. Propuesta de una Unidad Didáctica TIC para un aula de enseñanza de ELE afectivamente eficaz. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Instituto Cervantes.
- García Pérez, Í. (2021). Alumnado inmigrante. Factores emocionales y afectivos en el aprendizaje del español. *Educación y Futuro Digital*, 22, 5-34.
- Goenechea Permisán, C. (2006). *Diagnóstico de la situación educativa de los alumnos extranjeros en España*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- González Cobas, J., Herrero Sanz, H. (2009). “El Quijote en la clase de ELE: una propuesta didáctica”. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 42.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes: Biblioteca Nueva.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2022). Cifras de Población (CP) a 1 de julio de 2022. Estadística de Migraciones (EM). Primer semestre de 2022. Datos provisionales. Recuperado de [https://www.ine.es/prensa/cp\\_j2022\\_p.pdf](https://www.ine.es/prensa/cp_j2022_p.pdf)
- Junta de Andalucía, (2001). *Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la comunidad autónoma andaluza*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ley 17/2007 del 10 de diciembre de Educación en Andalucía (LEA): ley de ámbito autonómico sobre la estructura organizativa de la educación en la comunidad autónoma de Andalucía.
- Madrid Fernández, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura de la Universidad de Granada. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación. (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. Madrid: Anaya S.A.
- Matencio-López, R., Molina-Saorín, J. y Miralles-Martínez, (2015). *Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar*. Convergencia. Universidad de Murcia. 22.
- Moreno Bruna, A. (2014). La motivación en el aprendizaje de ELE de los estudiantes de traducción e interpretación en Flandes según el sistema motivacional del yo, de Zoltán Dörnyei. Suplementos. *Marco de ELE*, 18.
- Muñoz López, B. (2003). *Estudios de los factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en el marco escolar: plan de intervención*. Tesis doctoral inédita.
- Navarro Sierra, J.L. y Huguet Canalís, A. (2006): Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20:2, 69-80.
- Olmos Alcaraz, A., & Rubio Gómez, M. (2013). Corporalidad del «buen estudiante»: Representaciones de género, «raza», etnia y clase social en la escuela española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 163-179. <https://doi.org/10.35362/rie620588>
- Orden del 15 de enero de 2007, por la que se regulan ya las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística o ATAL (BOJA 14-02-2007).
- Peñas Ruiz, A. (2021). Miradas a la literatura en ELE: Un enfoque interdisciplinario. *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales*, 21-60, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8511786>
- Rabadán Zurita M. (2013) *Motivación, ansiedad y autoconcepto en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Sáez Martínez, B. (2011). La literatura en la enseñanza de ELE o el día en que Cervantes renunció a ser profesor de español en China. En Santiago Guervós, J.; Bongaerts, H.; Sánchez Iglesias, J. J.; Seseña Gómez M. (coord.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Vol. 1, 57-68.
- Soler, Á. et al. (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España*. Fundación Europea Sociedad y Educación. Recuperado de <https://acortar.link/tsiat2>
- Yagüe Barredo, A. (2017). ¿Didáctica se escribe con TIC?: Reflexiones sobre las TIC en el aula de ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 25, 14.