

FORJÓNTEA 2

Formación en Interculturalidad y Migraciones

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ANDALUCÍA

CONSEJERÍA DE JUSTICIA E INTERIOR



JUNTA DE ANDALUCÍA

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ANDALUCÍA

Encarnación Soriano Ayala

Adolfina Montes Muñoz

Carmen Ruiz Paris

María Isabel Rubio Plaza

Beatriz Guerrero Haro

José Manuel García Argüello

Rachida Dalouh

Naima El Ejbari El Bachir



Contenido

PRÓLOGO	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I	
AULAS ATAL: CONTEXTO, REVISIÓN HISTÓRICA Y ORGANIZACIÓN ACTUAL	9
CAPÍTULO II	
EXPERIENCIAS DE UNA PROFESORA DE ATAL EN UN CENTRO DE EDUCACION SECUNDARIA UTILIZANDO INCLUSIVIDAD	31
CAPÍTULO III	
LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO EN LAS ATAL EN EDUCACION PRIMARIA. REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA	43
CAPÍTULO IV	
LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS CULTURALES DIVERSOS DESDE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO	55
CAPÍTULO V	
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	72
CAPÍTULO VI	
MEDIACION INTERCULTURAL, ESCUELA Y FAMILIA.....	87
CASOS PRÁCTICOS	104
TEST	112
GLOSARIO DE CONCEPTOS	124

PRÓLOGO

Andalucía ha sido una sociedad culturalmente diversa desde tiempos inmemoriales y, en la actualidad, esta singularidad se ha visto reforzada y enriquecida con el establecimiento de una significativa población de muy distinta procedencia geográfica.

Esta constatación de la diversidad interna favorece la integración de la población migrada y la cohesión de la sociedad andaluza.

La Junta de Andalucía siempre ha apostado firmemente por la pluralidad cultural, considerándola como, además de seña de su identidad, como una de las ventajas del modelo de integración, basado en una gestión de la diversidad respetuosa con todas las personas y culturas que confluyen en Andalucía.

La Consejería de Justicia e Interior a través de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias llevan a cabo el proyecto FORINTER2: Formación en Interculturalidad y Migraciones cofinanciado al 80% por el Programa Operativo del Fondo Social Europeo 2007-2013.

Dicho proyecto cuenta con un Plan de Formación en Materia Intercultural dirigido al personal de las Administraciones Públicas de Andalucía. La finalidad de este plan formativo es el desarrollo de un proceso técnico y político, que implique nuevas maneras de enfocar y pensar y las políticas públicas, los modos organizativos y la forma de trabajar de las instituciones, basado en la incorporación transversal de la perspectiva intercultural, con el objetivo de contribuir a una mayor cohesión social de la sociedad Andaluza.

De forma complementaria a la realización de los cursos de formación, se han elaborado una serie de Materiales Didácticos en interculturalidad que recogen y difunden los contenidos específicos en materia de migraciones y gestión de la diversidad en las siguientes cuestiones:

- Derecho de extranjería, políticas públicas y género
- Tratamiento normativo y social de los menores inmigrantes
- La educación intercultural en Andalucía

Los contenidos, a modo de Manual, han sido elaborados por las Universidades de Almería y Jaén quienes han participado en esta formación desde sus inicios y coadyudarán a completar, aumentar y asentar el conocimiento adquirido en interculturalidad: el objetivo no es otro que proseguir el trabajo diario sobre la presencia de la población migrada en determinados contextos de los servicios públicos y administrativos, desde una perspectiva intercultural y de género, respetuosa con la diversidad humana que conforma la realidad Andaluza.

Desde esta Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias nos complace poner a disposición de los andaluces y las andaluzas este material, fruto de una contrastada experiencia de más de diez años de Formación en Interculturalidad y Migraciones.

EL DIRECTOR GENERAL DE COORDINACIÓN DE POLÍTICAS MIGRATORIAS
Fdo.: Luís Vargas Martínez

INTRODUCCIÓN

Desde comienzos de los años ochenta la ribera norte del Mediterráneo ha invertido su tendencia migratoria, para convertirse en países receptores de inmigrantes. Andalucía en concreto, ha recibido un elevado número de inmigrantes procedentes de África, Europa del Este, Sudamérica, etc. Con la llegada de esta inmigración se está favoreciendo la reflexión, la adopción de medidas políticas y preocupaciones pedagógicas. Estamos percibiendo que el fenómeno migratorio da cabida a dos elementos importantes en la práctica educativa: el concepto de diferencia y la multiculturalidad como enfoque. Pero estos dos elementos los estamos palpando probablemente más en el plano teórico y en los discursos políticos, que en expresiones de la práctica escolar. Como señala Aguado (1999) la escuela ha de atender las diferencias culturales de los alumnos por razones que derivan de sociedades que defienden derechos de igualdad, equidad y participación social, y porque es la garantía que permita alcanzar objetivos educativos esenciales, como la construcción de la propia identidad cultural y la igualdad de oportunidades en el acceso de todos a los bienes y a los recursos socioeducativos disponibles.

Los hijos e hijas de inmigrantes que llegan a nuestra escuela han dejado atrás su país, parte de su familia, sus amigos, su entorno cultural; encuentran como contrapunto una sociedad con valores culturales distintos, de las que desconocen “las reglas del juego” y en las que tienen que buscar un sentido “lógico” a los comportamientos, actitudes y hábitos de los otros. Estos descendientes de inmigrantes, como cualquier otro niño de la misma edad, no han sido totalmente socializados en su cultura de origen. El hecho de la inmigración supone para ellos sufrir la dicotomía entre dos culturas; y nace, por tanto, una contradicción. Esta contradicción se hace evidente en la escuela. Organizada como agente especializado en transmitir unos contenidos culturales específicos, la escuela duda ante los niños inmigrantes, entre procurar transmitirles los contenidos culturales del ámbito de origen o prescindir de ellos e intentar asimilarlos (Juliano, 1993). Las dificultades en los procesos de cambio escolares y de enseñanza se encuentran en el amplio contexto social en el que las escuelas operan y del que ellas son una parte.

El problema fundamental se encuentra en un choque entre dos fuerzas poderosas, por una parte el incremento post-industrial, mundo postmoderno, caracterizado por los cambios acelerados, intensa compresión de espacio y tiempo, diversidad cultural y tecnológica, inseguridad nacional e incertidumbre científica. En contra de esta postura una modernista, un sistema escolar monolítico, que continua persiguiendo continuamente objetivos anacrónicos dentro de estructuras opacas e inflexibles. Pero las escuelas están cambiando y la educación tiene que hacer posible que las personas dispongan de las actitudes y estrategias para desenvolverse en una sociedad como la actual de manera que puedan resolver de forma inteligente los problemas y conflictos que se les plantean. Los centros educativos van a ser uno de los lugares de encuentro de alumnos de diferentes razas, culturas y lenguas. Por lo tanto, uno de los objetivos de la educación será favorecer el respeto a la diversidad en un marco de igualdad de derechos.

De hecho, la diversidad es otro concepto del que nos hemos de ocupar. El término diversidad tiene diferentes connotaciones, si nos referimos al ámbito de la vida y la participación, hablar de diversidad es plantearnos la convivencia entre personas de diferentes etnias, religión, cultura,

género, minusvalía física e intelectual, etc. La diversidad a la que hacemos referencia es a una diversidad favorecida por la convivencia en un mismo espacio de personas pertenecientes a determinadas minorías étnico-culturales provenientes de las nuevas migraciones, la minoría étnica gitana y el grupo mayoritario.

La sociedad es, pues, multicultural y el hecho de convivir personas de diferentes culturas, no tiene que desencadenar conflictos, al contrario, hemos de aprovechar esta situación para crecer personal y socialmente. La sociedad no debe asimilar a la cultura dominante otra que es distinta a ella, sino que tiene que posibilitar que conserven su unión a identidades culturales diversas, tampoco *“es la meta recrearse en la diferencia por la diferencia, sino asegurar una convivencia auténtica (...) no toda diferencia es respetable (...) para respetar una posición no es preciso estar de acuerdo con ella, pero sí comprender que refleja un punto de vista moral, que yo no comparto pero respeto en otro; mientras que las posiciones no respetables son aquellas que considero simplemente inmorales y denunciables”* (Cortina, 1999, p. 186,187).

La diversidad se hace presente a través de reivindicaciones, movimientos, presencias, lo que nos lleva nuevamente a reconocernos, a buscar espacios de diálogo, de encuentro desde la diferencia y generar marcos de convivencia que permitan el reconocimiento y la valoración cultural, para construir espacios de encuentro.

En nuestra sociedad nos encontramos con personas que por sus características físicas, ideológicas, religiosas, culturales, sociales, etc., nos resultan diferentes; y aunque a veces esto es obvio podemos no apreciar estas diferencias o bien que, esta heterogeneidad social y culturalmente, provoque tensiones. Hablar hoy de diversidad es lo políticamente correcto, pero aunque está en los discursos y a través de ellos expresamos lo deseable, a la hora de llevarlo a la práctica aparecen dificultades y debates en torno a los límites y surgen ciertas dificultades para hacerla concreta.

Los expertos de la Comisión del Consejo de Europa opinan que la interculturalidad no concierne solamente a los inmigrantes, y la pedagogía intercultural no se refiere únicamente a los niños; se trata de la elección de un tipo de sociedad que opta por la interdependencia en lugar de replegarse en una actitud defensiva. La interculturalidad se caracteriza por la condena de cualquier política de asimilación de los migrantes por parte de los países en los que se instalan. La interculturalidad es un instrumento que permite luchar contra la intolerancia y la xenofobia. El tipo de enseñanza se centra claramente en todos los estudiantes y todos los enseñantes, y no sólo en los hijos de inmigrantes. Para el buen desarrollo del niño y no sólo del niño inmigrado, es esencial que conozca sus raíces, es decir, la cultura de sus padres y antepasados.

La educación intercultural se propone que los diferentes grupos que viven en el ámbito de las sociedades multiculturales logren la integración sociocultural favoreciendo el respeto, la aceptación, el reconocimiento, el mutuo aprecio y el diálogo. La educación ha de tener presente la diferencia entre los grupos e individuos y ha de posibilitar la estima y el respeto por otras culturas y valorar positivamente la diversidad social y cultural con el fin de integrar las minorías en las comunidades en las que viven, de manera que se logre el enriquecimiento de la cultura mayoritaria y minoritaria. Por lo tanto, la educación intercultural esta basada en el intercambio, la interacción, la solidaridad y la reciprocidad entre los niños y jóvenes de culturas distintas (Soriano, 2005, 2007, 2012).

En este marco de los cambios demográficos que se están produciendo en Andalucía como consecuencia del hecho migratorio, y teniendo como referente la perspectiva de la diversidad humana, el libro *“La Educación Interculturalidad en Andalucía”* realiza un acercamiento a las nociones fundamentales sobre la Interculturalidad y la gestión de la diversidad con la finalidad de adoptar una actitud positiva hacia el fenómeno de la diversidad humana en general y de los procesos migratorios en particular. Además, queda patente que las escuelas andaluzas elaboran Proyectos Educativos interculturales que facilitan y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre culturas y que estos centros educativos son un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio dónde están ubicados.

El contenido de este libro está organizado en torno a seis capítulos. Los tres primeros capítulos están dedicados al tema de las ATALs. En el primero se realiza una evolución histórica de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

En el segundo capítulo se realiza un acercamiento a los programas de Adaptación lingüística en Almería desde la inclusividad.

En el tercer capítulo y siguiendo con el mismo tema se inicia un recorrido por los distintos subprogramas de ATAL, haciendo hincapié en el desarrollo de la competencia intercultural y el mantenimiento de la cultura materna. La autora reflexiona sobre su práctica educativa a lo largo del capítulo.

El cuarto capítulo “la educación en contextos culturales diversos desde la dirección del centro” la autora destaca la dirección escolar y el liderazgo educativo como elementos clave de la calidad de la enseñanza y de la mejora de la organización y funcionamiento de los centros y también de sus resultados. Asimismo, hace referencia a la Educación Intercultural en los documentos del centro educativo y a las medidas de atención al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo en un centro educativo

El quinto capítulo aborda el tema de la educación intercultural desde el departamento de orientación en la educación secundaria. En este capítulo el autor hace mención a las funciones que deben desarrollar el profesorado perteneciente a la especialidad de orientación educativa frente a la diversidad que se está viviendo en los centros educativos españoles.

Por último, el sexto capítulo está dedicado a la mediación intercultural. Las autoras consideran que en esta sociedad caracterizada por la diversidad, la mediación puede constituirse en una herramienta eficaz y el mediador/a, la persona puente que media entre dos personas o dos colectivos de cultura diferente, con el objetivo de facilitar la convivencia y fomentar la cohesión social, desde la utilización del mediador/a de un conjunto de estrategias que han de posibilitar la transformación del conflicto en una oportunidad de desarrollo personal. De igual modo, se insiste en que en un contexto multicultural en el que se mueve actualmente la institución educativa, es imprescindible cuidar la relación entre familia y escuela. En este sentido, con la mediación se intenta coordinar los esfuerzos para que el alumnado manifieste mejoras significativas en la marcha de sus estudios.

Encarnación Soriano Ayala
Universidad de Almería

BIBLIOGRAFÍA

Aguado, T. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. Simposium de Educación Intercultural. Málaga.

Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Madrid: EUDEMA.

Soriano, E. (Coord) (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla.

Soriano, E. (Coord) (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.

Soriano, E. (2012). Multicultural Coexistence in Schools in Spain: New Challenges and New Ways of Organizing Education Through Solidarity. En C. Sleeter y E. Soriano, *Creating Solidarity Across Diverse Communities* (pp. 93-114). EEUU: Teachers College Press.

CAPÍTULO I AULAS ATAL: CONTEXTO, REVISIÓN HISTÓRICA Y ORGANIZACIÓN ACTUAL

Adolfina Montes Muñoz

Asesora Técnica del Programa de Educación Intercultural en el Servicio de Ordenación Educativa de la Delegación Territorial de Educación , Cultura y Deporte en Almería

CONTEXTO HISTÓRICO

Andalucía, como otras zonas de España y otros países europeos, ha experimentado una transformación de la estructura de la población en las últimas décadas, pasando de ser punto de partida de emigrantes a tierra de acogida de personas procedentes de otros países.

Así, hasta los años 60-70, la comunidad andaluza emitía un importante flujo migratorio hacia otras regiones españolas o países europeos más industrializados. Por el contrario, en las últimas décadas el saldo migratorio ha pasado a ser positivo en Andalucía, con gran cantidad de personas que acuden a la región en busca de mejores expectativas económicas que en sus lugares de origen.

INMIGRANTES EXTRANJEROS QUE LLEGAN CADA AÑO A ANDALUCIA

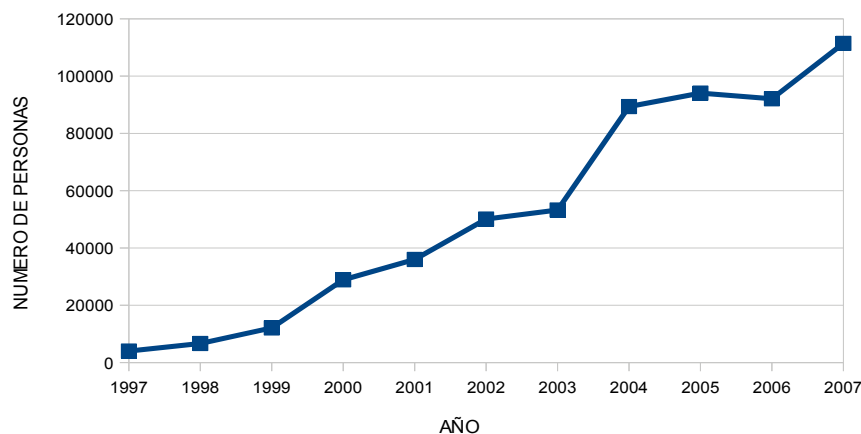


Gráfico 1. Estadística de Variaciones Residenciales en Andalucía. Fuente: Instituto de Estadística de Andalucía. Fuente. Elaboración propia.

El desarrollo agrícola fue atrayendo mano de obra para la explotación de enarenados e invernaderos. Esta atracción se ejercía en un principio sobre las comarcas más cercanas (Alpujarra Almeriense y Granadina) para pasar rápidamente a los ámbitos provincial, regional e internacional en el caso de marroquíes y africanos en general (Cabrera, 2000)

A partir de la década de los ochenta, comenzaron a matricularse en centros del poniente almeriense los hijos e hijas de aquellos inmigrantes, que una vez alcanzado un cierto grado de estabilidad laboral, iniciaban los trámites de reunificación familiar. Incluso algunos de ellos fueron matriculados en la comarca de Níjar (Fuente; Antonio Alonso Ferrer, entrevista personal). Dicha circunstancia hizo que el número de alumnos procedentes de otros países aumentase, llegando en cualquier época del año, planteando una nueva realidad para la que la comunidad educativa de los centros debía prepararse, fundamentalmente los educadores, ya que debían responder a las nuevas necesidades que originaba la diversidad de lenguas, culturas... (Pomares Grancha et al).

La situación de partida fue pues la numerosa llegada a muchas de las localidades almerienses, sobre todo en la primera década del siglo XXI, de alumnado inmigrante que presentaba, en general, las siguientes características:

- escasa o nula escolarización en país de origen
- desventaja social y económica
- desconocimiento lengua española
- lengua materna con caracteres orales y escritos distintos a los españoles
- desconocimiento de la cultura y sociedad española

Y de alumnado autóctono que denotaba, sobre todo en aquellos Centros escolares donde se concentraba un mayor número de alumnado inmigrante, y en numerosas ocasiones, características tales como:

- falta de empatía
- desconocimiento o mal conocimiento de las culturas del alumnado extranjero
- etnocentrismo
- desventaja social y económica

Se puede afirmar entonces que el desarrollo de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística nació de una necesidad, de la demanda urgente por parte de determinados centros educativos, tal y como recoge el libro “Atención Educativa al alumnado inmigrante” editado en 1998 por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (ver bibliografía).

Los centros escolares andaluces, y en particular los almerienses, han visto pues incrementado notablemente su porcentaje en alumnado inmigrante en los últimos 15 años, siendo notable el aumento de alumnado que ha ido llegando a las aulas con desconocimiento del idioma español y, en numerosas ocasiones, con baja o nula escolarización en sus países de origen (Montes, 2014).

La siguiente gráfica muestra la evolución del alumnado de familia inmigrante en los últimos años en Andalucía:

Evolución alumnado de nacionalidad extranjera en Andalucía

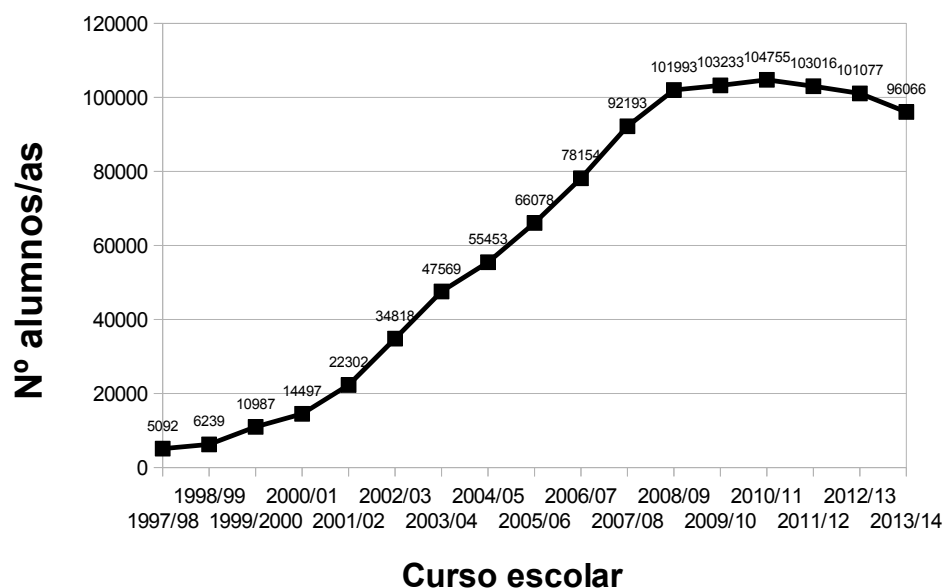


Gráfico 2.: Evolución del alumnado inmigrante matriculado en los centros escolares de Andalucía

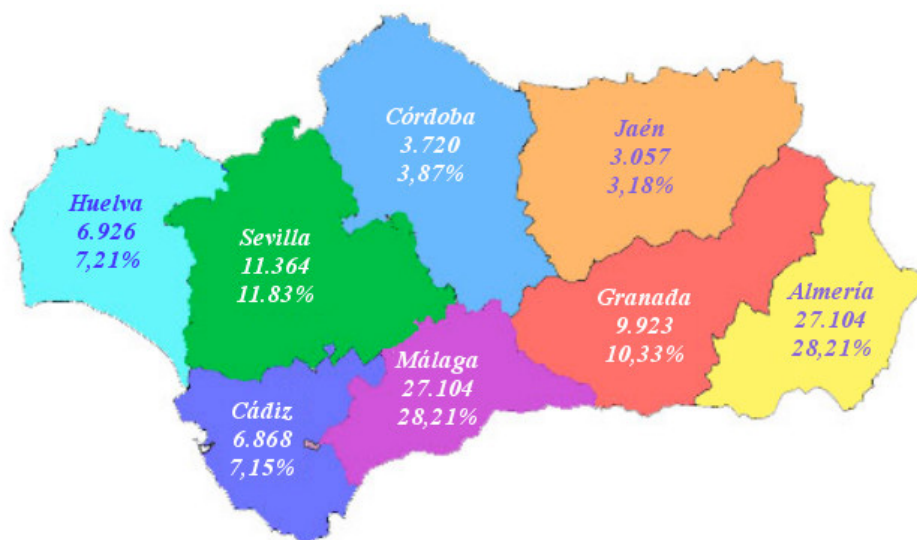


Figura 1: Distribución del alumnado por provincias (octubre, 2014)

COMO NACIERON LAS AULAS ATAL: BREVE REVISIÓN HISTÓRICA

Los primeros datos obtenidos son del curso 1995/96 en el que se elaboró por parte del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional (ETPOEP) de Almería una propuesta de Educación intercultural que fue distribuida tanto a los Equipos de Orientación Educativa como a los centros de educación obligatoria que escolarizaban alumnado inmigrante (Cabrera, 2002).

La respuesta inicial frente a esa matriculación masiva de alumnado de origen extranjero a las aulas almerienses, en cualquier mes del curso escolar y mayoritariamente sin ningún documento que acreditase los estudios realizados en sus países de origen, fue la creación de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante: aulas ATAL) con carácter experimental, a partir de los procesos de formación conjunta iniciados entre un grupo de trabajo e investigación “Escolarización del Alumnado Inmigrante” (formado por distintos profesionales de la Delegación de Educación, y varios centros educativos -con profesorado de los Colegios Públicos de Primaria – uno del Municipio de El Ejido-, y otro –del Municipio de Roquetas de Mar-), la asociación “Almería Acoge” y la Universidad de Almería.

Esas primeras aulas ATAL andaluzas, con carácter experimental, se establecieron en el curso 1997/98 en dos colegio públicos de la provincia de Almería: en el CEIP “Las Lomas”(Roquetas de Mar; Almería) y en el CEIP “José Salazar” (El Ejido, Almería) en 1998.

Su funcionamiento y características esenciales están ya descritas en el proyecto que para su puesta en marcha se elaboró en el CEIP Las Lomas en febrero de 1.998, denominado “Atención Escolar a Inmigrantes. Una respuesta solidaria” en el que se hace la propuesta de creación de dichas aulas y se diseñan tal y como funcionaron en un principio:

- Se atendía al alumnado no sólo del Centro sino de otros periféricos; los alumnos eran transportados en autobús. Los mediadores interculturales ejercían como monitores/as en ese transporte. · El periodo máximo de permanencia en el aula era de tres meses. · Había gran heterogeneidad de edades, sexos, países de procedencia, niveles académicos (2º y 3er Ciclo de E. Primaria y 1er Ciclo de E. Secundaria), idiomas maternos, religiones... · Se ofrecía una enseñanza individualizada, con una ratio de 12 a 15 alumnos.
- Con respecto a la distribución diaria del tiempo, se repartirá entre unas tres horas aproximadamente de permanencia y el resto integrado en sus respectivos grupos clase para evitarle una ruptura total con sus profesores y sus compañeros. · Contaba con un Mediador Intercultural, que entre otras funciones acerca a las familias al Centro. · Su carácter era todavía experimental, sometida a evaluación según las necesidades y resultados.

A partir de ahí hubo un aumento en la dotación de recursos humanos (profesorado) destinados a este programa, de forma paralela al aumento de alumnado inmigrante que semana tras semana, se producía en las aulas andaluzas.

	CURSO ACADÉMICO				
	1997/98	1998/99	1999/2000	2000/2001	2001/02
Almería	2	4	7	12	29
Cádiz					1
Córdoba					3
Granada					3
Huelva				3	10
Jaén					
Málaga			3	8	15
Sevilla					3
Andalucía	2	4	10	23	64

Tabla 1: Evolución del profesorado ATAL en la Comunidad Autónoma Andaluza desde 1998 hasta 2002.
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte

Las primeras aulas ATAL de secundaria fueron organizadas en el año 2000, ubicándose la primera de ellas en la zona de El Ejido Se trababa de alumnado procedente en su totalidad de Marruecos. Esos primeros profesores ATAL se reunían mensualmente en la Delegación de Educación de Almería con su entonces coordinador para intercambiar experiencias, elaborar materiales, etc. (Fuente: María Dolores Góngora Ación, entrevista personal).

En el curso 2001-02 la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía inició la puesta en marcha del Plan de Atención Educativa al Alumnado Extranjero, desarrollo, en el plano socio-educativo, del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001/04) y que tenía como marco legal más inmediato la Ley 9/1999 de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación, la cual recoge entre sus objetivos potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura de los grupos minoritarios así como desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural. La misma Ley, en su artículo 17, insta a que “los centros con alumnado perteneciente a la comunidad gitana andaluza, minorías étnicas o culturales o inmigrantes incluyan en sus proyectos de Centro medidas que favorezcan el desarrollo y el respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomente la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social’.

Por primera vez con el diseño de ese Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (2001) se reconocen las ATAL como medida específica encaminada a cumplir el objetivo 3 de dicho Plan: “Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua español”.

Poco a poco las aulas ATAL fueron aumentando en número. Entre las características de todas ellas estaba la heterogeneidad del alumnado por edades, sexos, países de procedencia, niveles académicos, idiomas maternos o creencias religiosas; y la necesidad de trabajar individualmente con cada alumno o alumna. Se organizaron estas aulas de forma que el alumnado pudiese asistir con normalidad a las clases en las que el dominio del idioma no fuera determinante (E. Física, Plástica, etc.) y tenían preferencia para asistir el alumnado procedente de las culturas más distantes a la occidental (África, Asia y Europa Oriental), así como el de las familias socioeconómicamente más desfavorecidas; procurándose que la ratio no superase los 15 alumnos. Tanto la intervención del profesorado adscrito a las mismas, como las acciones

relativas a la educación intercultural en el currículum ordinario, estaban integradas en el Proyecto de Centro. Los planes de acogida, por su parte, se concibieron como una estrategia planificada para atender al alumnado inmigrante en el momento que éste toma contacto con el centro educativo. (Pérez Sola, 2002)

El Decreto 167/2003 (BOJA núm. 118, de 23 de junio) , de 17 de junio, por el que se establecía la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, ya recogía en su Sección Segunda, las actuaciones educativas en relación con el alumnado inmigrante en situación de desventaja sociocultural, destacando los “programas de acogida y de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular de la enseñanza, mediante el establecimiento, previa aprobación por la Consejería de Educación y Ciencia, de grupos o aulas temporales de adaptación lingüística”.

Paulatinamente el programa de aulas ATAL se generalizó a toda la Comunidad Autónoma de Andalucía y ya en el curso 2002/03 estaba presente en todas sus provincias, como se refleja en la tabla 2.

	CURSO ACADÉMICO				
	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Almería	44	53	66	79	84
Cádiz	6	11	11	15	17
Córdoba	17	10	4	8	9
Granada	6	12	16	22	26
Huelva	15	18	21	25	26

Tabla 2. Evolución del profesorado ATAL en la Comunidad Autónoma Andaluza desde 2002 hasta 2006.
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte

Con la Orden de 15 de enero de 2007, la Consejería de Educación, a través de los objetivos socio-educativos del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía vino a desarrollar un conjunto de acciones que diera repuesta a la diversidad cultural en los centros docentes públicos andaluces de la Comunidad Autónoma y permitiese la integración social de estos colectivos en los centros.

La propia Orden que regula las aulas ATAL en su preámbulo indica que “la creciente incorporación al sistema educativo de alumnado de procedencia extranjera viene suponiendo desde hace años la aparición de nuevas necesidades educativas, motivadas fundamentalmente por la diversidad de origen y cultura del alumnado inmigrante, por los diferentes momentos de incorporación a los propios centros y, en muchos casos, por el desconocimiento total o parcial del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza- aprendizaje, entendiéndose como tal el conocimiento mínimo imprescindible para el seguimiento y la participación del alumnado en el aula ordinaria con garantía de progreso. Por todo ello ha sido preciso desarrollar nuevas actuaciones dirigidas a apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, el mantenimiento de la cultura de origen y la integración del alumnado inmigrante en los respectivos entornos escolar y social”.

Desde la publicación de la normativa actualmente vigente en 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 (BOJA 14/02/2007)), las aulas ATAL han constituido el principal programa de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte andaluza que tiene como objetivo la adaptación lingüística del alumnado extranjero en Andalucía (junto con la Acogida y el Mantenimiento de la Cultura de Origen), si bien está apoyado por el Programa Extraescolar de Apoyo Lingüístico para Alumnado de Origen Inmigrante en determinados Centros que lo solicitan.

	CURSO ACADÉMICO					
	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2013/2014
Almería	88	90	85	80	76	72
Cádiz	19	21	20	18	15	11
Córdoba	9	11	10	8	8	8
Granada	28	32	30	27	24	24
Huelva	28	29	28	26	24	24
Jaén	15	17	15	12	10	9
Málaga	82	85	80	72	70	69
Sevilla	23	25	24	24	20	17
Andalucía	292	310	292	267	247	234

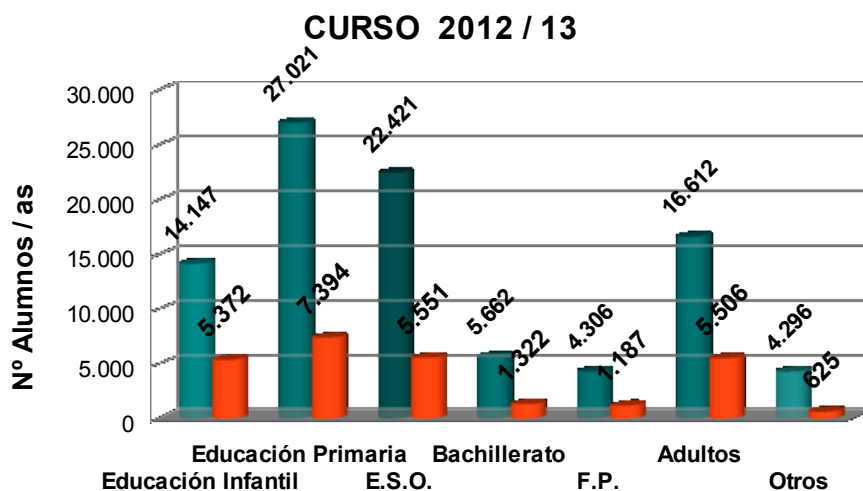
Tabla 3. Evolución del profesorado ATAL en la Comunidad Autónoma Andaluza desde el curso académico 2007/08 hasta el 2013/14. Fuente: Datos de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Elaboración propia.

El [III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016](#), supone un paso más hacia una sociedad más cohesionada. Tras una primera fase de acogida, a la que respondió el I Plan, y una segunda centrada en la integración de la nueva población andaluza, el nuevo reto de este período será, manteniendo los logros alcanzados, la gestión de la diversidad.

A continuación se describe, tal y como expresa la 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 cómo se organiza un aula ATAL.

ORGANIZACION DE LAS AULAS ATAL EN LA ACTUALIDAD

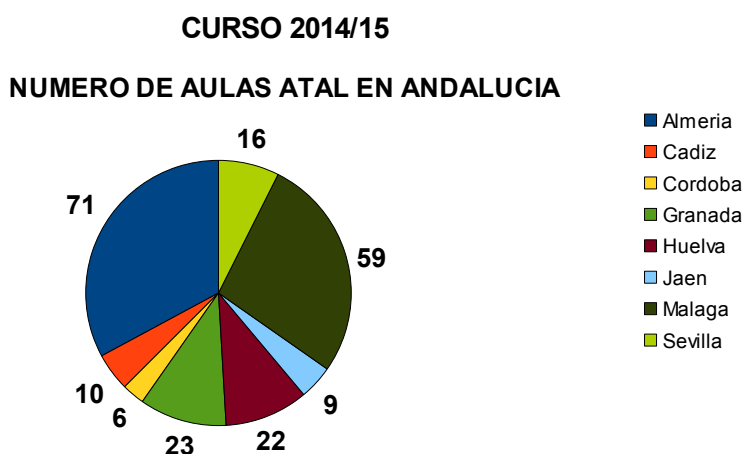
En este apartado se pretende describir qué es un aula ATAL, cómo se organiza y funciona en la comunidad andaluza en general, y en la provincia de Almería en particular. En los dos siguientes capítulos dos profesoras de la provincia de Almería hablarán de su experiencia personal en diferentes aspectos. La siguiente gráfica nos sirve para comparar la distribución por etapas en Andalucía y en Almería, durante el pasado curso escolar, observándose que la mayor parte del alumnado está matriculado en la etapa de la Educación Primaria, seguida de la ESO y de la Educación Infantil.



¿Qué es ATAL?

Es un programa de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculado a profesorado específico, que permite la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados, atendiendo a su edad y a su competencia curricular (Cruz del Pino, et al, 2011).

En la Comunidad Autónoma Andaluza hay actualmente 216 aulas ATAL con la siguiente distribución:



Gráfica 2. La distribución de los ATALs en la Comunidad Autónoma Andaluza. Fuente: Elaboración propia a partir de datos suministrados por la Consejería de Educación andaluza

El programa ATAL tiene entre sus objetivos: 1) Facilitar la atención específica de alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas y 2) permitir la integración de este alumnado en

el entorno social y escolar en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria.

La Orden de 15 de enero de 2007 tiene por objeto regular las actuaciones educativas destinadas a la educación intercultural y la enseñanza del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje y, de manera específica, la organización y el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística a las que se refiere el artículo 5 de la dicha Orden.

En el presente capítulo se van a desglosar y esquematizar dichas actuaciones:

Ámbito de desarrollo de las aulas ATAL:

Las aulas ATAL podrán estar ubicadas en los centros docentes públicos andaluces que impartan enseñanzas tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria, en cualquier localidad de cada provincia, previa demanda por parte de los centros educativos en la forma y plazos establecidos por cada Delegación Territorial.

Haya asignada aula ATAL, o no, todos los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante deben desarrollar medidas y actuaciones que favorezcan su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

Estas actuaciones, que fomentan el valor de la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural, la cooperación y el intercambio de experiencias entre diferentes culturas, deben 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.

En ningún caso se pueden organizar agrupamientos estables del alumnado a causa del desconocimiento de la lengua, el desfase curricular o cualesquiera otros motivos o características ligadas a la desventaja sociocultural del alumnado inmigrante.

Se ha de procurar que las actividades propuestas propicien el trabajo cooperativo, provocando la interacción entre todos/as, permitan diferentes agrupamientos, sean abiertas de forma que haya diferentes niveles de complejidad y todos/as puedan alcanzar en mayor o menor medida "éxito" en la tarea propuesta. (Montes y Alberó, 2010). Cada alumno y cada alumna son los principales protagonistas de su aprendizaje. La eficacia de los procedimientos propuestos depende, en buena parte, de la heterogeneidad de los grupos que se forman en género, rendimiento, etc. (Díaz-Aguado, 2003).

Se ha de procurar que en el aula ordinaria compartan docencia con el profesor de área el profesor/a ATAL, siempre que le sea posible, pero también, en ocasiones, el profesor/a de Pedagogía Terapéutica, el/la de Compensación Educativa, etc., normalmente bajo la coordinación del orientador/a del IES y la Jefatura de Estudios (Montes Muñoz, 2014).

Aunque este programa está vinculado al profesorado específico de ATAL, el artículo 2.3 de la Orden de 15 de enero de 2007 señala que todos y cada uno de los docentes deben reflejar en su programación, al menos, el análisis de la situación inicial y la propuesta de adaptaciones curriculares no significativas para este alumnado, además de valorar el grado de cumplimiento de dichas propuestas.

De esta forma se consigue un currículum adaptado al nivel de conocimiento de español del alumnado y una formación lingüística y académica integrada que es coordinada por todo el equipo docente. (Cruz del Pino, et al, 2011).

El profesorado ATAL, como especialista en interculturalidad, colabora, en aquellos centros a los que ha sido asignado, con el resto del claustro de profesores y profesoras en el desarrollo de esas labores de acogida del alumnado inmigrante y sus familias, propiciando el aprendizaje del español por parte del alumnado que atiende y promoviendo el mantenimiento de la cultura de origen.

Los centros docentes cuentan con el apoyo y asesoramiento de las Delegaciones Territoriales de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, a través del Área de Compensación Educativa del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional en adelante ETPOEP). Dicho asesoramiento es muy amplio, por ejemplo trabaja en la formación del profesorado y resto de la comunidad educativa en materia de interculturalidad (cursos, grupos de trabajo...), asesoramiento y aporte de materiales interculturales (en papel, informando sobre recursos on-line, etc.), en la celebración de jornadas interculturales y otras conmemoraciones, etc.

Veamos en diferentes apartados como se aborda de forma real todas esas funciones que le han sido designadas:

Actuaciones específicas de acogida del alumnado inmigrante

Todos los centros docentes andaluces que escolaricen alumnado inmigrante han de incluir un Plan de Acogida en el Plan Anual de Centro, con el fin de facilitar el proceso de escolarización e integración de este alumnado y sus familias en la vida escolar del centro de acogida. El profesorado ATAL es uno de los encargados de participar en la actualización anual y la puesta en práctica de dicho Plan de Acogida, recogéndolo en su programación anual.

Los objetivos fundamentales de esas actuaciones específicas de acogida vienen especificados en el apartado 2 del artículo 3 y son:

- a) Facilitar la escolarización de los menores pertenecientes a familias inmigrantes en los mismos términos que el alumnado andaluz.
- b) Favorecer la acogida del alumnado inmigrante, haciendo especial hincapié en su integración en el entorno escolar y social más inmediato.

- c) Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, no sólo en el centro educativo, sino en el entorno social.
- d) Fomentar la participación del alumnado inmigrante en las actividades escolares y extra-escolares del centro.
- e) Potenciar la colaboración de las familias del alumnado inmigrante en la vida escolar.
- f) Potenciar las relaciones institucionales del centro con las autoridades municipales, servicios sociales, servicios de salud, y otras instituciones en beneficio de la mejor inserción escolar de este alumnado.

El grado de participación del profesorado ATAL en la acogida varía considerablemente si se trata de un profesor/a con horario a tiempo completo en el centro (fijo) y un profesor/a itinerante. En general, el profesorado ATAL de la provincia de Almería de la etapa de primaria dedica actualmente al menos una hora semanal de su horario lectivo (dos medias horas coincidentes con dos recreos, sean en el mismo centro o no) a trabajar aspectos relacionados con la acogida. En el caso del profesorado de la etapa de secundaria destinado en un solo centro, está dedicando al menos una hora semanal, coincidente con una de las horas no lectivas de permanencia en el centro a esos aspectos relacionados con la acogida; en el caso del profesorado itinerante en I.E.S., la organización horaria es muy diversa, procurando siempre dedicar tiempo semanal específicamente a la acogida.

Destacar la importancia de la coordinación con los profesionales que trabajan en el programa de Mediación Intercultural, en los programas relacionados con la cultura materna (Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí y Programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana) con las AMPAs, resto de las familias, etc. Cabe mencionar una buena práctica, de entre las muchas que podríamos aquí reseñar: la del comité de Bienvenida del CEIP Palomares (Palomares, Almería) y que la ATAL responsable del mismo lo explica con detalle en el capítulo tercero).

Actuaciones específicas para la enseñanza del español

Los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante deberán planificar actuaciones específicas de enseñanza del español como lengua vehicular para el alumnado inmigrante que lo precise.

Si hay profesorado ATAL asignado al centro, estas actuaciones podrán llevarse a cabo mediante las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, según lo establecido en el artículo 5 de la Orden que estamos analizando, y/o bien mediante otras medidas que los centros docentes determinen, como la realización de actividades extra-escolares (a través del Acompañamiento Lingüístico, que forma parte del PROA-Andalucía, es decir, del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía¹ organizado anualmente por

¹ El Programa PROA-Andalucía se concibe como un conjunto de actuaciones dirigidas a: mejorar el grado de adquisición de las competencias básicas, a conseguir un nivel adecuado de uso del español como lengua vehicular en el caso del alumnado extranjero y complementar las acciones encaminadas a la mejora del éxito escolar que se desarrollan en centros docentes públicos de

la Consejería andaluza), la utilización de las nuevas tecnologías de la información como recurso didáctico o cualesquiera otras que pudieran establecerse. Así, hasta hace un par de cursos se ha desarrollado un convenio mediante el cual el Instituto Cervantes otorgaba licencias de uso anual del Aula Virtual de Instituto Cervantes al alumnado inmigrante que así lo solicitara a través de su profesor/a ATAL o su tutor/a.

Actuaciones específicas para el mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante

Todos los centros docentes podrán desarrollar actuaciones específicas para el mantenimiento de las culturas de origen del alumnado inmigrante que promuevan el conocimiento y la valoración de estas culturas por toda la comunidad educativa. Los objetivos fundamentales de dichas actuaciones son los siguientes:

- a) Potenciar el aprendizaje de la cultura de origen, con el fin de que el alumnado inmigrante no pierda la riqueza que esto supone.
- b) Difundir información de todas y cada una de las culturas presentes en el centro entre todos los componentes de la comunidad educativa.
- c) Aprovechar los aspectos de enriquecimiento que aporta el conocimiento de las diferentes culturas sobre la totalidad del alumnado del centro.
- d) Fomentar la participación del alumnado inmigrante y de sus familias en las actividades extra escolares del centro.
- e) Potenciar actitudes de solidaridad y tolerancia entre todo el alumnado del centro en particular y de la comunidad educativa en general.
- f) Favorecer la comunicación y el sentido de pertenencia a la comunidad educativa del alumnado, del profesorado y de las familias.

Como ya se ha mencionado, es una labor de toda la comunidad educativa de cada centro escolar.

Los centros educativos almerienses con profesorado ATAL han puesto en marcha desde hace varios años el denominado Plan de Mantenimiento de la Cultura de Origen, documento que se incluye en el Plan Anual de Centro y es actualizado cada curso académico.

El grado de participación del profesorado ATAL en el mantenimiento de la cultura de origen varía también considerablemente si se trata de un profesor/a con horario a tiempo completo en el centro (fijo) y un profesor/a itinerante. Por ejemplo, el profesorado ATAL de la provincia de Almería de la etapa de primaria dedica actualmente al menos una hora semanal de su horario lectivo (dos medias horas coincidentes con dos recreos, en el mismo centro o no) a trabajar con todo el alumnado (autóctono o no) aspectos relacionados con todas las culturas de origen

Andalucía que escolarizan a un número significativo de alumnado perteneciente a entornos culturales y sociales que llevan consigo una clara desventaja desde el punto de vista educativo.

del alumnado matriculado en el centro (reciba docencia por parte del profesorado ATAL o no). En el caso del profesorado de la etapa de secundaria destinado en un solo centro, éste está dedicando al menos una hora semanal, coincidente con una de las horas no lectivas de permanencia en el centro, a promover y asesorar en esos aspectos relacionados con la cultura de origen de todos/as los/as alumnos/as; decir igualmente que, en el caso del profesorado itinerante en IES, la organización horaria es muy diversa, procurando siempre dedicar tiempo semanal a la cumplir los objetivos mencionados.

A la hora de desarrollar estas las actuaciones específicas relacionadas con el mantenimiento de la cultura de origen, cabe destacar las labores de coordinación de este profesorado y, en general, de todos los claustros, con las familias, las AMPAs, las asociaciones que desarrollan su labor con la población inmigrante en cada localidad, y con los profesionales del programa de Mediación Intercultural, Lengua Árabe y Cultura Marroquí, Lengua, Cultura y Civilización Rumana, etc.

Se podrían describir aquí magníficas experiencias llevadas a cabo por el profesorado ATAL de todas las provincias andaluzas en relación con el mantenimiento de la cultura de origen. La mayor parte de ellas se encuentran disponibles en la página web del Plan VE (Valor en la Escuela)² de la Consejería andaluza y/o pueden ser conseguidas a través de los responsables del Área de Compensación Educativa de cada Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte andaluza. Citar aquí por su gran repercusión y trascendencia, más allá del ámbito meramente escolar, dos buenas prácticas educativas, una de Secundaria y otra de Primaria:

- la relacionada con el grupo de teatro “El Masrah”, formado por alumnado y docentes del IES Río Andarax (Almería). Tanto en las páginas educativas como en prensa se puede encontrar bastante información relacionada con este proyecto educativo que viene desarrollándose desde el curso 2012/13.
- la relacionada con el proyecto “El Museo llega a Las Norias” impulsado por el CEIP Mirasierra (Las Norias, Almería), desarrollada en el curso 2013/14 y que ha seguido su camino en otros ámbitos del conocimiento hasta la actualidad.
- El profesorado ATAL de la provincia de Almería se encuentra actualmente desarrollando de forma singular su labor docente en las actividades complementarias y extraescolares a través de la dinamización intercultural de determinadas dependencias de cada centro donde están asignados (patio de recreo, biblioteca, aula de ATAL, salón de actos...), promoviendo diariamente juegos y talleres interculturales dirigidos a todo el alumnado, sea inmigrante o no.

Proceso de distribución/asignación de las aulas ATAL

Con anterioridad al inicio de cada curso escolar, la Dirección General de Participación y Equidad de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte establece las asignaciones provinciales del profesorado necesario para la atención del alumnado inmigrante desconocedor del español como lengua vehicular.

² http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/OEE/planesyprogramas/Foro_Innovacion

La distribución de los centros y localidades atendidos por las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística es determinada, con anterioridad al 30 de septiembre de cada año, por las Delegaciones Territoriales de la Consejería de Educación, contando con la información suministrada por los propios centros y con el estudio de las necesidades educativas de la zona por parte del Rea de Compensación Educativa del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional y del Servicio de Inspección.

En el caso de la provincia de Almería, los centros educativos envían en las primeras semanas de septiembre las propuestas de demanda de profesorado ATAL para atender a alumnado desconocedor a través de un documento, dividido en tres anexos, en los que se refleja el nombre de cada alumno/a, número de identificación escolar, curso en el que se encuentra matriculado, nivel de competencia lingüística (será explicado un poco más adelante), fecha de llegada al centro, fecha de llegada a España, nacionalidad y sexo y han de ir firmados por la dirección del centro, el orientador/a y el profesorado ATAL (si lo hubiese ya) y llevar el sello oficial del centro educativo.

La organización de la prueba y quien determina ese nivel de competencia lingüística será objeto de su estudio en el apartado siguiente (alumnado).

Como es lógico en toda inmigración causada por motivos económicos, la llegada de alumnado procedente de otros países a los centros educativos puede suceder en cualquier época del año, por lo que las Delegaciones Territoriales de la Consejería de Educación procuran prever y organizar su llegada, tratando de evitar así el agrupamiento del alumnado inmigrante en un centro determinado. Impedir que el grueso de la escolarización de alumnado de nacionalidad extranjera se produzca en determinadas zonas y localidades es algo casi utópico actualmente ya que el factor trabajo y el factor viviendas son clave a la hora de elegir donde vivir y, por lo tanto, donde escolarizar a los hijos e hijas.

Por ello, al final del primer cuatrimestre se ha de revisar la distribución inicial del profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, solicitando la actualización de la información ya aportada en septiembre (es decir, revisión en enero de los anexos y remisión al Servicio de Ordenación Educativa) respetando en la medida de lo posible, la permanencia de este profesorado en la zona asignada a comienzos del curso. No obstante, un cambio significativo en el número de alumnos/as recién llegados a un determinado centro y con nivel 0-1 suele suponer la asignación/retirada del profesorado ATAL en el mismo ya que la labor docente de estos especialistas se lleva a cabo siempre y cuando haya demanda suficiente de alumnado.

Los centros con muy pocos alumnos/as con bajo nivel de competencia lingüística son asesorados tanto por parte del ATAL más cercano/a, incluso de forma presencial a demanda de cualquier equipo educativo, como por parte de los profesionales de la Orientación Educativa (orientadores/as) y por parte de los asesores técnicos en Educación Intercultural (Área de Compensación Educativa) de cada Delegación Territorial.

La permanencia del alumnado en el programa será:

- un máximo de un curso escolar (los resultados de la evaluación continua podrán determinar en cualquier momento la finalización de su asistencia, dicha decisión será tomada a propuesta del equipo educativo correspondiente en su conjunto).
- 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 circunstancias siguientes:
 - 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.

De manera que los anexos mediante los cuales los centros solicitan de forma oficial y por escrito la presencia semanal de profesorado ATAL se encuentran diferenciados en Anexo I, donde se recoge al alumnado desconocedor del idioma español y que en ningún momento de su trayectoria escolar ha recibido atención por parte de profesorado ATAL, el Anexo II que recoge alumnado que se propone para seguir recibiendo apoyo por parte de ATAL un curso más como máximo siempre que concurren al menos una de las circunstancias mencionadas, y el Anexo III que recoge la demanda para todo aquel alumnado que, habiendo recibido el máximo permitido por la normativa vigente (hasta dos años académicos), su nivel de competencia lingüística aun no le permite seguir de forma normalizada el currículo ordinario. En este anexo III se puede proponer alumnado de Primer Ciclo de Educación Primaria. El compromiso del centro respecto a este alumnado “de anexo III es que van a ser atendidos siempre en su aula ordinaria y nunca, bajo ningún concepto, serán separados del resto de sus compañeros/as de su grupo-clase.

El modelo de anexos propuesto por la delegación almeriense puede ser descargado del portal de orientación provincial³.

Características del alumnado asistente a las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística

El programa de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística está destinado al alumnado inmigrante con desconocimiento del español como lengua vehicular escolarizado desde 3º de Educación Primaria hasta 4º de la ESO.

El alumnado participante en las Aulas ATAL será aquel que alcance un menor nivel de competencia lingüística tras serle realizada una exploración inicial con el fin de conocerla. Las pruebas de nivel de competencia varían de una provincia a otra, y han ido cambiando a lo largo de la última década de aulas ATAL. En el caso de la provincia de Almería, todos los

³ <http://orientacion.cepindalo.es/documentos-orientacion/>

centros educativos aplican una misma prueba, que es diferente para educación primaria y para educación secundaria. Ambas pruebas tienen en cuenta las equivalencias con los niveles fijados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, del Consejo de Europa, publicado por el Ministerio de Educación en 2002, que aparecen a continuación, han sido elaboradas por profesorado ATAL con experiencia en interculturalidad contrastada y gozan del reconocimiento de toda la comunidad educativa almeriense. Se han ofrecido a todas las provincias andaluzas a través de la Dirección General de Participación y Equidad, con la idea de proponer unos criterios comunes y pueden ser descargadas en formato digital desde la página web del portal de orientación almeriense⁴.

TABLA: CORRESPONDENCIA ENTRE NIVELES

NIVELES (ATALs)	M.R.E.
NIVEL 0	Ausencia de las características de Nivel A1
NIVEL 1	A 1
NIVEL 2	A 2
NIVEL 3	B1, B2, C1 y C2

Las personas encargadas de realizar dicha exploración inicial son los/as tutores/as, asesorados/as por los orientadores/as y por el profesorado ATAL. Tanto la de primaria como la de secundaria contienen un manual para el profesorado, por lo que no son complicadas de utilizar. Todo ello bajo la coordinación de la Jefatura de Estudios.

Aspectos organizativos de los grupos de apoyo de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística

La asistencia a los grupos de apoyo organizados fuera del aula ordinaria ocupará un máximo de 10 horas en Educación Primaria y de 15 horas en Educación Secundaria Obligatoria.

Sin menoscabo de lo anterior, la necesaria progresión competencial del alumnado deberá corresponderse con una efectiva disminución del número de horas de asistencia a los grupos de apoyo y una mayor presencia en el aula ordinaria. El número de alumnos y alumnas que compongan un grupo no excederá de doce.

El período ordinario de permanencia en un grupo de apoyo será de un curso escolar. En función de los progresos del alumnado, los resultados de la evaluación continua podrán determinar en cualquier momento la finalización de su asistencia.

La responsabilidad de esta decisión recaerá en la Jefatura de Estudios del centro, en coordinación con el profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, el profesorado encargado de las tutorías y el profesional de la Orientación.

Una vez tomada la decisión anterior, el profesorado específico de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística deberá hacerlo constar en el Expediente Académico del alumno o alumna que finaliza su asistencia. Asimismo, el responsable de la tutoría deberá comunicar a su familia

⁴ <http://orientacion.cepindalo.es/blog/category/compensacion-educativa/>

los avances conseguidos y la decisión adoptada, comunicación que deberá constar también en el Expediente Académico.

Tema carpeta de seguimiento

Todos los documentos relacionados con el paso del alumnado por el aula de ATAL son recogidos en lo que se denomina carpeta de seguimiento. La carpeta de seguimiento está ubicada dentro del Expediente del alumno/a y debe contener, como mínimo, los siguientes documentos.

- Ficha que recoja los datos personales del alumno/a, en especial nombre/s de los padres y/o tutor/es, teléfono y localidad donde reside.
- Prueba de exploración inicial del nivel de competencia lingüística
- Primeros materiales trabajados
- Copia del informe trimestral que se entrega al tutor/a
- Copia del informe trimestral que se entrega a las familias, a ser posible en su lengua materna (en la Delegación almeriense se dispone de un modelo de informe a las familias traducido en los principales idiomas maternos del alumnado)
- Informe de baja en el programa, si esta se produce.
- Informe en el que se indiquen todos los materiales trabajados por el alumno, listado de recursos individualizados, etc.

Inclusividad

En general, en la provincia de Almería, casi todos los apoyos específicos al alumnado inmigrante con desconocimiento del español se están trabajando a través de técnicas de aprendizaje cooperativo y utilizando metodologías inclusivas. Esta labor educativa se lleva a cabo desde hace varios años en los Centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria con mayor número de alumnado inmigrante matriculado, obteniéndose resultados positivos claramente significativos tanto de éxito escolar como de reducción del absentismo escolar y disminución del abandono escolar en la población escolar de origen extranjero, y siendo tangible la mejora de la convivencia dentro de los Centros Educativos y de la relación de los docentes con el resto de la Comunidad Educativa y su entorno. (Montes, 2014)

Actualmente el modelo propuesto/seguido es “mixto”, es decir, se procura que la mayor parte del apoyo lingüístico se realice en el aula ordinaria, si bien se mantienen determinadas horas en la semana para apoyar en un espacio físico diferente al aula ordinaria, y que continuaremos llamando Aula ATAL. En esa Aula ATAL reciben las primeras lecciones de español el alumnado que llega con nula escolarización y al que hay hasta que enseñar “a coger el lápiz”, al alumnado con nivel 0 según el MCERL, y, sobre todo, cuando el profesorado asignado al centro solo va unas horas/semana y le es materialmente imposible atender a cada alumno/a junto a sus compañeros/as.

Selección, formación atención y horario, del profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en el centro educativo

Selección del profesorado

La selección del profesorado en Andalucía se hace a través de una convocatoria de puestos específicos y esta difiere de una provincia a otra tanto en aspectos como:

- La procedencia del profesorado, ya que se puede ser funcionario de carrera o interino, en algunas provincias solo son maestros (por ejemplo en Sevilla), en otras puede acceder también profesorado del cuerpo docente de secundaria (por ejemplo en Almería y Málaga).
- La obligación o no de presentar proyecto (en Almería, por ejemplo, es obligatoria, se califica como apto o no apto, y, si la superación del mismo no se pasa a la fase de baremación).

Formación del profesorado

La formación del profesorado ATAL en materia de educación intercultural, y del resto de los componentes de cada Claustro es acometida por los Centros de Formación del Profesorado (C.E.P.) existentes en cada provincia, si bien una gran parte de la misma es autodidacta

Normalmente en el mes de septiembre e inicios de octubre se da formación inicial al profesorado ATAL novel y a todo aquel que considera que necesita formarse con mayor profundidad en algunos aspectos como pudiera ser nuevos materiales, metodologías inclusivas y técnicas de trabajo cooperativo, etc., así se invita a los mediadores interculturales, al profesorado de los programas relacionado con la cultura de origen, etc. Como ponentes en este curso se seleccionan aquellos profesores/as de ATAL con experiencia y que deseen compartir con sus nuevos/as compañeros/as sus buenas practicas sobre aspectos lingüísticos, didácticos y metodológicos.

Se tiene información de que algunos centros de secundaria tienen su propia auto-formación en los temas relacionados con el apoyo inclusivo durante las dos primeras semanas de septiembre, antes de la llegada del alumnado a las aulas. Otros centros de primaria y de secundaria la desarrollan a lo largo de todo el curso, de manera más o menos periódica. Resaltar el IES Algazul (Roquetas de Mar, Almería) que empezó con un proyecto de Innovación Educativa bajo el título de "Diversidad Cultural Inclusiva", el cual conllevaba una formación inicial para la inclusión, de manera que todo el claustro de profesores es formado en educación inclusiva durante la primera semana de cada curso escolar desde entonces (Montes Muñoz, 2014).

La formación continua es igualmente impulsada por los C.E.P.s a través de sus asesores de formación. En cada uno de ellos hay un/a especialista en educación intercultural, permanentemente coordinado/a con la persona responsable del Área de Formación y la persona responsable de la Educación Intercultural en cada una de las Delegaciones Territoriales. Destacar la gran cantidad de Grupos de Trabajo coordinados por profesorado ATAL que se desarrollan cada curso académico en toda Andalucía.

La Consejería de Educación ha promovido la formación del profesorado ATAL a través de Jornadas de Formación del profesorado ATAL, reseñar, por ejemplo las celebradas en Jerez, Huelva, Almería... y cuyas actas pueden ser localizadas en Internet.

Todas las universidades andaluzas ofrecen a lo largo de cada curso académico formación en Educación Intercultural, así como diferentes sindicatos, asociaciones, etc.

Desde el Área de Compensación Educativa de las Delegaciones Territoriales de Educación se procura apoyar esa formación continua a lo largo de todo el curso. En el caso de la provincia de Almería se hace efectiva principalmente a través de la plataforma moodle, en la que todo el profesorado de ATAL está conectado en Red (Red de Interculturalidad en el C.E.P. Indalo de Almería)⁵, pero también de forma presencial, tanto en las visitas que se realizan a algunos centros a lo largo del curso, como en las reuniones de coordinación del profesorado. De un modo u otro, se pretende que todo el profesorado ATAL y la comunidad educativa de cada centro, en general, ya que la Red está semi-abierta, esté informado y pueda formarse en todo lo referente a inclusividad. Echeita (2006) propone una serie de criterios generales de fundamentación de la formación para la educación inclusiva, siendo uno de ellos la importancia de la red de apoyos y colaboraciones.

Obviamente, desde cada Delegación Territorial, se atienden individual e inmediatamente todas las cuestiones, consultas, etc. que cada docente plantea, ya sea por correo electrónico, teléfono o presencialmente. (Montes, 2014).

Si bien hay reuniones, como mínimo anuales, de coordinación del profesorado ATAL, donde se comparte formación, hay una fuerte demanda de la recuperación de espacios conjuntos de formación e intercambio de experiencias entre el propio profesorado de ATAL.

Horario

El horario del profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en cada centro de destino es elaborado por la correspondiente Jefatura de Estudios, atendiendo a la distribución horaria establecida por el Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional. En este horario se hacen constar las horas de dedicación directa al alumnado así como las dedicadas a la planificación y coordinación de la acogida, el mantenimiento de la cultura de origen... al asesoramiento al resto de la comunidad educativa, a la confección de documentos, etc.

Incidir aquí en que las horas dedicadas a la enseñanza del español, de acuerdo con lo establecido en la normativa vigente, deberán realizarse en el aula ordinaria y sólo en circunstancias especiales se podrán organizar grupos de apoyo.

La Orden de 15 de enero de 2007 también expresa que el profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística no puede realizar sustituciones del profesorado de los centros donde desarrolle su trabajo, ni guardias, ni cualesquiera otras funciones distintas de las expresadas en la propia orden (acogida, enseñanza del español como lengua vehicular y mantenimiento de la cultura de origen...), salvo autorización expresa de la correspondiente Delegación Territorial.

⁵ <http://redes.cepindalo.es/course/view.php?id=10>

Hay diferencias entre las provincias andaluzas, pero, en general, el profesorado ATAL itinerante, asiste regularmente a las reuniones de ciclo (en Primaria), de tutorías (en Secundaria) y a las sesiones de evaluación del alumnado atendido en el ATAL del centro donde permanezca mayor número de horas, si bien puede ser convocado puntualmente por cualquiera de los otros centros donde cambien imparte docencia, en cuyo caso las direcciones de ambos centros deben llegar a un acuerdo y convenir la necesidad de que acuda a una o a otra de dichas reuniones. En el caso de profesorado ATAL fijo en un centro, asiste a todos los claustros, a las reuniones de equipo educativo y a las sesiones de evaluación de todos y cada uno de los grupos-clase donde tiene alumnado matriculado.

En cuanto a las horas de atención al alumnado, en el caso de Educación Primaria son 25 horas lectivas distribuidas de la siguiente forma: 22,5 horas lectivas de apoyo las cuales deberán realizarse en el aula ordinaria, de acuerdo con el artículo 5.2 de la Orden de 15 de enero de 2007 y con la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (en circunstancias especiales se podrían organizar grupos de apoyo, algo muy común en el caso de profesorado itinerante) y 2,5 horas dedicadas especialmente a la acogida y al mantenimiento de la cultura de origen, trabajándolas de forma directa con el alumnado). En el caso del profesorado de educación secundaria serán 21 horas lectivas, dedicadas fundamentalmente a la enseñanza del español, en el aula ordinaria en la medida de lo posible, y 4 horas dedicadas al mantenimiento de la cultura de origen, la acogida y la elaboración de materiales, comunicarse con las familias, etc.

BIBLIOGRAFIA

Albero Puig, R., Montes Muñoz, A., (2010). Aprendizaje cooperativo en Música: Rompecabezas con grupos de expertos. I Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación (1 al 21 de marzo de 2010). www.cii.lettra25.com/

Cabrera Lopez, A. (2000): Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, Ponencia presentada en las Terceras Jornadas Consejo Escolar de Andalucía: "La Escuela Intercultural", 2000, Junio, Granada.

Centro del Profesorado de El Ejido. Curso 1997-98 Programa de Educación Intercultural. Grupo de Trabajo: La Escolarización del Alumnado Inmigrante. Informe Final. Servicio de Ordenación Educativa.

Cruz del Pino, R.M. Et al. (2011). *Guía básica de la educación intercultural*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some others matters. Working Papers on Bilingualism, 19, pp.121-129.

Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Ediciones Piramide.

Echeita (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Editorial Narcea.

Hervás, M. J. Y Pérez, J. M, El A.T.A.L.: La práctica de una nueva experiencia educativa. Ponencia presentada en el curso: Educación Intercultural: Respeto a la identidad y la construcción de una ciudadanía intercultural", 2000, Noviembre, Almería.

Fernández-Gaytán, L. et al (2006): "ATAL: Educar en la diversidad", *Práctica docente*, 3, 1-7.

Huguet Comelles, T. (2006) *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Grao.

Junta de Andalucía (2001): Plan andaluz de educación para inmigrantes. Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.

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 (BOJA 14/02/2007)

Junta de Andalucía (2008). Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (BOJA 22/08/2008).

Junta de Andalucía (2014). Decreto 124/2014, de 2 de septiembre, por el que se aprueba el III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4/5/2006).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA 26/12/2007)

Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA 2/12/1999)

Montes Muñoz, A., Albero Puig, R. (2010). El aprendizaje cooperativo: algunos ejemplos prácticos en secundaria. En *Nuevos paradigmas para un tiempo nuevo*. XIII Encuentros de Atención a la Diversidad, del I Congreso Internacional de Atención a la Diversidad. CEFIRE-Generalitat Valenciana, Elche (ISBN: 978-84-693-2090-7).

Montes Muñoz A. (2014). Inclusividad en el apoyo educativo al alumnado inmigrante de educación secundaria en las aulas ATAL almerienses. En J.L. Navarro Sierra, M.D. Gracias, R. Lineros y F.J. Soto (Eds), *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.

Montes Ruiz N., Pérez Medina, R, Garcia Argüello, J. M. y EL Azami,U (2001).: Didáctica del español como segunda lengua desde una perspectiva intercultural. CEP de Almería, El Ejido y Cuevas/Olula.

Ortiz Cobo, M. (2007): Segunda Lengua como medio de integración escolar, *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 1-5.

Rivera J. y Cabrera López, A (2001).:Aulas temporales de adaptación lingüística. Andalucía Educativa.

Otros materiales consultados

Instrucciones de dieciséis de octubre de dos mil de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural.

Instrucciones de uno de septiembre de dos mil tres de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural.

Instrucciones de veintiséis de septiembre de dos mil dos de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Almería por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural.

Memorias Informativas (del curso 1998-99 al 2002-03) del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional. Delegación de Educación de Almería.

CAPÍTULO II

EXPERIENCIAS DE UNA PROFESORA DE ATAL EN UN CENTRO DE EDUCACION SECUNDARIA UTILIZANDO INCLUSIVIDAD

Carmen Ruiz París

Profesora de ATAL de Educación Secundaria

En este capítulo se narra, de forma muy resumida, mi experiencia como profesora de ATAL en un centro de educación secundaria en el que la práctica totalidad de los apoyos se han abordado a través de aprendizaje cooperativo y uso de metodologías inclusivas.

Empezar diciendo que nuestro trabajo como ATAL, al igual que en cualquier IES, se organiza en base a tres objetivos prioritarios:

- Atender de alumnado extranjero en desventaja sociocultural sin conocimiento de la lengua castellana necesario que dificulta su acceso al currículo.
- Colaborar con el profesorado que atiende los Subprogramas de Acogida, Cultura materna y Solidaridad y Tolerancia.
- Facilitar orientaciones y materiales al profesorado de los centros para incorporar al alumnado al proceso de enseñanza normalizado.

La inclusividad en el IES objeto de este capítulo empezó de una forma organizada en el curso 2009/10, si bien ya en el curso 2010/11 se pudo continuar la experiencia de inclusividad en el Aula a través de un Proyecto de Innovación denominado “Diversidad Cultural Inclusiva” de tal manera que las profesoras de ATAL entrabamos en el aula ordinaria participando de una doble docencia y fomentando metodologías inclusivas basadas en el trabajo cooperativo en determinadas horas de diferentes áreas (Lengua, matemáticas, etc).

Nuestra realidad docente y las experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros/as alumnos/as nos hizo ver la necesidad de apostar más fuerte por aquel punto ya recogido en las instrucciones de 2003 y expresados en la Orden del 2007: “... estos apoyos deberán realizarse en el aula ordinaria” (Artículo 5.2 de la Orden de 15 de enero de 2007)

Estas primeras prácticas empezaron a hacerse desde el Aprendizaje Cooperativo y desde la Doble Docencia siempre en grupos heterogéneos y desde esta perspectiva no sólo se ha pretendido la enseñanza del español como lengua vehicular y como lengua de currículo, sino también la mejora de la convivencia en nuestras aulas y en nuestros centros.

Desde ese curso 2010/11 en el IES se han organizado grupos de apoyo para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria sólo para el alumnado de nivel de español O.

Uno de los primeros puntos importantes fue crear unas verdaderas aulas inclusivas, por ello teníamos que asegurarnos que fueran heterogéneas(en cuanto a la competencia lingüística, nivel curricular, motivación por el proceso de enseñanza- aprendizaje, nacionalidades, culturas...) y que todos, tanto el profesorado como los/as alumnos/as, llegásemos al consenso de que el éxito individual de cada uno de nosotros/as dependería del éxito de los demás y así era importante desarrollar y mejorar nuestras habilidades para trabajar en grupo.

Los principios educativos en que nos apoyamos con esta medida fueron y son:

- **Innovación.-** La colaboración se establecerá con aquellos profesores que se propongan un cambio o mejora respecto al modelo tradicional de escuela. Entendemos que la enseñanza innovadora es aquella que utiliza un currículum abierto, globalizado, crítico, con materiales y recursos diversos, promoviendo la participación del alumnado.
- **Inclusión.-** Las innovaciones que se lleven a cabo han de contar con la voz de todo el alumnado, sin que se haga ningún tipo de diferenciación por nivel académico, lugar de procedencia, clase social, género, etnia...

Consideramos la diversidad como un elemento de riqueza y oportunidad de interactuar, compartiendo puntos de vista y conocimientos en el aula.

- **Transformación.-** Entendemos este principio en sentido amplio:
 - Transformación de las personas que participan en el aula (alumnado y docentes).
 - Transformación de la comunidad educativa, buscando cierta repercusión en la vida del alumnado y su entorno.
 - Transformación de la sociedad en su conjunto, mediante procesos, actitudes y valores que permitan construir una auténtica cultura democrática y de igualdad de oportunidades.
- **Democracia.-** Las prácticas que se desarrollen han de promover los valores democráticos en el aula, de forma que el alumnado desarrolle estrategias de colaboración, búsqueda de consensos, toma de decisiones, trabajo en equipo, desarrollo de un currículum democrático... manifestando sus propios intereses y puntos de vista.
- **Justicia social.-** En las actividades de aula que se realicen se ha de procurar trabajar en favor de la igualdad de oportunidades y la superación de situaciones de desventaja social o de cualquier otro tipo, buscando que el alumnado viva una auténtica justicia social.

Desde el primer momento se ha dado prioridad a desarrollar las **habilidades lingüísticas y académicas**, puesto que consideramos que lo importante es el desarrollo de las capacidades

que se desarrollan en el ámbito de la escuela y la narración y el diálogo que hay en esta experiencia crea una nueva mente; esta nueva mente tardará unos cinco años en desarrollarse, por lo que no se puede pretender hacer que un alumno aprenda la lengua y después incorporarlo al aula ordinaria y al currículo ordinario.

En cada una de las unidades planteadas se trabajan los contenidos atendiendo a las siguientes habilidades y competencias:

- Habilidades comunicativas (estrategias de expresión oral y escrita y estrategias de interacción)
- Habilidades de aprendizaje
- Habilidades culturales e interculturales
- Comprensión pragmática: funcional y discursiva.
- Competencia lingüística (léxico-semántica, fonética y fonológica)
- Competencia socio-lingüística
- Competencia socio-cultural
- Competencia intercultural

Así conseguiremos el desarrollo de una nueva competencia a parte de la mera comunicativa: la **Competencia Comunicativa Intercultural** y su aplicación a los distintos campos del saber y a las distintas áreas del currículo.

Tabla 1. Competencia comunicativa intercultural

COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL	COMPETENCIAS GENERALES	- SABER : Conocimiento declarativo - SABER HACER: Destrezas y habilidades prácticas - SABER SER: Competencias individuales - SABER APRENDER: Aprendizaje a lo largo de toda la vida
	COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	- INTERCULTURAL - SOCIOLINGÜÍSTICA

Además nuestro gran logro ha sido que el alumnado con escasas perspectivas de éxito escolar por incorporación tardía y bajo nivel de competencia lingüística, han sido capaces de:

- titular en 4º ESO
- incorporarse al currículo ordinario, abandonando las calificaciones con asterisco.
- incorporarse a un currículo en el que participen todos y todas mediante fichas adaptadas.

Otras ventajas que con la inclusividad han disfrutado son:

- Mayor autoestima
- Mejora de la convivencia
- Mayor integración
- Misma programación para todos y todas.
- Más modelos lingüísticos
- Todos somos docentes de español
- Aprenden a aprender.
- Aprenden todas y todos juntos
- Habilidades sociales
- Mayor respeto a las diferentes culturas.

Desventajas que hemos encontrado en el desarrollo de nuestras actuaciones inclusivas son:

- No hay suficiente horario de coordinación puesto que hace falta desarrollar estas actuaciones en el mayor número posible de departamentos y de compañeros/as.
- No hay tiempo suficiente para crear, como pretendíamos, nuestros bancos de recursos.
- Es fundamental montar un aula de aprendizaje cooperativo.
- Hay que formar al profesorado en esta nueva forma de trabajo cooperativo e interactivo.
- Hay que habituar al alumnado a esta nueva forma de trabajo cooperativo e interactivo.
- ¿Por qué apostamos por una Escuela Inclusiva?

Porque queremos la igualdad de condiciones para todos y cada uno de nuestros/as alumnos/as y así todos y todas seguirán la misma programación de aula y lo harán con sus iguales.

- ¿Por qué apostamos por el Aprendizaje Cooperativo?

Estamos convencidos que el trabajo en equipo es una competencia básica que desarrolla otras competencias, habilidades, valores y actitudes como: el razonamiento crítico, la capacidad para desarrollar proyectos de investigación (Saber hacer) y aplicar estos conocimientos a la práctica.

- ¿Por qué apostamos por la Doble Docencia?

La presencia de un profesor de apoyo, ATAL, junto con el profesor o profesora del grupo ordinarios nos lleva a hablar también de Aprendizaje Cooperativo entre profesores que intentan desde el consenso crear un modelo de co-enseñanza y plantear nuevas estrategias didácticas que se basan en distintos agrupamientos, materiales y actividades no uniformes que permiten diferentes niveles de complejidad y resolución y así fomentar la adquisición y maduración de distintas competencias de aprendizaje cooperativo y autónomo.

Cuando un profesor/a de ATAL se integra en el aula ordinaria con su alumno/a inmigrante se convierte en el profesor/a de todos y cada uno de los alumnos/as junto con el profesor del aula ordinaria y en un recurso más para todos dentro del aula.

Nuestra pregunta al principio fue: ¿aprenderán nuestros/as alumnos/as las ventajas del Aprendizaje Cooperativo si ven a sus dos profesores/as trabajando juntos desde esta perspectiva? Y la respuesta positiva nos la dieron ellos y ellas mismas cuando apostaron por la cooperación entre ellos como su forma de interactuar y aprender.

SUBPROGRAMA DE ACOGIDA

Es primordial favorecer la acogida del alumnado inmigrante, haciendo especial hincapié en su integración en el entorno escolar y social, procurar un clima social de convivencia, respeto y tolerancia y fomentar la participación del alumnado inmigrante en las actividades escolares y extraescolares de nuestro Centro: visita a la Alcazaba, visita a un centro comercial, coloquios con distintos autores, asistencia a teatros... y las realizadas por otros departamentos didácticos.

SUBPROGRAMA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

A lo largo de los diferentes cursos se han organizado grupos de apoyo para llevar a cabo la atención **fuera del aula ordinaria** cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española, cada vez menos.

La atención del alumnado debía realizarse siempre que fuera necesario en el aula ordinaria y no se autorizaban agrupamientos estables del alumnado por desconocimiento de la lengua, desfase curricular u cualquier otro motivo ligado a la desventaja sociocultural.

Debemos recordar, llegados a este punto y hablamos del aprendizaje del español como segunda

lengua o lengua extranjera, que según Cummins (2000), tardamos entre dos o tres años en alcanzar nuestra “Competencia Básica de Comunicación Interpersonal” (la lengua vehicular), pero necesitamos alrededor de cinco años en adquirir la “Competencia Lingüística Cognitiva y Académica” (la lengua del Currículo)

Tipos de actuaciones inclusivas por parte del profesorado ATAL en Doble Docencia:

Dependerán del objetivo que queramos conseguir:

- Si queremos ayudar a un alumno/a con alto grado de dependencia, nos sentaremos a su lado
- Si queremos favorecer su autonomía, aumentaremos de forma progresiva la distancia.
- Si queremos favorecer la diversidad, apostaremos por la inclusión en su aula ordinaria.
- Si queremos prestar atención a quien más lo necesita, apoyaremos dentro del aula ordinaria y trabajaremos con todo el alumnado.
- Si queremos favorecer el currículo integrado, prepararemos el material adaptado sobre los mismos contenidos.
- Si queremos favorecer la integración, trabajaremos en grupos heterogéneos y cooperativos.
- Si queremos crear diferentes modelos de relación, trabajo y convivencia, conduciremos los dos profesores/as conjuntamente el grupo.

ACTIVIDADES CON ESTRUCTURAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Estructura de la Actividad:

- ¿Cuáles son nuestros objetivos? ¿Qué vamos a aprender? Y ¿qué vamos a hacer juntos?
- ¿Con qué agrupamientos vamos a trabajar? ¿Cómo vamos a organizar el aula?
- ¿Cómo auto gestionamos el trabajo en grupo? ¿Qué roles tenemos cada uno y cuáles son nuestras responsabilidades?

Tipos de Actividades:

Actividades de Aprendizaje Cooperativo simples:

- Realizar una aportación verbal o escrita respetando los turnos de palabra para conseguir una participación equitativa de todo el grupo
- Saber consensuar y acatar lo consensuado por todo el grupo.

- Buscar la respuesta o problema uniendo las diferentes pista una pregunta uniendo las diferentes partes que cada miembro del grupo tiene.
- Conseguir que las personas que saben determinadas preguntas se las expliquen a sus compañeros/as para que estos las aprendan,
- Conseguir que todos los miembros del grupo lleven a cabo roles diferentes para llegar a un objetivo común.
- Tutorías entre iguales

Actividades de Aprendizaje Cooperativo complejas:

- Parada de tres minutos
- Lápices en el centro
- Trabajo por tareas o proyectos
- Grupos interactivos
- Rompecabezas
- etc.

**SUBPROGRAMA DE MANTENIMIENTO DE LA CULTURA DE ORIGEN Y
SUBPROGRAMA DE DIVERSIDAD CULTURAL Y CONVIVENCIA**

Objetivos alcanzados:

- Hemos favorecido la convivencia armónica en los alumnos/as de lenguas, étnias y cultura diferentes.
- Hemos conseguido la mayor integración posible de los alumnos/as en la comunidad escolar, a través de un proceso de aceptación-adaptación de forma coherente.
- Hemos integrado a los alumno/as en sus aulas, en base a incrementar su competencia lingüística en lengua castellana.
- Hemos fomentado y reforzado los sentimientos de autoestima y de valoración personal de los alumnos/as inmigrantes.
- Hemos intentado evitar el desarraigo cultural.
- Hemos transmitido actitudes de tolerancia y respeto por las distintas culturas.
- Hemos favorecido el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje significativo y cooperativo.

Otras actuaciones:

- Hemos dinamizado y asesorado en la implantación de nuestro proyecto de innovación educativa “Diversidad Cultural Inclusiva”.
- Hemos participado activamente y hemos asesorado a nuestros/as compañeros/as en el uso de la Plataforma Colabor@.
- Nos hemos coordinado con los centros de primaria de referencia que también hayan apostado por la inclusividad dentro de sus aulas.
- Hemos participado en el Proyecto Sunnugal de la Asociación Jarit durante todo el tercer trimestre.

EVALUACIÓN DE ALGUNAS ACTUACIONES DESARROLLADAS

Nuestro Objetivo principal ha sido garantizar que todo el alumnado en general y el alumnado inmigrante en particular aprenda y sea reconocido por lo que tiene que ofrecer al resto de la comunidad educativa, ofreciéndole cuántos apoyos necesitan para que su aprendizaje sea satisfactorio.

Existen diferentes modelos de escuelas o metodologías inclusivas: desde las Comunidades de Aprendizaje (basadas en el diálogo igualitario, las altas expectativas y el currículum común), los Grupos Interactivos, la Tutorización entre Iguales, la Doble Docencia, la Biblioteca Tutorizada, las Tertulias Dialógicas, el Aula Multitarea (Montes y Alberó, 2010)

En nuestro caso, hemos pretendido desarrollar un Modelo de co-enseñanza en la que dos profesores (Profesora de ATAL, Compensatoria, Profesor/a de Área) enseñan juntos dentro de la misma aula fomentando metodologías inclusivas a través del trabajo cooperativo.

Como objetivos específicos hemos pretendido:

- a) Ayudar concretamente a un alumno, sentándose a su lado y/o disminuyendo progresivamente la ayuda.
- b) Agrupar temporalmente a un grupo de alumnos. La profesora de ATAL, Compensatoria o profesor/a de Área se responsabiliza de un pequeño grupo.
- c) Apoyar a todos los alumnos del aula. Ambos profesores van moviéndose y ayudando a todos los alumnos.
- d) Trabajar en grupos heterogéneos. Trabajo en grupos cooperativos.
- e) Conducir y dirigir la actividad juntos.

Plantear distintas estrategias didácticas, distintos tipos de actividades y materiales no uniformes, así como utilizar distintas formas de agrupamientos, para combinar el trabajo individual con el trabajo en pequeño grupo y con actividades de gran grupo.

Programar Actividades que:

- a) Fomenten la interacción y el trabajo conjunto (parejas, pequeño grupo).
- b) Permitan diferentes niveles de resolución y de complejidad a partir de una propuesta global.
- c) Fomenten la adquisición y maduración de competencias del aprendizaje autónomo.
- d) Fomenten la adquisición y maduración de competencias del aprendizaje cooperativo.
- e) Favorezcan el éxito de tod@s. Para que una escuela sea realmente para todo el mundo no tiene más remedio que dirigirse personalmente a cada uno de los que forman parte de ella y responder a las necesidades específicas, personales de cada uno (Pujolàs, 2003).

DIFICULTADES PRINCIPALES ENCONTRADAS EN EL CENTRO Y DEL PROGRAMA EN GENERAL

Las acciones desarrolladas por parte del profesorado de ATAL se han basado principalmente en el apoyo al alumnado y al aula a través del desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje globales e inclusivas, pero la insuficiencia horaria no ha permitido desarrollar todo lo que hubiese sido necesario una de las actuaciones que consideramos de las más importantes como es el apoyo al profesorado puesto que son ellos y ellas los/las que tienen que poner en marcha las medidas inclusivas dentro del aula.

ANÁLISIS DE LA COORDINACIÓN CON OTROS PROGRAMAS:

Se ha contribuido y asesorado en la creación de los grupos de alumnos atendidos en el Programa Extraescolar de Acompañamiento Lingüístico y en el de Acompañamiento Escolar (ambos pertenecientes al PROA-Andalucía) tanto al principio de curso como en su actualización tras cada trimestre.

De igual forma se les asesora en los materiales a utilizar con el alumnado.

Importante reseñar la colaboración con la persona encargada de llevar a cabo la Mediación Intercultural, cuando puede asistir al centro. Sus actuaciones se centran sobre todo en su colaboración en el programa de absentismo y convivencia. La valoración de sus actuaciones ha sido siempre muy positiva aunque insuficiente.

PROPUESTAS DE MEJORA EN EL CENTRO Y DEL PROGRAMA EN GENERAL

Promover cambios en prácticas o en algún aspecto del centro de las personas participantes en clave de inclusividad a través del Aprendizaje cooperativo, como una competencia básica y transversal a todas las materias y que desarrolla otras competencias, habilidades, valores y actitudes cuya finalidad es crear el pilar para una educación humana e integral basada en la convivencia.

Para ello necesitamos un currículo compensatorio para no sólo una igualdad de oportunidades, sino también de resultados.

Necesidades:

- a) Operativizar los marcos teóricos dentro del aula, pero nos encontramos con las siguientes dificultades:
- b) Falta de preparación didáctica del profesorado en los aspectos de trabajo cooperativo y metodologías inclusivas
- c) Falta de tiempo para desarrollar trabajo en equipo con el resto del profesorado
- d) Alumnado con muy diferentes estilos de aprendizaje
- e) Necesidad de que el aprendizaje sea significativo
- f) Se hace necesario un horario específico para la coordinación, tanto con el profesorado de área con el que trabajamos de forma inclusiva como con la mediadora intercultural.
- g) Es imprescindible contar con profesorado ATAL a tiempo completo en el Centro.
- h) Atender algunas horas al alumnado de Nivel 0 de español fuera del aula ordinaria para un seguimiento más individualizado.
- i) La propuesta del equipo directivo anteriormente mencionada debería considerar otros parámetros como son la actitud positiva y la predisposición del profesorado susceptible de apoyo, independientemente del área o departamento.
- j) Para poder llevar una metodología inclusiva debe cumplirse la heterogeneidad de los grupos
- k) Consideramos necesario que dicha atención se realice en todas las horas que se imparte el área en dichos grupos.

INVENTARIO DE RECURSOS: ALGUNA DE LA BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA (LIBROS, CDS, ETC).

Español para todos. Atención a la diversidad. Pedro Gata Amate y José Martínez Campayo.

Uso de la gramática española. Nivel elemental. Edt. Edelsa.

Fichas de comprensión Lectora. Edt. Santillana.

Lecturas comprensivas – Atención a la diversidad. Edt. GEU

Aprende Gramática y Vocabulario (Sólo parte del vocabulario) Edt. SGEL

Cuadernos de Ortografía. Edt. Bruño.

Los libros de Nur. (Español-árabe-rumano) Educar en la diversidad.

Español para extranjeros. Fichas de refuerzo.

Español para todos.

Puentes. Edit McGraw Hill

Adelante. Edt. Junta de Andalucía.

Adaptaciones curriculares. (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales). Edit. Algibe

Enseñame a hablar. Edt. GEU

BIBLIOGRAFIA

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some others matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid, ediciones Morata.

Montes Muñoz, A., Albero Puig, R. (2010). El aprendizaje cooperativo: algunos ejemplos prácticos en secundaria. En *Nuevos paradigmas para un tiempo nuevo*. XIII Encuentros de Atención a la Diversidad, del I Congreso Internacional de Atención a la Diversidad. CEFIRE-Generalitat Valenciana, Elche.

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

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.

Pujolàs Maset, P. (2003). El aprendizaje cooperativo: Algunas ideas prácticas. Universidad de Vic. Disponible en http://www.xtec.cat/sesolsones/dinamitzacio/suport/El_aprendizaje_cooperativo_Algunas_ideas_pract.pdf

CAPÍTULO III

LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO EN LAS ATAL EN EDUCACION PRIMARIA. REFLEXIONES SOBRE LA PRACTICA

María Isabel Rubio Plaza

Profesora de ATAL de Educación Primaria

DESCUBRIENDO EL PROGRAMA ATAL

Una vez presentadas, a grandes rasgos, las medidas y actuaciones para la atención al alumnado inmigrante contempladas en la Orden de 15 de enero de 2007, pasaré a centrarme en su artículo 2.2. Desde aquí iniciaremos un recorrido por los distintos subprogramas, deteniéndonos especialmente en el desarrollo de la competencia intercultural y el mantenimiento de la cultura materna.

Mi primer contacto con el programa fue de carácter meramente teórico. Cuando se publicó la Orden, me encontraba trabajando como asesora de formación en un Centro de Profesorado de la provincia de Almería. Sin embargo, a pesar de sentir una notable inclinación por lo práctico frente a lo teórico, el programa me atrapó desde el principio. Tal vez influyó en ello mi convencimiento sobre la absoluta necesidad, que se plantea a las sociedades actuales, de gestionar con éxito la diversidad cultural que las conforma. De lo que no tengo ninguna duda es de lo hondo que me caló el mensaje que transmitía, de auditorio en auditorio, el entonces responsable de estos asuntos en la Delegación de Educación de Almería. Gracias, Andrés.

Así, con mucha teoría, ninguna práctica y enorme ganas, di por finalizada mi etapa como asesora y solicité una plaza como maestra de ATAL.

Pero, antes de comenzar juntos este recorrido, permítanme presentarles brevemente los aspectos más relevantes del viaje que vamos a compartir a lo largo de estas pocas páginas. Puesto que la teoría está al alcance de todos con un simple clic y, dada mi inclinación hacia lo práctico, intentaré abordar cada aspecto desde mi propia experiencia. Con ello no pretendo otra cosa que ofrecer un modelo más, ni mejor ni peor que otros, a aquellos compañeros y compañeras de profesión que piensan, como yo, que este es un trabajo que merece la pena abordar. Por otro lado, si mi experiencia sirve para acercar la labor de los profesionales de las ATAL, desde una perspectiva más humana, a quienes la desconocen, me sentiré plenamente satisfecha.

Esté va a ser el mapa de nuestro viaje:

- El programa desde dentro. Toma de contacto y primeras dificultades.

- Aprendiendo cada día. ELE: nuevos retos.
- La cara más humana del ATAL. El Comité de Bienvenida: una experiencia orientada a la Acogida y mantenimiento de la cultura de origen.

EL PROGRAMA DESDE DENTRO. TOMA DE CONTACTO Y PRIMERAS DIFICULTADES.

Septiembre de 2008. Me incorporo a mi nuevo puesto. Se me adjudica como centro de referencia el CEIP Palomares, pero además atenderé otros dos centros del municipio de Cuevas del Almanzora.

Ilusión y miedo se mezclan. Intento centrarme en lo que, por entonces, creo que va a ser la prioridad absoluta de mi trabajo: La enseñanza del español. Más tarde me daré cuenta de que los absolutismos no sirven aquí y de que la prioridad en ATAL, abarca muchos más aspectos que el meramente lingüístico.

Comienza la práctica y, de la mano de ésta, comienzan las dificultades. El/la maestro/a de ATAL novel tropieza, como en cualquier otro campo, con dificultades muy similares en todos los casos. Pero no sería justo citarlas pasando por alto el hecho de que algunas de estas barreras han desaparecido o se han hecho más flexibles, gracias a la constante retroalimentación entre los centros y las Delegaciones de Educación.

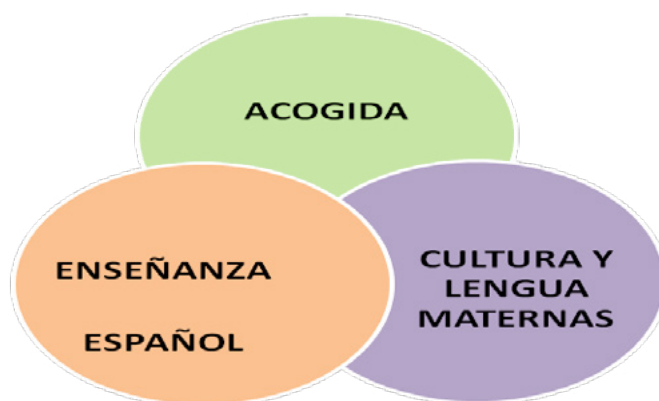
- La **itinerancia** supone uno de los principales retos. En un porcentaje muy elevado los maestros/as de ATAL deben atender más de un centro, en ocasiones hasta 4 o 5 (a día de hoy yo misma he atendido un total de ocho centros de primaria y secundaria). Esto dificulta enormemente la posibilidad de dar continuidad a los programas de atención lingüística y, no digamos, de abordar proyectos relacionados con la Acogida, la cultura de origen o la competencia intercultural.
- **Inclusividad**, sí...pero ¿Cómo? La apuesta por una atención inclusiva a este alumnado ha ido materializándose a lo largo de los últimos años. Sin embargo, y a pesar de ser una opción más que deseable, esto dificulta enormemente la organización del horario. El problema se agrava cuando la atención a un centro se reduce a un día a la semana. No sólo hay que tener en cuenta el horario de cada grupo, para respetar las áreas de las que no se debería privar a nuestro alumnado en ningún caso (artísticas, deportivas,...), también hay que tener en cuenta las distintas edades y niveles de competencia lingüística. Agrupar a todo el alumnado en el aula de ATAL permite ofrecer mayor dedicación cuantitativa. La atención inclusiva, cualitativamente mucho más interesante, reduce considerablemente el tiempo de atención prestado a cada alumno/a. Lograr el equilibrio entre estas opciones es un reto a tener en cuenta.
- La falta de regularidad en la **asistencia** al centro y la **falsa** situación de **inmersión lingüística**, son factores que dificultan el proceso de aprendizaje. Un porcentaje significativo del alumnado inmigrante presenta una asistencia irregular. Además, con

frecuencia se concentran en zonas o barrios "gueto" donde no se produce ningún contacto con la lengua vehicular del centro. También son habituales los viajes a sus países de origen con estancias prolongadas durante los periodos vacacionales.

APRENDIENDO CADA DÍA. ELE: NUEVOS RETOS.

Como ya he mencionado, las prioridades cambian y poco a poco se va ampliando el repertorio de palos a tocar. La experiencia previa y la adquirida en el trabajo de campo, en el día a día, te llevan a cuestionarte, tarde o temprano, si no podrías estar haciendo algo más. Sin olvidar la esencia de tu trabajo, vas ganando confianza en lo que haces y cómo lo haces y un día descubres que has dado el salto.

Para no perdernos por el camino, recordaremos los tres subprogramas que conforman las medidas para la atención al alumnado inmigrante desde las aulas de ATAL.



En este apartado, y antes de abordar los aspectos relacionados con la acogida y la cultura maternas, me detendré por un momento en la enseñanza del español. Es obvio que en este campo ya hay demasiada literatura, guías, manuales, métodos, etc. como para abrumarles con listados bibliográficos o recomendaciones editoriales. Además cada profesional debe valorar la conveniencia de los materiales que va a utilizar en función de los grupos e individuos que va a atender.

Si me he detenido aquí ha sido únicamente con la intención de compartir algunas ideas que, tras varios cursos de experimentación, puedo afirmar que han dado buenos resultados y que, por lo tanto, creo que merece la pena tener en cuenta.

Son muchas las ocasiones en que el alumnado procedente de otros países, especialmente cuando su lengua materna es diferente del español, se encuentra en situación de desventaja con respecto a sus compañeros. Este alumnado necesita adaptarse al nuevo entorno, sentirse acogido. Pero también necesita aprender la lengua vehicular para poder acceder a la rutina escolar y, por supuesto, adquirir la competencia curricular que le permita superar con éxito su escolarización.

Desde que comencé mi tarea como maestra de ATAL, una de mis preocupaciones ha sido cómo superar la barrera del currículum. Debemos recordar que una vez cubierta la primera necesidad de este alumnado, basada en el conocimiento suficiente de la lengua vehicular, aún queda mucho trabajo por hacer. Es conveniente, e incluso necesario, establecer los mecanismos de apoyo suficientes para que este alumnado pueda vencer el desfase curricular acumulado. En caso contrario, el desfase se irá haciendo cada vez mayor y más difícil de solventar.

Esta realidad me llevó a plantearme el siguiente dilema: “¿Hay algo que podamos hacer desde el ATAL para mitigar este desfase curricular? ¿Podría implementarse alguna medida que evitara que la brecha se haga aún mayor durante el tiempo en que este alumnado se ocupa, casi en exclusiva, del aprendizaje del español?”

Después de todo, como queda recogido en la Orden de 2007 que regula las aulas de ATAL, uno de sus objetivos fundamentales es *“Permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria”*.

En momentos así, cuando te retas a ti misma, cuando te planteas un nuevo desafío profesional, es cuando la formación y la experiencia previa juegan un papel decisivo. Después de darle muchas vueltas al asunto (a veces pienso que tengo instalada una centrifugadora por cerebro) recordé dos experiencias que podrían ayudar a este propósito:

- El currículum en lengua materna
- Las aulas inclusivas

Intentaré resumir cómo llegué a conocer estas experiencias y cómo las he aplicado a mi trabajo.

El Currículum en lengua materna. Hace algunos años, cuando trabajaba como asesora de formación, coordiné un proyecto que buscaba soluciones prácticas a las dificultades específicas con las que se enfrenta el alumnado británico dentro de nuestro sistema educativo. Como parte de este trabajo, tuve la oportunidad de visitar varios centros de enseñanza de distintos niveles del condado de Shropshire, en el centro oeste de Inglaterra. La mayoría de los centros que visitamos acogían un alto porcentaje de alumnado inmigrante, en su mayoría de origen polaco y pakistaní. Una de las prácticas que más llamó mi atención fue el hecho de que el maestro/a tutor/a jamás estaba solo al frente de la clase. La figura del “teacher assistant” me sorprendió y me produjo a la vez una tremenda envidia, pero más aún me sorprendió observar aulas en las que hasta 4 adultos a la vez atendían al grupo. Me explicaron que, aparte del ayudante del tutor/a, compartían docencia el responsable del refuerzo, educación especial y apoyo lingüístico en lengua materna. Bueno, al menos en parte no era muy distinto a nuestros refuerzos y apoyos en las aulas ordinarias. Pero la última figura me sorprendió tanto que seguí indagando sobre el asunto. Me pareció una idea tan interesante que, en cuanto tuve ocasión como ATAL, comencé a experimentar una versión adaptada de la misma.

En definitiva se trata de evitar en lo posible el fracaso escolar, minimizando los factores que pueden agravar la brecha del desfase curricular. La idea es que mientras el alumno/a aprende la lengua vehicular del centro para poderse incorporar al currículum con normalidad, no se le prive de éste sino que se le facilite el acceso al mismo en su propia lengua.

Es evidente que como maestros/as de ATAL no disponemos del tiempo de dedicación con el que contaban los auxiliares de lengua materna de los centros ingleses, en su mayoría voluntarios de la comunidad a los que se les facilitaba formación desde el propio centro. Sin embargo, mi propia experiencia me confirma que se puede hacer mucho en este campo. En este tiempo he tenido seis alumnos/as a los que he facilitado el currículum de ciencias (conocimiento del medio) en su lengua materna o franca. Inglés para los de procedencia europea (polaca, holandesa, irlandesa e inglesa) y árabe para dos alumnas de origen marroquí. El siguiente paso de aproximación al modelo, será organizar un grupo de voluntarios/as entre las familias del alumnado extranjero, facilitarles formación básica e incorporarlos al aula. Pero esto, de momento, es solo un proyecto.

Aulas Inclusivas. Han sido numerosas las ocasiones en que he tenido acceso a conocer experiencias de Inclusividad muy interesantes. Congresos, cursos y jornadas donde se presentan iniciativas altamente atractivas y contrastadas, como las Comunidades de Aprendizaje. El problema es que para llevar a cabo un proyecto de tal envergadura es necesario contar con un claustro y una comunidad educativa dispuesta a embarcarse al cien por cien y esto, no siempre se va a dar. Pero sí que está al alcance de cualquiera iniciar una toma de contacto con la Inclusividad a través del aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo.

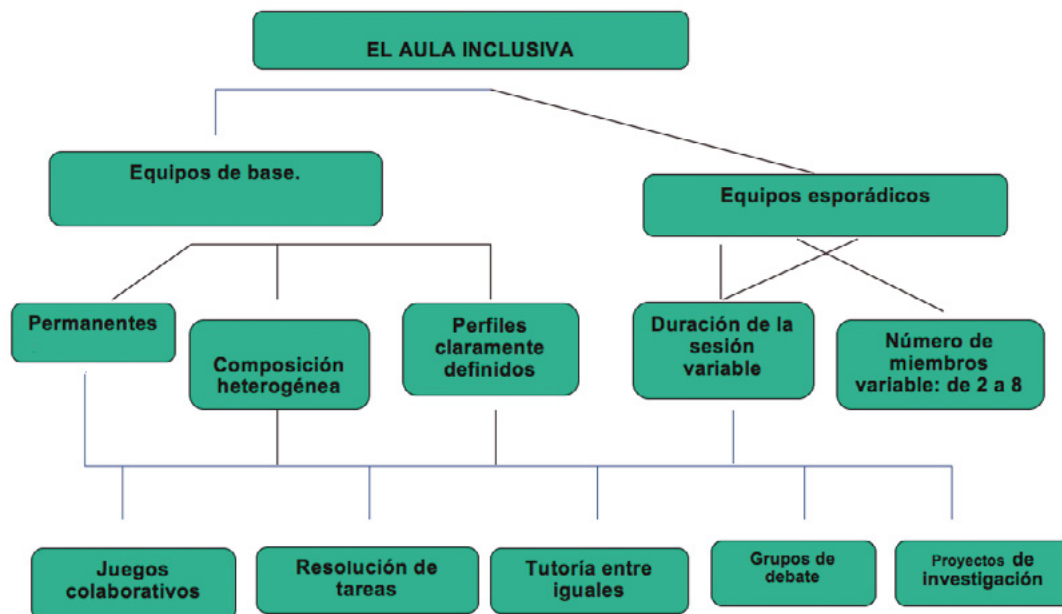
Como veremos esto no solo va a beneficiar notablemente la integración del alumnado inmigrante, sino que va a ser todo el grupo clase el que se va a ver favorecido.

La “Filosofía” del aula inclusiva se basa en sensibilizar al alumnado y hacer crecer en él la vivencia de los valores implícitos a la inclusión así como la satisfacción por vivir estos valores. Se trata de trabajar con los alumnos/as “lemas” parecidos a los siguientes:

- “Todos/as aprendemos de todos/as”
- “Aquí cabe todo el mundo”
- “Tengo derecho a aprender de acuerdo con mi capacidad”
- “Tengo derecho a ser yo mismo/a. Nadie puede tratarme de forma injusta debido al color de mi piel, a mi peso, a mi estatura, por el hecho de ser niño o niña, ni debido a mi aspecto”

La mayor parte de las veces que he intervenido como parte directa de estas experiencias en el centro, ha sido con equipos esporádicos, aunque algún tutor se ha atrevido a organizar su aula con equipos de base.

En el siguiente esquema se pueden apreciar las diferencias principales entre ambos.



En este apartado, puede resultar de gran ayuda contar con la figura del “compañero/a tutor/a”. Es conveniente elegir un compañero/a con buen nivel, aceptado por el grupo, que a la vez que un apoyo en las actividades académicas, sea un elemento de integración en el grupo clase.

LA CARA MÁS HUMANA DEL ATAL. EL COMITÉ DE BIENVENIDA: UNA EXPERIENCIA ORIENTADA A LA ACOGIDA Y MANTENIMIENTO DE LA CULTURA DE ORIGEN.

Como ya he mencionado en un apartado anterior, con la práctica, las prioridades se van multiplicando y entremezclando. Aparece de nuevo la pregunta *¿hay algo más que yo podría hacer?* Y, por supuesto, siempre hay algo más. Se observan y analizan las carencias y aparece la necesidad de ocuparse de otros aspectos, tal vez menos académicos pero, más humanos.

Por supuesto, todo el apoyo lingüístico y académico en general que se ofrece a este alumnado tiene un enorme valor en sí mismo pero, en ocasiones me he planteado si estos chicos y chicas no acabarían adquiriendo esos conocimientos “a pesar de nosotros”. Sin embargo me preocupan, y mucho, otros aspectos de su desarrollo (de todo el alumnado del centro en general).

La diversidad cultural es todavía hoy fuente de desconfianza, conflicto e incluso odios. Si queremos cambiar esa realidad, ofrecer a nuestros niños y jóvenes la posibilidad de crecer en una sociedad equilibrada, igualitaria y tolerante, debemos actuar, ¡ya!, cada uno desde nuestro espacio.

Con esta finalidad me planteo, en mi segundo curso como maestra de ATAL, abordar aspectos más amplios relacionados con la competencia intercultural. Mi intención es traspasar los límites del aula para llegar a todos los rincones del centro, pero... ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo llegar a todo el alumnado sin sobrecargar excesivamente a los tutores ni a mí misma?

Y así, en el curso 2009-2010, surge el **“Comité de Bienvenida”**.

En las páginas siguientes intentaré ofrecer una visión lo más completa posible sobre su finalidad y funcionamiento, así como las líneas principales de los proyectos que se han impulsado a través de él a lo largo de estos cursos

“El Comité de Bienvenida”. Una experiencia orientada a la Acogida, el desarrollo de la competencia intercultural y el mantenimiento de la lengua y cultura materna.

El Comité de Bienvenida se puso en marcha en el centro en el curso 2009/10. Su objetivo último es hacer de nuestro colegio un lugar acogedor, cálido, agradable y seguro, que ofrezca un espacio para el desarrollo personal, cultural y social de todos a través del intercambio e impulso de valores.

Desde el primer momento, el Comité, se consolida como motor del Proyecto de Interculturalidad, integrando los subprogramas de:

- Acogida.
- Mantenimiento de la lengua y cultura materna.
- Difusión y desarrollo de la competencia intercultural.

El Comité de Bienvenida está compuesto por alumnado representante de las diferentes nacionalidades con presencia en el centro, el equipo directivo y la maestra de ATAL que, además, coordina el proyecto.

Sus funciones principales son:

- Facilitar el proceso inicial de acogida a nuevos miembros de la comunidad educativa.
- Planificar y desarrollar actividades encaminadas al mantenimiento y difusión de la lengua y cultura de origen.
- Actuar como motor de desarrollo de la competencia intercultural en el centro.

Las actividades principales que ha desarrollado en sus 6 cursos de existencia, han sido las siguientes:

- **Curso 2009/2010. “Calentando motores”**
 - Se propone su puesta en marcha.

- Selección de alumnado que formará parte del mismo.
- Elaboración de documentos (compromiso, carné, calendario de reuniones, montaje del rincón del Comité)
- Inauguración oficial (firma de compromisos, presentación del calendario de reuniones y del buzón de sugerencias y propuestas de actividades a desarrollar)
- Primeras actuaciones de acogida a nuevo alumnado y a sus familias.



• **Cursos 2010/2012. “Asumiendo nuevos retos”**

Se asumen nuevos retos, aparte de asumir el protocolo de acogida. Comienza la preocupación por la promoción de la educación intercultural y el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura materna.

Surge el proyecto **“Háblame de tu país”** que se desarrolla en dos fases.

- En la primera, correspondiente al curso 2010/11, las charlas tienen un carácter interno y van dirigidas a los miembros del Comité. Cada mes los representantes de un país preparan, con la colaboración de la maestra de ATAL, una presentación sobre aspectos interesantes de sus culturas de origen. Las familias aportan algunos elementos como comidas típicas, objetos diversos, fotografías,... El Comité se reúne para atender a estas presentaciones. Después se abre turno de preguntas y se establece un pequeño debate sobre los contenidos de la presentación. A continuación se pide a los asistentes que trasladen a sus respectivas tutorías lo que han aprendido sobre la cultura correspondiente.
- En la segunda fase, durante el curso 2011/12, se produce un implemento en la difusión del proyecto. A solicitud de la dirección del centro, y dado su interés general, el ciclo de charlas se abre a todo el centro. De este modo, y utilizando el salón de actos en lugar del aula de informática que se había utilizado hasta entonces, todo el alumnado y

profesorado del centro asiste a estas conferencias. En ocasiones las propias familias actúan como comunicadores.



- **Curso 2012/13. “La participación”**

Nos centramos en la participación. Nuestro objetivo es dar cabida a todos los miembros de la comunidad educativa a través de un proyecto que rentabilice tiempo, recursos y esfuerzos.

Surge el proyecto **“Enséñame tu país”**. La esencia consiste en una exposición permanente con un espacio fijo en el centro en el que, mes a mes, abrimos una ventana al mundo, a través de la cual los miembros del Comité (y otro alumnado y profesorado colaborador) y sus familias nos acercan sus raíces y culturas de origen.

La exposición tiene algunos elementos fijos, que son:

- Audiciones musicales del país. Diferentes estilos musicales se pueden escuchar durante el recreo a través de la megafonía del centro.
- Palabras y expresiones básicas, en la lengua materna de cada país. Cada mes aprendemos cómo decir: por favor, gracias, hola, adiós, bienvenido, lo siento.
- Danzas tradicionales. La maestra de música (miembro también del Comité, como jefa de estudios, prepara una danza tradicional cada mes con un curso diferente) Todas las tutorías reciben una invitación para visitar la exposición, al menos una vez al mes con su alumnado, y profundizar en algún aspecto de la cultura presentada. Las invitaciones fueron diseñadas por ordenador por alumnado de 6º curso y en ellas figura el calendario de exposiciones con los países correspondientes a cada mes. El proyecto se clausura con la I Muestra de danzas Interculturales del CEIP Palomares. Este acto se celebró en la plaza de la localidad (para facilitar la asistencia de todos los miembros de la Comunidad educativa) y, a parte de

alumnado, profesorado y familias, contó con la colaboración y asistencia de responsables de interculturalidad y formación del profesorado de la Delegación de Educación de Almería, del Centro de Profesorado de Cuevas del Almanzora, del Ayuntamiento de Cuevas del Almanzora y otras entidades de carácter privado de la localidad.

I MUESTRA DE DANZAS INTERCULTURALES

CEIP PALOMARES

"Gran fiesta de la convivencia, el color y las raíces"

PROGRAMA

"RUMBA ESPAÑOLA" (España)..... Ed. Infantil	
"SARAGURO'S" (Ecuador)..... 1º Primaria	
"ALUNELUL" (Rumanía)..... 2º Primaria	
"MINOESJKA" (Holanda)..... 3º Primaria	
"LLAMERADA" (Bolivia)..... 4º Primaria	
"DANZA BEREBER" (Marruecos)..... 5º Primaria	
"CIRCASSIAN CIRCLE" (Irlanda). 6º Primaria	

CLAUSURA: Danza española interpretada por María Jiménez Cánovas
"Tai Chi Chuam". Danza china interpretada por Isa Serna

DOLAROBAN AMPA. AYTO. DE CUEVAS. CEP DE CUEVAS
COMUNIDAD EDUCATIVA DEL CEP PALOMARES. BAR TOMÁS
BAR 102 TAPAS



"La belleza del arco iris radica en sus distintos colores"
(Proverbio africano)

20 de Junio de 2013. 10:30 h.
Plaza de la Constitución. Palomares

• **Cursos 2013/2015. "Integrando proyectos".**

A lo largo de los dos últimos cursos el Comité ha sido, y está siendo, responsable de impulsar los siguientes proyectos en el centro:

- Elaboración del libro gigante recopilatorio **"Una ventana al mundo"**. En estos momentos se está terminando de confeccionar. Cada curso está preparando las páginas con información correspondiente a uno de los países de procedencia de alumnado del centro. Un alumno/a perteneciente al Comité de Bienvenida coordina el trabajo en cada clase. Una vez finalizado y encuadernado, el libro gigante pasará a formar parte del rincón de las culturas y podrá ser ojeado libremente.

- **"Cruzando fronteras: Historias de mujeres"**. Con este proyecto hemos buscado la participación de toda la comunidad. Se trata de recoger historias de mujeres que, en algún momento de su vida, tuvieron que dejar su tierra (por cualquier motivo) y comenzar una nueva vida en otro lugar.

Hemos contado con el impulso del Comité de Bienvenida y la participación de alumnado de 3º a 6º así como de sus familiares (madres, tías, abuelas,...), mujeres procedentes de todas las nacionalidades que conviven en nuestro municipio (también mujeres españolas que emigraron en su día a otros países y han retornado posteriormente).

El proyecto se ha desarrollado en varias fases: una primera fase de entrevistas (grabación de la entrevista en lengua materna), una segunda fase de tratamiento de la información obtenida y una tercera fase de redacción. Con todas estas historias nos proponemos

editar un libro que recoja tanto los testimonios como el proceso de trabajo seguido. Estamos convencidos de que, además de mejorar la calidad de la expresión escrita de nuestro alumnado, con este proyecto hemos aprendido lecciones de vida que difícilmente olvidaremos.

- **“Miradas”. Exposición fotográfica.** Con esta exposición hemos pretendido destacar el carácter universal de “la mirada” como instrumento de comunicación y de expresión de sentimientos y emociones. En este momento la exposición se encuentra en la entrada del centro y recoge miradas de toda la comunidad (alumnado, profesorado, madres, padres, abuelas, abuelos, vecinos,...



- Además hemos trabajado aspectos interculturales desde una perspectiva global a través de nuestra participación, por segundo curso consecutivo, en el programa de la Fundación Vicente Ferrer **“School to School”**.

- Por último ya tenemos compuesto el himno que nos identificará de ahora en adelante como una escuela que apuesta por la diversidad, por el conocimiento mutuo y por el respeto. Estamos a la espera de llevar alumnado del centro a un estudio de grabación para grabar la maqueta con nuestras propias voces.

Como se puede observar la actividad va mucho más allá del mero protocolo de acogida. Cubre un amplio espectro de aspectos educativos y formativos, a la vez que da cabida a todos los miembros de la comunidad educativa. Sus principales puntos fuertes son:

- **Su integración en el currículo.** Tanto en el específico de la etapa, puesto que contempla contenidos del ámbito artístico, lingüístico y social principalmente, como en lo que se ha venido llamando “el currículo oculto” por su tratamiento de los valores y las competencias social e intercultural.

- **Su integración en el Proyecto Educativo del Centro.** La educación intercultural ha sido y es una de las prioridades del centro. El Plan de Acogida y las competencias del Comité de Bienvenida forman parte de este proyecto. La diversidad cultural presente en nuestras aulas ha llevado al centro a conceder una gran importancia al conocimiento

y respeto por todas las culturas y a desarrollar actividades encaminadas a mejorar la competencia intercultural entre los miembros de la comunidad educativa.

- **El respaldo del Equipo Directivo.** Este es un elemento imprescindible para garantizar el éxito de cualquier iniciativa y/o proyecto que se proponga. La capacidad para canalizar y organizar las propuestas por parte de este órgano es fundamental en todas las actuaciones. No sólo el respaldo, sino también la implicación directa de todos los miembros del equipo directivo han posibilitado el desarrollo de un proyecto complejo, a largo plazo, que necesita estructuras fijas que lo sostengan.

- **La implicación en el entorno.** La respuesta de las familias y de la población de la localidad en general, ha sido muy satisfactoria. Alumnado, profesorado y familias se han implicado y han trabajado codo con codo. Este proyecto no hubiera sido posible sin la implicación y las aportaciones de todos.

- **La innovación.** Pensamos que el enfoque que se ha dado al trabajo presenta aspectos innovadores indudables. El agrupamiento de competencias curriculares con carácter interdisciplinar, junto al tratamiento de competencias emocionales intra e inter-personales. La apertura a la participación, más allá de la comunidad educativa. Los elementos de transmisión canalizados a través de los miembros del Comité y su carácter integrador, no dejan duda de ello.

- **La metodología sistemática.** El Comité de Bienvenida es un elemento integrado dentro del Plan de Acogida que, además forma parte del Proyecto Educativo del centro. Por lo tanto no se trata de una experiencia puntual. Las actividades que desarrolla, más allá de la puesta en marcha de los protocolos de acogida, tienen una periodicidad mínima anual (el mismo Comité tiene ya 6 cursos de existencia), desarrollándose a lo largo de todo un curso lectivo. Cada sector de la Comunidad educativa tiene claramente definidos sus canales de participación y colaboración con el proyecto. Tanto el funcionamiento como el desarrollo de actuaciones se recogen en el Plan de trabajo del proyecto de Interculturalidad y ATAL a comienzo de cada curso, se difunde entre el claustro y se reparten responsabilidades.

- **La posibilidad de ser replicada.** Esta experiencia puede ser perfectamente replicada en cualquier centro. De hecho, nos sentimos muy orgullosos de poder compartirla.

Como habrán podido observar, son muchos los retos que se plantean y múltiples las posibilidades de actuación que se abren. Siempre se puede hacer más y mejor. Pero, lo que cada uno de nosotros aportemos, por pequeño que nos parezca, siempre llevará a algo grande cuando se hace con ilusión y convencimiento y se cuenta con un buen equipo.

Como dije al principio de este capítulo, mi única pretensión ha sido ofrecer mi experiencia en este campo que, por supuesto, no es ni mejor ni peor que ninguna otra que puedan conocer o estar llevando a cabo. Espero que pueda resultar, cuando menos, estimulante a quien se asome a estas páginas.

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS CULTURALES DIVERSOS DESDE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO

Beatriz Guerrero Haro

Directora IES Rey Alabez. Mojácar, Almería

INTRODUCCIÓN

No cabe duda que en los últimos años, el papel de la dirección en los centros educativos ha ido cobrando una mayor relevancia, fomentado por la propia administración educativa y sustentado en la legislación educativa.

Todos los sistemas educativos europeos y todos los modelos de calidad consideran la dirección escolar y el liderazgo educativo como un elemento clave de la calidad de la enseñanza y de la mejora de la organización y funcionamiento de los centros y también de sus resultados. La dirección escolar es un factor crítico si se quieren llevar a cabo los cambios necesarios en la enseñanza y en los centros educativos que den respuesta a las nuevas demandas y exigencias sociales a la educación. (Sarasúa Ortega. 2013)

La LOMCE establece que los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias. (BOE nº 27 de diciembre de 2013)

La autonomía de los centros es una puerta abierta a la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, que mantiene la cohesión y unidad del sistema y abre nuevas posibilidades de cooperación entre los centros y de creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido.

Esta reforma pretende reforzar la capacidad de gestión de la dirección de los centros, confiriendo a los directores/as, como representantes que son de la Administración educativa en el centro y como responsables del proyecto educativo, la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión.

Es difícil transformar la “escuela” sin la implicación de los equipos directivos, su apoyo, su voluntad son fundamentales y se constituyen como un factor clave de CAMBIO o transformación en el centro educativo y más aún en aquellos centros con un contexto diverso.

Los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual demandan una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje. (LOMCE, 2013)

En este sentido, los movimientos migratorios han sido de una notable influencia desde finales del siglo pasado. La dirección de un centro educativo no puede quedarse inmóvil ante los retos que nos plantean los cambios constantes y vertiginosos. La realidad educativa es multicultural, y ante este reto el único camino a seguir es la INTERCULTURALIDAD mediante medidas de atención a la diversidad de nuestro alumnado, el fomento de la igualdad, el respeto a las minorías étnicas y culturales, el valor de la diversidad, de la solidaridad, de la tolerancia.

La LOMCE apuesta por un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, que garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades.

“Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad.”

“La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.”

“Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.” (LOMCE, 2013)

La dirección, como representante de la Administración, es un eslabón más de la cadena que no puede quedar al margen de una escuela para todos y todas, debe poner en marcha cuantas medidas sean necesarias para dar respuesta a todos los alumnos y alumnas, no de forma aislada sino a través de la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa.

PAPEL DE LA DIRECCIÓN: PROYECTO DE DIRECCIÓN. LIDERAZGO ESCOLAR

La calidad de la enseñanza y los procesos de mejora deben ser impulsados y llevados a cabo desde el centro educativo.

El papel de la dirección es fundamental a la hora de establecer las líneas de actuación y de promover actuaciones que sean consensuadas y compartidas por todo el profesorado. La Dirección debe ser capaz de establecer objetivos que sean asumidos como propios por los profesores y crear y mantener el ambiente necesario para que todos se involucren en la consecución de los mismos.

La interculturalidad como finalidad de la dirección

La Dirección debe apostar por una educación intercultural como una educación de calidad para todos, en el que la meta sea que el 100% de nuestro alumnado pueda adquirir las competencias básicas y los objetivos de la Etapa. Para ello, debemos ser conscientes de que se necesitan coordinar una serie de medidas: partiendo de las necesidades, los conocimientos y los intereses de todo el alumnado, y aprovechando la diversidad cultural, poner en práctica medidas principalmente metodológicas, que sirvan para que nuestro alumnado tenga la posibilidad de aprender, sin olvidarnos de que no solo impartimos conocimientos en la escuela sino que formamos ciudadanos, no dejando nunca al margen los aspectos afectivos-emocionales tan importantes en el alumnado de incorporación tardía al sistema educativo. Fomentaremos un centro educativo donde se favorezca actitudes y valores positivos para una convivencia intercultural: cooperación, colaboración, respeto mutuo, la empatía, la resolución pacífica de los conflictos. Este planteamiento requerirá un esfuerzo por parte del profesorado, que deberá surgir de la reflexión y del análisis de la labor docente, de la necesidad de dar una respuesta adecuada a la diversidad en el aula; implicará la revisión del currículo escolar para hacerlo más inclusivo e intercultural.

Par abordar este planteamiento de una manera eficaz y coherente, coordinando todas las actuaciones, desde la Dirección debemos establecer un plan de actuación, que debe estar recogido en nuestro PROYECTO DE DIRECCIÓN. Es la forma de planificar nuestro trabajo, de priorizar las actuaciones y concretar y contextualizar las funciones de la dirección a la situación real de nuestro centro.

El proyecto de dirección, cuya temporalización abarca el mandato de cuatro años, debe recoger:

1. Finalidades y objetivos que se pretenden lograr mediante la aplicación y el desarrollo del proyecto de dirección.
2. Líneas de actuación: acciones e indicadores de evaluación del proyecto de dirección
3. Evaluación del propio proyecto de dirección

No obstante, este proyecto de dirección se debe concretar y desarrollar al inicio de cada curso escolar en unos objetivos prioritarios y operativos y en unos planes de acción que se deben incluir en *la programación general anual* del centro educativo., que sean conocidos por toda la comunidad educativa, explicados por la Dirección y recabando el apoyo, principalmente del profesorado, para llevarlos a cabo.

¿Cómo elaborar un proyecto de dirección intercultural?

- 1) En primer lugar, a través del análisis de nuestro entorno social, económico, y cultural y de nuestro centro educativo en especial en cuanto a las características multiculturales de nuestro alumnado. Exponer las fortalezas y debilidades que se pueden extraer de este análisis.
- 2) Definición de las finalidades y de los objetivos que se pretenden alcanzar al finalizar el desarrollo del proyecto de dirección. Se debe tener en cuenta la coherencia con los documentos

del centro (Plan de centro: proyecto educativo de centro, reglamento de organización y funcionamiento, proyecto de gestión; programaciones didácticas, plan de convivencia y con la memoria de autoevaluación). En caso de que las líneas marcadas por la dirección no sean del todo coherentes con los documentos del centro, debe plantearse, como objetivo de dicho proyecto de dirección, la adecuación de los documentos del centro a las finalidades que se pretenden alcanzar.

Un ejemplo de finalidad para nuestro proyecto de dirección de carácter intercultural sería: “Contribuir a la construcción de una escuela inclusiva para todos y todas, una escuela que respete las diferencias que nos hacen singulares y que rechace las desigualdades.”

Dentro de los objetivos podemos especificar en nuestro proyecto de dirección: “mejorar de los resultados académicos de nuestro alumnado, en especial, de aquellos alumnos/as que presenten necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por sus altas capacidades intelectuales”

3) Descripción de las grandes líneas de actuación para alcanzar los objetivos.

Se deben especificar las acciones o medidas propuestas, los agentes responsables de las mismas y los recursos necesarios (tanto materiales como humanos), además de establecer unos indicadores de evaluación de dichas acciones.

Por ejemplo:

- Medidas curriculares para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la atención a la diversidad y la compensación de las desigualdades. Ejemplo: Incluir orientaciones en el Proyecto educativo para incorporar en las distintas áreas y materias la educación intercultural, contemplar la interculturalidad en las programaciones didácticas, adaptar los materiales didácticos a la diversidad cultural del alumnado, desarrollar planes individuales para cada alumno recién llegado atendiendo a la evaluación inicial: alfabetización, nivel 0, nivel 1.

- Medidas para favorecer la integración del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo aplicando las medidas de escolarización del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo o con carencias graves del idioma español. Ejemplo: Plan de Acogida del centro, figura de tutor/a de extranjeros/as o tutor/a de acogida, reuniones con las familias usando la figura del tutor/a de acogida, distribución alumnado equitativa del alumnado inmigrante en los diferentes grupos, asistencia al aula de ATAL, incorporación al Programa de Acompañamiento Lingüístico para inmigrantes en horario extraescolar.

- Medidas para mejorar la convivencia del centro, potenciando la Educación Intercultural, basada en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad cultural. Ejemplo Sensibilización de toda la comunidad educativa, formación de los equipos docentes en materia de interculturalidad, introducción de la perspectiva intercultural en el Reglamento de organización y funcionamiento, en el Plan de Convivencia y en el Plan de orientación y acción tutorial. promoción de la educación intercultural entre todo el alumnado del centro educativo, programación de actividades complementarias y extraescolares con carácter intercultural, elaboración y difusión de orientaciones y buenas prácticas para impulsar la educación intercultural.

- Medidas para potenciar la colaboración del centro con las familias del alumnado mediante: Existencia del tutor/a de acogida, realizar reuniones con las familias por parte del tutor/a, elaboración de notas de comunicación del centro o documentación administrativa en la lengua materna de las familias de nuestro alumnado.

- Medidas para favorecer prácticas docentes innovadoras y de mejora relacionadas con la educación intercultural: Fomentar el trabajo colaborativo relacionado con la interculturalidad mediante reuniones periódicas:
 - *A través del ETCP, Claustro y Consejo Escolar
- Reuniones de áreas competenciales y departamentales.
 - *Coordinando las actuaciones de la profesora de ATAL con los tutores/as, profesorado y Jefa de Estudios.
 - * Coordinar las actuaciones del profesorado de los diferentes equipos docentes Orientación, tutores/as, equipo directivo
 - *Favorecer los procesos de reflexión entre el profesorado de los diferentes equipos docentes.

4) Por último, cualquier proyecto debe ser evaluado. No tendría sentido aplicar una infinidad de medidas sin comprobar si son efectivas o no. Y en caso de que no lo sean, analizar las causas de ello.

Para ello, la dirección debe establecer unos indicadores que comprueben el grado de cumplimiento de esas medidas. Como he mencionado con anterioridad, el proyecto es cuatrienal, no obstante, se debe realizar una evaluación de nuestro proyecto anualmente, a través de un informe valorativo al final de curso y también recogerlo en la memoria de autoevaluación, con los objetivos alcanzados, dificultades encontradas y propuestas de mejor para el siguiente curso escolar.

Ejemplo de indicador de evaluación:

Finalidad: Contribuir a la construcción de una para todos y todas, una escuela que respete las diferencias que nos hacen singulares y rechace las desigualdades.”

Objetivo: “mejorar de los resultados académicos de nuestro alumnado, en especial, de aquellos alumnos/as que presenten necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por sus altas capacidades intelectuales”

Actuaciones: Medidas curriculares para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la atención a la diversidad y la compensación de las desigualdades. Contemplar la interculturalidad en las programaciones didácticas, adaptar los materiales didácticos a la diversidad cultural del alumnado, desarrollar planes individuales para cada alumno recién llegado atendiendo a la evaluación inicial: alfabetización, nivel 0, nivel 1.

Evaluación: Porcentaje de materias aprobadas / porcentaje de promoción del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo.

¿Cómo llevar a la práctica un proyecto de dirección intercultural? Liderazgo escolar.

La Dirección de un centro educativo se asemeja a un capitán de barco, conoce el puerto donde debe atracar, marca la ruta a seguir y es quien, en el caso de situaciones comprometidas, debe adoptar la mejor opción como responsable último de cualquier decisión. No está exento de un motín a bordo pero se le presupone la competencia necesaria como patrón de barco y su capacidad para liderar la tripulación.

En el ámbito educativo el concepto de liderazgo escolar ha sido objeto de numerosos estudios y considerado como factor clave para una educación de calidad.

El ejercicio de este liderazgo en el centro educativo recae en la Dirección. Esto no es excluyente con otros tipos de liderazgo que puedan ejercer el profesorado: dentro del aula, en el departamento didáctico, áreas competenciales.

Este liderazgo no debe basarse en la autoridad sino en una serie de competencias:



En base a estas competencias podemos hablar de modelo de liderazgo en la dirección escolar.

Es evidente que los modelos tradicionales de liderazgo escolar en los momentos actuales no dan respuesta a las necesidades del sistema educativo. Es por ello, que se plantean otros modelos de liderazgo centrados en la calidad de la educación y en la autonomía organizativa de los centros escolares.

Tal y como recogen Gros, Fernández-Salinero, Martínez, Roca (2013) podemos hablar de liderazgo pedagógico, liderazgo distribuido, liderazgo moral.

El liderazgo pedagógico se centra en los procesos de innovación de las metodologías de aprendizaje. Un liderazgo pedagógico implica que las competencias directivas se orienten a crear condiciones y promover contextos organizativos y profesionales que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque la dirección debe realizar múltiples tareas y algunas inevitablemente relacionadas con la administración y la gestión, su misión central es la enseñanza



El liderazgo distribuido es una concepción de liderazgo que combina participación, ejercicio de autoridad auténtica y que promueve el interés e ilusión por el cambio y la innovación en los centros. Se identifican tres tareas del liderazgo: orientar hacia donde avanzar, motivar y generar compromiso, y capacitar para afrontar el cambio. Es un liderazgo que combina más participación auténtica y más compromiso en un proyecto compartido de centro



El liderazgo moral: el centro como comunidad. Crear en el centro un clima de confianza activa en el que los diferentes miembros del mismo, profesorado, alumnado y familias, sienten que forman parte de una comunidad. El centro es un espacio de convivencia y de iniciación a la vida en comunidad en el que los valores democráticos están presentes.



Como dicen Gros, Fernández-Salineró, Martínez, Roca (2013) la cultura docente y laboral de algunos centros genera dificultades asociadas en parte al sistema de acceso y selección de los docentes y a una legislación laboral y a una práctica corporativa que protege al que se ajusta a lo establecido y no reconoce o desanima al que está motivado y tiene capacidad para cambiar e innovar. Además, las posibilidades reales de conformar equipos estables en los centros públicos son limitadas. Con este panorama, ejercer el liderazgo en un centro requiere un mínimo de alianzas entre sus miembros y una orientación clara hacia donde se quiere avanzar.

Un tipo de dirección que asume un amplio marco de autonomía de gestión, de organización y también pedagógica, como marca la LOE y LOMCE requiere un liderazgo transformacional en lo pedagógico y distribuido en lo personal.

Como afirma Medina Rivilla y Gómez Díaz (2014), la mejor propuesta de liderazgo en centros educativos con contextos diversos en especial con alumnado que debe dominar una segunda lengua, es aquella que integre las competencias de gestión, humana y técnica en el diseño y puesta en práctica de los programas, creando un ambiente propicio, generando un compromiso personal y profesional de los docentes del centro, fomentando la empatía, trabajo en equipo, delegación de funciones, escucha activa e implicación de la comunidad.

Desde mi experiencia como equipo directivo y como directora, si queremos que nuestro proyecto de dirección sea una realidad debemos plantearnos un liderazgo basado en:

-Compromiso personal y profesional

-Tener las ideas claras sobre el modelo de “escuela” que queremos: escuela inclusiva, que compartiendo decisiones.

-Conseguir la colaboración de la mayor parte de la comunidad educativa, entusiasmándolos y generando un compromiso fomenta la igualdad de oportunidades.

-Fomento de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, de cambio.

-Siempre con carácter democrático, favoreciendo la cohesión de grupo.

-Sin olvidar nunca el factor humano, la empatía, la confianza en los demás.

Si conseguimos que se den todas estas condiciones en nuestro centro, estamos preparados para iniciar la andadura hacia un centro o “ESCUELA INTERCULTURAL”.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LOS DOCUMENTOS DEL CENTRO EDUCATIVO.

Si disponemos de un grupo humano comprometido por el cambio, dispuesto e implicado hacia una educación intercultural, y con una dirección en esa misma línea, debemos definir un proyecto a nivel de centro que marque el rumbo a nivel pedagógico, organizativo y social.

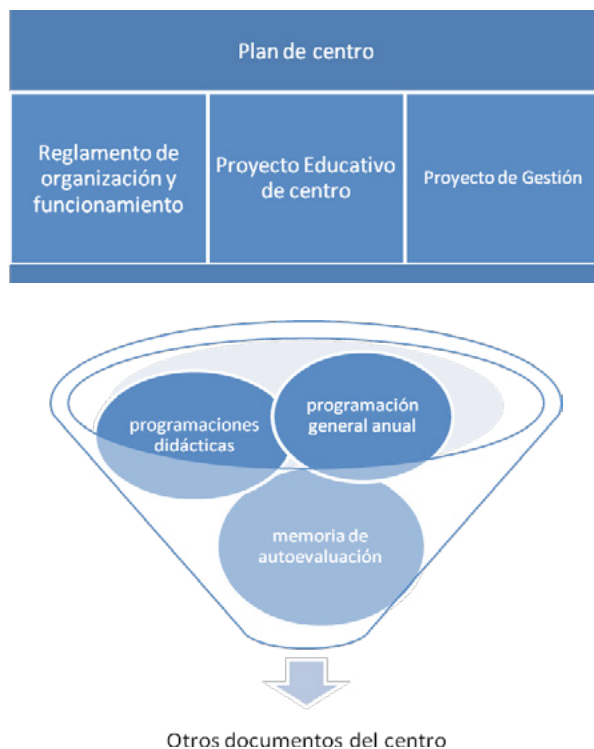
La LOE (2006) y la LOMCE (2013) establecen que cada centro educativo, dentro de su autonomía pedagógica elaboren el **Proyecto educativo de centro** donde se recojan los objetivos, valores y prioridades de actuación fundamentado en su realidad y contexto y adecuado a las características de su alumnado.

Pero no debemos olvidar que el proyecto educativo debe verse reflejado día a día en nuestro centro, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en el clima de convivencia

¿Cómo elaborar un proyecto educativo intercultural?

La única manera es que todos los miembros de la comunidad educativa se “interculturalicen”, es decir, asuman la perspectiva intercultural en todos los aspectos de la vida del centro, incluida la dirección.

Esta dimensión intercultural debe reflejarse en los documentos del centro, señas de identidad del mismo.



El proyecto educativo debe tener un enfoque intercultural, partiendo de ese análisis del contexto, haciendo referencia a las características multiculturales de nuestro alumnado y comunidad educativa, al igual que en los objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar y continuidad del alumnado en el sistema educativo.

Continuando con el proyecto educativo, la perspectiva intercultural debe estar recogida en aquellos aspectos de carácter pedagógico, tanto didáctico como organizativo: líneas generales de actuación pedagógica, criterios para establecer los agrupamientos del alumnado y la asignación de las tutorías, criterios generales para la elaboración de las programaciones didácticas de las enseñanzas, criterios para organizar y distribuir el tiempo escolar, así como los objetivos y programas de intervención en el tiempo extraescolar, así como el tratamiento transversal en las materias o módulos de la educación en valores, la organización de las actividades de recuperación para el alumnado con materias pendientes de evaluación positiva, la asignación de enseñanzas y criterios para la elaboración del horario lectivo del alumnado y del horario individual del profesorado.

De especial relevancia, desde la dimensión intercultural son los apartados del proyecto educativo relacionados con la atención a la diversidad y con la educación en valores: El plan de orientación y acción tutorial, el procedimiento para suscribir compromisos educativos y de convivencia, el plan de convivencia.

No debemos olvidar tampoco el plan de formación del profesorado, pues en los docentes

recae en gran medida la responsabilidad de transformación del centro educativo en un centro intercultural.

Además del proyecto educativo, el reglamento de organización y funcionamiento, las programaciones didácticas, la programación general anual, la programación anual de actividades complementarias y extraescolares, la memoria de autoevaluación y el plan de autoprotección son documentos que deben ser coherentes con nuestras prácticas interculturales.

MEDIDAS CON EL ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA AL SISTEMA EDUCATIVO

La 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 en Andalucía establece tres ámbitos de actuación:

- a) **La acogida del alumnado inmigrante**, de manera que se facilita el proceso de escolarización e integración de este alumnado.
- b) **El aprendizaje del español como lengua vehicular.**
- 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.

La acogida del alumnado inmigrante

Es habitual que se produzca la incorporación de alumnos y alumnas de otros países en cualquier momento a lo largo de todo el curso, cuando los grupos ya están formados y llevan un tiempo trabajando con el equipo docente, por lo que es preciso tener preparado un “plan” que facilite la adaptación de un alumnado que en la mayoría de las ocasiones tiene un desconocimiento absoluto del idioma, de la forma de vida y costumbres del nuevo país y generalmente con vivencias muy duras, con separaciones familiares traumáticas o situaciones socio-económicas difíciles y que les produce una sensación de desarraigo, desorientación, miedo e incluso rechazo al centro educativo.

Dicho plan, denominado **Programa de Acogida**, es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, orientado a facilitar el proceso de escolarización e integración, debe estar recogido en el Proyecto educativo de centro.

Las actuaciones específicas de la Dirección en la acogida podrán ser:

- a) **Facilitar la escolarización** de los menores pertenecientes a familias inmigrantes con desconocimiento del español

- Escolarización:

En la secretaría del centro se le entregará la información en la lengua materna elaborada en el propio centro para facilitar la matriculación, las normas de organización y funcionamiento

del centro, normas del transporte escolar, normas del programa de gratuidad de libros, calendario escolar y horarios, distribución de las aulas en el edificio. Se solicitará cumplimentar todos los documentos necesarios incluidos el anexo de datos complementarios del alumnado extranjero para recabar toda la información del alumno respecto a su historia personal, familiar y académica.

Tras la matriculación, la dirección le asignará un grupo – clase en función de la edad hasta que se realice la evaluación inicial, atendiendo a los criterios de agrupamiento del alumnado recogidos en el Proyecto Educativo de Centro procurando una distribución equitativa del alumnado extranjero. En ningún caso se realizarán agrupamientos del alumnado a causa del desconocimiento de la lengua, el desfase curricular o cualesquiera otros motivos o características ligadas a la desventaja sociocultural del alumnado inmigrante,

Se informará al Departamento de Orientación y al tutor/a del grupo y al resto del equipo docente.

- Primer día de incorporación al centro, Entrevista inicial de un miembro del equipo directivo con el alumno/a y familia (se le solicita que vengan acompañados por un familiar que hable español o se recurre a un alumno- intérprete). Se le indica grupo-clase y tutor/a y las funciones del mismo. Se le asigna alumno/a tutor/a acompañante, se le explica el funcionamiento del aula de ATAL y se le presenta al profesor/a -ATAL fija-. Se le acompaña al aula ordinaria para incorporarse al grupo y se le presenta tanto al profesor/a como al grupo de alumnos/a. Se le asigna un tutor/a de acogida que será el encargado de facilitar su incorporación e integración.

b) Favorecer la acogida del alumnado inmigrante, haciendo especial hincapié en su integración en el entorno escolar y social más inmediato.

La dirección, en colaboración con el departamento de orientación y el tutor/a del grupo, asigna un alumno/a tutor acompañante español y otro de la misma nacionalidad.

La figura del tutor/a de acogida, en coordinación con el tutor/a del grupo ordinario, llevará a cabo las medidas recogidas en el Plan de Acogida del centro y en el Plan de Acción Tutorial.

La dirección informará al profesorado de ATAL de la nueva incorporación adoptando éste las medidas plasmadas en dicho programa de acogida.

c) Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, no sólo en el centro educativo, sino en el entorno social.

La dirección, con la implicación de todos los sectores de la comunidad educativa, desarrollarán las actuaciones recogidas en nuestro Plan de Convivencia y en nuestro proyecto Red Escuela espacio de Paz.

d) Fomentar la participación del alumnado inmigrante en las actividades escolares y extraescolares del centro.

Se facilitará la información y las autorizaciones en su lengua materna al alumnado y a través del tutor/a de acogida, tutor/a del grupo-clase y el profesorado de ATAL se motivará al alumnado para que participe y se informará a sus familias.

e) Potenciar la colaboración de las familias del alumnado inmigrante en la vida escolar.

Mediante la figura del tutor/a de acogida, tutor/a del grupo-clase y el profesorado de ATAL se fomentará las entrevistas con la familia durante todo el curso y la participación en la organización y desarrollo del Día de las Culturas en el centro. Se informará también sobre la existencia del AMPA.

f) Potenciar las relaciones institucionales del centro con las autoridades municipales, servicios sociales, servicios de salud, y otras instituciones en beneficio de la mejor inserción escolar de este alumnado.

Las reuniones mensuales del equipo técnico de absentismo con Servicios Sociales, representante del ayuntamiento, policía local, departamento de orientación y equipo directivo del centro educativo nos permiten abordar problemáticas diversas: sociales, económicas, afectivas, familiares,... desde la perspectiva de la prevención del absentismo escolar y lucha contra el fracaso escolar y a la exclusión social.

En los centros se pueden llevar a cabo programas en los que participan y colaboran otras instituciones: programas de hábitos saludables como Forma Joven facilitan la presencia de personal sanitario para asesorar a alumnado, familias y profesorado.

El aprendizaje del español como lengua vehicular

Otra de las medidas imprescindibles para atender al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo es el aprendizaje del español.

Tanto al inicio de curso como en el transcurso del mismo, nos podemos encontrar con alumnado de nueva incorporación con desconocimiento del español, alumnado de alfabetización o nivel 0 y alumnado con cierto conocimiento del español, nivel 1 ó 2.

Hay que llevar a cabo la evaluación inicial con carácter prioritario para planificar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Si el centro dispone de profesorado del Aula Temporal de Adaptación Lingüística – ATAL – (fijo o itinerante), la evaluación del nivel de conocimiento de español del alumnado de nueva incorporación se llevará a cabo por dicho profesorado en el aula específica junto con tutor/a, si es posible, y con los profesionales de la orientación.

Además, haya o no profesorado de ATAL en el centro, se llevará a cabo la evaluación inicial por el resto del profesorado del equipo docente para valorar el nivel de competencia tanto comunicativa como curricular. En el caso de que los alumnos/as recién llegados presenten otros problemas, como puede ser un retraso significativo en su competencia curricular, se tomarán igualmente medidas de adaptación del currículo en las áreas instrumentales y de compensación educativa, tratando siempre de que esas medidas le permitan el acceso más normalizado posible al currículo ordinario. Para ello se dispondrán las medidas organizativas que el centro tiene previstas en el apartado de Atención a la Diversidad, dentro del proyecto educativo de centro.

Tras la evaluación inicial hay que planificar una serie de actuaciones para dar respuesta a las necesidades educativas de cada alumno/a:

Incorporación al aula temporal de adaptación lingüística (si existe en el centro):

1. Propuesta de alumnado que va a asistir al Aula Temporal de Adaptación Lingüística: Confección por parte del profesorado de ATAL los Anexos I, II y III con el alumnado definitivo que va a asistir a ATAL, coordinada con la Jefatura de Estudios y con el Departamento de Orientación. Los anexos serán enviados a la Delegación correspondiente. En función de las necesidades, la Delegación adjudica el profesorado de ATAL, con el número de horas por centro y los centros educativos a atender. Existe la posibilidad de ATAL fija o itinerante.
2. Coordinar con el equipo directivo los días de docencia (si es itinerante) y la distribución de las horas del profesorado de ATAL.
3. Con el número de horas asignado al centro, debemos elaborar el horario de cada alumno/a, viendo las horas posibles de docencia en el aula de ATAL. Para ello, debemos tener en cuenta:
 - a) La información aportada por el equipo directivo, los tutores/as, resto del profesorado y departamento de orientación.
 - b) Los alumnos de nivel 0, especialmente los de alfabetización, deben tener el mayor número de horas posibles en el aula de ATAL.
 - c) Evitar, si es posible, ocupar horas de materias con poca carga horaria o que favorezcan la integración del alumno/a.

A cada alumno/a se le proporciona su horario después de acordar el mismo con el equipo directivo, tutor/a, profesorado del equipo docente y departamento de orientación.

Intentaremos, con el número de horas asignado, si es posible, algunas horas de inclusividad dentro del aula ordinaria con el alumnado de nivel 2, principalmente .La ITINERANCIA es un obstáculo para la INCLUSIVIDAD.

4. Los alumnos/as de alfabetización y del nivel 0-1 deberán llevar siempre los materiales didácticos de ATAL, tanto en el aula de ATAL como en el aula ordinaria. Se marcarán unos objetivos con cada alumno/a y se prepararán materiales individualizados por parte del profesorado de ATAL.
5. El alumnado de nivel 1 y 2 paralelamente al aprendizaje del español, realizarán actividades encaminadas a compensar las dificultades de aprendizaje en ciertas áreas o materias del currículo, principalmente las instrumentales, favoreciendo así la adquisición de un “vocabulario curricular” de las distintas áreas que favorezca el proceso de escolarización del alumnado con el apoyo del profesorado de ATAL.

Incorporación en el aula ordinaria del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo.

Durante el primer curso académico de estancia en un centro educativo, el alumno ha de ir adquiriendo el dominio de la lengua española. Es conveniente distinguir aquí la “adquisición” y “aprendizaje” en una lengua. La “adquisición se produce de forma natural en la comunidad lingüística y la segunda, a través de la enseñanza formal de la lengua. Es en la Etapa de Secundaria cuando se hace necesaria una enseñanza formal por los requerimientos curriculares de las diferentes materias.

En este sentido, desde la Dirección debemos partir del concepto de equidad, ser capaces de transmitirlo y hacerlo inherente a la práctica docente. Estamos en la obligación moral de asegurar la igualdad de oportunidades de todo nuestro alumnado, adoptando las medidas necesarias que favorezcan la inclusión educativa y la no discriminación. Somos responsables de que se lleven a cabo todas propuestas recogidas en los diferentes documentos del centro, que no queden solo plasmadas en el papel sino que sea una realidad, medible y evaluable.

Por ello, debemos plantearnos dos objetivos principales a alcanzar con nuestro alumnado en este ámbito de actuación:

- Dominio oral y escrito del español
- Acceso al mismo currículo que sigue el resto del alumnado.

En cuanto a la enseñanza del español, no debe considerarse como un objetivo exclusivo del profesorado de ATAL, sino un trabajo compartido en el que todo el profesorado ha de promover desde las diferentes áreas o materias actuaciones para que el alumnado de incorporación tardía adquiera las competencias lingüísticas en español necesarias para continuar con el currículo de la etapa de la forma más satisfactoria.

Si bien, es cierto que el alumnado de Alfabetización, de nivel 0 y de nivel 1 deben desarrollar la competencia comunicativa en primer lugar para acceder al currículum, debemos plantear a los equipos docentes implicados, la necesidad de colaborar en el aprendizaje del español, sobre todo en el alumnado del nivel 1.

Es indiscutible, que el alumnado de incorporación tardía de nivel 1 más avanzado y nivel 2 no sólo deben desarrollar la competencia comunicativa sino también la competencia curricular.

¿Cómo trabajar y mejorar la competencia comunicativa en español y la competencia curricular en el aula ordinaria?

Debemos poner en práctica en los centros educativos dos tipos de medidas:

Medidas de carácter didáctico-curricular, que deben ser adoptadas por el profesorado del equipo docente, con el asesoramiento del departamento de orientación (recogidas en nuestro proyecto educativo y en las diferentes programaciones didácticas) que no implican modificar los elementos del currículo como objetivos, contenidos o criterios de evaluación. Podemos

definirlas como adaptaciones curriculares no significativas o adecuación de la programación del profesor/a.

Como recoge Gómez (2009) se deben priorizar y concretar objetivos y contenidos en cada unidad didáctica, diseñar actividades con diferentes grados de dificultad, actividades de refuerzo, favorecer diferentes agrupamientos del alumnado favoreciendo el trabajo cooperativo, selección de materiales, uso de las nuevas tecnologías, empleo de actividades, materiales y recursos adaptados, uso de instrucciones verbales cortas y pictogramas, utilizar procedimientos e instrumentos de evaluación variados. En este sentido, es fundamental elaborar un *plan de trabajo individualizado para cada alumno/a* con actividades específicamente diseñadas y con un seguimiento continuado para reconocer sus dificultades y progresos

Para ello, el plan de formación del profesorado recogido en nuestro proyecto educativo debe apostar por la interculturalidad y la atención a la diversidad, impulsando la formación en centros o grupos de trabajo para crear una base de buenas prácticas, recursos materiales, didácticos y orientaciones para incorporar la perspectiva intercultural en el centro educativo.

Medidas organizativas:

En los centros educativos disponemos de medidas de carácter organizativo para atender a la diversidad como son los agrupamientos flexibles, desdoblamiento de materias instrumentales, apoyo a la integración por parte del maestro especialista en pedagogía terapéutica tanto en el aula específica como en el aula ordinaria, programa de diversificación curricular, programas de refuerzo de las materias instrumentales, programas de recuperación de las materias no superadas en cursos anteriores, optativas propias del centro para reforzar las materias instrumentales, programas en horario extraescolar como el Programa de Acompañamiento Lingüístico para alumnado inmigrante, Programa de acompañamiento escolar, programa de apoyo y refuerzo en centros de primaria y secundaria (PROA).

Todas estas medidas curriculares y organizativas deben ser coherentes y requieren de procesos de seguimiento y evaluación.

En las diferentes reuniones de los órganos de coordinación docente y de gobierno del centro educativo debe estar presente el seguimiento y valoración de las medidas aplicadas con el alumnado de incorporación tardía. Es necesario establecer mecanismos de coordinación entre el profesorado de ATAL, el profesorado del equipo docente, tutor/a y departamento de orientación sobre la intervención educativa con los alumnos/as de ATAL, sobre los problemas y dificultades que encuentran este alumnado y sobre las propuestas de actuación. Es fundamental impulsar procesos de reflexión en el profesorado para mejorar las prácticas docentes.

El mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante

Los centros deben promover el mantenimiento de las culturas de origen del alumnado inmigrante favoreciendo actuaciones que conlleven el conocimiento y la valoración de estas culturas por toda la comunidad educativa. Se realizarán a lo largo de todo el curso, pudiendo dar visibilidad a toda la comunidad educativa con la celebración del Día de las Culturas o Jornadas Interculturales.

Los objetivos fundamentales de las actuaciones que promuevan el mantenimiento de la cultura de origen son:

- a) Potenciar el aprendizaje de la cultura de origen, con el fin de que el alumnado inmigrante no pierda la riqueza que esto supone.
- b) Difundir información de todas y cada una de las culturas presentes en el centro entre todos los componentes de la comunidad educativa.
- c) Aprovechar los aspectos de enriquecimiento que aporta el conocimiento de las diferentes culturas sobre la totalidad del alumnado del centro.
- d) Fomentar la participación del alumnado inmigrante y de sus familias en las actividades extraescolares del centro.
- e) Potenciar actitudes de solidaridad y tolerancia entre todo el alumnado del centro en particular y de la comunidad educativa en general.
- f) Favorecer la comunicación y el sentido de pertenencia a la comunidad educativa del alumnado, del profesorado y de las familias.

La perspectiva intercultural en los centros educativos no debe ir dirigida a un grupo específico de alumnos inmigrantes sino a la totalidad del alumnado y no es responsabilidad exclusiva del profesorado de ATAL, compete a todo el profesorado, desde unas programaciones que recojan la diversidad cultural y social del alumnado propuestas de actividades interculturales en el plan de acción tutorial, una programación de actividades complementarias y extraescolares de carácter intercultural, existencia de un fondo adecuado de libros y material audiovisual e informático de carácter intercultural. Además de las actividades en el horario lectivo, los centros educativos tenemos a nuestra disposición la posibilidad de solicitar el Programa de Mantenimiento de la Cultura Materna en horario extraescolar.

Para finalizar, la “escuela” debe dar respuesta a las exigencias de una sociedad en continua transformación, que demanda una educación de calidad y equitativa para todos y todas. La Dirección, por sí sola no puede llevar a cabo esta labor de forma aislada, se requiere la implicación y compromiso de todos los sectores de la comunidad educativa.

“Para educar a un niño hace falta toda la tribu” Proverbio africano.

BIBLIOGRAFIA

Gómez Montes, J.M (2009). Pautas y estrategia para entender y atender a la diversidad en el aula. Pulso 2005, 28 (199-214)

Gros, B., Fernández-Salineró, C., Martínez, M., Roca, E. (2013) El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar XXXII Seminario interuniversitarios de Teoría de la Educación. Liderazgo y Educación Universidad de Cantabria. Santander, 10-12 de noviembre de 2013. Ponencia 3

Medina Rivilla, A., Gómez Díaz, R. (2014). *El liderazgo pedagógico: Competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria*. Universidad Nacional de Educación a Distancia España. Perspectiva Educacional. Formación de Profesores Enero 2014, Vol. 53(1), Pp. 91-113

Sarasúa Ortega, A. (2013). Una mirada sobre la educación La dirección escolar, Luces y sombras. Abril 2013 N° 350. Padres y maestros.

CAPÍTULO V

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, DESDE EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

José Manuel García Argüello

Orientador del IES Francisco Montoya de Las Norias de Daza

El Ejido, Almería.

INTRODUCCIÓN

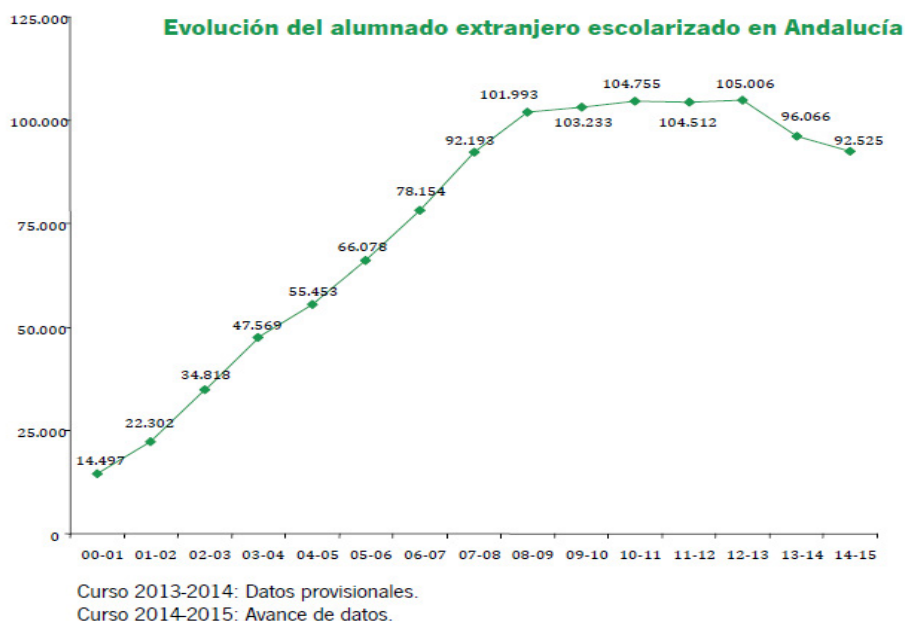
El fenómeno de la inmigración y de la incorporación del alumnado inmigrante al sistema educativo no es reciente. España siempre ha sido un país de acogida o de paso de inmigrantes hacia una vida mejor, buscando en países de la Unión Europea una calidad de vida que no pueden tener en sus lugares de nacimiento.

La sensación que tiene el profesorado sobre el número de alumnos y alumnas inmigrantes en Andalucía suelen ser la de que hay una alta proporción en los centros educativos. Sin embargo Andalucía es la quinceava comunidad autónoma en porcentaje de alumnado inmigrante con un 5,2% del total del alumnado escolarizado. Muy lejos del 14,7% que tiene La Rioja o del 13,8% que tienen en Baleares.

Otra de las variables que debemos tener en cuenta en el tema de la inmigración es la procedencia del alumnado ya que según la misma tendrán más o menos dificultades para integrarse y tendremos que adoptar unas u otras medidas de atención a la diversidad. Andalucía recibe principalmente alumnado inmigrante de la Unión Europea (destaca en este sentido la provincia de Málaga) y también un alto porcentaje procede de África (destaca en este sentido la provincia de Almería).

Además de la procedencia es muy significativa la distribución del alumnado inmigrante según la titularidad de los centros educativos (público/privado). El alumnado inmigrante en Andalucía estudia en centros públicos (86,2%) y centros privados concertados (7,8%). Sólo un pequeño porcentaje estudia en los centros privados (4%). Esta situación se suele dar en todas las comunidades autónomas.

Centrándonos ya en nuestra comunidad autónoma el alumnado inmigrante ha experimentado un crecimiento muy significativo desde los 14.000 alumnos/as que estudiaban en el curso 2000-2001 a los 92.525 alumnos/as escolarizados en este curso 2014-2015. Como puede observarse en la siguiente gráfica.



(Gráfica 1: Fuente: La Educación en Andalucía 2014-2015. Consejería de Educación Cultural y Deporte).

En el curso 2000-2001 como reacción a un incremento significativo de llegada del alumnado inmigrante los centros educativos de la provincia de Almería empezaron a buscar soluciones a las dificultades que tenían para incorporar a estos alumnos/as que no dominaban la lengua española, en aquel curso el CEIP Las Lomas de Roquetas de Mar y el CEIP José de Salazar de El Ejido crearon las primeras ATALs (Aula Temporal de Adaptación Lingüística) de la provincia.

De las primeras experiencias en Almería otras provincias comenzaron a probar en esta misma solución para atender a sus alumnos/as inmigrantes y después de varios años de rodaje y experimentación la Consejería de Educación publica la 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 (BOJA 14/02/2007). Esta normativa y el Decreto 327/2010 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria serán los referentes normativos que rigen las medidas de Educación Intercultural que se desarrollan en el IES Francisco Montoya de las Norias de Daza de Almería.

¿CÓMO ES NUESTRO ALUMNADO?

Nuestro alumnado es muy variado en cuanto a su procedencia destacando un alto porcentaje de alumnos/as procedentes de Marruecos. El 68% del alumnado tiene esta nacionalidad, también hay alumnos y alumnas procedentes de Senegal, Guinea Bisau y Rumania con porcentajes menores. El resto del alumnado del centro es español.

El alumnado marroquí tiene en estos últimos cursos un perfil diferente al que tenía en los primeros años de incorporaciones “masivas”. Aunque siguen llegando puntualmente alumnos/as

procedentes de Marruecos sin conocimiento de la lengua española, la mayoría son alumnos y alumnas procedentes de los centros de Educación Primaria de la localidad y que ya llevan muchos cursos en España, incluso algunos/as de ellos/as ya han nacido aquí.

El alumnado procedente de Marruecos y sin escolarizar en España suelen presentar las siguientes necesidades: Concha Moreno (2004; 56-57)

Necesidades fuera del centro educativo:

- Comunicarse con el entorno no familiar próximo: calle, barrio, tiendas, manejo del dinero, etc....
- Ayudar a la familia en su relación con el entorno exterior.
- Comprender las regla socio-pragmáticas: saludos, cortesía...
- Las convenciones sociales: el vestido, la comida, la puntualidad, las fiestas...
- Moverse por la ciudad: medios de transporte, horarios, etc.
- Explicar a otras personas sus problemas o necesidades: centros de salud, ayuntamientos, etc.

Necesidades dentro del centro educativo:

- Comunicarse con sus compañeros en el aula y fuera de ella: el recreo, los pasillos, etc.
- Comunicarse con el personal del centro: conserjes, profesores, secretario/a, etc.
- Conocer el centro educativo y los recursos que ofrece: plan de acompañamiento, transporte, comedor, etc.
- Comprender las tareas encomendadas por el profesorado y su finalidad.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje, de comunicación y socio-afectivas.
- Aprender los contenidos del currículo para obtener éxito escolar.

En el momento de su incorporación al centro y de su aprendizaje del español como segunda lengua debemos tener en cuenta los siguientes factores: (Luis Morales; 2006, pp. 21-22).

- El grado de escolarización previa en el país de origen.
- El grado de aprendizaje de la lengua materna del alumnado ya que no existe una ruptura con la misma sino que es una fuente constante de información en la que se apoyan para el aprendizaje del español.

- Los conocimientos lingüísticos de otras lenguas diferentes al español y a la materna. En el caso del alumnado marroquí muchos han estudiado francés en su país.
- La edad de incorporación al centro educativo: cuanto más mayores más dificultades suelen tener en el aprendizaje del español.
- La mayor o menor exposición a las relaciones sociales y a los medios de comunicación en español. Ya que muchos siguen viendo la televisión por satélite y solo hablan en árabe en sus casas.
- La duración de su estancia en España. No tienen la misma motivación si saben que están de paso y continuarán viaje a otros países del norte de Europa.
- Las relaciones emocionales dentro del contexto familiar. Las familias suelen estar desestructuradas y en muchos casos falta el padre o la madre, pasan muchas horas sin los padres porque se van a trabajar.

Entre las dificultades que podemos encontrar en el entorno puramente académico encontraremos las siguientes:

- La obligatoriedad de la enseñanza que hace que el alumnado pueda incorporarse en cualquier momento del curso escolar y en cualquier edad.
- El absentismo escolar provocado por muchas razones.
- La presión del profesorado por la exigencia de cumplir con unos mínimos en el desarrollo de contenidos curriculares.
- La no existencia de información fehaciente del historial escolar del alumno/a lo que entorpece la elaboración de su perfil pedagógico.
- La atención deficitaria a las familias y la falta de promoción para una mayor participación de las mismas en la vida escolar del centro.
- La tendencia en el profesorado a buscar la “homogeneidad” como ideal en la clase, lo que hace que la diversidad sea vista como un problema o dificultad para la consecución de los objetivos.
- El profesorado convencido de que es la única fuente de conocimiento en el aula. Anulando el habla del alumnado y su espontaneidad en el lenguaje oral.
- La consideración del libro de texto como guía de la enseñanza en vez de un recurso más.
- Adaptaciones curriculares encaminadas a considerar como inevitable el fracaso escolar.
- La preponderancia de la lengua escrita a la lengua oral en las clases.

- El desconocimiento de estilos de aprendizaje personales y culturales diferentes.
- La falta de atracción y curiosidad por otro tipo de alumnado en el profesorado que tienen una lengua y cultura diferentes.
- La insatisfacción por parte del profesorado por la alta heterogeneidad del alumnado que hace que los tutores/as en muchos casos se vean sobrepasados por las dificultades y no sepan cómo afrontarlas.
- La falta de interés o de motivación del profesorado por aprender nuevas formas de enseñar, salirse de un patrón clásico de enseñanza en gran grupo y con referencia en el profesor como fuente del saber.
- La falta de preparación del profesorado en la carrera docente para afrontar la heterogeneidad cultural en las aulas. Desconocimiento de la didáctica, de la organización escolar, pedagogía y psicología de la educación. Se da más importancia a los contenidos que a la manera de hacerlos llegar al alumnado.
- La falta de interrelación entre los materiales didácticos curriculares y los materiales para el aprendizaje de la lengua española.

Una vez vistas las dificultades que tiene el alumnado inmigrante y las que tienen los centros educativos es el momento de conocer qué medidas se pueden afrontar desde los departamentos de orientación para minimizarlas y que el alumnado consiga alcanzar los objetivos generales de la etapa y el desarrollo de las competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria.

ACTUACIONES DESDE EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

Siguiendo la estructura de la 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 (BOJA 14/02/2007) debemos trabajar en tres líneas de actuación:

- 1) Actuaciones de acogida.
- 2) Actuaciones relacionadas con la enseñanza de la lengua española.
- 3) Actuaciones de desarrollo de su lengua y cultura materna.

1) Programa de Acogida. Todos los centros deben tener un programa formando parte del Proyecto Educativo donde se realizan actividades para recibir a todas las familias, al alumnado nuevo, al profesorado y a los miembros del personal no docente de nuestra comunidad.

1-1 Actuaciones generales de acogida del alumnado y de sus familias:

- Reunión en el EOE de El Ejido donde se realiza la planificación del programa de tránsito de la Educación Primaria a la Educación Secundaria. Esta se realiza en el mes de septiembre y se fijan las actuaciones y fechas de las mismas a realizar en cada curso. Se ponen en contacto los orientadores de los colegios con el orientador del IES.

- *Reunión de tránsito con los colegios de la zona.* A nuestro centro acuden alumnos/as del CEIP Mirasierra y del CEIP San Ignacio. En el mes de marzo en horario lectivo los alumnos/as visitan el Instituto en horario lectivo, el equipo directivo y el orientador les explica las diferencias entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria y se le enseñan las aulas y los espacios comunes donde estarán al siguiente curso. Además ya en horario de tarde se realiza en el instituto una charla sobre el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria para los padres y madres. También la imparte el equipo directivo junto con el orientador y el mediador intercultural. Se les explican las características de nuestro centro, su organización, se resuelven dudas de los padres/madres y se hace una visita guiada a las instalaciones del centro. En esta reunión se les facilita a los padres y madres un tríptico con la información básica que deben conocer sobre el centro educativo (normas de convivencia, horarios, responsables del centro, programas que se desarrollan y técnicas básicas de estudio que deben conocer...).

1-2 Actuaciones con el alumnado y sus familias de incorporación tardía:

- A lo largo del curso, *cuando se incorpora un nuevo/a alumno/a*, se siguen los siguientes pasos: matriculación en la secretaría y entrevista con el orientador del centro. En esta primera entrevista con el padre/madre y el alumno/a el orientador si es inmigrante y se observa que tiene desconocimiento del idioma se realiza una primera evaluación de sus competencias con la ayuda de los padres o de alumnado ayudante que conoce bien la lengua marroquí. Para realizar esta evaluación utilizamos el EMULEX (Evaluación Multilingüe del Alumnado Extranjero. Disponible en la siguiente página web:

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/04/30/0001/menuprinc.html>

Nos permite tomar datos básicos del alumnado con un cuestionario en español y árabe, conocer las destrezas orales y escritas del nuevo/a alumno/a, una evaluación del vocabulario básico y de conocimientos matemáticos básicos. Las pruebas tienen traducciones en nueve idiomas (alemán, árabe, búlgaro, español, francés, inglés, polaco, rumano y ruso).

- En esta entrevista el orientador les informa bien en español o sino en su lengua materna del curso al que ha sido asignado el alumno/a, de cuál será su horario semanal, de la posibilidad de incorporarse a la ATAL por su desconocimiento de la lengua española y de la posibilidad de su participación en el PALI (Plan de Apoyo Lingüístico) en horario no lectivo. También se le asigna un alumno/a ayudante que le hará de guía en los primeros días de estancia en nuestro centro educativo.

El orientador en esta primera entrevista toma contacto no sólo con el alumno/a sino con sus padres para preocuparse por la situación socio-familiar en la que están (trabajo, recursos económicos de que disponen, etc.) ya que esta influirá notablemente en la incorporación de su hijo/a al centro.

Después de la entrevista el orientador comunica las características del alumno/a al tutor/a, al profesorado de ATAL y al equipo docente para que realicen sus evaluaciones iniciales que nos darán su nivel de competencia curricular.

2) **Actuaciones relacionadas con la enseñanza de la lengua española** destacar las siguientes:

Una vez realizada la primera evaluación en el Departamento de Orientación el orientador comunica al profesorado de ATAL (en caso de necesidad de aprendizaje del español) la llegada del nuevo alumno/a.

Es el profesorado de la ATAL quien realiza otra evaluación más exhaustiva, utilizando las pruebas específicas que han elaborado un grupo de profesoras de ATAL de Almería, para establecer el nivel de español del alumno/a siguiendo los criterios establecidos por la Delegación Territorial de Educación de Almería. Estas pruebas están disponibles en la siguiente página web- blog de la Red de Orientación Educativa y profesional de Almería. Donde en el apartado de compensación educativa encontraremos normativa de compensación educativa y los PROA Programas de Acompañamiento Escolar que también desarrollamos en nuestro centro.

<http://orientacion.cepindalo.es/documentos-orientacion/>

En el caso de un desconocimiento de la lengua española importante (niveles 0 o 1 de español) al alumnado se le asignarán una serie de horas semanales (máximo 8) fuera de su grupo de referencia para el aprendizaje del lenguaje oral y de la lectoescritura.

2-1 Evaluación psicopedagógica del alumnado inmigrante de incorporación tardía:

Es fundamental establecer los niveles de partida del alumno/a no sólo en la lengua española sino también a nivel curricular. El profesorado de las materias didácticas realiza su evaluación y asigna al alumno/a al nivel de competencia curricular que facilitará el aprendizaje de contenidos curriculares. Dentro de nuestro proyecto educativo se contempla la posibilidad de trabajar tanto los contenidos de la Educación Primaria como los de la Educación Secundaria. Existe un proyecto a través de la mesa local de educación de las Norias de la creación de un proyecto educativo común que sirva para recoger el currículo desde la Educación Infantil, la Educación Primaria, La Educación Secundaria y el Bachillerato que se realizarán en la localidad. En este proyecto colaboran todos los centros educativos de la localidad. Por esta razón y por tener un plan de compensación educativa los departamentos didácticos contemplan en sus programaciones todos los contenidos mencionados así como los materiales para poder impartirlos en las clases con el apoyo de dos maestras de compensación educativa.

Cuando la desventaja curricular del alumno/a inmigrante es superior a dos cursos se realiza una **evaluación psicopedagógica** que debe ser volcada en el módulo de gestión de la Orientación en la aplicación informática Séneca y que debe tener los siguientes apartados:

- a) Datos personales. (datos del alumno/a)
- b) Etapa.

- c) Datos escolares (historia escolar).
- d) Datos de la evaluación psicopedagógica:
 - 1. Profesional que la realiza.
 - 2. Fecha de inicio de la evaluación.
 - 3. Fecha de finalización de la evaluación.
 - 4. Motivo de la evaluación psicopedagógica.
 - 5. Instrumentos de recogida de información.
 - 6. Número de sesiones.
 - 7. Observaciones.
- e) Identificación de las N.E.A.E.
- f) Información relevante del alumno/a:
 - 1. Desarrollo cognitivo.
 - 2. Desarrollo motor.
 - 3. Desarrollo sensorial.
 - 4. Desarrollo comunicativo y lingüístico.
 - 5. Desarrollo social y afectivo.
 - 6. Otros.
 - 7. Estilo de aprendizaje y motivación.
 - 8. Nivel de competencia curricular.
- g) Información relevante sobre el contexto escolar.
- h) Información relevante sobre el entorno familiar y el contexto social.
- i) Necesidades específicas de apoyo educativo.
- j) Orientaciones al profesorado.
- k) Orientaciones a la familia o a los representantes legales.

La realización de estos informes nos permitirá aplicar al alumnado medidas de atención a la diversidad de carácter compensatorio. La realización de adaptaciones curriculares y el apoyo del profesorado de compensación educativa.

2-2 Proyectos de doble docencia con el profesorado de ATAL:

En el aprendizaje de la lengua española desde hace ya varios cursos consideramos que es necesaria una salida del alumnado de su grupo de referencia para el aprendizaje principalmente de la lectoescritura que no es un contenido propio del profesorado de estos niveles. Pero el resto del tiempo se integran en sus grupos de referencia y se les ayuda dentro de ellos. Es lo que llamamos proyectos de doble docencia, donde el profesorado de la ATAL se incorpora a los grupos clases donde hay más alumnado inmigrante con desconocimiento del español y de manera coordinada con el profesorado de las materias didácticas enseñan los contenidos curriculares y el aprendizaje del español.

Pese a que en los primeros cursos de desarrollo de estas medidas había cierto rechazo por parte del profesorado de las materias didácticas, en la actualidad, está muy demandado por todos y todas, ya que se pide voluntariedad por parte del profesorado. Estas clases no sólo implican dos profesores/as en el aula, sino que implican también un cambio metodológico (menos centrado en los contenidos y más en los procesos), se utilizan metodologías de aprendizaje cooperativo donde el alumnado es el protagonista de su aprendizaje y se buscan nuevos materiales con una menor utilización del libro de texto. El orientador tiene que aportar recursos materiales y asesorar sobre la metodología de trabajo. Resolver las dudas que tiene el profesorado sobre la puesta en marcha de estas nuevas metodologías y de cómo aplicarlas y evaluarlas.

2-3 Organización y funcionamiento del PROA y PALI:

Además de las actuaciones relacionadas en la ATAL en horario lectivo en el centro se realiza desde hace ya varios cursos el PALI (Plan de Apoyo Lingüístico) que complementa la enseñanza del español que se realiza por las mañanas. Como estas clases (dos días a la semana 2 horas cada día) las realiza el orientador del centro le sirven para enseñar el español al alumnado recién llegado e ir comprobando sus avances a lo largo del curso. Se realizan en coordinación con el profesorado de ATAL para no repetir las mismas enseñanzas ni los mismos materiales. Además el orientador participa en la selección del alumnado que debe realizar el Programa de Acompañamiento junto con la Jefatura de Estudios y los tutores y tutoras del centro.

2-4 Asesorar sobre materiales específicos de lengua española o materiales didácticos para el alumnado inmigrante:

La premisa fundamental es la normalización en los procesos de enseñanza –aprendizaje pero para determinados alumnos y alumnas en momentos de su escolaridad es necesario utilizar materiales específicos de aprendizaje de la lengua española o materiales que puedan apoyar al libro de texto. El orientador debe dar referencia sobre qué tipo de materiales son más adecuados para el alumnado inmigrante y como utilizarlos bien en la ATAL o dentro de sus grupos de referencia.

Entre los materiales que suelo recomendar los más importantes son los siguientes:

Enseñanza del español:

Nivel inicial-alfabetización:

- GATA AMATE; P.; MARTÍNEZ CAMPAYO, J. “Método de lectoescritura”: “Leer, escribir y comprender”. Niveles: 1, 2, 3, 4 y 5.
- GATA AMATE; P.; MARTÍNEZ CAMPAYO, J. Manual “El español para todos” libro del alumno y cuaderno de ejercicios (Internet).
- GONZÁLEZ MORENO, M^a I y otros. (2000). “Método “Vivencias” método sensorio-motor para el aprendizaje de la lectoescritura 1, 2 y 3. Editorial CEPE. Madrid.
- “Udicom” (unidades didácticas de compensatoria) de Murcia (gratis en Internet).
- “Español para ti” Cd publicado por la Junta de Andalucía.
- “El español nos une” Cd publicado por el CEP de Almería.

Nivel avanzado (A1):

- VILLALVA, F.; HERNÁNDEZ, M. (2005). “Español como segunda lengua. Educación secundaria”. Anaya, Madrid.
- LUQUE DURÁN, JDD; LUQUE NADAL; L. (2002). “Lecturas: nuevas narraciones españolas 1, 2, 3 y 4”. Editorial SGEL. Madrid.
- MORENO, C; GARCÍA NARANJO, F; HIERRO, A. (2000) “Cuentos, cuentos, cuentos 1, 2 y 3”. Editorial SGEL. Madrid.
- Ejercicios de gramática, léxico y textos literarios de la editorial Anaya.

Materiales curriculares:

- GARCÍA ARGUELLO, JM; LLAUDET SERRA, S; MOLINER AVELLANEDA, A; MONTOYA ALBERT, B; PÉREZ FLORES, V. (2006). “Puentes” 1er y 2º ciclo ESO. Cuaderno de trabajo y libro del profesor. Editorial Mc-Graw Hill, Madrid.

Material de refuerzo y compensatoria. Lengua, matemáticas, ciencias naturales y sociales.

- MORENO CARRETERO, M. (2005 Y 2006). Adaptaciones curriculares ciencias sociales y ciencias naturales (1º, 2º, 3º y 4º ESO). Ediciones Aljibe, Málaga.

Además de estos recursos bibliográficos la Consejería de Educación dispone de otros recursos en la siguiente página web:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/PUBLICACIONESYRECURSOS&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,1,0>

3) Actuaciones para promover la lengua y cultura del alumnado inmigrante son las siguientes:

3-1 La optatividad: que permite al alumnado del centro la elección del árabe como segunda lengua extranjera. Está materia es ofrecida en paralelo al francés y la suelen coger alumnos/as de buen nivel curricular y de procedencia marroquí. Es una materia que puede realizarse desde 1º ESO hasta la finalización del Bachillerato.

3-2 Además del árabe el centro ofrece en su currículo una materia denominada lengua y cultura marroquí que es impartida por profesorado marroquí que participa en un programa de cooperación entre el Consulado de Marruecos y el Ministerio de Educación de España. Suelen impartir estas clases en el mismo horario que la religión y se ofrece como una alternativa a la misma para el alumnado marroquí.

3-3 Otras medidas están relacionadas con la cartelería y la documentación del centro apoyándonos en numerosas ocasiones en el árabe para transmitir información a las familias. También hay mapas y trabajos de Marruecos y de otros países de procedencia de nuestro alumnado en las clases.

3-4 Todos los cursos realizamos un desayuno intercultural, es una tradición en el centro que sirve para conocer un poco más la cultura y tradiciones de nuestro alumnado. Se hace un concurso de comida y platos típicos. Traen sus mejores vestidos músicas variadas se escuchan en una fiesta que es sinónimo de convivencia.

3-5 En esta línea de trabajo cobra una importancia fundamental la labor que se realiza en coordinación con CODENAF de *mediación intercultural*. Aunque en los últimos cursos se han reducido los mediadores que trabajan para la Delegación Territorial de Educación, en nuestro centro, disponemos de la ayuda fundamental de mediadores de dicha asociación. Cuando existen dificultades de comunicación, problemas con el absentismo y con la conducta del alumnado los tutores/as lo ponen en conocimiento del orientador y este se lo comunica al mediador para ayudarles a resolverlos. No sólo hacen de traductores sino que explican las diferencias culturales y buscan soluciones a las dificultades del alumnado.

3-6 Además de las actuaciones mencionadas se incorporan dentro del plan de acción tutorial actividades relacionadas con la interculturalidad y la convivencia. Es necesario trabajar en cada curso el respeto y la tolerancia hacia las diferentes culturas que están en nuestro centro a continuación se muestran los materiales que solemos utilizar para realizarlas.

3-7 Materiales para desarrollar lengua y cultura materna así como la interculturalidad en nuestro centro:

- ESSOMBA, M.A (Coord). (1999). "Construir la escuela intercultural". Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Editorial Grao, Barcelona.
- GOMEZ LARA, J. COLECTIVO AMANI. (2004). "La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales". Concienciación, negociación y confrontación. Ediciones La Catarata, Madrid.
- SANDÍN, M^o P. (1998). "Identidad e Interculturalidad. Materiales para la acción tutorial". Primer ciclo de la ESO. Laertes psicopedagogía, Barcelona. (son dos libros uno para el tutor/a y otro para el alumnado).
- RUIZ DE LOBERA, M. (2004). "Metodología para la formación en educación intercultural". Ediciones La Catarata Madrid.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA. (2006). "Lengua y diversidad cultural, actividades para el aula". Talasa Ediciones S.L. Madrid.
- SODEPAU. (2004). "Educar en la diversidad. Materiales para una acción educativa intercultural". Ediciones La Catarata, Madrid.
- VISQUEM LA DIVERSITAT. (1998). "Vivamos la diversidad. Materiales para una acción educativa intercultural". Ediciones La Catarata, Madrid.
- REAL NAVARRO, J. (2006). "Educar en la interculturalidad. Cuentos, dinámicas y juegos para niños y preadolescentes". Editorial CCS Madrid.
- MORADILLO, F.; SOCORRO, A. (2006). "Adolescentes, inmigración e interculturalidad, aprendiendo a convivir". Editorial CCS, Madrid.
- MARTÍNEZ, M.A.; SERRANO, P, J. GONZÁLEZ, V.; "Interculturalidad en la escuela, Marruecos y la cultura árabe". Editorial EOS talleres educativos Madrid, 2003.

Páginas web con materiales y recursos relacionados con la enseñanza del español y la lengua y cultura materna del alumnado inmigrante:

- CAREI (Centro Aragonés de Recursos en Educación Intercultural)
<http://www.carei.es>
- CREI (Centro de Recursos de Educación Intercultural Castilla y León)
<http://centros.educa.jcyl.es/creivalladolid/>
- Página de Aula Intercultural: <http://www.aulaintercultural.org/>
- Programa de Acogida al Alumnado Inmigrante del Principado de Asturias
<http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/>

- CADI (Centro de Animación y Documentación Intercultural) de Murcia:
<http://diversidad.murciaeduca.es/cadi/>
- Educared (Fundación telefónica)
<http://www.educared.org/global/integra>
- Cuaderno Intercultural
<http://www.cuadernointercultural.com/>
- El taller de ELE:
<http://eltallerdeele.blogspot.com.es/>

Finalmente nos queda relacionar las funciones que deben desarrollar el profesorado perteneciente a la especialidad de orientación educativa (artículo 86) del Decreto 327/2010 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria con las actuaciones ya mencionadas en las páginas anteriores:

- a) Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado, con el objetivo de adaptar las medidas de atención a la diversidad más acordes a cada alumno y alumna. Con el alumnado inmigrante informes de Compensación Educativa (COM) y en algunos casos de NEE.
- b) Asistir a las sesiones de evaluación. Donde seguiremos la evolución del alumnado inmigrante y donde aconsejaremos al equipo docente las medidas más adecuadas (refuerzo educativo, adaptación curricular, etc.) y los materiales más adecuados en cada caso.
- c) Asesorar al profesorado en el desarrollo del currículo sobre el ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del alumnado. Qué niveles curriculares son más adecuados a cada alumno/a y con qué materiales trabajar. Introducir en el currículo contenidos interculturales.
- d) Asesorar a la comunidad educativa en la aplicación de medidas relacionadas con la mediación, resolución y regulación de conflictos en el ámbito escolar. En este sentido desarrollamos dos programas en lo que existe una alta participación del alumnado inmigrante. **Son los programas de alumnado ayudante y de mediación entre iguales.**
- e) Asesorar al equipo directivo y al profesorado en la aplicación de las diferentes actuaciones y medidas de atención a la diversidad, especialmente las orientadas al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo. Existe en este sentido una gran labor que se desarrolla en las reuniones del claustro, del ETCP (Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica) y en las reuniones de los equipos docentes. Además el orientador dispone de un horario para atender al profesorado en las dudas que le puedan surgir en su práctica educativa.

- f) Colaborar en el desarrollo del plan de orientación y acción tutorial, asesorando en sus funciones al profesorado que tenga asignadas las tutorías, facilitándoles recursos didácticos o educativo necesarios e interviniendo directamente con el alumnado, ya sea en grupos o de forma individual, todo ello de acuerdo con los que se recoja en dicho plan. Además del asesoramiento en recursos didácticos ya mencionados con anterioridad es necesario hacer una tarea de conocimiento del alumnado y de sus familias. Las dificultades académicas y culturales que suelen tener y cómo pueden ser resueltas. El conocimiento que se va teniendo en cada curso facilita mucha información a los tutores/as que saben cómo actuar y resolver las dificultades de cada curso escolar.

- g) Asesorar a las familias o a los representantes legales del alumnado en los aspectos que afecten a la orientación psicopedagógica del mismo. Es muy dificultosa la comunicación con las familias del alumnado inmigrante ya que son los propios alumnos/as quienes tienen un mayor conocimiento de la lengua española y hacen de traductores a sus padres y madres. Utilizamos en muchos casos la inestimable ayuda del alumnado ayudante y de los mediadores en estas tareas. Los padres y madres no suelen tener un alto nivel de estudios pero si están interesados en que sus hijos/as estudien y consigan titular.

En definitiva todas las funciones como profesionales de la orientación están muy relacionadas con las actuaciones que realizamos con el alumnado inmigrante en el centro educativo. La práctica educativa nos enseña cómo acometerlas y mejorarlas cada día.

BIBLIOGRAFÍA

Cruz del Pino, R, Ruiz Paris, C; García Montoya, S; González Medina, M.C. (2011). *Guía Básica de Educación Intercultural*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

García Argüello, J.M.; Cobos Muñoz, L. EMULEX. Evaluación Multiligüe del Alumnado Extranjero. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Morales Orozco, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Editorial Catarata.

Moreno García, C. (2004). Español como lengua extranjera en el contexto escolar una fórmula para la convivencia. En *la Formación del Profesorado en Educación Intercultural*, pp. 149-180.

Soriano Ayala, E. (2004). *La práctica educativa intercultural*. : Madrid: Editorial la Muralla

CAPÍTULO VI MEDIACION INTERCULTURAL, ESCUELA Y FAMILIA

Rachida Dalouh

Encarnación Soriano Ayala

Naima El Ejbari El Bachir

Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

La afluencia de personas procedentes de otros países en los últimos años ha puesto en evidencia que nos encontramos en una España plural y muy rica desde el punto de vista sociocultural. Además, es una realidad que puede ser constatada día a día y que configura la diversidad cultural que se encuentra en las ciudades, pueblos y dentro del ámbito educativo, en las aulas de la sociedad española actual. De hecho, España ha tenido que afrontar las sucesivas oleadas de migraciones desde una perspectiva de respeto a los derechos fundamentales. La Declaración Universal de los Derechos Humanos promulga la igualdad entre la humanidad, la libre circulación de las personas entre países y la educación en la comprensión, la tolerancia y la libertad entre todos los pueblos. Asimismo, las migraciones no deben percibirse como algo negativo que ataca a la identidad española, sino como un desafío para construir una España más democrática en la que todos seamos capaces de vivir en paz y participar en un ambiente de armonía y sosiego *“La sociedad hipercomunicada ha roto las fronteras y ha abierto espacios de comunicación donde antes sólo había aislamiento y monólogos... Lo uniforme y homogéneo ha dado paso a lo complejo, plural y mestizo. Estos fenómenos (globalización y migración),... están produciendo profundos cambios en nuestra realidad social”* (Ortega, 2004, p. 48).

Frente a esta realidad actual que está viviendo España, como zona que genera nuevas realidades sociales y culturales, se ha tomado la mediación intercultural como un instrumento para llegar a un acuerdo satisfactorio para evitar la exclusión social de las minorías culturales, respetando la diversidad, y facilitando la interacción cultural en condiciones de igualdad. Además, la incorporación del alumnado inmigrante al centro educativo durante todo el curso exige la presencia del mediador intercultural para colaborar con los tutores y el profesorado para una mejor su integración y para facilitar información al personal docente y al equipo directivo y orientadores del centro.

En esta sociedad caracterizada por su diversidad, la mediación puede constituirse en una herramienta eficaz y el mediador/a la persona puente que media entre dos personas o dos colectivos de cultura diferente, con el objetivo de facilitar la convivencia y fomentar la cohesión social, desde la utilización del mediador/a de un conjunto de estrategias que han de posibilitar la transformación del conflicto en una oportunidad de desarrollo personal. El

mediador intercultural es una figura indispensable en esta sociedad tan diversa que ocupa un lugar estratégico en varios ámbitos uno de ellos es el ámbito sociocultural, y claro, vivir y educar en una sociedad multicultural nos obliga a trabajar esa multiculturalidad para favorecer el encuentro intercultural, favorecer el diálogo y la comunicación entre culturas que conviven en un mismo sitio. Además, el mediador intercultural estará presente para evitar situaciones de discriminación y desigualdad mediante habilidades y estrategias.

LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL

El origen de la mediación se sitúa en Estados Unidos en los años sesenta en el ámbito familiar y en los setenta en el terreno escolar e intercultural. En cuanto a Francia, la figura del mediador intercultural según Rodríguez y Souto (2009) está muy vinculada al sector educativo. En la década de los noventa, a raíz de factores como la evolución de los flujos migratorios, la crisis económica y la aparición de una élite de inmigrantes que desean intervenir socialmente, aparece la figura de las *femmes-relais*. Éstas serían las encargadas de mediar entre familias extranjeras, Administraciones públicas y escuelas, por lo tanto, ligadas a las funciones de interpretación y traducción de códigos lingüísticos y culturales de la población extranjera asentada en Francia. En la mayoría de casos, se trata de mujeres extranjeras, para las cuales, realizar este trabajo supone un cambio en los roles tradicionales de las mujeres de sus nacionalidades. La formación de las mismas implica conocimientos de distintas disciplinas sociales, siendo el conocimiento del idioma una condición favorable para el desarrollo de dicha profesión.

En España podemos decir que la mediación intercultural se ha venido desarrollando desde mediados de la década de los noventa, conformándose como una nueva modalidad de intervención social, así como un nuevo perfil profesional. Giménez (2007, p.8) considera que en el proceso de mediación intercultural se distinguen tres etapas “una *primera de origen o génesis, allá por 1994-1997; luego una segunda etapa en la que la práctica florece y que podemos ubicar aproximadamente entre 1998 y 2002, y una tercera de expansión, y también podríamos hablar de eclosión, boom e incluso moda, y que abarca desde aproximadamente de 2003 hasta el momento presente. Parece que ahora comienza un cuarto momento en el que comenzamos a definir el perfil profesional, con más precisión y convergencia y a reclamar un reconocimiento profesional, institucional y social*”.

Tabla 1. Génesis y características de la Mediación intercultural. Basado en García, Martínez y Sahuquillo (2012).

Inicios. Hitos que Fundamentan su evolución.	Estados Unidos (1974), Londres (1990), Francia (1992). En España: Madrid (1995), Andalucía (1990) y Cataluña: SEMSI, Andalucía Acoge y creación de redes iniciales.
Colectivos Preferentes de acción.	Población inmigrante: mujeres, hombres y niños.
Objetivos prioritarios	Población inmigrante: mujeres, hombres y niños.
Tipología de conflictos.	Conflictos interculturales de toda la población

Fuente. Elaboración propia.

Pues bien, la necesidad que surge de comunicación y entendimiento entre individuos y grupos de distinta procedencia cultural en la interacción social cotidiana es lo que está en la base de lo que denominamos Mediación Intercultural. Asimismo, la necesidad de contar con profesionales específicos que gestionen, pero sobre todo, se especialicen en aspectos organizativos, técnicos y socio educativos que se relacionen de manera estrecha con la llegada de niños y adultos inmigrantes a las diferentes Comunidades Autónomas de España ha llevado, entre otras muchas medidas, a generar una modalidad de mediación cuyo perfil y rasgos continúan gestándose día a día: la mediación intercultural. Este ámbito de acción implica la utilización de recursos, metodologías y procesos sociales y educativos desde la interculturalidad para superar los conflictos de personas etnoculturalmente diferentes a la cultura de acogida y poner en práctica el valor del reconocimiento del otro para caminar hacia la comprensión mutua, solidaridad, participación y la convivencia comunitaria (Giménez, 1997 y 2001; Llevot, 2009; Martínez-Usarralde).

La mediación intercultural, es una herramienta eficaz y practica a la hora de superar las dificultades de la comunicación cultural. A través de ella puede llegar a respetar las diferencias culturales en un mundo cada vez más global y más diverso. La mediación interculturales ha llegado a los centros educativos, a la búsqueda de una escuela abierta, integradora, para potenciar el aprendizaje prevenir la violencia escolar, fomentar un clima socio educativo y crear una relación más cooperativa. La Mediación se constituye como una herramienta principal de facilitación de la comunicación entre los diferentes colectivos generando los canales proclives a la creación de las sinergias adecuadas a esta situación. Para Giménez (2009, p. 142) se debe entender “la Mediación Intercultural –o mediación social en contextos pluriétnicos o multiculturales– como una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del Otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados”. Por otro lado, en el libro de

Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge figura la siguiente definición de la mediación intercultural: «Entendemos la Mediación Intercultural como un recurso profesionalizado que pretende contribuir a una mejor comunicación, relación e integración entre personas o grupos presentes en un territorio, y pertenecientes a una o varias culturas» (Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge, 2002:101).

No obstante, la mediación parece estar experimentando cambios importantes. Así, por ejemplo, se están construyendo nuevas formas de conceptualización que amplían las posibilidades de intervención en la mediación, yendo más allá de la resolución de conflictos y abarcando la transformación de las relaciones y la prevención de los mismos. Giménez (2009, p. 142) insiste en que las experiencias formales o informales de intermediación cultural van mucho más allá del conflicto multicultural o interétnico “La intervención de una tercera parte entre actores etnoculturalmente diferenciados no va siempre orientada a la superación de una determinada disputa sino que en otras ocasiones persigue, por ejemplo, el establecimiento de *comunicación* entre ellos o, dicho de una forma más precisa —pues «comunicación siempre existe»— la mejora de dicha comunicación”.

Por su parte, Margarita Cohen-Emérique (1997) distingue tres significados lingüísticos o acepciones del término *mediación*, cada uno de ellos representando a un tipo diferente de práctica: a) servir de intermediario en situaciones en las que no existe conflicto sino más bien una dificultad de comunicación, b) intervención destinada a poner de acuerdo, conciliar o reconciliar a personas o partes y c) facilitar la creación de nuevas pautas de relación entre las partes.

Sin lugar a dudas, la finalidad de la mediación intercultural se encuentra relacionada con sus posibilidades preventivas, recuperadoras y transformadoras que buscan el desarrollo de una sociedad intercultural. En el libro editado por Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge (2002) los autores establecen tres tipos de mediación:

- La mediación preventiva: consiste en facilitar la comunicación y la comprensión entre personas con códigos culturales diferentes.
- La mediación rehabilitadora: que interviene en la resolución de conflictos de valores, entre minorías culturales y la sociedad mayoritaria, o en el seno de las propias minorías.
- La mediación creativa: consiste en un proceso de transformación de las normas, o más bien de creación de nuevas normas, nuevas ocasiones basadas en unas nuevas relaciones entre las partes.

En cuanto a los objetivos comunes de la mediación intercultural se destacan:

- Prevenir la violencia (física y psicológica, verbal y no verbal violencia comunicativa hacia el ser humano respetar sus derechos fundamentales y humanos, su dignidad, su estabilidad, mientras el/ella van respetando los mismos derechos y ser responsable frente a sus deberes.)
- Mejorar el clima social, cultural y educativo

- Promover una cultura de paz y bien estar social a través de un diálogo intercultural. Actuar contra la discriminación, la intolerancia, los prejuicios, el racismo, la xenofobia, la desigualdad, trabajar sobre el derecho humano con respeto al humano debe pasar de ser una lucha local, regional, nacional, para ser un tema de lucha global, internacional, respeto al hombre, a la mujer, a la infancia, a la libertad de expresión, la libre circulación.
- Educar en valores de paz y la democracia (respetar las diferentes creencias, diferentes culturas dejar que llegara tu mensaje sobre todos estos valores humanos sin violencia y sin prediscriminación hacia ninguna cultura.)
- Establecer una sociedad plural y diversa, buscar la mejor integración de los inmigrantes y autóctonos social y cultural.(la integración del inmigrante no es suficiente sin la colaboración del autóctono , de las administraciones, las instituciones , la sociedad en general)
- Educar en el valor de la igualdad (igualdad del género y la igualdad de las oportunidades.

LA FIGURA DEL MEDIADOR EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La figura del mediador intercultural es una figura muy reciente en la sociedad española, se trata de una figura que aún no está de todo definida profesionalmente pero está reconocida en España y en el Ministerio del Interior según Real Decreto 638/2000 del 11 de mayo.

La integración sociocultural del colectivo inmigrante en los ámbitos de trabajo, de sanidad, viviendas, y educación es muy importante para llegar a establecer una sociedad democrática y solidaria. Pero ¿qué queremos decir con la palabra integración? en el ámbito sociocultural o más concreto en el ámbito educativo creemos que la integración no puede ser ni asimilación ni adaptación. La labor del mediador intercultural es buscar una integración del colectivo inmigrante para prevenir la neutralización y la marginación social de este colectivo.

Pero siempre volvemos a la palabra clave “la colaboración” y el apoyo de la sociedad es muy importante para facilitar el trabajo del mediador intercultural. También hay que reconocer la capacidad del mediador intercultural para ser negociador en caso de conflictos, cuando no hay manera de llegar a un acuerdo entre las partes que estén en conflicto. Puede ser ante familias del mismo barrio, padres y madres de alumnos inmigrantes y autóctonos. Se puede decir también que el mediador es la tercera persona entre dos personas o colectivos de cultura diferente y siempre quedara la pregunta ¿hasta qué punto el mediador intercultural es capaz de intervenir en las discusiones?, hacer sugerencias o propuestas adecuadas, resolver conflictos con la finalidad pedagógica que corresponde a aquellas conductas del alumnado que perjudiquen la convivencia en el centro escolar de acuerdo con la normativa vigente, para llegar a un acuerdo positivo entre las dos partes que estén en conflicto. Se puede decir que en general, la labor en la solución de conflictos es facilitar la comunicación entre las partes sin tomar ninguna decisión, debe mostrar actitudes de serenidad y ser flexible, tolerante y respetuoso/a. El mediador deber ser mediador de naturaleza, antes de ser profesional debe saber sus límites, ser honesto y creativo y dejar a las dos partes sentir confianza en él y aceptar su colaboración y sus propuestas para llegar a un acuerdo final.

El papel del mediador intercultural en los centros educativos es válido para mejorar la comunicación entre los miembros del centro escolar que cuenta con alumnos inmigrantes. El mediador es una figura idónea para mejorar la comunicación entre los miembros del centro escolar que cuentan con alumnado inmigrante. El mediador es traductor intérprete claro que sí pero es intérprete de leguajes verbales y no verbales, es necesario tener un dominio de las dos lenguas y ser capaz de transmitir mensajes claros y comprensibles y debe tener una experiencia sobre las miradas, las reacciones, los gestos...etc. El mediador no solo ejerce el papel de traductor –interprete, sino que es algo mas, tiene que ser una persona capaz de traducir tanto las palabras como las especificadas culturales implicadas en todo comunicativa.

Además, entre los objetivos a conseguir de los mediadores interculturales es favorecer la interacción cultural en condiciones de igualdad, facilitar la comunicación y establecer una convivencia basada en valores de paz, respeto y solidaridad y enseñar a vivir desde la práctica de estos valores, puede decir que el mediador intercultural o la mediadora intercultural utiliza un conjunto de estrategias para facilitar la comunicación entre los inmigrantes y los profesionales del centro escolar.

La labor del mediador intercultural es fundamental a la hora de preparar un clima de confianza y aprecio que posibilite un desarrollo de las habilidades de interacción y comunicación, además la figura del mediador intercultural o la mediadora intercultural es crucial. Aunque no siempre consigue el acuerdo, es necesario conseguir el clima adecuado para mejorar la comunicación, plantear y aclarar cuestiones que han sido pasadas por alto o que no han recibido suficiente atención, ayudar a ambas partes a concebir y comunicar nuevas ideas.

Para Baleo (2013) la intervención del mediador intercultural tratará que las relaciones entre los miembros de las diferentes culturas sean enriquecedoras y con una asimetría reducida, potenciado los aspectos comunes y evitando los fundamentalismos culturales.

Desde nuestra experiencia en mediación intercultural en los Centros Educativos, podemos concretar que entre otras labores del mediador intercultural figuran las siguientes:

- Realizar el trabajo y ponerlo en práctica en forma de talleres didácticos, charlas, etc. Educar en valores, intentando buscar la participación ciudadana. Partiendo de la evidencia de que la escuela está impregnada de la estructura social que le rodea. Desde luego el ámbito educativo procura resolver los conflictos en el mismo tiempo sensibilizar y formar a la comunidad educativa en formas pacíficas de afrontar las disputas. De este modo, se puede decir que la mediación intercultural trabaja en la escuela desde la perspectiva de resolución de conflictos .y en los barrios y en la sociedad desde la perspectiva de mejora la convivencia para prevenir los conflictos.
- Ser conscientes de que se está educando en valores de paz y convivencia y buscar una mejor relación de los alumnos con su escuela, el mejor camino para educar en valores es trabajar conjuntamente de manera *positiva, negociadora, cooperativa*.
- Realizar actividades, juegos, teatro, cuentos, videos, comentarios y charlas. Implicar a los padres y la familia de estos alumnos y a toda la comunidad educativa a

puede ser también a los vecinos del barrio o el distrito donde se encuentra el centro educativo. El objetivo no es celebrar un día para la paz pero buscar una educación en paz por largo tiempo, buscar conjuntamente una comunicación de calidad para encontrar soluciones reales a los conflictos y procurando dejar a ambas partes implicadas en el conflicto satisfechas del resultado final.

LA MEDIACION INTERCULTURAL DESDE LOS CENTROS EDUCATIVOS HACIA LA SOCIEDAD

A mediados de los ochenta en España comienza un proceso importante de reagrupación familiar de los “nuevos inmigrantes” y la aparición de cierta inmigración infantil y de segunda generación. La promulgación de la Ley Orgánica 7/1985 de Derechos y Libertades de los Extranjeros, provocó un cambio de tendencia en la articulación de los flujos migratorios hacia España. Al llegar los inmigrantes acompañados por sus hijos en edad de escolarización, este hecho supone la necesidad de plantearse la atención educativa de los niños /as de estas familias. De hecho, la escuela se convierte en una pequeña sociedad que sufre los cambios demográficos, sociales, culturales... y por tanto predictor de los resultados que las políticas ejercen en la sociedad.

España ha tenido que afrontar las sucesivas oleadas de migraciones desde una perspectiva de respeto a los derechos fundamentales. La Declaración Universal de los Derechos Humanos promulga la igualdad entre la humanidad, la libre circulación de las personas entre países y la educación en la comprensión, la tolerancia y la libertad entre todos los pueblos. Las migraciones no deben percibirse como algo negativo que ataca a la identidad española, sino como un desafío para construir una España más democrática en la que todos seamos capaces de vivir en paz y participar en un ambiente de armonía y sosiego. En nuestro paisaje actual de diversidad sociocultural, la Mediación Intercultural se plantea como un tipo de intervención social encaminada a amortiguar la incomunicación y los desencuentros no entre culturas, sino entre personas y grupos con realidades socioculturales y puntos de vista diferentes. Cada día más, se hace absolutamente necesario, disminuir, mediante el respeto y la comprensión del «otro», las tensiones y los conflictos que, de una u otra manera, surgen en todos los ámbitos sociales de interacción y, particularmente, en el ámbito educativo escolar (García, 2008).

Los centros educativos al igual que en la sociedad, poblaciones y grupos culturales diversos conviven en un mismo espacio, entran en contacto y en interacción, generando un nuevo tipo de sociedad. El encuentro y el diálogo con otras culturas son potencialmente enriquecedores para todas las partes implicadas, pero no es menos cierto que también son generadores de situaciones problemáticas y conflictivas. En definitiva, las sociedades se han hecho más complejas y deben encontrar los mecanismos y soluciones de todo tipo que den respuestas a esa complejidad.

Estas nuevas realidades en las escuelas han llevado a plantear algunas cuestiones, tales como:

- Garantizarles una enseñanza digna y de calidad
- Fomentar los valores de Interculturalidad y respeto en la comunidad educativa, es decir luchar contra el racismo y la xenofobia. (Maya, 2008).

En este sentido, el pensamiento de la educación intercultural aspira a superar los prejuicios y considera la diversidad como un valor positivo, que modula las relaciones entre las distintas culturas que acuden a la Escuela. Este mensaje requiere que, si la Escuela está decidida a dar respuesta a todos los niños y niñas que acuden a ella, no lo puede hacer desde concepciones ni prejuicios patológicos y perversos sobre la diversidad, sino desde la consideración de que ser diverso es un elemento de valor y un referente positivo para cambiar la Escuela. Todo ello permitirá que el alumnado vaya adquiriendo una cultura distinta, al vivir las diferencias de las personas como algo valioso, solidario y democrático (Palomares 2006).

Ortíz (2006) subraya que existen dos formas de entender la mediación en contextos escolares, o dos modelos de intervención diferenciados en la práctica: la mediación escolar y mediación intercultural escolar. El primer modelo tiene como objetivo prevenir la violencia escolar, mejorar el clima escolar y enseñar habilidades para la solución de disputas. Este tipo de programa es, por lo tanto, empleado en su versión clásica como un sistema alternativo en la resolución de conflictos. Por otra parte, la mediación en contextos escolares adopta otro modelo de intervención: la mediación intercultural escolar. Al respecto, la federación de «Asociaciones Pro-inmigrantes Andalucía Acoge» (1999) la considera como una: Estructura que garantiza una acción mediadora y negociadora en el contexto educativo, sobre aquellos elementos susceptibles de ser relativizados y en el seno de los grupos humanos (inmigrantes y autóctonos) para garantizar la integración y el éxito escolar de niños, jóvenes y adultos inmigrantes en el sistema educativo español. Mecanismo de resolución de conflictos que surgen en la comunicación y en las relaciones entre personas de culturas diferentes que participan en contextos educativos formales, no formales e informales.

Según Arenaz y Jiménez (2008) la Mediación Intercultural en el ámbito educativo, se combina el trabajo con una herramienta fundamental que es la mediación, un modo de vida que es la interculturalidad, y en un contexto concreto como es el de la educación. Con la primera, la Mediación, se cuenta con una herramienta para la resolución pacífica de conflictos, a través del diálogo y de la intervención de una tercera persona imparcial. Es un proceso específico para resolver un conflicto y mejorar la Convivencia. Lo más importante en la mediación no es tanto llegar a una solución como el proceso mismo, entendido como la búsqueda de mecanismos que sirvan para restablecer la relación e interacción entre personas enfrentadas por un conflicto de intereses u objetivos. Con la segunda, la Interculturalidad, se combina ese proceso (mediación) de intervención con este concepto de aprendizaje de un tipo de relación interpersonal en un contexto multicultural, para llegar al objetivo final que es la Convivencia Intercultural que define toda una rama profesional en sí misma como es la Mediación Intercultural.

Por otro lado, Ortiz (2006) considera que en el contexto de la educación, la mediación se realiza entre grupos culturalmente diversos y se concreta, al igual que en la mediación escolar,

en actuaciones dirigidas a facilitar la comunicación y la resolución del conflicto, si bien en este caso son conflictos derivados, supuestamente, de la falta de entendimiento entre culturas; es decir, conflictos interculturales. De esta forma, el concepto de interculturalidad, tal y como se ha venido construyendo en distintos aspectos de la vida escolar y su entorno, se ha introducido con la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo español. En este modelo de intervención se incorpora un agente externo al centro escolar, habitualmente perteneciente a otra institución o entidad (Ayuntamientos, las ONG, Sindicatos o Asociaciones). Asimismo, la autora considera que pese a que ambos modelos de mediación, la mediación escolar y la mediación intercultural en contextos escolares, no son antagónicos sino más bien complementarios, sí que es inusual encontrar el desarrollo de ambos de manera conexas y coordinada.

De igual modo, Rodríguez (2012) considera que a través de la mediación se facilita la resolución de conflictos entre los diferentes agentes educativos, como un proceso que permita dinamizar las relaciones entre los distintos agentes escolares, teniendo en cuenta el concepto de intercultural en un sentido amplio, no dirigido únicamente a los inmigrantes. Esto implica que la mediación debería atender a todas las personas que requieran tal servicio, ya sea desde una perspectiva de género, clase, generacional, etc. Esta forma de gestionar la mediación intercultural en los centros generaría además una imagen del mediador como un miembro más del microsistema escuela, un profesional que participa en el centro, que se implica y que está al servicio de toda la comunidad

Para CEAIN (Centro de Acogida de inmigrantes) en su programa que se desarrolla en el ámbito educativo formal familias y alumnado, en centros de educación primaria y secundaria, dirigiendo sus actuaciones a toda la comunidad educativa: alumnos/as, familias y docentes. Las principales funciones de los mediadores interculturales son:

- Facilitar la comunicación y la interpretación de códigos socioculturales.
- Desarrollar actividades educativas de sensibilización –talleres, dinámicas, juegos, debates, video fórum...- dirigidas al alumnado, padres, madres y profesores.
- Favorecer la convivencia con actividades lúdico-culturales:–encuentros, bailes y meriendas del mundo...
- Asesorar a todos los miembros de la comunidad educativa en el desarrollo de actividades interculturales e intercambiando experiencias.
- Promover la formación de los profesores y a otros agentes educativos en temas relacionados con la gestión de la interculturalidad, planes de acogida, resolución de conflictos, etc.
- Atender casos concretos, mediando entre la escuela y la familia del menor inmigrante, movilizand los recursos adecuados a fin de facilitar la integración escolar y social de los niños y las niñas y de su entorno.

De forma concreta, se puede afirmar que la mediación intercultural en el ámbito educativo surge con el objetivo y medida para favorecer la plena integración del alumnado extranjero en los centros educativos, siguiendo la idea de ``educar para integrar `` en la sociedad receptora,

y tomar la educación como un medio de integración de los inmigrantes. Con la mediación se empieza a buscar caminos y proyectos reales para facilitar la integración escolar y social de estos alumnos. Además, se puede decir que el término educativo no es un término fácil y la escuela es una institución favorable a los movimientos sociales, donde los docentes viven un cambio en los centros educativos. Desde ahí, se ha tomado la interculturalidad como puente y enlaces que facilitan a las partes acercarse, conocerse y relacionarse desde este enfoque intercultural se ve como una valoración del pluralismo cultural, se tiende por tanto al reconocimiento de la diversidad, se acepta y se tolera el mantenimiento de la identidad cultural de los grupos minoritarios. Para Abdallah-Pretceille (2006, p.2) *“El enfoque intercultural, que con frecuencia se confunde con un enfoque cultural o multicultural, pone en cambio el acento sobre los procesos y las interacciones que unen y definen a los individuos y a los grupos en relación unos con los otros. No se trata de detenerse sobre las características que se atribuyen a los otros o que los otros se atribuyen a sí mismos, sino de llevar a cabo, al mismo tiempo, un retorno sobre uno mismo. En efecto, toda focalización excesiva sobre las características específicas del otro llevan a cierto exotismo así como a episodios de culturalismo, a través de una sobrevaloración de las diferencias culturales y de una acentuación, consciente o no, de los estereotipos e incluso de los prejuicios. El preguntarse por la identidad propia en relación a los otros forma parte integral del enfoque intercultural. El trabajo de análisis y conocimiento se refiere tanto al otro como a uno mismo”*.

Tal como hemos mencionado anteriormente, entre las labores del mediador intercultural en los centros educativos es facilitar la incorporación de estos alumnos y estas alumnas al centro educativo; acercarlos y acogerles con el objetivo de facilitar el acceso al centro educativo tanto para este alumnado como para sus familias y, también buscar la mejor integración a estos alumnos sea en su entorno social o cultural esta integración. Lo que hace el mediador intercultural es acercarle e interpretar el entorno en el que va a vivir, facilitar la comunicación e intentar ayudarle para superar las situaciones y las dificultades a la hora de matricularles en la escuela. Se puede decir que la mediación intercultural es una herramienta de facilitación de la convivencia con efectos integradores.

Además, el mediador puede ayudar a solucionar los problemas que surjan en las aulas y que están relacionados con los alumnos. Por eso es necesario la ayuda del mediador intercultural para desarrollar un diálogo responsable y desarrollar junto a la dirección una metodología que trabaja en la diferencia y evita a su vez un factor de exclusión social, y buscar juntos una técnica adecuada de resolución de estos conflictos que surgen entre alumnos de distintas culturas. Ayudar a otros funcionarios para mejorar la comprensión, facilitar la comunicación y negociar un acuerdo en situaciones de conflictos e implicar a las familias y elaborar programas de sensibilización para los alumnos y sus familias de las dos partes que están en conflictos, buscando fundamentalmente un acercamiento y estrechamiento entre las partes y realizar programas de información y orientación dirigidos a los inmigrantes y los ciudadanos y ciudadanas autóctonos. Asimismo, El mediador puede actuar para mejorar la convivencia entre los padres de alumnos inmigrantes y autóctonos del barrio donde se encuentra el centro educativo. Con todo esto, se puede afirmar que la labor del mediador intercultural es muy importante a la hora de actuar para mejorar la convivencia en los barrios donde se encuentran alumnos inmigrantes. De igual modo, el mediador intercultural desempeña un papel importante en establecer una buena convivencia en la escuela y en el barrio donde hay inmigrantes y hay una diversidad cultural. Además, de la

formación del profesorado, aportan recursos, y potencian la participación de la familia en un conjunto de prioridades inmediatas en las que trabajar para conseguir los cambios. Claro está, que para todos los cambios se necesitan instrumentos nuevos que corresponden a la sociedad nueva, el centro educativo como la Administración deberá disponer de una gran flexibilidad y es preferible la colaboración de diferentes personas y colectivos desde el principio. Vendrá después la figura del mediador intercultural que desarrolla su labor de interculturalidad entre la población inmigrante y los servicios sociales, Entidades, y las instituciones mediado entre la población extranjera y la autóctona del mismo barrio, fomentando enlaces y puentes que facilitan a las partes acercarse, conocerse, relacionarse, conocer las características socio demográficas, la estructura social, cultura de los vecinos del mismo barrio sean autóctonos, vecinos de toda la vida, o los nuevos vecinos.

En definitiva, se puede afirmar que la sociedad española está conociendo una integración de todos los ámbitos políticos sociales y educativos, y para caminar hacia un entendimiento cultural es necesario implicar muchas entidades junto al mediador intercultural, para evitar, o más correcto prevenir, el choque o el conflicto derivado del choque cultural. Para llegar a formar una sociedad solidaria, tolerante y plural. Se debe respetar la libertad, la dignidad y la igualdad de cada colectivo, y buscar una multiculturalidad positiva y enriquecedora, nunca significa un rechazo de una cultura hacia la otra ni de un colectivo hacia el otro.

LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL COMO VÍA PARA LA MEJORA DE RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Las relaciones entre la escuela y la comunidad son contempladas actualmente como un factor de gran importancia en la educación del alumnado. La escuela empieza en la familia y se prolonga en la escuela, y una buena educación exige el conocimiento del medio en el que viven los alumnos, así como la representación de este en la vida escolar. Estos principios, inspiradores de numerosas intervenciones tienen como una de sus concreciones más importantes favorecer la participación de los padres en la vida escolar. Cuando los padres participan en la vida escolar, no sólo se alcanzan un número de efectos positivos, sino que los beneficiarios son tanto los propios padres, como los hijos, los docentes y el centro en su conjunto (García-Bacete, 2003).

Palacios y Paniagua (1992) “diferencian entre dos acepciones del concepto “colaboración: en el funcionamiento y gestión del centro, regulada por la LODE, y en la tarea propiamente educativa, recogida en la LOGSE. Diferencian también entre implicación y colaboración. La primera designa formas de participación que supone una mayor presencia y actividad en el centro, mientras que la segunda es más genérica y se refiere a otras formas de participación. Para estos autores, la colaboración de los padres se desarrolla en dos áreas: el intercambio de información, que puede ser en torno al niño o niña (entrevistas, contacto cotidiano, informes...), o de carácter general (reuniones, circulares...); y la implicación, que puede ser sistemática (en talleres y otras tareas de apoyo) o esporádica (presencia en el periodo de adaptación, presentación de profesiones, fiestas...).

En una línea similar, Mora (1996) habla de unos niveles mínimos que garantizan la relación y participación de las familias en los centros: el orgánico (Consejo Escolar), el intercomunicativo

(entrevistas, reuniones, contacto cotidiano, etc.) y el asociativo (AMPAs)”. También es fundamental la relación entre tutor y familia puesto que cualquier problema que el tutor vea, puede solucionarlo con mayor brevedad con la intervención familiar.

Sin embargo, la implicación de los padres en el colegio en ocasiones no se lleva a cabo, sobre todo en padres y madres de niños inmigrantes, ya que existen algunas barreras que impiden esta relación de los padres inmigrantes con la escuela. Garreta (2008), ilustra las siguientes barreras:

- Las barreras lingüísticas: La comunicación es imposible. En estos casos la comunicación se limita a la simple transmisión de información sobre los reglamentos, las calificaciones, la agrupación y los problemas de comportamiento.
- Las barreras socioeconómicas: La no disponibilidad de algunos padres por las condiciones de vida precarias, horarios de trabajo...
- Las barreras institucionales: Esto se produce por la dificultad de algunos padres en percibir el personal de la escuela como agentes educativos competentes y considerar la escuela como un lugar accesible y donde tienen el derecho y deber de participar”.

A propósito de las escuelas eficaces, se considera que las mejores escuelas son las que ofrecen un mayor apoyo a los padres y madres, al mismo tiempo que los niños obtienen logros superiores siempre que cuentan con padres que colaboran con las escuelas (Marchesi, 2004). Por lo tanto, familia y escuela tienen muchas razones para colaborar. Además, la comunicación y la mediación intercultural son las dos caras de una misma moneda en la intervención educativa intercultural. Se plantea la necesidad de que la comunicación y la mediación sean herramientas pedagógicas facilitadoras y promotoras del diálogo, el respeto y la tolerancia en el contexto escolar. Es más, son los instrumentos del puente de convivencia necesario para mejorar las relaciones entre los diferentes grupos culturales que hoy conviven en los centros educativos (Leiva, 2010).

Por lo tanto, el papel del mediador o mediadora no sería únicamente el de facilitar la resolución de conflictos, sino que es, además, un intérprete entre una comunidad específica y otra, actuando de puente no sólo entre dos personas, sino entre dos o más culturas, promoviendo el entendimiento mutuo entre sus miembros. En la escuela, servirá de nexo entre ésta y las familias del alumnado, ya que, con frecuencia, las normas, valores y patrones de conducta que transmite la escuela responden a una cultura escolar «oficial», compartida por muchas familias pero no por todas. (Malik, 2001 citado en Malik y Herranz, 2005).

Sin embargo, la familia no es la única educadora de los hijos, sean inmigrantes o no, el entorno en general, los iguales etc. Durante la infancia los hijos copian o manifiestan las conductas de los padres, de las familias cercanas; cuando los hijos llegan a la edad de adolescencia ellos tienen ya otros modelos que copian como un ejemplo a seguir, puede ser un artista, un cantante, un jugador de fútbol, o puede que sea un vecino o una vecina, un personaje en concreto, etc. Los compañeros de clase muchas veces son modelos a seguir por parte de otros, es la edad de independencia, de formar una identidad o un modelo de vida propio. Es una edad de transición

y de peligro. Allí donde se debe trabajar con intensidad para llegar a formar jóvenes equilibrados que pueden desarrollar su propia personalidad.

Desde nuestra experiencia como mediadoras vemos la necesidad de preparar a estas nuevas generaciones a que sean equilibradas, formadas y responsables para que puedan vivir en la diferencia. Intentar disminuir las distancias entre los profesionales docentes y las familias inmigrantes y potenciar la participación de todas las familias, mejorar la información, la comunicación, respecto a la necesidad de estas familias; formar al profesorado sobre cómo trabajar con las familias a través de diferentes estrategias y técnicas.

En una sociedad caracterizada por la pluralidad y la diversidad cultural, las metas a conseguir no son sólo alcanzar mayores niveles adecuados de formación y preparación para hijos de inmigrantes, sino también mejorar, la vida de sus familias, su bienestar, su participación en plena igualdad de derechos. Se trata en definitiva, de mejorar también, la calidad de la enseñanza y la vida de estas familias en el país de residencia. El trabajo del mediador intercultural, su esfuerzo y la ayuda que presta a estos inmigrantes en todos los niveles; constituyen su interés en llegar a abrir puertas para reflexionar, comparar y establecer una pauta que nos permita ver hasta qué punto somos conscientes y responsables, como sociedades modernas y diversas, proteger a nuestras generaciones, niños y jóvenes y, abrirles las puertas para mirar hacia un futuro mejor.

UN CASO DE INTERVENCIÓN CON FAMILIAS INMIGRANTES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DESDE NUESTRA EXPERIENCIA EN MEDIACIÓN INTERCULTURAL.

Intervención con una familia marroquí

Nos encontramos con un problema de conducta de un menor adolescente de origen marroquí. El joven no hacía caso a los profesores, tenía problemas con su propia familia e incluso con sus propios compañeros. Además, su conducta problemática lo llevó a un Centro de menores durante 6 meses.

La intervención del mediador fue dividida en varias fases. La primera fase se intentó mediar entre la familia y el Centro Educativo. La segunda fase entre la Trabajadora Social del centro de menores, la familia y el alumno. La última fase es después de la incorporación del menor al Centro Educativo y, ha sido entre el orientador y educador social del instituto y la familia.

- Primera fase: Por causa de la conducta problemática del alumno (escapar del centro en horario lectivo, saltando las vallas). Al encontrar la policía el alumno en un parque de la ciudad lo trajó de vuelta al Centro Escolar. La dirección del centro se pusieron en contacto con la mediadora para que se comunicase con la familia de forma urgente. Porque se tomó la decisión de expulsar al alumno del centro y tenían que avisar a la familia y explicarle los motivos. La intervención del mediador intercultural es explicar a la familia, la decisión tomada y también aportar propuestas para mejorar la conducta de este alumno conflictivo. Por ello, la mediadora organizaba sesiones a solas con el adolescente, y en otras ocasiones acompañado de sus padres. Aunque en el principio

resultó muy difícil juntar el padre y el alumno, porque mantenían una relación difícil. En este caso la intervención del mediador ha sido durante varias sesiones y ha sido un trabajo continuo.

- La segunda fase. En el centro de menores infractores, el menor mantenía la misma conducta conflictiva “no aceptación de las reglas”. La labor del mediador intercultural en su momento es primero localizar a la familia en su nuevo domicilio, luego citarla al centro con la trabajadora social.
- La tercera fase. Organizar sesiones de educar en valores a los menores. El valor de respetar a la familia, respetar al centro y respetar a si mismo dentro de la sociedad. Este trabajo en equipo dio resultados positivos. El alumno empezó a mejorar su conducta, asistiendo con regularidad al centro y integrándose mejor con sus compañeros.

CONCLUSIONES

Se necesita al mediador intercultural en el Centro Educativo que cuenta con alumnos inmigrantes para tranquilizar e inspirar confianza. Su presencia en los centros educativos es necesaria para colaborar con el profesorado en la traducción de aquellas expresiones de la lengua de origen del alumnado/a en el grupo. Para tranquilizar e inspirar confianza se debe tender a una escuela que sea un lugar para una buena convivencia. Para enseñar a convivir con el otro, se deben enseñar las normas de la convivencia, además promover proyectos didácticos y útiles en los centros educativos que enseñen a los alumnos como se convive, como comunicarse, ser solidario, aprender a escuchar y ayudarle a llegar a solucionar sus problemas de una manera pacífica. Está claro que el mediador intercultural está dispuesto, en los centros educativos, a trabajar para generar confianza, pero con la ayuda de todas las personas de la comunidad educativa, siempre su actuación consistirá en mediar entre partes en conflicto y llevar a un acuerdo satisfactorio a todas las partes e intentar crear acciones cooperativas, intentando evitar o prevenir el sentimiento del perdedor y ganador. Utilizando la comunicación como la mejor herramienta, una comunicación de calidad. Utilizar una técnica para trabajar la convivencia día a día exige estrategia para potenciar y mejorar la convivencia mediante la realización de juegos, actividades, videos... etc. conjuntamente. El mediador intercultural y la comunidad educativa deben convertir al centro educativo en un lugar para educar en la convivencia, que es punto de encuentro de distintas culturas.

La mediación intercultural en el contexto escolar es fundamental para acercar la cultura de las familias y de la comunidad escolar y viceversa, de manera que la educación sea significativa para todo el alumnado. Frente a la diversidad de interpretación de elementos culturales, los mediadores interculturales deben intentar emitir mensajes entre estos colectivos de distintas culturas, pues necesitan una comunicación diferente de la comunicación cotidiana, es una comunicación específica: comunicación intercultural. Se puede concluir que la mediación intercultural es como un proceso que facilita la comunicación entre personas en un medio útil, elaborando materiales didácticos interculturales para poder intervenir y entremediar de una manera neutral y aislada sin ningún prejuicio ni discriminación de su parte a ninguna de las culturales.

El Centro Educativo como la Administración deberán disponer de la suficiente flexibilidad, además de la colaboración de diferentes personas y colectivos de culturas distintas, para la profundización de la estructura comunicativa, para animar a toda la sociedad a organizar actividades de encuentro de alumnos, familiares y profesorado. Animarles juntos para conseguir una escuela ideal y para transformar la escuela y el barrio implicando al equipo directivo, el consejo escolar, asociación AMPA, agente social, etc. porque la labor del mediador intercultural es muy importante a la hora de actuar para mejorar la convivencia en los barrios donde se encuentran alumnos inmigrantes.

La labor del mediador intercultural es buscar la participación ciudadana, y claro en la escuela se encuentra impregnada de la estructura social que le rodea, desde luego el ámbito educativo procura resolver los conflictos en el mismo tiempo sensibilizar y formar a la comunidad educativa en formas pacíficas de afrontar las disputas ,pues decir que la mediación intercultural trabaja en la escuela desde la perspectiva de resolución de conflictos y en los barrios y en la sociedad desde la perspectiva de mejora la convivencia para prevenir los conflictos.

En un contexto multicultural en el que se mueve actualmente la institución educativa, es imprescindible cuidar la relación entre familia y escuela. Con la mediación se intenta coordinar los esfuerzos para que el alumnado manifieste mejoras significativas en la marcha de sus estudios. En este sentido, Rodríguez (2012) considera que es necesario mejorar la relación necesaria y existente entre las escuelas y sus familias a través de la mediación, con el fin de que esta alianza repercuta en el rendimiento y bienestar de los alumnos, los últimos beneficiados. Para ello, se plantean dos tipos de actuaciones: por un lado, preventiva, basada en la creación de culturas escolares más respetuosas; y, por otro, la mediación como estrategia para la resolución de los conflictos una vez han aparecido. Desde nuestra experiencia en mediación intercultural insistimos que en el caso de los menores inmigrantes queda mucho que hacer para mejorar su asistencia escolar. Además, es necesario establecer un puente permanente entre familia y escuela.

En definitiva, gestionar la diversidad equivale a lograr su incorporación como un elemento más que influye en la programación y evaluación de las políticas y de las acciones públicas para lograr que no sea un obstáculo para la convivencia y sí un elemento que da vigor, riqueza a una sociedad. Además, los centros Educativos no tienen que clasificar al alumnado y a sus familias en función de su cultura, y tratarlos como personas, respetando sus peculiaridades.

BIBLIOGRAFIA

Abdallah-Pretceille, M. (2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. En Congreso internacional de educación intercultural. Madrid, 15-17 marzo. Recuperado de http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille_espanol.pdf

Aguado, T. et al. (2002). Mediación intercultural en el ámbito socioeducativo. Análisis de necesidades de formación y recursos. *Portularia*, 6 (1), 3-12. Universidad de Huelva. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/274/b15189478.pdf?sequence=1>

Arenaz, B. y Jiménez, R. (2008). Protocolo de actuación del Programa Educativo de Mediación Intercultural del Carei. CAREI. Recuperado de https://www.educacion.gob.es/documentos/creadadmin/archivos_secciones/145/aragonPrograma_Educativo_Mediacion_Intercultural.pdf

Baelo, R. (2013). La mediación Intercultural en el ámbito educativo. En Valle, R.E. y Baelo, R. (Coords.) *Respuesta educativa a la población inmigrante: La Educación Intercultural*. Universidad de León.

Baráibar, J. (2005). *Inmigración, familias escuela en educación infantil*. Madrid. Catarata.

Cohen, M. (1997). La negotiation interculturelle, phase essentielle de l'integration des migrants. En *Homes & Migrations*, 1208, pp. 9-23.

Desenvolupament Comunitari y Federación Andalucía Acoge (2002). Mediación intercultural: una propuesta para la formación.

García, B. (2008). Introducción a la mediación intercultural en el ámbito educativo. En *Tonos Digital. Revista electrónica de estudios filológicos*, núm. 15.

García, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26 (4), 425-437.

García, L., Martínez, M.J. y Sahuquillo, P. (2014). *Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa*. Universitat de València. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/loi/rcye20>

Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública: Las asociaciones de madres y padres*. Madrid: CEAPA.

Garreta, J. y Llevot, N. (2007). La relación familia escuela: ¿una cuestión pendiente? En J. Garreta, *La relación familia escuela*, pp. 10-11. Edicions de la Universitat de Lleida.

Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Revista Migraciones*, 2, 125-159.

Giménez, C. (2007). "¿cómo hemos llegado y por qué estamos aquí?". En Revista de Asociación de Enseñantes con Gitanos (2012). *La Mediación Intercultural*. 29, pp. 7-17.

Giménez, C. (2009). La mediación social intercultural en castilla la mancha: manual de casos. Consejería de Bienestar Social, JCCM. Toledo. Recuperado de https://www.uam.es/otroscentros/imes/docs/publi/mediacion_manual_casos.pdf

Marchesi, Á. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.

Maya, V. (2008). Mujer e inmigración: educación en las aulas. En Aparicio P (coord). Desde la diversidad hacia la desigualdad: ¿destino inexorable de la globalización?. Revista Electrónica Teoría de la educación: Educación y cultura en la sociedad de la globalización, (2). Universidad de Salamanca. Recuperado de http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_02/n9_02_maya.pdf

Ortega, P. (2004). Cultura, valores y educación: principios de integración, en SEP. *La Educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad*. Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, SEP. Valencia.

Ortiz, M. (2006). La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar. *Revista de Educación*, 339, pp. 563-594.

Palacios, J. y Paniagua, G. (1992). *Colaboración de los padres*. Madrid: MEC

Rodríguez, E. (2012). Mediación intercultural para la mejora de la alianza familia-escuela. *Revista de Cultura y Educación*, 208 24 (2), pp. 207-217.

Rodríguez, A. y Souto, E. (2009). *Inmigración y resolución de conflictos: la mediación intercultural*. Madrid: Dykinson S.L.

CASOS PRÁCTICOS

CASO PRÁCTICO CAPÍTULO I:

La profesora A. ha participado en al convocatoria anual de puestos específicos de la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte almeriense y se la ha llamado para ocupar una plaza como profesora en el Programa de Aulas Temporales de adaptación Lingüística en varios Centros de Educación Primaria o de Secundaria de la provincia, debiéndose incorporar el 1 de septiembre. Nunca ha trabajado en un puesto de trabajo similar pero ha accedido al mismo tras serle declarado como Apto un proyecto de interculturalidad en el que ha desarrollado de forma concisa pero breve un esquema de trabajo, ¿qué tipo de formación inicial va a recibir?

CASO PRÁCTICO CAPÍTULO III:

A mediados del mes de febrero llega a la localidad de Palomares, en el municipio de Cuevas del Almanzora, provincia de Almería, una familia procedente de un área rural del sur de Marruecos. La familia está compuesta por el padre, la madre y dos hijas en edad escolar.

La hija mayor asistía a una escuela coránica en la que cursaba 4º curso de primaria. Su asistencia al centro era muy irregular ya que, con frecuencia, debía quedarse en casa para cuidar de su hermana pequeña y ayudar en las tareas domésticas. La pequeña, que cumplirá 7 años en marzo, no ha estado escolarizada.

Un lunes, a media mañana, los cuatro se presentan en el colegio público de la localidad para matricular a las dos niñas. No les acompaña ninguna persona que pueda orientarles ni actuar como intérprete.

En secretaría les atiende la administrativa y el director del centro, que enseguida se dan cuenta de que, aunque la hija mayor conoce algunas palabras en español, no se puede establecer la comunicación necesaria para llevar a cabo el proceso de matriculación.

Los padres no aportan ninguna documentación relacionada con el nivel de estudios o la escolarización previa de las niñas. Tampoco traen los documentos de identidad, empadronamiento, vacunación, etc. que se requieren para iniciar la matrícula.

El colegio es un centro de educación infantil y primaria que acoge alumnado de diez nacionalidades, con siete lenguas diferentes. Cuenta con un Plan de Acogida, una maestra de español (ATAL) dos días a la semana y un Comité de Bienvenida compuesto por alumnado de todas las nacionalidades presentes en el centro, la maestra de ATAL y un miembro del equipo directivo.

¿Cómo se logra establecer la comunicación necesaria para resolver los trámites burocráticos de matrícula? ¿Cómo se realiza la adscripción de las niñas al curso que les corresponde? ¿De

qué modo puede conocerse el nivel de competencia curricular para que esa adscripción sea la correcta? ¿Qué mecanismos se ponen en marcha para facilitar la integración de las nuevas alumnas? ¿Cómo se transmite a la familia la información necesaria sobre horarios, normativa, etc.?

CASO PRÁCTICO CAPÍTULO IV:

Nos encontramos en un centro educativo donde el actual director finaliza mandato este curso escolar. Se presentan dos candidatos/as a la Dirección del centro.

El centro educativo se caracteriza por:

Un centro de Educación Secundaria Obligatoria que acoge en torno a 380 alumnos/as cuyas edades oscilan entre los 12 y 16/18 años. Una de las características más destacadas del alumnado es la **multiculturalidad, el 41% es alumnado inmigrante**. En los últimos cuatro años han oscilado entre las **18-23 nacionalidades**. De estas nacionalidades destacan, evidentemente, la española, a la que le siguen la **marroquí, ecuatoriana, rumana**. Las otras nacionalidades son minoritarias: británica, francesa, rusa, colombiana, china, argentina, italiana, alemana, paraguaya, lituana, holandesa, ucraniana y dominicana, brasileña, chilena, boliviana, salvadoreña, nigeriana.

Si bien hay que distinguir la procedencia del alumnado inmigrante. Puede observarse que el **porcentaje del alumnado cuyo idioma materno no es el español es del 34%**.

En el centro funciona un Aula Temporal de Atención Lingüística (ATAL), a tiempo parcial.

Se producen conflictos puntuales entre el alumnado relacionados con las diferentes nacionalidades y no hay una integración efectiva; se constituyen grupos diferenciados que se evidencian, especialmente, en los encuentros de los recreos, durante los cuales cada grupo se establece en una zona del patio.

Las dificultades en el idioma suponen dificultades en el aprendizaje (principalmente en la comprensión lectora y expresión escrita, aunque también en la expresión oral) y conlleva problemas de convivencia y fracaso escolar o abandono escolar. También las dificultades del idioma provocan que las familias participen poco en el seguimiento académico de sus hijos/as.

La **Comisión de Selección** en el centro educativo debe conocer los proyectos de dirección de ambos candidatos y valorar los mismos. La perspectiva intercultural es un elemento fundamental en la vida diaria del centro.

¿Qué aspectos podrán recoger los diferentes candidatos en el proyecto de dirección?

CASO PRÁCTICO CAPÍTULO V:

Mohamed El Mouyssy acaba de matricular a su hijo Bilal en el centro educativo donde trabajamos como orientador/a, nos cuenta que su hijo acaba de llegar a España procedente de la ciudad de Larache en Marruecos. Allí ha estudiado durante ocho años y sabe hablar en árabe y algo de francés oral.

¿Qué medidas y actuaciones debe desarrollar el orientador con el alumno y con su familia en el primer día de incorporación al centro?

CASOS PRÁCTICOS CAPÍTULO VI:

1- Mediación entre Escuela y familia de origen rumano

La intervención del mediador ha sido solicitada por el Centro Educativo para intervenir con la familia de un alumno de origen rumano. Se trata de un caso de absentismo, el alumno se presentaba de forma irregular al centro, y esta situación se repetía constantemente.

En la actualidad, se formó una comisión de control de absentismo en los centros escolares, desde primaria hasta los 16 años. El control de absentismo se organiza de la siguiente manera: en el caso de los alumnos inmigrantes se avisa al mediador intercultural, aportando el nombre de los alumnos absentistas, el domicilio y el número de teléfono de la familia. El primer paso del mediador es ponerse en contacto con la familia, informarse sobre su situación socioeconómica, y luego aportar un informe al equipo de absentismo. Según el informe se actúan los trabajadores sociales o la policía antes de llevar el caso a la Fiscalía del menor. La responsabilidad de la familia en estos casos varía según las edades de los hijos.

¿Cuál es la actuación del mediador intercultural en este caso?

2- Mediación entre Escuela y familia de origen Pakistani

En un centro de Educación Primaria nos encontramos con el problema de dos alumnos pakistaníes. En el primer lugar por causa de aislamiento en el recreo, no se relacionan con los demás alumnos. Los maestros informaron a la mediadora que en el recreo los dos hermanos se aislaban para tomar su desayuno..

El segundo problema surgió con el profesor de educación física. Se trata de dos hermanos (niño y niña), la alumna rechazaba poner el chándal y faltaba a dicha asignatura. Frente a este caso, el Centro Escolar fue obligado a llamar a un mediador para intentar mediar entre el Centro y la familia.

¿Cuáles son las actuaciones del mediador en este caso?

SOLUCIONES CASO PRÁCTICO I

El profesorado Novel de ATAL que se incorpora por primera vez al programa recibe una formación inicial que se organiza en dos fases:

- El día 1 de septiembre, al primer día laboral siguiente, se le convoca en dependencias de la delegación territorial para recibir una formación básica a lo largo de toda la mañana y a cargo de la coordinadora provincia de Interculturalidad como ponente. En dicha sesión matinal se les informa al profesorado novel acerca de las características principales del trabajo en ATAL, tanto en el aula ordinaria como en grupos de refuerzo pedagógico fuera de ella, se les proporciona la legislación más relevante, se analiza la misma y se les proporciona en formato digital los modelos que se van a utilizar a lo largo del curso y que formarán parte de la carpeta de seguimiento del alumnado.

Se hace una explicación intensiva de cómo pasar la prueba de nivel de competencia lingüística, habiendo modelo de Educación Primaria y modelo de Educación Secundaria.

Asimismo se les explica cómo funciona la red de Interculturalidad y se solicita al Centro de Profesores que sean dados/as de alta en dicha plataforma moodle.

Se les proporciona a cada profesor/a novel un ordenador portátil, en calidad de préstamo, para su uso a lo largo del curso escolar.

-A mitad de septiembre el Centro de Profesores convoca a todo el profesorado novel del curso escolar recién iniciado para que asistan a un curso de formación para ATAL Novel que se desarrolla por las tardes, normalmente una tarde a la semana durante 6 semanas. Los ponentes en dicho curso son profesorado ATAL con experiencia y miembros de Equipos Directivos, de manera que exponen las buenas prácticas que desarrollan cada uno de ellos/ellas en sus Centros educativos.

Se comparten materiales, se ofrece asesoramiento a todo el profesorado novel y se da la oportunidad de visualizar las prácticas educativas de éxito.

Se propone al profesorado asistente la realización de varias tareas relacionadas con la acogida, el mantenimiento de la cultura de origen, cada uno/a en su aula, o en una de ellas si se es itinerante... y se ha de escribir un documento que recoja las fichas didácticas de ambas tareas, el cual se comparte en la plataforma moodle del curso y en la última sesión presencial del mismo.

En todas las sesiones se planifica tiempo suficiente para poder resolver todas las dudas que surjan.

SOLUCIONES CASO PRÁCTICO II

Desde el momento en que la familia llega al centro se pone en marcha el protocolo de acogida siguiendo los pasos que se detallan a continuación.

La dirección avisa de la llegada de nuevo alumnado a la maestra de ATAL. Si no se encuentra en el centro ese día (ya que es itinerante), su papel lo asumirá un miembro del equipo directivo que también es miembro del Comité de Bienvenida del centro.

La maestra de ATAL va en busca del alumnado que representa Marruecos en el Comité de Bienvenida (en el cartel que se encuentra expuesto en el centro se pueden ver el alumnado de cada nacionalidad, nombres, idiomas que hablan y curso en el que están matriculados. Esto facilita su rápida localización)

Los tres se dirigen a la secretaría donde, tras saludar y dar la bienvenida a la familia en su lengua, les explicarán el proceso de acogida que van a llevar a cabo y facilitarán los trámites de matriculación, actuando como intérpretes entre el centro y la familia. Ayudarán a resolver cualquier duda que se plantee y explicarán que se les va a entregar información en su lengua a cerca del sistema educativo español (materiales multilingües de la Consejería de educación).

A continuación los tres miembros del Comité acompañarán a las nuevas alumnas en un recorrido por el centro, presentándoles los distintos espacios (recreos, aseos, pistas de deporte, biblioteca y salón de actos, despachos, salas de informática y fotocopias, aulas, etc.), mientras les explican en su lengua las rutinas y horarios del centro. Los padres pueden marchar a resolver los trámites necesarios. En caso de no conocer a otra familia de origen marroquí, se les facilitará este contacto para que les ayuden con el papeleo, así como en su integración a la comunidad.

Después, la maestra de español, las nuevas alumnas y los dos representantes de Marruecos en el Comité se dirigirán al aula de ATAL donde la maestra realizará la prueba de evaluación de la competencia lingüística en español, siguiendo el modelo facilitado por la Delegación de educación. Además, con la finalidad de valorar el nivel de competencia curricular en las áreas instrumentales básicas (lengua y matemáticas), aplicará otras pruebas elementales en la lengua materna de las nuevas alumnas. Para la aplicación y valoración de estas últimas contará con la colaboración del alumnado del Comité que representa a Marruecos, que traducirá la información en una doble dirección.

En este momento el alumnado representante del Comité acompaña a las nuevas alumnas a la biblioteca donde charlarán con ellas y resolverán sus dudas y/o temores ante la nueva situación a la que se enfrentan.

Mientras tanto, la maestra de ATAL se reúne con el equipo directivo para valorar la conveniencia de matricular a la hermana mayor en un nivel inferior. Teniendo en cuenta los resultados de las pruebas, su desfase curricular, lo avanzado del curso y su desconocimiento del idioma, se considera conveniente esta medida. De este modo la alumna contará con más tiempo para adaptarse al nuevo sistema educativo y adquirir el nivel suficiente de competencia lingüística, lo que le permitirá abordar otros aprendizajes y disminuir el riesgo de fracaso escolar. Se consulta esta posibilidad con la inspección y, si la respuesta es favorable, la alumna será matriculada en 3º.

Una vez que las alumnas han quedado adscritas a su curso (la pequeña se matricula en 1º), los

miembros del Comité que han estado con ellas a lo largo de la mañana las acompañan a sus clases y les presentan a su nuevo grupo y al tutor/a. En el aula se nombrará un alumno/a guía o alumno/a tutor (de su misma nacionalidad siempre que sea posible) que acompañará y ayudará a la nueva alumna en su proceso de integración durante las primeras semanas. Además se desarrollarán en clase las actividades de acogida en el aula recogidas para cada ciclo en el Plan de Acogida del centro.

Por último, una vez reorganizado el horario de la maestra de ATAL para dar cabida a las nuevas alumnas, se entregará a estas y a los tutores/as el horario y la modalidad de atención que seguirán a lo largo del trimestre.

SOLUCIONES CASO PRÁCTICO III

El proyecto de dirección debe incluir, entre otros, **los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación** del mismo. (LOMCE)

Debe recoger un **análisis del entorno social, económico, y cultural y del propio centro** educativo, en especial de **las características multiculturales del alumnado**. Exponer las fortalezas y debilidades que se pueden extraer de ese análisis.

Incluir **las finalidades y priorizar los objetivos** que se pretenden alcanzar al finalizar el mandato de dirección siempre desde una **perspectiva multicultural**. Se debe tener en cuenta la coherencia con los documentos del centro (Plan de centro: proyecto educativo de centro, reglamento de organización y funcionamiento, proyecto de gestión; programaciones didácticas, plan de convivencia y memoria de autoevaluación).

Realizar una **descripción de las grandes líneas de actuación** para alcanzar los objetivos propuestos, **especificando las acciones o medidas propuestas, los agentes responsables de las mismas y los recursos necesarios** (tanto materiales como humanos), además de establecer unos **indicadores de evaluación** de dichas acciones, siempre desde la óptica multicultural. Dentro de las acciones abarcar:

Medidas curriculares para la **mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje**, incluyendo la atención a la diversidad y la compensación de las desigualdades.

Medidas para **favorecer la integración del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo**.

Medidas para **mejorar la convivencia del centro**, potenciando la Educación Intercultural, basada en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad cultural.

*Medidas para **potenciar la colaboración del centro con las familias del alumnado**.*

*Medidas para favorecer **prácticas docentes innovadoras** y de mejora relacionadas con la educación intercultural.*

Y finalmente establecer unos indicadores de evaluación del proyecto de dirección que comprueben el grado de cumplimiento de esas medidas.

SOLUCIONES CASO PRÁCTICO IV:

El orientador/a debe empezar por las actuaciones recogidas en el Plan de Acogida del Centro en este caso recomendamos:

Realizar una entrevista con el padre y el alumno antes de su incorporación al centro.

Evaluar las competencias que tiene del español, tanto orales como escritas, para derivar al profesorado de ATAL en caso de que sea necesaria su asistencia a la misma.

Informar al padre y al alumno del curso al que ha sido asignado y del horario del mismo.

Asignarle un alumno/a ayudante a poder ser de su mismo grupo de referencia.

Conocer la situación sociofamiliar del alumno para informarle de las ayudas que puedan solicitar en el Centro o en otros organismos.

Hacer una visita guiada al Centro educativo. Acompañar al alumno a su grupo de referencia y presentarlo a sus compañeros/as de clase.

Informar al equipo docente y al tutor/a de la nueva incorporación y de sus características.

SOLUCIONES CASO PRÁCTICO V:

La labor del mediador en primer lugar es localizar a la familia; conocer su situación socioeconómica y luego, citar a los padres del alumno al Centro Educativo y sensibilizarles sobre el Derecho del menor. Y lo más importante del derecho de éste menor a recibir una buena formación y una buena educación.

SOLUCIONES CASO PRÁCTICO VI:

La labor del mediador en primer lugar es localizar a la familia; conocer su situación socioeconómica y luego, citar a los padres del alumno al Centro Educativo.

Organizar una reunión entre la Dirección del centro, el mediador intercultural y la familia con el objetivo de mejorar las relaciones, conseguir una mejor comunicación y entendimiento y lo más importante, lograr un acercamiento de la familia al centro educativo. Saber las razones que han generado el problema e intentar solucionarlas.

Intentar que haya un diálogo y negociar entre las dos partes (Centro/Familia), con el fin de convencer a la familia de que debe adaptarse al sistema escolar del país de acogida.

En el caso de aislamiento, la mediadora tiene que hacer una intervención continua con la alumna y el alumno de origen pakistaní. Saber las causas de este aislamiento e intentar relacionar a estos alumnos con otros alumnos del centro para que interactúen y se integren con el resto de sus compañeros.

TEST

TEST Nº1:

1- Aunque el programa ATAL se desarrolla desde el año 1998, la Orden que lo regula tiene fecha de 2007.

a. Verdadero b. Falso

2- En el programa ATAL el profesorado sólo se encarga de enseñar el español al alumnado inmigrante

a. Verdadero b. Falso

3- La acogida del alumnado es imposible de desarrollar en los Centros donde no hay profesorado ATAL.

a. Verdadero b. Falso

4- La mayor parte del trabajo de ATAL ha de ser realizado dentro del aula ordinaria

a. Verdadero b. Falso

5- El profesorado ATAL realiza el refuerzo pedagógico al alumnado con niveles, según el marco europeo de referencia de las Lenguas, que van desde la ausencia de A1 hasta el A2.

a. Verdadero b. Falso

6- A la hora de abordar el subprograma de Mantenimiento de la Cultura de Origen, es fundamental la coordinación del ATAL con asociaciones, profesorado de otros programas, AMPAS, etc.

a. Verdadero b. Falso

7- Todo el profesorado de ATAL se escoge del listado general de profesorado interino de Educación primaria

a. Verdadero b. Falso

SOLUCIONES TEST Nº 1

1- Verdadero;

2- Falso;

3- Verdadero;

4- Verdadero;

5- Falso;

6- Verdadero;

7- Falso.

TEST Nº 2

1- Las aulas inclusivas se apoyan en estos principios educativos: Innovación, Inclusión, Transformación, Democracia, Justicia social...

a. Verdadero b. Falso

2- Con la inclusividad no se logra que el alumnado con escasa perspectivas de éxito escolar por incorporación tardía y bajo nivel de competencia lingüística sean capaces de: titular en 4º ESO, incorporarse al currículo ordinario, abandonando las calificaciones con asterisco e incorporarse a un currículo en el que participen todos y todas mediante fichas adaptadas.

a. Verdadero b. Falso

3- Entre las desventajas que se dan en el desarrollo de las actuaciones inclusivas está que no hay suficiente horario de coordinación puesto que hace falta desarrollar estas actuaciones en el mayor número posible de departamentos y de compañeros/as.

a. Verdadero b. Falso

4- Los grupos de apoyo realizan su apoyo dentro del aula ordinaria.

a. Verdadero b. Falso

5- El Modelo de co-enseñanza consiste en que dos profesores (Profesora de ATAL, Compensatoria, Profesor/a de Área) enseñan juntos dentro de la misma aula fomentando metodologías inclusivas a través del trabajo cooperativo.

a. Verdadero b. Falso

6- La metodología inclusiva no precisa la heterogeneidad de los grupos.

a. Verdadero b. Falso

7- Las Comunidades de Aprendizaje y los Grupos Interactivos forman parte de los modelos de la educación inclusiva.

a. Verdadero b. Falso

SOLUCIONES TEST Nº 2

1- Verdadero;

2- Falso;

3- Verdadero;

4- Falso;

5- Verdadero;

6- Falso;

7- Verdadero.

TEST Nº 3

1- La atención al alumnado inmigrante por parte del profesorado de ATAL se debe llevar a cabo, preferiblemente, cuando en el aula ordinaria se imparten materias no instrumentales (áreas artísticas y educación física principalmente). De este modo el alumnado puede estar presente en el aula cuando se imparten contenidos más complejos (ciencias naturales y sociales, lengua,...)

a. Verdadero b. Falso

2- La atención del alumnado en el aula de ATAL supone una ventaja en términos cuantitativos, aunque cualitativamente resulten más favorables otras opciones orientadas hacia la Inclusividad.

a. Verdadero b. Falso

3- El alumnado inmigrante disfruta de una situación de inmersión lingüística constante. Este hecho facilita un rápido aprendizaje de la lengua vehicular, haciendo innecesaria su asistencia a clases de español.

a. Verdadero b. Falso

4- Ofrecer la posibilidad de seguir parte del currículum en su lengua materna al alumnado de ATAL minimiza el riesgo de fracaso escolar.

a. Verdadero b. Falso

5- La atención del alumnado inmigrante por parte del profesorado de ATAL dentro del aula ordinaria perjudica al resto de la clase, ya que esto supone una distracción y una pérdida de tiempo.

a. Verdadero b. Falso

6- La composición de los equipos de base en un aula inclusiva debe ser siempre heterogénea.

a. Verdadero b. Falso

7- El protocolo de acogida solo se pone en marcha cuando llega al centro una alumna o alumno extranjero.

a. Verdadero b. Falso

SOLUCIONES TEST Nº 3

1- Falso;

2- Verdadero;

3- Falso;

4- Verdadero;

5- Falso;

6- Verdadero;

7- Falso.

TEST Nº 4

1- El candidato/a o candidatos/as a la dirección de un centro educativo pueden presentar con carácter voluntario su propio proyecto de dirección.

a. Verdadero b. Falso

2- El proyecto de dirección sólo debe incluir las finalidades y objetivos generales que se marque el candidato/a.

a. Verdadero b. Falso

3- En aquellos contextos culturales diversos, los proyectos de dirección deberían plasmar la perspectiva intercultural en sus finalidades y objetivos, así como en las líneas de actuación y ser objeto de evaluación.

a. Verdadero b. Falso

4- El proyecto de dirección debe ser coherente con los documentos del centro, debiendo plasmarse en todos ellos la perspectiva intercultural.

a. Verdadero b. Falso

5- Dentro de las medidas propuestas para favorecer una educación intercultural en nuestro centro, en el proyecto de dirección solo se deben recoger medidas curriculares

a. Verdadero b. Falso

6- El liderazgo de la dirección debe estar basado en la autoridad, otras competencias son secundarias:

a. Verdadero b. Falso

7- Un centro comprometido con una educación inclusiva, integradora e intercultural debe plasmarlo en los documentos propios del centro, siendo uno de los más relevantes el proyecto educativo de centro.

a. Verdadero b. Falso

SOLUCIONES TEST Nº 4

1- Falso;

2- Falso;

3 - Verdadero;

4- Verdadero;

5- Falso;

6- Falso;

7- Verdadero;

TEST Nº 5

1- Andalucía es la comunidad autónoma con mayor porcentaje de alumnado inmigrante en los centros educativos públicos.

a. Verdadero b. Falso

2- El alumnado inmigrante siempre se ha incrementado curso a curso en Andalucía.

a. Verdadero b. Falso

3- A la hora de escolarizarse en España el alumnado inmigrante en el momento de su incorporación al centro y de su aprendizaje del español es fundamental el grado de escolarización previa en su país de origen.

a. Verdadero b. Falso

4- La Orden de 15 de enero de 2007 por la que se regulan las medidas y actuaciones con el alumnado inmigrante y especialmente las ATAL establece tres líneas de actuación: acogida, enseñanza del español y desarrollo de su lengua y cultura materna.

a. Verdadero b. Falso

5- El nivel de español del alumno/a inmigrante procedente de Marruecos recién llegado al centro lo establece el profesorado de las ATAL mediante pruebas específicas.

a. Verdadero b. Falso

6- El nivel de competencia curricular en las materias didácticas del alumnado inmigrante de incorporación tardía lo establece el orientador/a del centro.

a. Verdadero b. Falso

7- En los proyectos de doble docencia trabajan dos profesores/as en la misma aula para poder desarrollar el currículo utilizando metodologías de enseñanza y aprendizaje cooperativas.

a. Verdadero b. Falso

SOLUCIONES TEST Nº 5

1- Falso;

2- Falso;

3- Verdadero;

4- Verdadero;

5- Verdadero;

6- Falso;

7- Verdadero;

TEST Nº6

1- Las funciones del mediador están únicamente ligadas a la interpretación y traducción de códigos lingüísticos y culturales de la población extranjera.

a. Verdadero b. Falso

2- La mediación creativa consiste en facilitar la comunicación y la comprensión entre personas con códigos culturales diferentes.

a. Verdadero b. Falso

3- Los objetivos a conseguir de los mediadores interculturales es favorecer la interacción cultural en condiciones de igualdad, facilitar la comunicación y establecer una convivencia basada en valores de paz, respeto y solidaridad y enseñar a vivir desde la práctica de estos valores.

a. Verdadero b. Falso

4- En el contexto escolar no existe diferencia entre la mediación escolar y mediación intercultural escolar.

a. Verdadero b. Falso

5- La mediación facilita la resolución de conflictos entre los diferentes agentes educativos, como un proceso que permita dinamizar las relaciones entre los distintos agentes escolares, teniendo en cuenta el concepto de intercultural en un sentido amplio, no dirigido únicamente a los inmigrantes.

a. Verdadero b. Falso

6- Una buena educación no exige el conocimiento del medio en el que viven los alumnos, así como la representación de este en la vida escolar.

a. Verdadero b. Falso

7- El mediador intercultural y la comunidad educativa deben convertir al centro educativo en un lugar para educar en la convivencia, que es punto de encuentro de distintas culturas.

a. Verdadero b. Falso

SOLUCIONES TEST Nº 6

1- Falso;

2- Falso;

3- Verdadero;

4- Falso;

5- Verdadero;

6- Falso;

7- Verdadero;

GLOSARIO DE CONCEPTOS

ADAPTACIÓN CURRICULAR:

Está constituida por un conjunto de recursos para la práctica del profesional que trabaja en la atención a la diversidad educativa, especialmente en lo referente a inclusión educativa en centro ordinario.

APRENDIZAJE COOPERATIVO:

Es un método de aprendizaje basado en el trabajo en equipo de los estudiantes. Incluye diversas y numerosas técnicas en las que los alumnos trabajan conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del equipo.

ATAL (AULA TEMPORAL DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA):

Los ATAls son programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permite la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular, según lo establecido en la normativa vigente.

COHESIÓN SOCIAL:

Es un estado en el que existe una visión compartida entre los ciudadanos y el Gobierno acerca de un modelo de sociedad basado en la justicia social, la primacía del Estado de derecho y la solidaridad.

COMPENSACIÓN EDUCATIVA:

La compensación educativa ayuda a muchos estudiantes a mantenerse en el sistema educativo con un currículo adaptado a sus necesidades.

COMPETENCIA BÁSICA:

Consiste en que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos

que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio; que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio; que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado; que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. Competencias Transversales

COMPETENCIA TRANSVERSAL:

Es la capacidad de organización y planificación así como capacidad de gestión de la Información; capacidad para tomar decisiones basadas en criterios objetivos (datos experimentales, científicos o de simulación disponibles) así como capacidad de argumentar y justificar lógicamente dichas decisiones, sabiendo aceptar otros puntos de vista; capacidad para el uso y aplicación de las TIC en el ámbito académico y profesional; capacidad de comunicación en lengua extranjera, particularmente en inglés; capacidad de trabajo en equipo, usando competencias demostrables mediante la elaboración y defensa de argumentos; motivación por la calidad y la mejora continua, actuando con rigor, responsabilidad y ética profesional; respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres; capacidad para proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.

CONVIVENCIA:

Es la **acción de convivir** (vivir en compañía de otro u otros). En su acepción más amplia, se trata de un concepto vinculado a la **coexistencia pacífica y armoniosa de grupos humanos en un mismo espacio**.

DIDÁCTICA:

Es la disciplina científico-pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la [enseñanza](#) y el [aprendizaje](#). Es, por tanto, la parte de la [pedagogía](#) que se ocupa de las técnicas y métodos de enseñanza, destinados a plasmar en la realidad las pautas de las teorías pedagógicas.

DISCRIMINACIÓN:

Es el acto de agrupar a los seres humanos según algún criterio elegido e implica una forma de relacionarse socialmente. Concretamente, suele ser usado para hacer diferenciaciones que atentan contra la igualdad, ya que implica un posicionamiento jerarquizado entre grupos sociales, es decir, cuando se erige un grupo con más legitimidad o poder que el resto.

DIVERSIDAD:

El término **diversidad** se refiere a la diferencia o a la distinción entre personas. Existen diferentes tipos de diversidad: la diversidad cultural, la diversidad lingüística, la diversidad sexual, la diversidad funcional, etc.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Es una forma de entender y vivir la [educación](#), es un enfoque educativo que tiene un carácter [inclusivo](#), donde la diversidad es un ingrediente indispensable y positivo para una educación integral y de calidad, considerándose la diversidad un valor que nos enriquece.

EDUCACIÓN INCLUSIVA:

Implica que todos los niños, jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad.

EMIGRAR:

Acto que consiste en dejar el propio país, en general con proyecto a medio o largo plazo, motivado por razones económicas, culturales o estrictamente personales.

EXCLUSIÓN SOCIAL:

Proceso mediante el cual los individuos o grupos son total o parcialmente excluidos de una participación plena en la sociedad en la que viven

EXTRANJERO

Situación administrativa en la que se encuentra una persona. Persona con otra nacionalidad independientemente de su proyecto de migratorio (extranjero en España que no ha migrado, o español habiendo nacido en otro país).

HABILIDADES:

Este concepto hace referencia a la maña, el talento, la pericia o la aptitud para desarrollar alguna tarea.

IGUALDAD:

En el ámbito social se considera como igualdad al contexto o situación donde las personas tienen los mismos derechos y las mismas oportunidades en un determinado aspecto.

INTERACCIÓN CULTURAL:

Los procesos de interacción tienen su origen precisamente en una concepción genérica sobre el problema del contacto y el cambio cultural. Concepción que, bajo la rúbrica de la «aculturación», pretende englobar todo fenómeno de contacto y transformación de los sistemas implicados.

INMIGRANTES:

Población que ha llegado a España procedente de otros países: condición social.

INTERCULTURAL:

Se refiere a las actuaciones destinadas a conseguir una coexistencia en un mismo ámbito (generalmente geográfico) de pueblos y culturas diferentes para que se convierta en una convivencia fructífera y enriquecedora basada en un intercambio. Por lo tanto, lo intercultural es la consecuencia más deseable de lo multicultural. En otras palabras, la interculturalidad va más allá del reconocimiento del derecho a la diferencia, construye nuevos símbolos y significados que hagan posible una integración recíproca enriquecedora y se sirve de la negociación para el establecimiento de normas comunes.

INTEGRACIÓN:

Es un proceso sociocultural interactivo fundado sobre la interdependencia, la confrontación, el intercambio y la igualdad. Es un proceso gradual mediante el cual los nuevos residentes se convierten en participantes activos de la vida económica, social, cívica y cultural del país receptor.

INTERVENCIÓN SOCIAL:

Es una acción programada y justificada desde un marco legal y teórico, que se realiza sobre un colectivo o individuo, trabajando los perfiles psicoevolutivos y los sectores sociales con un doble fin de mejorar su situación generando un [cambio social](#), eliminando situaciones que generen [desigualdad](#).

LENGUA VEHICULAR:

Es la que se emplea como vehículo de comunicación en una comunidad de habla donde existe más de una lengua posible. Dicho de otro modo, es la lengua de intercomunicación entre distintos colectivos.

LIDERAZGO EDUCATIVO O PEDAGÓGICO:

El **liderazgo** es el conjunto de [habilidades](#) individuales y didácticas que un profesional de la educación posee para influir en el rendimiento de un [grupo](#) de docentes, haciendo que este equipo trabaje con entusiasmo, en el logro de metas y objetivos. Juega un papel fundamental como predictor de calidad. La principal preocupación del liderazgo educativo ha de ser la promoción de la potencialidad o competencias de todos los miembros de la institución -o de aquellos sobre los que ejerce su actuación- orientadas a lograr una educación de calidad, preferiblemente dentro de un enfoque de calidad total o integral.

LOMCE:

Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, que ha sido publicada en el Boletín Oficial del Estado del 10 de diciembre como [Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre](#).

MEDIACIÓN INTERCULTURAL:

Es una herramienta eficaz y practica a la hora de superar las dificultades de la comunicación cultural. A través de ella puede llegar a respetar las diferencias culturales en un mundo cada vez más global y más diverso.

MEDIADOR INTERCULTURAL:

Es una figura que desarrolla su labor de interculturalidad entre la población inmigrante y los servicios sociales, Entidades, y las instituciones mediado entre la población extranjera y la autóctona del mismo barrio, fomentando enlaces y puentes que facilitan a las partes acercarse, conocerse, relacionarse, conocer las características socio demográficas, la estructura social, cultura de los vecinos del mismo barrio sean autóctonos, vecinos de toda la vida, o los nuevos vecinos.

MINORÍAS CULTURALES:

El término *minoría* se refiere a un grupo de población humana numéricamente minoritario y con ciertas creencias y costumbres, que permiten identificar a sus miembros entre todos los habitantes de la comunidad a la que pertenecen.

MULTICULTURAL:

Hace referencia a la coexistencia en un mismo ámbito (generalmente geográfico) de pueblos y culturas diferentes.

ORGANIZACIÓN ESCOLAR:

Es el conjunto de las disposiciones oficiales de carácter general y de medios particulares de acción por cuya virtud se establecen y se aplican los principios, las leyes y las prácticas por que se rigen las escuelas en general y particularmente consideradas.

PLAN PALI:

Plan de apoyo lingüístico para inmigrantes tiene la finalidad de reforzar el aprendizaje de la lengua vehicular en el alumnado que así lo requiera

PLAN PROA (PROGRAMAS DE REFUERZO, ORIENTACIÓN Y APOYO):

En principio fue concebido como un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, pero actualmente se trata de un Programa propio de la Junta de Andalucía (Programa PROA Andalucía) y pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos

PROGRAMA DE ACOGIDA:

El programa pretende ofrecer una respuesta a los nuevos retos que plantea la pluralidad cultural en las aulas desde una perspectiva inclusiva e intercultural. Los destinatarios de este programa son los alumnos y alumnas de otros países que se incorporan por primera vez a los centros educativos y que pueden presentar necesidades específicas de apoyo educativo, bien por su desconocimiento de la lengua vehicular de la enseñanza o bien por dificultades de acceso al currículo debidas a diferencias entre el sistema educativo de origen y el nuestro.

PROYECTO DE DIRECCIÓN:

Es un documento programático que sirve de instrumento de planificación y como herramienta de gestión para el desarrollo eficaz de un centro educativo.

PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (PEC):

Es un documento de carácter pedagógico elaborado por la Comunidad Educativa que enumera y define los rasgos de identidad de un centro, formula los objetivos que se han de conseguir y expresa la estructura organizativa y funcional del centro educativo.

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN:

Es una rama de la psicología que se dedica al estudio del aprendizaje y enseñanza humana dentro de los centros educativos; comprende, por lo tanto, el análisis de las formas de aprender y de enseñar, la efectividad de las intervenciones educativas con el objeto de mejorar el proceso, la aplicación de la [psicología](#) a esos fines y la aplicación de los principios de la [psicología social](#) en aquellas [organizaciones](#) cuyo fin es instruir. La psicología educacional estudia cómo los estudiantes [aprenden](#), a veces focalizando la atención en subgrupos tales como [niños superdotados](#) o aquellos sujetos que padecen de alguna [discapacidad](#) específica.

Edita:
Junta de Andalucía
Consejería de Justicia e Interior

® Consejería de Justicia e Interior

ISBN: 978-84-88382-49-8



JUNTA DE ANDALUCÍA
CONSEJERÍA DE JUSTICIA E INTERIOR