

El desarrollo profesional del profesorado de español para estudiantes inmigrantes: Logros y retos pendientes

Professional development of teachers of Spanish for immigrant students: Achievements and pending challenges

Inmaculada González-Falcón, Inmaculada Gómez-Hurtado, María del Pilar García-Rodríguez, José Manuel Coronel-Llamas

Departamento de Pedagogía, Universidad de Huelva, Huelva, España

* inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

Recibido: 29-octubre-2021

Aceptado: 17-febrero-2022

RESUMEN

La enseñanza del español al alumnado inmigrante, como lengua vehicular de la escuela, viene desarrollándose en España desde los años 90. Desde el inicio esta labor ha sido implementada por un nuevo docente: el maestro de las llamadas “aulas especiales para inmigrantes” o “aulas temporales de adaptación lingüística”. Tras 25 años, su rol se ha institucionalizado pero algunas cuestiones vinculadas a su desarrollo profesional siguen siendo merecedoras de análisis. Este trabajo explora los condicionantes claves de dicho proceso, indagando en los factores que definen el desarrollo de su trabajo, su status y promoción profesional y su impacto en la gestión positiva de la diversidad cultural. Para ello, se opta por la investigación cualitativa y el uso de técnicas como las entrevistas y grupos de discusión. Se analizan las percepciones del profesorado de español de tres provincias andaluzas: Cádiz, Granada y Huelva. Los resultados señalan la importancia que factores como la itinerancia, la soledad que experimentan, los recursos y espacios a los que acceden, la cultura inclusiva de los centros educativos y la predisposición a la colaboración del profesorado tienen en el desarrollo de su trabajo. Asimismo, subrayan el escaso aprovechamiento que desde la administración educativa se realiza de la experiencia del profesorado de español en la gestión de la diversidad cultural.

Palabras clave: inmigración, profesorado de español, desarrollo profesional, España

ABSTRACT

Teaching of Spanish to immigrant students as a vehicular language in schools has been underway in Spain since the 1990s. From the outset, this work has been carried out by a new figure: the teacher of the designated “special classrooms for immigrants” or “temporary classrooms for linguistic adaptation”. After 25 years, their role has become institutionalized, but some issues related to their professional development remain worthy of analysis. This paper explores the key determinants of this process, examining the factors that define how their work is carried out, their status and professional promotion, and their impact on the positive management of cultural diversity. To this end, qualitative research and the use of techniques such as interviews and focus groups are applied. The perceptions of Spanish teachers in three Andalusian provinces –Cadiz, Granada and Huelva– are analysed. The results highlight the importance that factors such as itinerancy, the loneliness they experience, the resources and spaces they have access to, the inclusive culture of schools and the predisposition to teacher collaboration have in the development of their work. Likewise, they underline the scant use made by the educational administration of Spanish teachers’ experience in cultural diversity.

Keywords: immigration, professional development, Spain, Spanish teachers

Agradecimientos: A los miembros del equipo de investigación de las Universidades de Cádiz y Granada su colaboración en la recogida de datos de este estudio.

Financiamiento: Ministerio de Ciencia y Competitividad de España.

Cómo citar este artículo: González-Falcón, I., Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. P., & Coronel-Llamas, J. M. (2022). El desarrollo profesional del profesorado de español para estudiantes inmigrantes: Logros y retos pendientes. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2535>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Los procesos migratorios a nivel global y la llegada masiva de inmigrantes a España en los años 90 ha repercutido en los diferentes sectores, entre ellos el educativo. En pocos meses, muchos centros educativos españoles tuvieron que integrar la diversidad cultural como aspecto fundamental en la gestión, organización, cultura y currículum educativo, lo que supuso un verdadero reto educativo. El profesorado tuvo que hacer frente a situaciones complejas vinculadas, entre otros factores, al desconocimiento del idioma vehicular de la escuela, al choque cultural, al desarraigo originado por el proceso migratorio y a la delicada situación socioeconómica del alumnado inmigrante y sus familias. Todo ello, además, con muy pocos recursos, escasa formación en educación intercultural y con una alta concentración de alumnado inmigrante en zonas agrícolas, periferia de ciudades y centros educativos públicos (González-Falcón, 2021). Al día de hoy aún siguen presentes muchos desafíos que han requerido de respuestas específicas y de nuevas figuras profesionales. Un ejemplo lo encontramos en los procesos de comunicación entre el profesorado y el alumnado que no domina la lengua vehicular de la enseñanza (Guerrero, 2013).

A partir de los 90, la enseñanza del español al alumnado inmigrante, como lengua vehicular de la escuela, se convierte en un elemento esencial dado que supone la construcción de entornos de aprendizaje significativos (Rodríguez-Izquierdo, 2021), comenzando de manera experimental en Andalucía y generalizándose al resto de España ante la continuidad de los flujos migratorios y la escolarización estable de alumnado inmigrante de origen extranjero. Se desarrollan así diferentes dispositivos pedagógicos de atención a la diversidad cultural entre los cuales se encuentran las aulas especiales de aprendizaje del español. Dichas aulas reciben una denominación diferente en cada comunidad autónoma (aulas especiales, de dinamización intercultural, de acogida lingüística y cultural, etc.), aunque sus finalidades y protocolos de actuación coinciden en gran parte (Arroyo y Berzosa, 2018).

En el caso de Andalucía, se crean las llamadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante, ATAL). Son un recurso administrativo organizado y coordinado por las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Su objetivo principal es mejorar la atención educativa del alumnado de origen extranjero que desconoce el español, garantizando en estos escolares la adquisición del idioma de instrucción lo antes posible. Las ATAL surgen en Almería (Andalucía) en el curso 1996/97 con carácter experimental en dos colegios públicos y dado su éxito inicial paulatinamente se extiende al resto de

España (Rodríguez-Izquierdo et al., 2018). Las ATAL reciben alumnado que tiene dificultades con el español, impartándose un máximo de diez horas semanales de español a partir de segundo ciclo de Educación Primaria (escolares de más de ocho años) y un máximo de 15 horas en Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años).

Según la normativa que las regula, las ATAL deben llevar a cabo un apoyo inclusivo dentro del aula ordinaria, exceptuando aquellos casos en los cuales el nivel de conocimiento de la lengua del alumnado lo desaconseje. El apoyo debe realizarse como máximo durante dos cursos académicos. A lo largo de su evolución transita desde la enseñanza del español al alumnado inmigrante que lo necesita hacia funciones más inclusivas, defendiéndose su papel como impulsora de actuaciones plurilingües e interculturales en los centros educativos (González-Falcón, 2021). En este sentido, la finalidad de las ATAL en nuestros días se orienta al fomento de prácticas educativas que den respuesta al entorno socioeducativo actual partiendo del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y religiosa. No obstante, las investigaciones que analizan estos dispositivos observan numerosas discrepancias entre lo regulado por la ley y sus declaraciones bienintencionadas y su aplicación real (Goenechea et al., 2011). Uno de los aspectos más polémicos es el papel inclusivo del propio dispositivo y la tendencia a fortalecer prácticas asimilacionistas y compensadoras en la atención educativa a la diversidad cultural (García-Marco, 2020).

A ello también ha contribuido la falta de regulación previa sobre las funciones del propio profesorado de ATAL y la definición de marcos y políticas interculturales en los que situarlo (Rodríguez-Izquierdo et al., 2018). En un principio, las funciones de este nuevo profesorado no estaban claras y han sido sus propias experiencias, vivencias y trayectorias las que han ido definiéndolas. En el caso de Andalucía, las funciones del profesorado ATAL se regulan a partir de 2007, vinculándose a: la enseñanza de la lengua, la atención a las dificultades de aprendizaje del alumnado extranjero, la facilitación de la integración social y escolar de este alumnado, el seguimiento y evaluación del alumnado y la colaboración con el profesorado y las familias inmigrantes en la gestión de la diversidad cultural. En definitiva, las funciones de este profesorado engloban fundamentalmente la enseñanza del idioma y la promoción de la inclusión del alumnado extranjero, facilitando orientaciones al profesorado para la elaboración de las diferentes adaptaciones curriculares por desconocimiento del español (Rodríguez-Izquierdo et al., 2018).

En este contexto, y en cuanto al propio profesorado, atender a su desarrollo profesional nos parece una

cuestión esencial para construir escuelas inclusivas que den respuesta a la diversidad. El desarrollo profesional lo entendemos como las condiciones en las que un profesional realiza su trabajo y las oportunidades que tiene para impactar positivamente y sentirse realizado (Buxton, 2019; Escudero et al., 2017; Woodcok & Hardy, 2017). Es decir, los factores que inciden en el desempeño de su profesión, estatus profesional, éxito e influencia.

A lo largo de todo este tiempo, sus funciones, acceso, perfil, y condiciones de trabajo han ido variando, y no siempre de manera similar en las distintas regiones (Arroyo & Berzosa, 2018). Su actuación está muy enmarcada en los centros de Educación Infantil y Primaria, aunque en los últimos años se ha realizado un esfuerzo en distinguir y separar los perfiles del profesorado de estas etapas y la Educación Secundaria. En ambos casos, el desarrollo profesional de los docentes cada día está más sujeto a cuestiones relacionadas con la escasez de recursos y espacios (Rodríguez-Izquierdo et al., 2018). Encontramos profesorado ATAL principalmente itinerante, aunque se dan algunos casos de profesorado ATAL permanente en centros con alto número de inmigrantes y contextos desfavorecidos. El profesorado itinerante es aquel que debe realizar sus funciones en una media de cuatro centros educativos diferentes, a veces de distintas etapas, ubicados en una misma zona geográfica. La itinerancia está sujeta a factores tales como el número de alumnado inmigrante que hay adscrito al aula, el número de centros que se atiende, la atención específica o en aula ordinaria que se realiza, el nivel de conocimiento de español del alumnado, etc.

Esas condiciones de trabajo implican dificultades para la colaboración, coordinación e intercambios profesionales entre el profesorado ATAL, afectando negativamente a las oportunidades de desarrollo profesional, promoción y éxito de este profesorado (Woodcok & Hardy, 2017). Sin embargo, la investigación pone de manifiesto que el desarrollo profesional está íntimamente relacionado con el aprendizaje docente (Escudero et al., 2017) y que es necesario: a) promover la colaboración y los mecanismos de conexión entre profesionales (Brisk et al., 2021; Sagre et al., 2021); b) una mayor formación docente para dar respuesta a la diversidad cultural (Fernández y García, 2017); c) disponer de percepciones positivas ante la diversidad por parte del profesorado para el desarrollo de propuestas inclusivas (Woodcok & Hardy, 2017) y, d) valorar el impacto en una mejora en la respuesta a las necesidades del alumnado extranjero (Buxton, 2019).

A pesar de ello, la labor del profesorado de ATAL es ampliamente reconocida y alabada por la comunidad educativa. En la actualidad este profesorado es una de

las figuras clave en atención al alumnado inmigrante y se ha convertido en el referente, el que acompaña, la única pieza de unión ante la soledad y aislamiento que siente gran parte del alumnado inmigrante cuando llega a los centros (Ortiz, 2008). Tras 25 años, su rol se ha institucionalizado, pero algunas cuestiones vinculadas a su desarrollo profesional siguen siendo merecedoras de análisis. Por todo ello, parece conveniente profundizar en los condicionantes que el profesorado ATAL encuentra en su día a día para ejercer su profesión y, más específicamente, en las cuestiones que afectan a su estatus profesional, el impacto de su trabajo y las oportunidades con las que cuenta para influir en la gestión de la diversidad cultural de los centros educativos desde una óptica intercultural e inclusiva.

Método

El objetivo principal de la investigación fue indagar en el desarrollo profesional del profesorado de español que atiende al alumnado inmigrante de origen extranjero en centros educativos públicos de Andalucía (España). Lo que interesaba era analizar los elementos que incidían en el trabajo diario de estos profesores, valorando su status profesional, las oportunidades que se daban en relación a su promoción profesional y el impacto que su trabajo tenía en la gestión de la diversidad cultural. Tras la revisión de literatura sobre la temática, se elaboró un listado de contenidos clave que fueron discutidos por el equipo investigador con la meta de identificar cuáles eran los elementos que mejor definían el objeto de estudio. De esta forma, se identificaron una serie de preguntas iniciales. El objetivo era indagar no tanto sobre el desarrollo y carrera profesional individual del profesorado de ATAL, sino, fundamentalmente, sobre los factores que reconocían, premiaban o limitaban su trabajo e influencia en la gestión de la diversidad cultural y organización educativa. La triangulación con dos investigadores expertos en la temática permitió finalizar de agrupar y definir las cuestiones esenciales, sintetizadas finalmente en tres interrogantes. El objetivo principal del estudio se concretó, así, en las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué factores inciden en el desarrollo profesional y status del profesorado de español?; ¿Qué opciones tienen para su promoción profesional?; y ¿De qué manera impacta su trabajo en la gestión de la diversidad cultural?

Diseño

Para llevar a cabo la investigación se optó por un diseño metodológico de carácter cualitativo, al objeto de comprender las concepciones de los distintos participantes en su propio contexto, marco de referencia y subjetividad (González-Rey & Mitjás, 2016). El estudio

formó parte de una investigación más amplia denominada “Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado” (Ref. CSO2013-43266-R), financiada por el Ministerio de Ciencia y Competitividad de España, que indagó en las trayectorias tanto del profesorado de español, como del alumnado inmigrante y de los propios dispositivos ATAL. Se contextualiza en la segunda fase de la investigación, en la que se realizaron estudios de caso en centros públicos de educación primaria y secundaria de Andalucía. La finalidad era la interpretación cultural a partir de las perspectivas de los distintos miembros de la comunidad educativa. Por esta razón, se optó por el uso de instrumentos como las entrevistas, las observaciones, los relatos biográficos y los grupos de discusión.

Participantes

El presente artículo explora los resultados desde las voces del profesorado de español de tres provincias andaluzas: Cádiz, Granada y Huelva. Para ello se contó con la participación de 28 profesores y profesoras de ATAL. La selección del profesorado se realizó a partir de una reunión inicial con los gestores educativos del área de educación intercultural de las provincias implicadas en el estudio. Tras revisar la finalidad del estudio y su carácter ético, desde la administración educativa se autorizó la investigación y se facilitó el contacto con los centros educativos que contaban con profesorado ATAL. Para contar con la máxima pluralidad de opiniones, trayectorias y vivencias, se invitó a profesorado ATAL de distinto sexo, con distinta antigüedad en la profesión docente y en su rol de profesorado ATAL, con experiencia en centros educativos ubicados en diferentes zonas geográficas (ciudad, pueblos de la costa, sierra o área metropolitana), de distintas etapas educativas (Educación Primaria y/o Educación Secundaria) y que desempeñaran su trabajo en varios centros educativos (docentes itinerantes) o a tiempo completo en uno sólo (fijos). Finalmente, en el estudio participaron los docentes ATAL que mostraron interés y predisposición a colaborar en la investigación. Por tanto, la selección de los mismos fue intencional y se llevó a cabo bajo los criterios de accesibilidad y de relevancia de las personas por su relación con los objetivos de la investigación (Rodríguez-Izquierdo et al., 2020).

En total se contó con la colaboración de 28 profesionales (22 mujeres y 6 hombres), con distintas licenciaturas (Biología, Lengua, Psicopedagogía, ...) y diplomaturas en Magisterio (Lengua Extranjera, Ciencias Sociales, Educación Infantil, Educación Primaria, ...), aunque con un alto porcentaje de diplomados en Magisterio (más del 85%) y especialistas en Educación Especial de las ramas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. El

profesorado tiene edades comprendidas entre los 29 y 53 años, pero destaca el profesorado de más de 40 años con una dilatada carrera profesional (más de 15 años en la enseñanza) y como docente de ATAL (más de 10 años). Todos ellos trabajan en centros educativos públicos, la gran mayoría como itinerante (tan solo dos docentes están fijos a tiempo completo en colegios con un elevado porcentaje de alumnado inmigrante de origen extranjero) y prestan sus servicios en tres o cuatro centros de Educación Primaria y Educación Secundaria (son pocos los docentes que únicamente atienden a alumnado de Secundaria o Primaria).

Procedimiento y técnicas de investigación

Las técnicas de investigación que se utilizaron fueron las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión (Morgan, 2019). En un primer momento, se entrevistó a diez docentes de ATAL (tres en Cádiz, tres en Huelva y cuatro en Granada), aplicándose una media de dos entrevistas en profundidad por participante de unos 45 minutos cada una. El resto de docentes participó en tres grupos de discusión (uno por provincia) que se llevaron a cabo posteriormente para ahondar en los temas que emergieron en las entrevistas.

Concretamente, en el grupo de discusión de Cádiz participaron siete docentes ATAL, cinco en Granada y ocho en Huelva. La duración media de los grupos de discusión fue de 90 minutos. Únicamente un profesor/a por provincia de los que fueron entrevistados intervinieron también en los grupos de discusión de sus zonas. Esta circunstancia permitió recoger las opiniones de otros docentes ATAL, dar cierta continuidad entre la aplicación de ambas técnicas de investigación y triangular la información con las aportaciones del profesorado que ya fue entrevistado. Tanto las entrevistas como los grupos de discusión se llevaron a cabo en los contextos de trabajo de los participantes. Todas las sesiones fueron grabadas y transcritas, previa autorización de los docentes.

Se siguieron así las recomendaciones de Denzin & Lincoln (2018) y Flick (2018) sobre la preparación, toma de datos, registro y análisis de los instrumentos cualitativos utilizados. También se aplicaron los principios éticos vinculados a la presentación del estudio, consentimiento informado, equidad en la participación, confidencialidad de los datos, negociación del informe y compromiso con el conocimiento (Vázquez-Recio, 2021), para asegurar el rigor de la investigación.

Análisis de la información

Para la interpretación de los datos se utilizó el análisis narrativo del discurso (Krippendorff, 2013), concretando patrones y temáticas a través de la identificación,

codificación y categorización, y estableciendo relaciones entre ellos con la intención de reducir el volumen de datos recogidos. Se siguió, por tanto, el marco de referencia de la Teoría Fundamentada (Corbin, 2021) y un doble proceso inductivo-deductivo en el que participaron todos los miembros del equipo de investigación. Para la identificación de las categorías emergentes se llevó a cabo el siguiente plan de análisis: a) se leyeron y releeron las distintas transcripciones con el objetivo de identificar las unidades de significado; b) se asignaron códigos a estas unidades de significado o proposiciones semánticas (frases) con sentido para el profesorado ATAL (Krippendorff, 2013; Saldaña, 2013); c) se identificaron los núcleos temáticos más sobresalientes, identificándose los temas y patrones recurrentes; y, por último, d) se estructuraron estos códigos en categorías.

Para facilitar la organización y el análisis final se utilizó el programa QSR N-Vivo 11, que permitió agrupar las distintas categorías en función de los ámbitos de indagación de las preguntas de investigación. Los ámbitos de indagación fueron el reconocimiento y status profesional del profesorado ATAL, su influencia e impacto en la gestión de la diversidad cultural y las opciones de promoción del mismo. El análisis de los datos reveló una serie de categorías clave sobre las que se construyó el discurso final del profesorado ATAL en torno a los condicionantes de su trabajo diario y desarrollo profesional. Entre ellas: la itinerancia, el acceso a los recursos, la colaboración del profesorado, la cultura inclusiva del centro, la participación e influencia en la toma de decisiones o la valoración y reconocimiento de su labor.

Los resultados y conclusiones también se presentaron al profesorado ATAL, que realizó nuevas aportaciones. En el próximo apartado se presenta la información según el plan de análisis seguido, es decir, en función de las categorías y redes discursivas utilizadas por el profesorado ATAL para dar sentido y significado a los principales ejes de indagación y preguntas de investigación. La información se discrimina según la técnica (EN: Entrevistas; GD: Grupo de discusión), provincia (Ca: Cádiz; Gra: Granada; y Hu: Huelva,) y agente -profesor/a de ATAL- (AT1, AT2, AT3, AT3, AT4...) de las que se extraen.

Resultados

En consonancia con lo anterior, se exponen los principales hallazgos en función de los ejes de indagación y preguntas de investigación.

Status y reconocimiento profesional del profesorado de ATAL

Uno de los aspectos que de manera recurrente emerge en las declaraciones del profesorado de ATAL al valorar los factores que inciden en su trabajo diario es la visibilidad, o invisibilidad, de su rol. O, dicho de otro modo, el status profesional que tienen en los centros educativos en los que presentan su servicio. La gran mayoría expresa que con el paso del tiempo se ha ganado en reconocimiento y su figura se ha ido asentado en la institución educativa. El profesorado se ha ido acostumbrando a este nuevo profesional y ello ha sido posible, gracias, fundamentalmente, a los esfuerzos realizados por los docentes de ATAL. No obstante, aún no se reconoce el lugar, peso e importancia que estos profesionales tienen como agentes clave de los centros educativos: *“Yo creo sinceramente que con nuestro esfuerzo nos hemos ganado un hueco”* (GD-GRA-ES1);

‘Cuando nosotros llegamos a los centros, nos tenemos que volcar para que el profesorado nos conozca. De lo contrario, nadie te echa cuenta, sobre todo en Secundaria. Como tú no te abras, y no hables, y no te entrometas, conoces un poco al equipo directivo y poco más. Yo he tenido que ir a cuatro comidas de Navidad para que me conocieran, y compro cuatro loterías, y voy a cuatro fiestas de fin de curso...’ (GD-HU-ES5)

Sin embargo, aún hoy se señala la necesidad de que el resto del profesorado conozca mejor sus funciones y valoren sus aportaciones en el quehacer de la escuela. Aún no se sienten incluidos, reconocidos y con un peso específico en gestión de la diversidad cultural: *“Sobre la situación del profesorado de ATAL se trabaja poco, se sabe poco y se valora poco por gran parte del profesorado”* (GD-GRA-ES2); *“En algunos centros no saben ni que existe ATAL, ni qué significa”* (ENT-GRA-ES3).

Esta situación de invisibilidad la sienten de manera más acuciada en los casos en los que el profesorado es itinerante y en los centros de Educación Secundaria. Rotar por varios centros en la misma jornada laboral incide, notablemente, en las oportunidades para la relación y colaboración con el resto de docentes y miembros de la comunidad educativa y, por ende, para que su labor se tenga en cuenta en el diseño de las actuaciones y políticas educativas de sus centros de trabajo:

‘No es lo mismo que estar en un centro donde te conocen, te ponen cara, saben que estás ahí siempre... En el caso de la itinerancia es muy difícil esa labor de ir abriendo puertas y que te tengan en cuenta porque no estás’ (ENT-CA-ES2)

A pesar de ello, el profesorado expresa sentirse más reconocido y tener más oportunidades para la relación y colaboración en Educación Primaria que en Educación Secundaria, aunque en ambos casos tienden a tener un mayor vínculo con el profesorado especialista en atención a la diversidad: maestros de educación especial en Educación Primaria y orientadores en Educación Secundaria: “En los institutos hay menos relación, pero no mala, sino menos relación con los tutores. Porque cada uno va... con primaria es más fácil la relación con los tutores” (GD-CA-ES6);

‘Me relaciono pues con los tutores de los alumnos que atiendo, con la ATAL y con la maestra de Pedagogía Terapéutica con esta más que nada porque me llama conocer cómo se trabaja aquí la educación especial que es mi formación básica’ (ENT-HU-ES2)

La condición de itinerante agrava otras problemáticas vinculadas al escaso tiempo que muchos de los docentes ATAL pasan en los centros educativos y a las condiciones en las que desarrollan su trabajo. En este sentido, es común la sensación de llegar siempre tarde, estar corriendo todo el día y las demandas asociadas a una mejora de los espacios e infraestructuras en los que desempeñar sus funciones:

‘En cuanto a mi trabajo, pues las dificultades que te he comentado antes, los espacios, el que vas de un sitio a otro, que tienes que ir corriendo, te desplazas en el recreo, no tienes ahí un ratito para tú decir mira me voy a tomar un café tranquilita, tampoco tienes tu sitio y a veces te encuentras con el aula compartida’ (ENT-HU-ES1)

La soledad es otra de las características que subraya el profesorado de ATAL a la hora de describir las condiciones de su trabajo y su escaso status en la organización escolar. Se sienten solos, buena parte de ellos incomprensidos por los tutores de Educación Secundaria, y echan de menos las mayores oportunidades de colaboración que años atrás tenían en las jornadas de formación que compartían con otros docentes de ATAL.

‘Muchas veces uno se siente aislado y se necesita poder contactar y coordinarse con otro compañero. Echo mucho de menos las reuniones de coordinación que teníamos antes, aunque fueran una vez a la semana, con mis compañeras ATAL de zona. Estamos muy aislados. Personalmente lo veo así’ (GD-HU-ES1)

‘Aún es necesario hacer entender a algunos compañeros docentes de Secundaria que somos uno más de la plantilla y que nuestra aula tiene una función clara y una programación que llevar a cabo igual que en cualquier materia’ (ENT-HU-ES2)

En definitiva, aunque con algunas excepciones (ENT-GRA-ES1; ENT-CA-ES3), predomina el sentimiento de “acogida” más que de “pertenencia” a los centros educativos por parte del profesorado ATAL y las buenas relaciones con sus compañeros se definen en términos de ausencia de conflictos. Este profesorado, por tanto, aún lucha por salir del status marginal en el que lo sitúa la mayor parte del profesorado y por mejorar la posición profesional que ocupa en la organización educativa.

Impacto del profesorado de atal en la gestión de la diversidad cultural

El profesorado ATAL coincide en señalar que su trabajo incide, fundamentalmente, en la atención educativa que recibe el alumnado inmigrante de origen extranjero. En sus discursos sobresalen las funciones que dirigen a este alumnado, destacando no sólo las vinculadas a la enseñanza del español, sino también muchas otras que corresponden a los tutores (refuerzo pedagógico), equipos directivos (escolarización, acompañamiento, acogida) u orientadores de los centros (resolución de conflictos y mejora de la convivencia): “Nosotros hacemos muchísimas labores que deberían corresponder al orientador, pero como en mi centro no hay un orientador fijo, sino que ha ido cambiando cada año pues las labores de orientación recaen sobre nosotras” (GD-GRA-ES2).

En segundo lugar, subrayan el impacto que su labor tiene en las familias inmigrantes. En este sentido, destacan su trabajo como traductores, mediadores interculturales y como conectores entre estas familias, la escuela y la comunidad: “He tenido contacto con los servicios sociales, con el trabajador social. Cuando ha habido problemas de integración de las familias en el barrio, han contactado conmigo y han intercambiado información de cómo están los niños” (ENT-CA-ES1).

El profesorado ATAL se convierte, así, en el gran referente de las acciones que se implementan con el alumnado inmigrante de origen extranjero y sus familias en los distintos centros educativos. En ambos casos se subraya no sólo el componente académico, sino también el afectivo-emocional: “Los niños se sienten bien y lo que quieren es venir a mi aula porque, claro, se sienten más atendidos” (ENT-HU-ES1); “Es que no es sólo las clases con los niños, yo creo que les ayudo a ellos personalmente” (ENT-CA-ES1).

A pesar de ello, el profesorado ATAL reconoce impactar poco en las acciones que los centros educativos deberían desarrollar para articular procesos educativos interculturales e inclusivos. A este respecto, subrayan que buena parte del profesorado, especialmente en

Educación Secundaria, aún se resiste a implementar las funciones que les corresponden en materia de atención a la diversidad. El trabajo colaborativo sigue siendo un reto:

‘A ellos le parte totalmente empezar de cero con el alumnado inmigrante. Si no saben el idioma tienen que programar y tienen que hacer muchas adaptaciones. Y no todo el profesorado se para a hacer esas cosas, menos en Secundaria’ (ENT-GRA-ES1)

‘La enseñanza del español debería ser inclusiva pero realmente trabajamos en el aula de ATAL. Sacamos a los niños. Aunque la ley te diga que debes incentivar la inclusión, es muy difícil cuando tienes que atender a tantos niños y no formas parte fija del centro y cuando además el reto de profesores tampoco está por la labor. Hay profesores que son muy reacios a que entres en su clase’ (GD-HU-ES3)

Suele ser excepcional el apoyo inclusivo en el aula ordinaria y predomina la atención al alumnado inmigrante en el aula específica por parte del profesor de ATAL. Se detecta, por tanto, una falta de cultura inclusiva y colaborativa en muchos centros educativos:

‘Yo, más de una vez he dicho: yo no he parido a este niño, y esto es una labor de todos, una labor de centro y cada agente educativo tiene su papel y tiene su función y no podemos escaquearnos’ (GD-GRA-ES1)

‘Yo soy la salvadora. No ha llegado todavía el niño nuevo al centro y el profesor en cuanto lo sabe viene a buscarme: que mañana viene un niño extranjero nuevo. Es decir, no es que el tutor lo recibe y luego habla conmigo. No, directamente me lo asigna a mí’ (GD-HU-ES4)

Aun así, el profesorado ATAL advierte pequeños logros conseguidos con el paso del tiempo, gracias- sobre todo- a esfuerzo por ser reconocidos y participar en la toma de decisiones. Destacan su insistencia para asistir a las sesiones de evaluación del alumnado y para ser aceptados y participar en los espacios y tiempos- formales e informales- que comparte el resto del claustro: “Ya me voy integrando más. Me invitan a las comidas” (GD-CA-ES4).

‘Que te conozcan depende de tu grado de implicación, por ejemplo, yo me voy a todas las evaluaciones, que en realidad tengo un alumno de ésta, un alumno de la otra... Pero voy y así me conocen, saben, y entonces eso también ayuda a darte presencia’ (ENT-GRA-ES3)

Reconocen que, poco a poco, se han promovido cambios en la manera de concebir al alumnado inmigrante. Y, aunque ya se ha normalizado la respuesta a este alumnado, aún sigue siendo necesario avanzar en la construcción de políticas y prácticas interculturales:

‘Nosotros nos hemos dejado la piel en este trabajo.

Pones mucho de tu parte, y luchando mucho. Y ha habido una apertura gracias a esto en el profesorado. Tú sabes que hay gente más sensible o menos sensible, entonces que tú tengas ahí una persona, que está marcando el camino, y quiere que el niño aprenda y siga adelante, hace mucho. / Y ahora cada vez se involucran más. El tutor o en los institutos el profesor especialista. Yo valoro muy positivamente el progreso que ha habido gracias a las ATAL en ese sentido’ (ENT-CA-ES2)

‘Que los centros vivencien con normalidad la presencia de alumnado inmigrante, como algo más cotidiano de la vida del centro me parece fantástico. Lo que todavía queda mucho por explotar es la riqueza que eso significa. Es decir, que revierta mucho más en la vida de los centros y en la educación intercultural. Que para mí no tiene sentido si no es para los autóctonos. Que no puede ser para los que llegan, sino que tiene que haber una reciprocidad. Por eso digo que se podría sacar mucha más riqueza a que este alumnado fuera una fuente de información de su propia cultura, país, vivencia hacia los demás. Y que en el encuentro de lo que dicen también unos y otros se vayan reajustando las percepciones que tienen del otro. Y que nuestro profesorado, nuestro alumnado vea otras formas diferentes de articular la vida escolar’ (ENT-GRA-ES3)

En ese sentido, señalan que su mayor o menor impacto en los centros educativos, también depende del papel del equipo directivo, departamento de orientación y de la organización en materia de atención a la diversidad, interculturalidad e inclusión de cada escuela: “La influencia de nuestro trabajo depende de los centros.” (GD-CA-ES1); “Sería deseable que desde el Departamento de Orientación y desde el aula a través del tutor se lleven a cabo a actividades para que el alumnado inmigrante también participe” (ENT-GRA-ES2).

Promoción profesional del profesorado ATAL

A pesar de la larga trayectoria profesional de la mayor parte del profesorado ATAL que participó en la investigación (más de diez años en el puesto) y de las buenas valoraciones que, especialmente las familias inmigrantes y el alumnado, realizan de su trabajo, este profesorado no ve recompensada su labor ni con el acceso a mejores recursos ni con la promoción a otros cargos de mayor responsabilidad: “Hoy día tenemos los mismos escollos y problemáticas que cuando yo empecé, hace más de 17 años. Aún queda mucho por trabajar” (GD-HU-ES4). “Estamos menos reconocidos, por fuerza, en la política y organización del trabajo del centro. Es normal que la coordinación se la den a otros profesores” (GD-HU-ES5).

En este sentido, destaca el hecho de que ninguno de los profesores de ATAL haya sido miembro de los equipos directivos de sus centros educativos ni haya desempeñado otras responsabilidades formales

intermedias. “Sólo la profesora de ATAL fija asume la coordinación del programa de alimentación saludable” (ENT-HU-ES4).

Realmente el profesorado ATAL cuenta con muy pocas opciones para poder promocionar profesionalmente. En la gran mayor parte de los casos, el profesorado regresa a su puesto inicial cuando decide abandonar su rol como ATAL y, en muy contadas excepciones, promocionan a otros cargos de la administración educativa, normalmente como coordinador/a provincial del programa de educación intercultural y ATAL de su provincia (GD-GR-ES3, GD-CA-ES4, GD-HU-ES4). Son escasas, por tanto, sus posibilidades para influir en el desempeño de programas educativos interculturales, tanto dentro como fuera de los centros educativos.

El profesorado ATAL coincide en señalar que la falta de reconocimientos e incentivos está conectada con el poco respaldo y apoyo que tiene por parte de la Administración educativa. No se sienten valorados por la Administración y, como una prueba de ello, señalan la inestabilidad de sus puestos, la diferencia de salarios con respecto a otros docentes que comparten etapas y atienden en los mismos tipos de centros educativos o la escasez de recursos a los que acceden: “Yo digo muchas veces irónicamente que soy una súper maestra porque con sueldo de primaria me dejan hacer lo que a ningún maestro: enseñar hasta los 16 años” (GD-GRA-ES1); “Los últimos dos años no hemos cobrado los complementos” (GD-CA-ES4); “Necesitamos recursos personales, materiales, dotaciones a los centros... Eso sería básico para nosotros” (GD-CA-ES2).

La itinerancia vuelve a señalarse como uno de los principales factores que inciden en las menores oportunidades del profesorado ATAL para acceder a mayores puestos de responsabilidad. “Como no pasamos en un centro la jornada entera, nos tenemos que cambiar en el recreo, pues no podemos coordinar nada, no puedes tener ni planes ni proyectos ni nada” (GD-HU-ES5); “Con la itinerancia es muy difícil. Donde tienes más horas, te digo que es más fácil porque tú asistes a todos los equipos de coordinación; te tienen más en cuenta, te valoran más, conocen tu trabajo...” (GD-GRA-ES1).

Precisamente, es el profesorado de ATAL que lleva trabajando un mayor número de años en los mismos centros, y los que son fijos, quienes consiguen influir algo más en las actuaciones del centro: “Una vez que el profesorado de ATAL se empodera, consigue influir algo más en el centro, aunque no mucho pero sí más que cuando empieza a trabajar en el mismo” (GD-HU-ES4);

‘Lo que pasa que yo tengo la suerte de que cuando entré

no se nos consideraba. De hecho, hemos tenido muchos problemas, pero a día de hoy a mí me pregunta el jefe de estudios quién considero que debería de entrar en un curso o en otro...’ (GD-GRA-ES1)

La falta de un status profesional reconocido en muchos centros educativos, especialmente en Secundaria, también es percibida por el profesorado de ATAL como un obstáculo para influir, promocionar y acceder a mejores condiciones laborales: “El ATAL viene y va, pero no te tienen en cuenta. Te tienen desubicado. Eres invisible en el centro. En secundaria peor” (GD-CA-ES3); “Entonces como soy la última, yo llego después de ellos. Pues entonces yo soy la que me quedo fuera [del aula y reparto de recursos]” (EN-CA-ES1).

A ese respecto son recurrentes las alusiones a falta de espacios adecuados en los que ejercer su trabajo y, de nuevo, a los esfuerzos realizados por el profesorado ATAL para tratar de influir en la toma de decisiones: “No tengo si quiera un ordenador, materiales que estén bien, un aula amplia... Sigo trabajando en lo que yo llamo “agujeros con llave” (GD-HU-ES1); “Yo ahora tengo un mayor reconocimiento, pero porque me lo he ganado. He tenido que esforzarme para que mi trabajo se notara en el centro” (GD-HU-ES3).

Discusión y conclusiones

El profesorado ATAL lleva más de 25 años desarrollando sus funciones en centros educativos, sin embargo, aún hoy sigue luchando por su reconocimiento y por la mejora de sus condiciones laborales. Al igual que sucede con otras figuras profesionales vinculadas a la atención a la diversidad cultural (Buxton, 2019; Woodcok & Hardy, 2017), su trabajo no siempre es reconocido, valorado y premiado por parte de sus compañeros ni de la administración educativa. De este modo, se reducen significativamente sus oportunidades para influir en la política intercultural de los centros educativos y para acceder a puestos de responsabilidad desde los que liderarla (Escudero et al., 2017). Aunque a lo largo de este tiempo se han producido distintos avances, sigue siendo necesario mejorar sus condiciones laborales, especialmente en lo que se refiere a estabilidad laboral, mejoras salariales y acceso a recursos e infraestructuras (Rodríguez-Izquierdo, 2018).

Sin duda, uno de los elementos que mejor describe el desarrollo profesional del profesorado de ATAL es su carácter itinerante. La itinerancia no solamente incide en las menores oportunidades de relación y colaboración de este profesorado con la comunidad educativa, sino también en las menores opciones para ser reconocido

como miembro de pleno derecho del equipo docente y beneficiarse de sus mismos incentivos y recursos. Además, acarrea otros problemas de estrés y ansiedad- al no poder atender a todas sus obligaciones como les gustaría- e incrementa, significativamente, el sentimiento de soledad y aislamiento de este profesorado (Goenechea & Iglesias, 2016).

Otro de los aspectos que sobresale es la falta de una cultura inclusiva y colaborativa en buena parte de los centros educativos y, especialmente, en educación secundaria. Como ya señalaran Rodríguez-Izquierdo (2021), el profesorado de esta etapa suele ser menos propenso a la colaboración interprofesional e implementación de prácticas inclusivas. Las reticencias del profesorado a asumir funciones vinculadas a la atención a la diversidad, reflejan -aún hoy- el predominio de la teoría del déficit y de la concepción del alumnado inmigrante como portador de problemas (González-Falcón, 2021).

Como ya señalaran Peña et al. (2018) las situaciones en las que los profesores se sienten altamente vulnerables y con menor nivel de competencia suelen correlacionar con un menor nivel de apertura y de confianza en sus compañeros. El temor a la falta de apoyo, comprensión y lealtad merman la confianza en las relaciones de los docentes y, por ende, las opciones para la colaboración, innovación y mejora (Muñoz-Villa et al., 2015; Van Maele et al., 2014). De igual modo, la tendencia a dejar los peores espacios y menores recursos al profesorado que atiende al alumnado inmigrante subraya la falta de una verdadera cultura inclusiva en los centros educativos que, según Rodríguez-Izquierdo et al. (2020), también refleja una concepción del alumnado inmigrante, y profesorado que los atiende, como de segunda clase. Son menores, por tanto, las condiciones para una efectiva igualdad de oportunidades.

La sobrecarga y el sobreesfuerzo describen, asimismo, el día a día del profesorado de ATAL (Rodríguez-Izquierdo et al., 2018). Hasta ahora este profesorado ha dirigido gran parte de sus esfuerzos a visibilizar su trabajo, reclamar su lugar en los centros educativos y defender su participación en la toma de decisiones. Y ello lo están consiguiendo a costa de incrementar sus horas de trabajo, enfrentarse al rechazo inicial o falta de implicación de parte del profesorado y asumir más responsabilidades de las que les corresponde. El profesorado debe hacer ver que su trabajo es necesario en la organización educativa para, posteriormente, aumentar su influencia en la atención al alumnado inmigrante y desarrollo de la política intercultural de los centros educativos. Sin embargo, todo ello repercute finalmente en acciones más paternalistas que

interculturales, al delegar buena parte del profesorado sus funciones en estos docentes y convertirse éstos en los únicos valedores del alumnado inmigrante y sus familias (Ortiz, 2008). Como ya destacara Rodríguez-Izquierdo (2021) predomina la compensación y asimilación educativa más que la educación intercultural, siendo necesaria la implementación de acciones que pongan en valor el componente cultural y relacional, y no meramente el lingüístico o académico.

Ni la administración educativa ni los equipos directivos parecen estar contribuyendo al establecimiento de políticas inclusivas sistemáticas y transversales en los centros educativos (Crisol Moya, 2019). Y tampoco se aprovecha el capital cultural y profesional del profesorado de ATAL. Son escasas sus opciones para promocionar e influir en este sentido, siendo necesario realizar un replanteamiento de su papel en la organización educativa.

En este sentido, cabría preguntarse si realmente ha sido útil la figura de este profesional para mejorar la respuesta educativa al alumnado inmigrante desde un enfoque inclusivo. O, dicho de otro modo, ¿qué se ha aprendido durante todos estos años a partir del trabajo de las ATAL? Las preguntas planteadas reabren el debate y cuestionamiento sobre el sentido inclusivo de las ATAL y el papel de estos profesionales como dinamizadores de la educación inclusiva. A tenor de todo lo analizado, y en sintonía con literatura científica sobre la temática, parece evidente que las ATAL se han conformado más como un dispositivo de compensación educativa favorecedor de la segregación que como un recurso inclusivo. Entre los factores que han incidido en ello destaca el trato que la propia administración educativa ha dado al profesorado ATAL en la articulación de la política educativa inclusiva. Después de 25 años, estos dispositivos siguen tratándose como recursos de compensación transitorios o puntuales.

Lo que surgió como una respuesta urgente ante una situación sobrevenida derivada de la inmigración, apenas ha cambiado en su configuración y planteamiento educativo, perdiéndose oportunidades para vertebrar una cultura realmente inclusiva en los centros educativos. Urge mejorar las condiciones laborales de este profesorado y replantear el acceso, formación y funciones de estos profesionales desde un marco político inclusivo (Lorenz et al., 2021).

A este respecto, es importante señalar, el enorme valor que -a pesar de todo- tiene este profesional (García-Medina, 2018). No sólo incide en la mejor atención del alumnado inmigrante y sus familias, sino que, gracias a su trabajo, se han ido consiguiendo avances en la aceptación y consideración del alumnado inmigrante. En ese sentido,

la presencia del profesor de ATAL también contribuye a que, poco a poco, y aunque muy lentamente, se vaya avanzando en el proceso inclusivo e intercultural de una escuela para todos. El potencial de la ATAL no está tanto en lo que es actualmente como en lo que puede llegar a ser. Podrían convertirse en auténticos motores de la inclusión en los centros si contaran con el respaldo de la administración y el resto del profesorado asumiera una cultura inclusiva (Porrás et al., 2009).

La administración educativa debe, por tanto, reconsiderar el rol protagonizado hasta ahora por este profesional y estudiar nuevas fórmulas organizativas que permitan aumentar su impacto en la celebración de la diversidad y promoción de la educación intercultural. A este respecto, podría ser conveniente emprender futuras investigaciones que analicen las posibilidades del par educativo o dupla, los puestos de liderazgo formal o intermedios, o el papel de los profesores ATAL más experimentados como formadores de otros docentes en diversidad cultural.

Referencias

- Arroyo, M. J. & Berzosa, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: En busca del consenso. *Revista de Educación*, 379, 192-215. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367>
- Brisk, M. E., Tian, Z., & Ballard, E. (2021). Autobiography writing instruction: The journey of a teacher participating in a systemic functional linguistics genre pedagogy professional development. *System*, 97, 102429. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102429>
- Buxton, L. M. (2019). Professional development for teachers meeting cross-cultural challenges. *Journal for Multicultural Education. Journal for Multicultural Education*, 14(1), 19-32. <https://doi.org/10.1108/JME-06-2019-0050>
- Corbin, J. (2021). Strauss's grounded theory. In J. M. Morse et al., *Developing grounded theory: The second generation revisited* (pp. 25-44). Routledge.
- Crisol Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos: Nuevas contribuciones. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (Eds.; 2018). *The SAGE handbook of qualitative inquiry* (5th ed.). Sage.
- Escudero, J. M., Cutanda, M. T., & Trillo, J. F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 83-102. <http://hdl.handle.net/10347/17524>
- Fernández, M. D. C. & García, P. (2017). La enseñanza del español como lengua extranjera en contextos escolares: Instrumentos para su análisis. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 11(23), 73-91. <https://doi.org/10.26378/rmlael112331>
- Flick, U. (Ed.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative data collection*. Sage.
- García-Marco, F. (2020). As ATAL andaluzas: É possível um planeamento lingüístico não linguístico? *Revista Entre Línguas (Araraquara)*, 6(1), 86-107. <https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13268>
- García-Medina, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: Carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91-105. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.007>
- Goenechea, C., García-Fernández, J., & Jiménez, R. A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados: Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de enlace). *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 263-278. <http://hdl.handle.net/10498/16761>
- Goenechea, C. & Iglesias, C. (2016). Aportaciones de programa ATAL a los centros educativos desde un punto de vista intercultural. *Hachetepe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, 1(12), 89-103. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2016.v1.i12.7>
- González-Falcón, I. (Ed.; 2021). *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo: Claves y desafíos para la escuela inclusiva*. Pirámide.
- González-Faraco, J. C., González-Falcón, I., & Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Políticas interculturales en la escuela: Significados, disonancias y paradojas. *Revista de Educación*, 387, 67-88. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-438>
- González-Faraco, J. C., Luzón, A., & Corchuelo, C. (2019). Initial vocational education and training in a second chance school in Andalusia (Spain): A case study, *The Australian Educational*, 5, 827-842. <http://doi.org/10.1007/s13384-019-00304-8>
- González-Rey, F. & Mitjanz, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol15-issue1-fulltext-667>
- Guerrero, R. M. (2013). Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía: Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación

- Lingüística (ATAL). *Perfiles Educativos*, 35(142), 42-53.
- Lorenz, E., Krulatz, A., & Torgensen, N. (2021). Embracing linguistic and cultural diversity in multilingual EAL classrooms: The impact of professional development on teacher beliefs and practice. *Teaching and Teacher Education*, 105, 1-14.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103428>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Morgan, D. (2019). *Basic and advanced focus groups*. Sage.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781071814307>
- Muñoz Villa, M. L., López Cruz M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. En *Papers: Revista de Sociología*, 87, 253-268.
<https://raco.cat/index.php/Papers/article/view/90330>
- Peña, M., Weinstein, J., & Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17(1).
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1174>
- Porras, R., García, M., & Cotrina, M. J. (2009). Posibilidades y límites del programa de ATAL en el marco de una escuela inclusiva: El caso de la provincia de Cádiz. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 1.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/25/24>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2021). Perceptions of linguistically responsive teaching in language specialist teachers and mainstream teachers. *Porta Linguarum*, 35, 25-41.
<https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.16859>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., González-Falcón, I., & Goenechea, C. (Eds.; 2018). *Trayectoria de las aulas especiales: Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Bellaterra.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., González-Falcón, I., & Goenechea, C. (2020). Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity: Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students. *Teaching and Teacher Education*, 90.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. (2nd ed.). Sage.
- Sagre, A., Herazo Rivera, J. D., García Montes, P., Becerra Posada, T., Pacheco Machado, L., & González Humanez, L. E. (2021). Contradictions and critical praxis in foreign language teachers' implementation of reading to learn. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103516.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103516>
- Van Maele, D., Forsyth, P. B., & Van Houtte, M. (Eds.). (2014). *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging*. Springer.
- Vázquez-Recio, R. (2021). La memoria narrada en experiencias de desenganche escolar: Por un conocimiento situado para la mejora educativa. *Psicoperspectivas*, 20(1), 1-11.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue2-fulltext-2223>
- Woodcock, S. & Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Educational Research*, 83, 43-54.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.008>

Sobre las autoras y el autor:

Inmaculada González-Falcón, es doctorada en Psicopedagogía y profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Sus principales líneas de investigación son la gestión educativa de la diversidad cultural, los procesos de inclusión educativa e intercultural y el análisis de las variables didácticas y organizativas que inciden en la formación e innovación docente en educación infantil.

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-0294-4246>

Inmaculada Gómez-Hurtado, es profesora de la Facultad Educación, Psicología y Ciencias del Deporte de la Universidad de Huelva. Sus líneas de investigación son inclusión escolar y atención a la diversidad, variables organizativas y didácticas, liderazgo educativo e investigación escolar.

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-0843-5784>

María del Pilar García-Rodríguez, es Profesora Doctora y Titular de Universidad en Huelva. Trabaja líneas de investigación centradas en dirección escolar y liderazgo, abandono y absentismo escolar, y evaluación institucional.

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-4796-781X>

José Manuel Coronel-Llamas es Profesor en las Universidad de Huelva, en las áreas de formación de pedagogos/as y maestras/os en Educación Infantil y en la formación de posgrado en temáticas asociadas a la investigación cualitativa en educación. Es miembro de la Red RILME (Red de investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación).

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-0376-341X>