

## AS ATAL ANDALUZAS. É POSSÍVEL UM PLANEAMENTO LINGUÍSTICO NÃO LINGUÍSTICO?

### *LAS ATAL ANDALUZAS. ¿ES POSIBLE UNA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA NO LINGÜÍSTICA?*

### *THE ANDALUSIAN ATAL. IS NON-LINGUISTIC LINGUISTIC PLANNING POSSIBLE?*

Francisco García MARCOS<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo analisa o planeamento linguístico desenvolvido pela Junta de Andaluzia através dos ATAL desde 2007. O objetivo era formar estudantes imigrantes para a aquisição do espanhol como língua veicular. No entanto, este planeamento foi feito fora da linguística aplicada. Isto resultou numa proposta com resultados mais do que questionáveis.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociolinguística. Segunda língua. Planeamento linguístico. Imigração.

**RESUMEN:** *El artículo analiza sociolingüísticamente la planificación lingüística desarrollada por la Junta de Andalucía a través de las ATAL a partir de 2007. El objetivo consistía en formar a alumnos inmigrados en la adquisición del español como lengua vehicular. Sin embargo, esa planificación se hizo fuera de la lingüística aplicada. Ello dio como resultado una propuesta con resultados más que cuestionables.*

**PALABRAS CLAVE:** *Sociolingüística. Segundas lenguas. Planificación lingüística. Inmigración*

**ABSTRACT:** *The article analyses the language planning developed by the Junta de Andalucía through the ATAL's since 2007. The objective was to train immigrant students in the acquisition of Spanish as a vehicular language. However, this planning was done outside applied linguistics. This turned out to be a proposal with questionable results.*

**KEYWORDS:** *Sociolinguistics. Second languages. Linguistic planning. Immigration.*

## Introducción

La planificación lingüística surge como preocupación científica a finales de los 60. Cosa distinta es que siempre, desde que se tiene constancia escrita de la historia humana, sea

<sup>1</sup> Universidad de Almería (UAL), Almería – España. Catedrático de Lingüística General. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5638-1859>. Correo: fgarcos@gmail.com

posible registrar una sucesión —prácticamente ininterrumpida— de intervenciones de los poderes sociales sobre la vida de las lenguas. Los diccionarios mesopotámicos, el *castellano drcho.* de Alfonso X, la reforma del alfabeto coreano del emperador Sejong o, por no extenderse, la fundación de la Academie Française por Richelieu no dejan de ser actuaciones planificadoras de la vida de las lenguas. Como tales hechos contrastados, en varias ocasiones (GARCÍA MARCOS, 1999; 2015) se ha propuesto discriminar dos aproximaciones sociolingüísticas a la problemática de la planificación lingüística. De un lado, existe como temática adscrita a la sociolingüística diacrónica. Sejong, Alfonso X o Richelieu entrarían en este apartado. De otro, la planificación lingüística constituye un dominio sincrónico de aplicación de conocimientos sociolingüísticos para la resolución de problemas actuales relacionados con las lenguas.

Esa segunda acepción es la que delimita el marco teórico entre el que va a desenvolverse este trabajo. Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL, de ahora en adelante) son una intervención que acomete el Gobierno autónomo andaluz en 2007 para tratar de regular el multilingüismo de sus aulas, derivado de las migraciones extranjeras recibidas en Andalucía a partir de la segunda mitad de los 80. Existen experiencias anteriores en la misma dirección, como se verá, aunque el documento legislativo es de ese año, 2007, por lo que es entonces cuando arranca en sentido estricto la planificación lingüística que aquí se analiza.

A finales de los 60 la planificación lingüística había nacido sujeta a un entorno disciplinar y a una casuística muy concretos. Lo que ocupaba entonces a quienes inicialmente la formularon, los sociólogos del lenguaje, era resolver las urgencias lingüísticas de las naciones africanas que en esos momentos estaban coronando sus procesos de independencia. J. Fishman, el referente por excelencia de la sociología del lenguaje, fue muy explícito al respecto (FISHMAN, 1972). De las decisiones que se adoptaran en ese momento dependía, en primera instancia, la suerte futura de esas lenguas. Pero, directamente asociada a ellas, en última también estaban implicadas las comunidades en las que ejercían como vehículos de intercomunicación y, por consiguiente, la de sus ciudadanos. Por ello se requería de profesionales con alta especialización sociolingüística, motivo por el que Fishman (1972) no vaciló en incorporar estas preocupaciones a la nómina de encomiendas disciplinares de modelo que estaba intentando formular.

## **La planificación lingüística en la fundamentación de la lingüística aplicada**

La iniciativa de Fishman y los sociólogos del lenguaje satisfacía dos propuestas recientes en aquellos momentos. Una hacía referencia a la necesidad de revertir la investigación sociolingüística sobre la sociedad, según la formulación de G. Mosca (1977). Para el sociolingüista italiano, si la investigación sobre la interrelación lenguaje/sociedad permitía acceder hasta zonas desconocidas de la vida de las lenguas, lo coherente era emplear esos datos en mejorar ambas, las lenguas y las sociedades. Evidentemente, Fishman no parte explícitamente de los planteamientos de Mosca. Ni incluso hoy es fluida la intercomunicación científica a un lado y otro del Atlántico, al menos en este ámbito. Pero, en todo caso, parece al mismo tiempo evidente que compartían un planteamiento poco menos que inevitable, que se desprendía de la naturaleza intrínseca de la investigación que estaban proponiendo. Además, la propuesta de Fishman también coincidía con la incipiente lingüística aplicada que había surgido, apenas unos años antes, estrechamente vinculada a la enseñanza de lenguas extranjeras (CALVO, 1999). Lo de menos es que ninguno de esos vínculos se plasmara en términos estrictamente formales. Muy probablemente, los sociólogos del lenguaje tampoco fueron conscientes de ello. Y si lo hubieran sido, la heterodoxia terminológica de Fishman difícilmente habría permitido avanzar en mayores honduras epistemológicas.

Pero, más allá de la singularidad de su alumbramiento, a principios de los años 70 la lingüística tenía delimitado su ámbito de aplicaciones. La planificación lingüística formaba parte de su primer núcleo fundacional, junto con la enseñanza de lenguas extranjeras y la lingüística computacional, además de la siempre latente enseñanza de la lengua materna.

## **La delimitación de la planificación lingüística**

Muy pronto, la planificación lingüística elaboró una taxonomía, tan solvente que, a grandes rasgos, sigue vigente en la actualidad. Fue H. Kloos (1969) quien se encargó de discriminar entre planificación de la forma (o del corpus) y planificación de la función. La primera se ocupaba de cometidos lingüísticos, como los que hubieron de solventarse en África: elaboración de gramáticas, de diccionarios normativos, de sistemas de transcripción ortográfica. A la segunda le competaría el diseño de programas para la expansión social de una lengua, a través de los medios de comunicación, el sistema de enseñanza, la administración y, en general, los registros idiomáticos más formales empleados en una sociedad.

Ambas podían desarrollarse mediante procedimientos explícitos o implícitos (GARCÍA MARCOS, 1992; 2015), siempre en correlación con la política lingüística, el acompañante necesario de la planificación lingüística. La primera suministraba la decisión formal acerca de una lengua por parte de los poderes de una sociedad. La segunda desarrollaba las acciones específicas para llevarla a cabo. La Constitución Española de 1978 reconocía el bilingüismo en las áreas históricas de ese estado con convivencia de lenguas, Cataluña, Galicia y País Vasco. Sus correspondientes estatutos de autonomía, lógicamente, hicieron lo mismo. Todas esas fueron decisiones de política lingüística. Las acciones emprendidas por las administraciones autonómicas para impulsar sus lenguas vernáculas en el nuevo espacio social oficialmente reconocido, en cambio, formaron parte de la planificación lingüística. Solo que, como se ha señalado hace un instante, han existido dos grandes clases de procedimientos en planificación lingüística. Los explícitos han desarrollado decisiones políticas formales, adoptadas por los pertinentes órganos competentes en la materia. Las actuaciones de las autonomías españolas son un ejemplo de planificación lingüística explícita. El nivel implícito aparece cuando los grupos hegemónicos de una sociedad desarrollan prácticas que regulan la vida de sus lenguas, no sustentadas en tramitaciones formales. No hubo ninguna ley durante el Franquismo que prohibiese el acceso a la radiodifusión de periodistas con acento dialectal. Pero la realidad cotidiana, sin embargo, impidió que pudieran ejercer una profesión para la que, en todo caso, estaban vetados en su dialecto vernáculo.

Por uno u otro procedimiento, la planificación lingüística conoció una rápida y diversificada expansión. De regular la nueva situación de los idiomas africanos, pronto pasó a hacerse cargo de algunas lenguas minoritarias, cuando menos de las que gozaban de suficiente fuerza social en sus respectivas comunidades. Asimismo, trató de regular la situación en los países de profuso multilingüismo, para lo que contaba con el precedente de la intervención de los lingüistas soviéticos, antes de la formulación explícita de esa rama de la sociolingüística. El éxito de los lingüistas soviéticos, ciertamente, fue variable en ese terreno, pero la tarea acometida había sido de dimensiones colosales y, en todo caso, marcaba una dirección que merecía la pena seguir. Las lenguas mayoritarias y hegemónicas, finalmente, también fueron objeto de atención planificadora. En esta ocasión no se trataba de normalizarlas, como es obvio, aunque no por ello dejaban de precisar actualizaciones periódicas, máxime entre las nuevas coordenadas que, en todos los sentidos, establecía la Globalización.

## **Inmigración y planificación lingüística**

La inmigración pronto se incorporó a esa nómina de preocupaciones, como una variante singular de los contextos multilingües. En ocasiones, coexistían más de una lengua en una misma comunidad, solo que con un grupo de hablantes, los inmigrados, necesitados de incorporarse a la lengua de recepción.

Hasta mediados de la década de los 80, la bibliografía se debatió, a grandes rasgos, entre dos grandes opciones. Lo eran en términos lingüísticos, pero evidentemente los sobrepasaban y terminaban incidiendo de pleno en los modelos de integración social de los inmigrantes. A través de la aculturación los inmigrados reajustan de manera gradual sus patrones culturales y lingüísticos, para adoptar finalmente los de la sociedad de llegada. La asimilación, en cambio, supone la inmediatez de ese tránsito. Como se ve, las diferencias reales entre ambas radicaban más en el tiempo del proceso que en el objetivo final del mismo. En ambos casos, se perseguía en última instancia que los inmigrados abandonasen su lengua y cultura de procedencia por la de recepción. Hay que decir que la realidad impuso no pocos matices, en prácticamente todos los sentidos. La estricta observancia de cualquiera de esos dos modelos dependía de cada contexto en cuestión, pero también de los grupos implicados en ella. En Alemania se integraron lingüística y culturalmente la mayoría de los colectivos inmigrados durante los 50, los 60 y los 70. Sin embargo, la minoría turca mantuvo con relativa firmeza sus señas identitarias de procedencia, entre las que ha figurado indudablemente su lengua.

En Francia, en cambio, en la década de los 70 se optó por un programa que preservaba la escolarización de los idiomas inmigrados. Bien es verdad que cubría solo a algunas minorías inmigradas —portugués, italiano, español, árabe y serbocroata—, cuyas lenguas fueron incorporadas como materias optativas dentro del currículo escolar de primaria. Todas ellas reunían dos requisitos: pertenecían a grupos significativos (cuantitativamente) de inmigrados y, por otra, eran idiomas con continuidad curricular dentro del sistema universitario. A pesar de su mayor flexibilidad, y de velar por parte de la identidad de algunas minorías, la propuesta francesa tuvo resultados no demasiado satisfactorios (DELRIEU, 1983: 29).

El cambio profundo y radical en la planificación lingüística hacia los inmigrados tuvo que esperar hasta la segunda mitad de los 80 y se produjo en Australia. Partía de un contexto social e ideológico radicalmente distinto. En 1986 el parlamento australiano aprueba una reforma constitucional, según la que el país define su identidad nacional como el resultado de

un conglomerado intercultural. Australia se reconocía como la confluencia de descendientes indígenas, colonizadores sajones e inmigrantes. Automáticamente ello implicaba considerar las lenguas inmigradas como lenguas australianas. La consecuencia inmediata fue una planificación capaz de conjugar los derechos lingüísticos de todos los australianos con la necesaria intercomunicación entre todos los grupos.

La planificación australiana, además, aportó una metodología sobremanera sistemática y precisamente secuenciada. En primer lugar, se sustentó sobre un estudio de actitudes lingüísticas de las minorías. Para ello desarrollaron conceptos y procedimientos, desconocidos hasta esos momentos, que permitieron obtener una visión muy exacta de la realidad. Los estudios de *core value*, fundados por J. J. Smolicz (1979) permitieron calibrar con rigor el grado de adherencia hacia la lengua materna por parte de los colectivos inmigrados. Los datos australianos desmintieron uno de los tópicos más acendrados en la bibliografía. La lealtad lingüística hacia la lengua materna dista de ser un universal entre todos los grupos inmigrados. Mientras que para hispanos, chinos o árabes la lengua es un signo identitario, en lo cultural y en lo personal (CLYNE, 1992) para otros es perfectamente prescindible. En consecuencia, las necesidades planificadoras eran, más que sustancialmente distintas, radicalmente contrapuestas. Eso llevó a desarrollar una gestión pluricéntrica de la convivencia lingüística, asentada en cuatro grandes estrategias:

1. El inglés ejercía como *instrumento de intercomunicación* entre todos los grupos lingüísticos.
2. Se apostó por una *proyección asimétrica de las lenguas inmigradas*, en función de las demandas y necesidades de cada grupo en contacto. Así, mientras que los descendientes de holandeses no mostraban interés en mantener su lengua de origen, como se ha comentado más arriba, chinos, árabes e hispanos se encontraban en el caso opuesto.
3. De igual modo, se propuso una *aplicación pluricéntrica de la promoción de lenguas inmigradas*. Esa se desarrolló en función de la implantación de los grupos inmigrados en zonas específicas del país. De manera que el desarrollo de una lengua en un estado no tenía por qué extenderse al resto de zonas del país, en las que no existe implantación mayoritaria de ese mismo grupo.
4. Se activó una *proyección funcional de las lenguas inmigradas* que estaban implicadas en esos programas de planificación. Empieza en su incorporación dentro del sistema educativo, para a continuación incorporarse a los medios de comunicación de masas, a los ámbitos profesionales e, incluso, a parte del funcionamiento de la administración.

La planificación australiana anticipa las fórmulas sociolingüísticas desarrolladas tan solo una década después. Calvet y Varela (2000) proponían el concepto de bagaje lingüístico mínimo. Se trataba de dar respuesta a la transformación de la convivencia lingüística que presumiblemente iba a desencadenar la Globalización. Para desenvolverse con eficiencia en ella, sostienen que es preciso abandonar la concepción del monolingüismo como situación natural e ideal. Muy al contrario, la respuesta idiomática a la Globalización requiere de, al menos, ser comunicativamente eficiente en los tres grandes dominios sociolingüísticos entre los que presumiblemente se desenvolverían los individuos. De ahí que en esa perspectiva del equipaje lingüístico necesario para circular por la Aldea Global haya, al menos, tres escalones, con sus correspondientes lenguas:

A. Un *idioma supercentral*, capaz de habilitar comunicación en el ámbito internacional. Esa función, en principio, solo podría ser desempeñada, en opinión de Calvet y Varela, por el inglés, el español y el francés.

B. Un *idioma central*, encargado de propiciar la comunicación entre todos los hablantes de un mismo estado, con independencia de su lengua y cultura de procedencia. Un ejemplo de ello sería el uso del inglés en Australia que acaba de referirse.

C. Un *idioma familiar*, para las interacciones más íntimas y vernáculas, restringido a los dominios privados.

En la práctica, hay ocasiones en que una sola lengua puede abarcar las tres funciones anteriores. Para un hablante de Córdoba su lengua materna, el español andaluz, cumple con esos tres cometidos. A partir de ahí, la casuística se va ampliando a medida que se incrementen las necesidades comunicativas mínimas. Un hablante catalán de Vic precisará según la fórmula Calvet-Varela de, al menos, dos lenguas, el español (supercentral y central) y el catalán (familiar). Un emigrante natural de Ankara en Alemania necesitaría tres: turco (familiar), alemán (central) e inglés o español (supercentral).

El planteamiento de Calvet y Varela, desde luego, admite matizaciones. La primera, y más evidente, tiene que ver con las lenguas compañeras del español e inglés en el nivel supercentral. Disminuido el estatus internacional del francés, no se entiende por qué no se incluye en esa posición al portugués.

De todas formas, con ser interesante la discusión acerca de los matices del texto de Calvet y Varela, tampoco son decisivos para la cuestión central aquí. Sí lo son, naturalmente, las consecuencias planificadoras que se derivan de ello. Si el equipaje lingüístico mínimo

resulta imprescindible para circular por el futuro mundial, se desprende que compete a los estados acometer inexcusablemente dos actuaciones:

1. Facilitar la conservación y protección de los idiomas íntimos.
2. Formar a sus ciudadanos en las lenguas que les permitan comunicar en los espacios centrales (segundas lenguas) y supercentrales (lenguas extranjeras).

Dentro de la perspectiva de Calvet y Varela, la formación en español de los inmigrantes llegados a Andalucía se inscribiría en el segundo de los apartados anteriores: el español es la lengua de intercomunicación de la sociedad de acogida, pero también les permite disponer de una herramienta comunicativa de primera magnitud en el orden internacional. Las ATAL surgen con la encomienda de suministrar esas destrezas, asunto en absoluto desdeñable.

### **La propuesta de las ATAL**

Al menos en el terreno estrictamente formal, el punto de inflexión que institucionaliza las ATAL cabría situarlo en la *Orden de 15 de enero de 2007* que promulga la Junta de Andalucía. Aparecerá publicada casi de inmediato, en el *BOJA 33*, de 14 de noviembre de ese mismo año y, por lo demás, supone un caso prototípico de planificación lingüística explícita, sustentada en una legislación formal. La orden, por tanto, aporta el componente de política lingüística que sustenta la formulación estandarizada de estas actuaciones sobre la vida de las lenguas. Se trata de una decisión adoptada por los poderes políticos que recibirá sucesivos desarrollos para su implantación en el sistema educativo andaluz.

No obstante, la planificación lingüística de las ATAL tenía otros orígenes más profundos en el tiempo. Nace de una iniciativa pedagógica, promovida por equipos de docentes en la provincia de Almería en el año 1997. Esa es una referencia inicial, contrastada y aceptada por la bibliografía que ha abordado la gestación histórica de las ATAL (CASTILLA, 2016). Eso quiere decir que, en un primer momento de arranque, las ATAL forman parte de una planificación lingüística implícita, que tampoco surge de grupos que sean exactamente hegemónicos en lo social. No son los estratos dirigentes quienes la promueven, sino un grupo de profesionales, sensibilizados ante la inmediatez de la problemática a la que hacen frente como docentes. Esa iniciativa es la incorporada por los poderes políticos que, al hacerlo, le incrementan su estatus.

La iniciativa promovida desde la escuela almeriense se vio reforzada en los años inmediatamente siguientes por una legislación educativa, cada más implicada en la gestión de la inmigración, tanto en el ámbito estatal, como en el estrictamente autonómico. *La Ley 9/1999 sobre Solidaridad en Educación* se centra en tratar de resolver las necesidades especiales que se le plantean al sistema educativo. Entre los grupos vulnerables que son potenciales receptores de la misma se incluye al alumnado culturalmente minoritario. Dos años después, la Junta de Andalucía promueve el Plan de Atención Educativa del Alumnado Inmigrante. Para Del Río (2015, p. 99) ese es el texto formal del que, con el tiempo, llegarán a configurarse las ATAL.

Antes de ese momento, la Junta de Andalucía realizó una nueva aproximación a la cuestión de la incorporación del alumnado inmigrante a las aulas andaluzas. *El Decreto 167/203, Art. 26ª (BOJA 18, 17/06/2003)* aborda los procesos que será necesario acometer, para prestar atención adecuada al alumnado con necesidades especiales. Los inmigrados son considerados como tales y, en consecuencia, también como destinatarios de esas actuaciones (DEL RÍO, 2015; CASTILA, 2016).

De manera que el texto de 2007 no fue precisamente fruto de la improvisación. Todo lo contrario, en principio debería haberse sustentado en una práctica educativa contrastada, tras una década de aplicación, en un corpus legal precedente y, como es natural, en la especialización que podía aportar la sociolingüística andaluza especializada en esta cuestión.

El resultado, como se verá de inmediato, solo se ajusta en parte al diseño canónico de una planificación lingüística y, por lo demás, solo aprovechará parte de ese potencial. Con La Orden de 2007 la Junta de Andalucía perseguía tres grandes objetivos fundamentales, que por lo demás expuso de forma muy explícita:

- Hacer factible la integración de los jóvenes inmigrados en el sistema escolar andaluz.
- Promover el aprendizaje del español, en tanto que lengua vehicular de ese sistema.
- Preservar la cultura de origen de los colectivos inmigrados.

El *Decreto*, de aplicación en centros públicos andaluces de primaria y Enseñanza Secundaria Obligatoria, aspiraba a regular las actuaciones educativas, encaminándolas en esa dirección. En última instancia, tal y como manifiesta en sus páginas, los centros educativos andaluces se convertirían en ejes de integración y desarrollo de la interculturalidad. De esa manera, entendían los legisladores que se garantizaría la promoción del alumnado inmigrante.

Esa preceptiva declaración de principios se concretaría en el desarrollo del texto en una exhaustiva organización que abarcaría múltiples aspectos: desde las actuaciones de departamentos, centros o delegaciones provinciales de Educación, hasta el establecimiento de plazos, tipos de informes y número de alumnos, pasando por la planificación de los centros o las competencias de tutores y jefes de estudio. Al profesorado, en fin, se le encomendaban dos funciones básicas: organizar las actividades del centro sobre inmigración y facilitar el aprendizaje del español.

Sin duda, fue una prolija normativa, que cuidó numerosos detalles, bien es verdad que con mayor énfasis en unos aspectos que en otros. Los lingüísticos quedaron en el sector de lo poco transitado por el decreto de la Junta de Andalucía, circunstancia que de entrada causa cierta extrañeza. Las ATAL eran —en principio— instrumento para la adquisición de segundas lenguas. A pesar de ello, la cuestión lingüística había sido abordada apenas de manera testimonial. Se diría que se focalizaban las prioridades en la organización escolar, desatendiendo el objetivo sobre el que esta debería aplicarse y ofrecer rendimiento, la lengua.

Parte de esa desatención quedó paliada en los anexos que establecieron los niveles contemplados por las ATAL, así como los contenidos y destrezas de los mismos. La propuesta de la Junta de Andalucía, en todo caso, tampoco era del todo original. En síntesis, realizaba una adaptación —bien es verdad que bastante irregular— del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER de ahora en adelante) al supuesto migratorio andaluz. En virtud de la misma establece cuatro niveles, siempre coordinados con los contemplados por la propia Unión Europea, luego de que sus estados lo adoptaran en sus políticas lingüísticas.

**Tabla 1** - Niveles contemplados por las ATAL

JJ.AA.	MCER
Nivel 0	Ausencia completa de competencia en español
Nivel 1	A1
Nivel 2	A2
Nivel 3	B1, B2, C1, C2

Fonte: Preparado por el autor

Asimismo, se establecen dos modalidades fundamentales de ATAL, las radicadas en un centro y las llamadas itinerantes. En estas últimas son los docentes quienes se desplazan dentro de una provincia, atendiendo las necesidades que se detecten durante cada curso.

Para cada uno de los niveles anteriores, se trasladan los objetivos resumidos del MCER, sin referir la existencia de una versión notablemente más ampliada en el propio texto del Consejo de Europa. En todo caso, la Junta de Andalucía marca la pauta de orientar las ATAL según procedimientos institucionalizados para la enseñanza de lenguas extranjeras. Más adelante, en un documento titulado “Enseñanza del español e integración” remite al Instituto Cervantes; más en concreto, a sus pruebas de nivel y al AVE.

Con ese bagaje y con ese marco, las ATAL han continuado funcionando durante más de una década. Del Río (2015, p. 120) señala que lo habitual es que el profesorado concentre sus enseñanzas en la oralidad. La transcripción de esas directrices generales, en todo caso, no ha sido ni fácil ni inmediata ni homogénea. Sí que, como sucediera en 1997, ha contado con la encomiable iniciativa de los docentes. El número 20 de *Temas para la Educación* (2012) presentaba una propuesta extensa de materiales. En ella se incluían manuales de español para extranjeros (*Entre amigos 1 y 2*, en versión castellana y árabe, *Español para ti, Mañana*), cuadernillos de caligrafía y de ortografía o diccionarios, además de acceso a fuentes electrónicas del Instituto Cervantes o educamadrid.org.

Del mismo modo, centros como el IES Albayzin de Granada o el IES Aguadulce de Almería han diseñado sus propios itinerarios curriculares, y, además los han puesto a disposición del público en general a través de Internet. Son, en cualquier caso, exponentes de una tendencia muy generalizada, implicada en el diseño de materiales propios. Jiménez *et al.* (2009) constatan que el 42% de los materiales empleados en las ATAL de Cádiz son de esta procedencia. El estudio gaditano, muy riguroso, examina otros datos relevantes acerca de la transcripción de los textos legales a la cotidianidad de las aulas ATAL. La adscripción del alumnado se realiza a petición de los tutores, aplicándose una secuencia que lo aparta de las asignaturas instrumentales (Lengua, Matemáticas, Naturales), manteniéndolos en Educación Física, Música o Plástica. Por otra parte, aunque se establece un mínimo de 10 horas lectivas en primaria y 15 en secundaria, la realidad es que se promedian 6,5 en la práctica.

El diagnóstico de Jiménez *et al.*, (2009) está fundado en datos empíricos contrastados. Viene, por lo demás, a sumarse a una tendencia extendida en la bibliografía ocupada de esta clase de planificaciones. Castilla (2011), en otro estudio igualmente exhaustivo y sistemático, analiza, entre otras muchas cosas, la producción que se ha ocupado de las ATAL, directa o indirectamente, desde 2000 hasta 2014. En total fueron 45 trabajos, con un pico de productividad entre 2011 y 2012 (CASTILLA, 2011, p. 228). El 51,11% fueron de procedencia universitaria, mientras que la propia administración produjo el 20% y los centros educativos el 15,5%. Del 13,34% restantes se encargaron los grupos profesionales. Un

diversificado elenco, sin duda, que muestra la incidencia que han tenido las ATAL en la vida social andaluza.

Fuera de los informes elaborados por la propia administración, han predominado las evaluaciones no siempre positivas de la actividad desarrollada por las ATAL, desde distintos ángulos, además. Se ha cuestionado su desarrollo práctico, como en el caso de la investigación de Jiménez *et al.*, (2009) ya referida que, por lo demás, no ha sido una excepción. Castilla Segura (2011, p. 503-506) recuerda que en el criterio de selección del profesorado la administración prima explícitamente la sensibilización personal por la problemática de la diversidad y una actitud positiva hacia la interculturalidad. De manera que los docentes de las ATAL terminan siendo especialistas en inmigración e interculturalidad. Por lo demás, predomina la figura del docente itinerante en la práctica cotidiana. En una investigación monográfica sobre las actitudes de los docentes almerienses hacia las ATAL, Molina (2013) documenta una evaluación considerablemente negativa, sobre todo en algunos aspectos muy concretos. Los propios docentes se mostraron disconformes con la escasa formación específica del profesorado ATAL. Con sus criterios de asignación, con la burocracia que implicaba su gestión y con la percepción negativa de que se obtuviesen resultados en verdad tangibles. Rodríguez y Madrid (2016) documentan igualmente actitudes negativas hacia la formación del profesorado especializado de las ATAL entre estudiantes universitarios de último año del grado de Educación Primaria.

Otras críticas abordaron problemáticas de fondo. De nuevo Castilla Segura (2011) las ha resumido con gran minuciosidad. En efecto, se ha interpretado que las ATAL proponían una estrategia asimilacionista, a pesar de su declaración formal de interculturalidad. Algunas de sus prácticas, por lo demás, estigmatizaban al alumnado inmigrante al sacarlo del aula y, por lo tanto, del grupo en el que había de integrarse. En línea análoga, Castaño *et al.*, (2012) plantean si las diferencias no terminan convirtiéndose en desigualdades. Por otra parte, más allá de las declaraciones de principios, tampoco se establecieron con claridad sus objetivos etnográficos. El propio Castilla (2016) realizó una lectura más inquietante de las ATAL. Las considera una construcción ideológica que convierte la diversidad en problema, lo que a su vez justifica la excepcionalidad de estas enseñanzas. En ese sentido, sostiene que existe un discurso que fomenta la división por etnicidad, instalado desde la administración hasta el propio profesorado, o incluso el alumnado. De hecho, entre la amplia casuística que maneja abundan los ejemplos de aislamiento voluntario de alumnos inmigrados respecto de lo que, en principio, debiera ser su grupo de pares. En fin, Goenechea (2015) ha planteado abiertamente la posibilidad de que sean un recurso susceptible de extinguirse.

## **La evaluación lingüística de las ATAL**

Entre ese caudal de evaluación de las ATAL, llama la atención la parquedad de los estudios estrictamente lingüísticos. No deja de ser un indicio acerca de la naturaleza última de esa planificación, prácticamente desde sus mismos fundamentos legales, prioritariamente centrados en cuestiones más de índole etnográfica y de organización escolar. Sin embargo, y a pesar de todo, el eje que las vertebra —al menos sobre el papel—no era otro que propiciar la adquisición de español por parte del alumnado inmigrante, que por lo demás se anunciaba como un requisito imprescindible para su integración en la comunidad de acogida, en este caso, la andaluza.

Por tanto, evaluar el componente lingüístico de las ATAL se antoja, además de pertinente, razonablemente recomendable. En ese propósito, de todas formas, conviene deslindar dos niveles. De un lado, parece conveniente analizar la fundamentación lingüística la propuesta, por más que esta se inscriba en una actuación cuyos objetivos últimos la rebasan. De otro, parece igualmente pertinente contrastar los resultados efectivos de esa actuación de las ATAL desde parámetros estandarizados en lingüística aplicada.

## **La fundamentación lingüística de la propuesta**

Como se ha señalado más arriba, las ATAL reclaman el aprendizaje del español como lengua instrumental, en el marco de una propuesta para el desarrollo de la interculturalidad en las aulas andaluzas. Ninguno de los dos cometidos que se le asignan están sustentados sociolingüísticamente. El español no solo es lengua instrumental para este alumnado. Desde el más estricto rigor científico, es una segunda lengua, circunstancia que introduce matices de enorme envergadura que, por lo demás, afectan a varios niveles de la propuesta ATAL. En tanto que segunda lengua, constituye un instrumento imprescindible para parte de sus interacciones en la comunidad de recepción. La escuela es un componente más dentro de un universo comunicativo que la rebasa de manera ostensible. Por lo demás, la interculturalidad no depende única y exclusivamente del aprendizaje de lenguas. Incluso si fuese así, no tendría efecto sin reversibilidad en el aprendizaje idiomático de todos los escolares; esto es, los vernáculos habrían de aprender todas las lenguas inmigradas, o al menos un número significativo de ellas, cosa que obviamente no sucede.

La confusión en la catalogación sociolingüística del español acarrea otras disfunciones. Las ATAL han trabajado desde una base teórica y metodológica que se correspondía con la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde la formulación de sus niveles,

directa (y defectuosamente) derivados del MCER, hasta los manuales recomendados o los recursos suministrados por el Instituto Cervantes, todo se desenvuelve en ese dominio. La bibliografía especializada distingue claramente entre lenguas extranjeras y segundas lenguas (GARCÍA MARCOS, 2018). Las primeras se adquieren mediante instrucción formal, fuera de sus comunidades de habla. Las motivaciones son extraordinariamente variables. Pueden abarcar desde su inclusión en programas escolares o motivos profesionales hasta la mera erudición idiomática. En todo caso es el sujeto quien elige, con más o menos margen de libertad, aproximarse a una lengua distinta de la materna. Las segundas lenguas son instrumentos de comunicación propios de las comunidades dentro de las que viven —e interactúan— con otra lengua materna. Son, por tanto, necesarias para proceder a la socialización de los mismos que, por lo demás, se desenvuelven en inmersión dentro de su contexto de aprendizaje.

De ese error en la catalogación lingüística de las ATAL se desprenden dos nuevas consecuencias: una, se equivoca gravemente el escenario sociolingüístico desde el que se está operando; dos, se desaprovecha la inmersión entre la que se desarrolla ese proceso de adquisición, sin duda una coyuntura más que privilegiada en enseñanza de lenguas no materna.

Por lo demás, esa traslación a los dominios de la enseñanza de lenguas extranjeras se hace de manera apresurada y manifiestamente distorsionada. No hay base científica alguna para sostener la homogeneización de los niveles del B1 al C2 del MCER en una sola secuencia. Los grados de competencia comunicativa implicados en cada uno de ellos resultan absolutamente no equiparables. La decisión de la Junta de Andalucía no puede tener justificación alguna.

De la misma forma, se procede a homogeneizar a todo tipo de alumnado inmigrante, contraviniendo otra regla básica de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Hay inmigrados ágrafos frente a los que manejan con soltura un alfabeto, aunque siempre sea el latino. Esos alfabetos distintos de la grafemática española mantienen grados nada equiparables de traducibilidad, desde el cirílico, el árabe o, por supuesto, el chino. Algunos alumnos proceden de entornos multilingües, frente a otros que llegan desde comunidades fuertemente homogéneas en torno a una lengua. Esta puede llevar asociadas importantes marcas identitarias o, en el extremo contrario, supone un elemento más de comunicación dentro de un tejido social políglota. Unos han conocidos procesos escolares muy formalizados —por ejemplo, los procedentes del Este europeo— y otros han carecido de contacto con la escolarización. Por ello hay quien deposita altas expectativas en el sistema educativo -aspiran

a llegar a la universidad- o quien simplemente lo concibe como una etapa pasajera. Por lo demás, tampoco es lo mismo haberse radicado en entornos marginales o en áreas de convivencia con la población vernácula, en ámbitos rurales o en zonas urbanas. En fin, los hay que proceden de entornos culturales con grandes restricciones para algunos grupos sociales—como las mujeres árabes— o, en cambio se desenvuelven entre parámetros mucho más abiertos.

Todo lo anterior determina inexorablemente la práctica de enseñanza. La adecuación a las categorías de aprendizaje y el control del entorno curricular son requisitos insoslayables para la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Desatenderlos supone abocarse sin remedio al fracaso, al menos desde la más estricta teoría científica. La planificación lingüística de las ATAL debería haberse sustentado en lo que técnicamente se conoce como un análisis de necesidades y de expectativas del alumnado al que iba dirigida su intervención. A continuación, debería haberse elaborado un diseño curricular específico, al que se acomodasen las programaciones requerida en cada contexto. En su defecto, habría sido conveniente tomar referencias contrastadas en el terreno específico de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrados. Desde Mateo (1995) había líneas abiertas en la propia Andalucía, activas hasta nuestros días.

Con todos esos condicionamientos, además de la complejidad intrínseca de la adquisición lingüística propuesta, para los docentes habría sido imprescindible una sólida formación en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas no maternas, en primera instancia, con singular especificidad en el supuesto migratorio. La formación al uso en lenguas extranjeras resuelve solo una parte de la problemática a la que han de hacer frente los docentes de segundas lenguas, por lo que es necesaria mayor especialización. En todo caso es una discusión que no ha lugar en lo relacionado con las ATAL, a tenor de los requisitos exigidos a su profesorado, como se ha comentado más arriba (CASTILLA, 2011). A todo ello hay que sumar que la secuencia de funcionamiento de las ATAL implícitamente desarrolla procesos de estigmatización sociolingüística, al apartar a los alumnos inmigrados del grupo de pares.

En definitiva, desde una perspectiva estrictamente lingüística, la planificación propuesta para las ATAL en el texto de 2007 contiene graves carencias en prácticamente todos los niveles.

## La evaluación del rendimiento lingüístico

Tampoco han abundado las investigaciones encargadas de medir el rendimiento lingüístico de los escolares inmigrados en Andalucía después de participar en el programa ATAL. Incluso las investigaciones que se han aproximado a ello tampoco son exactamente monografías concentradas en esa problemática específica. Más bien se hace necesario inferirlos de otras referencias más amplias sobre adquisición del español por parte de la población inmigrada en Andalucía, de los que puede inferirse indirectamente la actuación de las ATAL.

Dentro de la programación fundacional del Centro de Estudios de las Migraciones y las Relaciones Interculturales (de ahora en adelante, CEMyRI)<sup>2</sup> se incluyó un amplio marco de referencias sobre la adquisición sociolingüística de los hablantes inmigrados en el Sureste español (GARCÍA MARCOS, 2010). La investigación abarcaba los entornos provinciales de Almería, Granada, Jaén y Murcia, para tratar de elaborar un perfil sociolingüístico detallado de ese sector poblacional. Por ello abordó un marco de referencias amplias, a partir del que pudieron establecerse investigaciones más puntuales de ese amplio y heterogéneo proceso. Así, se tabularon las actitudes hacia el español y la comunidad de recepción, los índices subjetivos de dificultad, el número de lenguas manejadas por los hablantes, su grado de satisfacción con las enseñanzas recibidas, las destrezas lingüísticas de las que disponían — en español y en su lengua materna— y su grado de conciencia del aprendizaje.

Todos los datos se estratificaron en función de los factores sociales edad, sexo, nivel de instrucción, ubicación y procedencia. Entre los numerosos datos que aportó la investigación, se pusieron de manifiesto algunas constantes vinculadas con la problemática abordada aquí. En primer lugar, se registró una profunda heterogeneidad constante en todos los parámetros analizados en el colectivo inmigrante. A pesar de ello, en el mismo se delimitaban con bastante claridad cuatro grandes grupos: los europeos, los magrebíes, los subsaharianos y los asiáticos. En ningún momento se consideró a los hispanohablantes inmigrados en lo tocante a cuestiones lingüísticas. En todo caso, el grupo de procedencia se mostró como el auténtico agente de estratificación de los parámetros analizados, con una actuación determinante en relación a la lengua y la integración:

A. Los hablantes europeos —con la excepción de los británicos— fueron quienes mejores expectativas mostraron hacia el aprendizaje de la lengua. Todos procedían de

---

<sup>2</sup> El CEMyRI es un instituto de investigación mixto del Gobierno de España y la Universidad de Almería, radicado en esta última.

contextos con alto nivel de instrucción, muchos de ellos pertenecientes a entornos bilingües —en especial los procedentes del Este europeo— y no subrayaban índices de dificultad singularmente marcados.

B. El colectivo magrebí había tenido una instrucción considerablemente más irregular, como también lo eran sus expectativas hacia el aprendizaje del español. Con condicionamientos culturales relevantes —limitaciones en la instrucción de las mujeres— procedían de familias tendencialmente monolingües, con gran valor a la lengua de origen. La mayor dificultad la situaban en la ortografía y la gramática.

C. Para los subsaharianos la problematicidad en la adquisición del español está ubicada en los mismos aspectos lingüísticos. Ha de hacerse constar, en todo caso, que este era el grupo con mayor cantidad de hablantes ágrafos. Sus expectativas hacia el aprendizaje del español eran altas, aunque al mismo tiempo reconocían dificultades estructurales para acceder a esa instrucción. Multilingües de origen en muchas ocasiones, muchos de ellos estaban habituados a manejar más lenguas además de la materna.

D. Los asiáticos, por su parte, se desenvolvían en entornos familiares monolingües, con una instrucción de procedencia muy formalizada. Disponían de destrezas escritas en su lengua materna, aunque por la distancia respecto del alfabeto latino manifestaban una mayor preocupación por la escritura, además de la gramática y el vocabulario. Fueron los menos inclinados hacia el aprendizaje regular de la lengua.

Todos los grupos coincidieron en dos aspectos. Primero, las segundas generaciones se encontraban más o menos integradas en la comunidad hispanohablante, de manera completa en el caso de los europeos y los magrebíes, entre mayores dificultades los otros dos restantes. Segundo, todos igualmente coincidieron en valorar negativamente los procesos de instrucción recibidos. Hay que decir que estos no se corresponden en exclusiva con la actuación de las ATAL. Existen otras instituciones que se han ocupado también de la enseñanza de español a inmigrantes: Red Acoge, Cruz Roja, ayuntamientos e incluso las propias asociaciones de inmigrantes, caso de ACALAN para los senegaleses de Almería. La existencia y permanencia de esa otra oferta educativa, ya es indicio relevante acerca de las limitaciones de las enseñanzas oficial de español a inmigrantes en Andalucía.

Un año después, Mateo y García Marcos (2011) dirigieron un nuevo proyecto del CEMyRI, ceñido en esta ocasión al comportamiento del factor social sexo. La investigación recabó los datos en los que se cimentó el análisis que presentan Mateo y Trigo (2013),

confirmando una estratificación de ese factor que seguía las líneas generales obtenidas en 2010.

Fernández García (2013), por su parte, acometió en Jaén una investigación muy minuciosa y detallada, aunque más orientada hacia el análisis de la realidad multilingüe de esa comunidad de habla, a consecuencia de los movimientos migratorios recibidos. Fernández García documenta una situación ciertamente profusa, no solo en cuanto al número de lenguas en contacto, más de 90, sino también en lo relativo a la diversidad tipológica que analiza.

Todas esas investigaciones compartían el común denominador de ocuparse de la adquisición lingüística de inmigrantes a través de todo el espectro generacional. Permitían, en consecuencia, una aproximación muy relativa a los posibles resultados de la acción de las ATAL. Los estudios de A. García (2010; 2019), en cambio, sí se centraron en un segmento de población escolar y, sobre todo, examinaron específicamente la cuestión del rendimiento lingüístico que habían podido alcanzar las ATAL. Más concretamente en escolares de último año de Primaria e inicio de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, a partir de una investigación empírica que contrastó textos escolares de modalidad libre y dirigida. A. García utilizó una matriz de estratificación análoga a la empleada en el CEMyRI para examinar tres índices estandarizados en la bibliografía de lingüística aplicada: lapsografía, madurez sintáctica y riqueza léxica.

En el primer estudio, A. García (2010) controló dos grupos de alumnos, uno con formación específica ATAL y otro de alumnos vernáculos, lógicamente fuera de ese programa. Los resultados, esta vez sí, fueron considerablemente indicativos de la huella que han podido dejar las ATAL en la realidad comunicativa de los alumnos inmigrados. Las ATAL, a tenor de esos datos, no habían cumplido con su objetivo de nutrir de una lengua instrumental a su alumnado, con niveles sensiblemente inferiores a los mostrados por el grupo de control en todos los índices manejados. Seis años después (A. GARCÍA, 2019<sup>3</sup>) afina el análisis avanzado en la anterior investigación, con una ostensible ampliación de datos y mayor subespecificación en el tratamiento de los factores sociales. En términos generales, el rendimiento lingüístico de todos los escolares analizados discurre por debajo de la media contrastada dentro del mundo hispánico, conforme a lo consignado en la bibliografía especializada. Esa tendencia general se ve intensificada en el caso del alumnado inmigrado que muestra índices verdaderamente bajos, tanto de madurez sintáctica como de riqueza léxica, y altos en problemas de lapsografía. Esos datos negativos, en todo caso, tampoco se

---

<sup>3</sup> El trabajo que se publica en 2019 está basado en una tesis doctoral defendida en 2016.

distribuyen de manera uniforme. De un lado, las excepciones más significativas a ese patrón general se registran, precisamente, entre alumnado de procedencia inmigrante. Algunos de estos alumnos son los que aportan los mejores resultados de toda la muestra, incluso por encima de los vernáculos. Al mismo tiempo, de otro lado, se observa una constante en todo el análisis de datos que realiza García en relación al alumnado procedente de Europa del Este, cuyo rendimiento es sistemáticamente mejor que el resto de inmigrados, pero también que una parte sustancial de compañeros vernáculos. El diagnóstico final de A. García no deja lugar a dudas ni a especulaciones. En su opinión, se está asistiendo a una situación de auténtico déficit lingüístico, en la acepción más bernsteiniana de esa terminología, especialmente aguda entre el alumnado inmigrante.

Para lo que nos interesa aquí, esa investigación sí aporta datos muy concluyentes para evaluar el rendimiento lingüístico de las ATAL. Proceden, además, de Almería, el mismo contexto social del que partieron en 1997. Su incidencia en el desarrollo de esa lengua vehicular a la que aspiraba la Junta de Andalucía ha sido mínima. Sobre los buenos resultados lingüísticos obtenidos por algunos escolares inmigrados han actuado factores ajenos a la programación propuesta por la Junta de Andalucía, ya sea una cultura de procedencia singularmente formal en cuanto a la escolarización, ya meras excepciones individuales, sin motivación directa con la formación recibida.

### **Consideraciones finales**

La propuesta de planificación lingüística impulsada por la Junta de Andalucía a través de la ATAL ha resultado, como mínimo, problemática. Su propósito principal en materia lingüística, el desarrollo de competencia comunicativa en español como lengua instrumental, ya partía alejado de fundamentación científica solvente. Por completo alejada del núcleo de la lingüística aplicada, carecía del diseño adecuado en cuanto a la caracterización de los procesos de adquisición del español como segunda lengua, las secuencias de aprendizaje, la tipificación de los cursos y sus contenidos o la orientación de los materiales recomendados.

Eso sucedía a pesar de tratarse de una planificación lingüística explícita, con más trascendencia de la que era consciente la propia Junta de Andalucía. No solo se pretendía organizar la adquisición de una lengua instrumental, sino que en realidad se estaba tratando de dotar de competencia comunicativa a los hablantes en uno de los idiomas supercentrales del mundo contemporáneo. Esa propuesta, además, había surgido de la base del propio sistema educativo andaluz. En última instancia, las rémoras de las ATAL suponen también

desaprovechar una iniciativa de planificación lingüística implícita surgida de la propia base social.

Los resultados de la puesta en práctica de esa planificación han demostrado que no se han alcanzado los objetivos propuestos. A tenor de los datos empíricos, ni se ha producido una adquisición generalizada del español instrumental entre los escolares inmigrados, ni tan siquiera se ha desarrollado unas expectativas positivas hacia el mismo proceso educativo impulsado por la Junta de Andalucía. Por el contrario, se ha extendido un ostensible descontento entre todos los protagonistas del proceso educativo. Ni los alumnos, ni los padres ni los mismos docentes depositan actitudes positivas en la gestión de las ATAL.

La propuesta de la Junta de Andalucía asumía un riesgo evidente, ante su considerable excepcionalidad en el panorama histórico de la planificación lingüística. Las modernas propuestas derivadas de la sociología del lenguaje requerían de la presencia imprescindible de sociolingüistas, tanto en el diseño de las mismas, como en su implantación progresiva y en su gestión final. En épocas anteriores, fuera de un marco científico explícito como en la actualidad, en todo caso se mantuvo dentro de los círculos más especializados de cada época. Alfonso X en Castilla o Sejong en Corea fueron soberanos, pero también eruditos e intelectuales destacados. Aunaban en ellos la figura del gobernante, pero también la del especialista en la materia. Richelieu impulsa la Academie Française en 1635, de la que será nombrado protector y jefe por Luis XIII. Pero no se aplicará a la elaboración de su diccionario ni su gramática. Ello les corresponderá a los sabios que se concitaron en ella y que, por lo tanto, estaban especializados en esos cometidos.

La Junta de Andalucía renuncia a la especialización científica para diseñar y aplicar su planificación, hasta el punto de que renuncia a una formación específica de su profesorado. Esa impronta alingüística no es materia cuestionable, en la medida en que es una realidad constatable, un dato objetivo. Naturalmente, eso no garantiza su éxito, sino más bien todo lo contrario, a la vista de los resultados. De manera que, respondiendo a la pregunta que motivaba este trabajo, la planificación alingüística existe, lo que en todo caso no garantiza que de ella se infieran resultados efectivos ni que, en consecuencia, resuelvan con un mínimo de eficiencia las problemáticas a las que han de hacer frente. Implícitamente ello responde también a la duda de Goenechea (2015): lo más racional, desde luego, sería suprimir un recurso como las ATAL, sociolingüísticamente estéril.

## REFERÊNCIAS

CALVET, L. J.; VARELA, L. XXIe siècle: le crépuscle des langues? Critique du discours Politico-Linguistiquement Correct. **Estudios de Sociolingüística**, n. 1, p. 47-64, 2000.

CALVO, J. Lingüística aplicada. *In*: LÓPEZ, A. (Coord.). **Lingüística General y Aplicada**. Valencia: Universidad de Valencia, p. 323-349, 1999.

CASTAÑO, F. J. G.; SEGURA, J. C.; GÓMEZ, M. R. Inmigración extranjera y escuela en Andalucía: diferencias que terminan siendo desigualdades. *In*: **La inmigración en Andalucía**: instituciones, aspectos jurídicos-sociales y culturales. Granada, Comares, p. 339-380, 2012.

CASTILLA SEGURA, J. C. Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE MIGRACIONES EN ANDALUCÍA, 1., 2011. Granada. **Anais [...]**. Granada, Instituto de Migraciones, p. 503-512, 2011.

CASTILLA SEGURA, J. C. Las ATAL. Una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. *In*: GARCÍA CASTAÑO, F. J.; KRESSOVA, N. (Coords.). **Diversidad cultural y migraciones**. Granada: Comares, p. 229-246, 2013.

CLYNE, M. **Pluricentric languages**. Berlín/Nueva York: Mouton/De Gruyter, 1992.

DELRIEU, J. Scolarization des enfants migrants et enseignement des langues d'origine. *In*: DABÈNE, L. *et al.* (Coords.). **Status of Migrant Mother Tongues**. Estrasburgo: European Science Foundation, p. 23-29, 1983.

DEL RÍO FERNÁNDEZ, J. L. **Evaluación de las posibilidades educativas del aula ATAL en los centros escolares de Málaga**: estudio de casos. 2015. 338 f. Tese. (Doutorado) - Universidad de Málaga. Dpto. de Didáctica y organización escolar, 2015.

FERNÁNDEZ GARCÍA, F. **Lenguas e inmigración en la ciudad de Jaén**. Barcelona: Octaedro, 2013.

FISHMAN, J. **Sociología del lenguaje**. Madrid, Cátedra, 1988.

GARCÍA, A. **Adquisición del español como segunda lengua**. Evaluación empírica y alternativas en lingüística aplicada. Jaén, Universidad de Jaén. TFM, 2010.

GARCÍA, A. **Adquisición del español como segunda lengua**. El caso de la integración lingüística de escolares inmigrantes en Almería. Almería, Universidad de Almería, 2019

GARCÍA MARCOS, F. **Fundamentos críticos de sociolingüística**. Almería: Universidad de Almería, 1999.

GARCÍA MARCOS, F. Gestión integral del multilingüismo en el Sureste Español. *In*: **Memoria Anual CEMyRI**, 123-535, 2011.

GARCÍA MARCOS, F. **Sociolingüística**. Madrid: Síntesis, 2015.

GARCÍA MARCOS, F. **La trastienda de la enseñanza de lenguas extranjeras**. Granada, Comares, 2018.

GOENECHEA, C. (2015). Evolución de las ATAL en la provincia de Cádiz: ¿un recurso a extinguir? *In: CONGRESO SOBRE MIGRACIONES INTERNACIONALES*, 8., 2015. Granada. *Anais* [...]. Granada, Instituto de Migraciones, 16-18 set. 2015.

KLOOS, H. **Research possibilities on group bilingualism: a report**. Quebec: International Center of Research on Bilingualism, 1969.

MATEO, M. Enseñanza del español a inmigrantes: datos empíricos y propuestas teóricas. **REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española**, v. 3, p. 119-130, 1995.

MATEO, M. V.; GARCÍA MARCOS, F. **Gestión del multilingüismo y la importancia de la mujer en la adquisición de la lengua**. Almería: CEMyRI. Proyecto de investigación, 2011.

MATEO, M. V.; TRIGO, E. **Migración y contacto lingüístico**. Lenguas de origen en Almería según el factor social edad. De lingüística, traducción y léxico-fraseología. Granada: Comares, p. 215-226, 2013.

MOLINA LÓPEZ, G. Aulas temporales de adaptación lingüística. Almería: Universidad de Almería, 2013.

MOSCA, G. Un esperimento di sociolingüística aplicata. *In: SIMONE, R.; RUGGIERO, G. (Coords.). Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea*. Roma: Bulzoni, p. 449-462, 1977.

RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J.; MADRID NAVARRO, V. Aulas temporales de adaptación lingüística: una incógnita sin despejar para los futuros maestros de Educación Primaria. **Fuentes**, v. 18, n. 2, p. 153-166, 2016.

SMOLICZ J. J. **Culture and education in plural society: culture and curriculum series**. Camberra: Curriculum Development Centre, 1979.

### Cómo referenciar este artículo

MARCOS, Francisco García. As atal andaluzas. É possível um planeamento linguístico não linguístico? **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 86-107, jan./jun., 2020. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13268>

**Remitido en:** 30/07/2019

**Revisiones requeridas en:** 30/08/2019

**Acepto en:** 30/11/2019

**Publicado en:** 06/01/2020