



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Pedagogía

**Enseñanza – aprendizaje del español como
segunda lengua en la ESO “Luis Vives”, en
Leganés, Madrid, España**

T E S I N A

Que para obtener el título de Licenciada en Pedagogía

PRESENTA

Yosta Villaseñor Estevané

Asesora: Mtra. María Magdalena Godínez Goríbar

SWAYED

MARZO 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Emmanuel...

Por creer en mí a pesar de mí.

A mis hijos... por ser mis compañeros de estudio y los más grandes motores que he podido tener. Gracias por ser mis mejores maestros de vida.

Emiliano... tu insaciable hambre de conocimiento es mi inspiración en momentos de duda.

Valentina... porque a través de tus ojos he conocido un mundo donde los convencionalismos no existen.

Regina... por confirmar que hay más de un camino que lleva a la meta.

**Mamá... gracias por tu
incansable esfuerzo por
proveerme una educación
bilingüe de calidad.**

**Hallet... sabes que sin ti, estas
líneas no se podrían leer.
GRACIAS por desaparecer la
distancia en el mapa.**

**A los 3 que ya no están... pero que
siguen presentes por la profunda
huella que dejaron en mí.**

**A los que estuvieron...
haciendo el vacío más
llevadero**

A mis profesores... por
acompañarme en esta
hermosa aventura de
aprendizaje

Magda... gracias por animarme,
empujarme, apoyarme y estar
siempre a mi lado.

A Ana Carricondo, Stéphanie Jacqou,
Sybille Luchessi-Schneidratus, Anja
Mussul... y todos los que hacen que
la enseñanza de idiomas sea un
placer.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1.	
Marco Teórico y Conceptual	4
1.1 Diferencia entre lenguaje y lengua	
1.2 Definiciones de lengua materna, lengua meta, segunda lengua y lengua extranjera	10
1.2.1 Lengua materna	10
1.2.2 Lengua meta (lengua extranjera vs. segunda lengua)	11
1.3 Adquisición del español como segunda lengua	12
1.3.1 Conceptos de adquisición y aprendizaje	12
1.3.2 Del español como LE al español como L2	14
1.4 El fenómeno de la transferencia en el aprendizaje de las lenguas	16
1.5 “El marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”	18
1.5.1 ¿Qué es el marco común europeo para las lenguas?	18
1.5.2 Enfoque	19
1.5.3 Niveles de referencia para medir el dominio de la lengua	20
Capítulo 2.	
Las aulas de acogida: su evolución y regulación normativa	26
2.1 Descripción de las aulas de enlace	31
2.2 Funcionamiento del aula	32
2.3 Metas educativas	34
2.4 Respeto del alumno	35
2.5 Respeto del centro	35

2.6 Respeto del profesorado	35
2.7 Organización	36
2.8 Profesorado	40
Capítulo 3.	
Aula de Madrid sur	42
3.1 Plan de acogida	44
3.2 Características de los alumnos del "Aula de Enlace"	46
3.3 Actividades	49
3.4 Aspectos metodológicos y de evaluación	50
Conclusiones	53
Bibliografía	55

Introducción

Sólo hay mundo donde hay lenguaje.

Martin Heidegger

Como hispanoparlante en un país de habla hispana con bajos índices de inmigrantes de habla no hispana, es difícil imaginar un escenario en el que el español sea una lengua extranjera o una segunda lengua. Sin embargo, en España, un país rodeado por otras lenguas, es una realidad contundente.

La emigración ha sido una manifestación natural extendida por toda Europa a lo largo de este siglo. Desplazamientos que obedecen a la búsqueda de condiciones de vida más favorables en los países más desarrollados que el propio, incorporan a los inmigrantes en una nueva sociedad con características étnico-culturales y lengua diversas y así se encuentran entre dos mundos: por un lado está el conjunto de valores, creencias, normas de conducta y comportamientos procedentes de su cultura de origen y por el otro está la sociedad en la que tienen que integrarse y que intenta asimilarles.

Para niños y adolescentes esta tarea es aún más difícil, ya que deben adecuarse a un sistema educativo en el que, en primera instancia no están considerados, en el que todo es distinto y además la enseñanza es impartida en una lengua completamente desconocida para ellos. Las reglas de convivencia también son diferentes, igual que las relaciones con los profesores y compañeros e incluso los horarios y las materias. Además en un muchos casos estos alumnos se enfrentan al rechazo de compañeros, profesores e incluso del propio centro educativo.

Este trabajo aborda la respuesta del gobierno de España a la creciente demanda de la enseñanza del español para inmigrantes¹ y analiza el caso particular del "Aula de

¹ Según el Instituto Nacional de Estadística (INE) en España la población disminuyó en 113.902 personas durante 2012 y se situó en 46.704.314 habitantes a 1 de enero de 2013. El número de extranjeros descendió un 2,3%, hasta 5.118.112 residentes, durante el año 2012 España registró un saldo migratorio negativo de 162.390 personas. En el caso de los españoles, el saldo migratorio negativo fue de 27.344 personas, un

Enlace” en la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) “Luis Vives”, de Leganés, Madrid, en la que a pesar de contar con los lineamientos para la implementación y desarrollo de la misma, las profesoras optaron por una metodología enfocada a las necesidades particulares de los alumnos para mantener el interés de los estudiantes en el aprendizaje del español. De esta manera los alumnos se mantienen como participantes activos en el proceso de enseñanza y no como sólo receptores de información sin sentido para ellos que al final los lleva a desertar en este intento ya de por sí complicado por incorporarse a un estilo de vida completamente nuevo y diferente.

Este trabajo se presenta en tres partes; la primera recoge las definiciones que plantean la base teórica de la práctica realizada en el “Aula de Enlace”. Explica también los parámetros de medición del dominio de una lengua a los que obedecen los objetivos de dicha aula. En la segunda, se explican los lineamientos bajo los que debe implementarse un “Aula de Enlace”.

En el tercer apartado se presenta la descripción y el análisis del “Aula de Enlace” de la ESO “Luis Vives” durante el ciclo escolar 2003-2004. Es importante destacar que el desarrollo en aquel momento (actualmente no se han hecho reformas en este rubro) fue de manera experimental y que a pesar de que la regulación correspondiente establece que debe haber una memoria escrita del trabajo realizado durante el ciclo escolar, la evidencia documental es escasa ya que la relevancia de la existencia de esta “Aula de Enlace” no es visión compartida por todos los docentes o directivos de los centros educativos.

El presente documento pretende dejar constancia de que una metodología flexible y diseñada específicamente para cada alumno o grupo particular de alumnos, basada en el constructivismo y el aprendizaje significativo, obtiene mejores resultados que aquella que es diseñada de manera general y desde una mesa de trabajo alejada de la realidad del aula.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

El término lengua busca referirse a todo sistema de signos que puede utilizarse como medio de comunicación, mientras que la comunicación es dialéctica, implica una relación interpersonal. Existen diversos tipos de lenguajes humano: auditivo y de la palabra; visual y gráfico y visual-corporal.

Según el diccionario de la Real Academia Española, dicho término significa “Sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana.”²

Chomsky expone que el lenguaje es un conjunto finito o infinito de oraciones, cada una de ellas de longitud finita y construida a partir de un conjunto finito de elementos³. Esta definición enfatiza las características estructurales del lenguaje sin adentrarse en sus funciones y la capacidad de generar acción que tiene para un emisor y el receptor. Dicho aspecto es medular dentro de los estudios relacionados al lenguaje.

Luria expone que lenguaje es un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos⁴. Esta definición la considero interesante dado a la importancia que le presta a los códigos para la delineación de objetos, ya sean concretos o abstractos, los cuales en gran medida nos ayudan a visualizar el mundo que nos rodea considerando nuestros preceptos socioculturales.

Bronckart define el lenguaje como la instancia o facultad que se invoca para explicar que todos los hombres hablan entre sí⁵. La definición de Bronckart la considero un poco tímida pero profunda, ya que deja a un lado la posible injerencia que tiene la cultura en un acto comunicativo entre un receptor y el emisor.

² <http://lema.rae.es/drae/?val=lengua> Consultada el 23.08.2014

³ Chomsky, N. (1957) Syntactic structures. La Haya: Mouton. (Trad. Cast. Estructuras sintácticas. México: Siglo XXI, 1974).

⁴ Luria, A. (1977) Introducción evolucionista a la psicología. Barcelona: Fontanella.

⁵ Bronckart, J. (1977) Theories du langage. Bruselas: Pierre Mardaga. (Trad. cast. Teorías del lenguaje. Barcelona: Herder, 1980).

Pavio y Begg (1981) indican que el lenguaje es un sistema de comunicación biológico especializado en la transmisión de información significativa e intraindividualmente, a través de signos lingüísticos⁶. La definición de estos autores entrelaza de forma soslayada diversas disciplinas de pensamiento para describir los procesos de transmisión de información lo cual la hace multidisciplinaria.

De acuerdo con la doctora Nathalia Calderón Astorga⁷, los centros cerebrales que rigen los aspectos gramaticales del lenguaje son esencialmente los mismos, independientemente del tipo de lenguaje del que se trate. Cabe mencionar que el hemisferio cerebral izquierdo es un analizador principalmente secuencial, por lo que actúa, en la mayoría de las personas, como el sustrato anatómico y fisiológico de la función lingüística. El hemisferio derecho es, principalmente, un analizador espacial.

Sin embargo, considera ella, y a pesar de numerosas investigaciones, no se sabe a ciencia cierta cómo es que nació el lenguaje que es la facultad que tiene el ser humano para comunicarse con sus semejantes a través de un sistema de signos lingüísticos y sus relaciones. Pero ha quedado claro que es la integración de varios componentes.

A través de la historia han surgido dos grandes corrientes filosóficas contrapuestas: la naturista que sostiene que el lenguaje es un don biológico con el cual nacen los humanos, y la empirista que defiende que el entorno social es el único factor determinante en el desarrollo del lenguaje. Es ésta última la que da sustento a este trabajo⁸.

⁶ Pavio, A. y Begg, I. (1981) *Psychology of language*. New Jersey: Prentice-Hall.

⁷ Nathalia Calderón Astorga es terapeuta del lenguaje oral y escrito y especialista en dificultades del aprendizaje en Heredia, Costa Rica

⁸ Calderón Astorga Nathalia. *Desarrollo Comunicativo-Lingüístico y sus teorías*. Con fecha 4 de agosto de 2006, en la sección de www.psicopedagogia.com Consultada el 23.01.2014.

1.1 Diferencia entre lenguaje y lengua

Si bien es cierto que el lenguaje acompaña y ha acompañado al hombre durante toda su evolución, y que gracias a él el hombre ha podido conocer lo que es vital para su desarrollo, es un elemento clave para la vida intelectual y cultural. Pero –entonces- ¿qué tiene el lenguaje que le permite al hombre todo esto?

Para contestar esta pregunta es necesario entender qué es el lenguaje, cómo se adquiere, qué es comunicación y cómo se interrelacionan.

Ferdinand de Saussure toma dos corrientes para hablar de filología: la “filología clásica” que estudiaba las lenguas desde los escritos antiguos, buscando en ellas una lengua en común, y la filología o “gramática comparada” mediante la cual se pretendía elaborar una lengua que explicara las formas de las demás lenguas; por ejemplo el sánscrito, que explica las relaciones lingüísticas entre el griego y el latín. Sin embargo, ninguna de estas dos corrientes es suficiente para definir actualmente al objeto de estudio de la lingüística, ya que ésta es universal e histórica y “está constituida por todas las manifestaciones del lenguaje humano, ya se trate de pueblos salvajes o de naciones civilizadas, de épocas arcaicas, clásicas o de decadencia, teniendo en cuenta, en cada período, no solamente el lenguaje correcto y el “bien hablar”, sino todas las formas de expresión”⁹.

Saussure también define Lenguaje y las diferencias entre Lengua y Habla: “La lengua no es más una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje...”¹⁰ por lo tanto la lengua es una consecuencia del lenguaje para los individuos.

Ahora bien, en cuanto al habla, Saussure sostiene que es el uso del sistema de signos que es la lengua. Es decir, la lengua, al ser un producto social, es el amplio repertorio de signos que una sociedad elabora, acumula y modifica a través del tiempo y que le

⁹ Saussure, F. *Curso de lingüística general*. Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso. 24ª Ed. Pág. 34

¹⁰ *Ibidem*. Pág. 37.

pertenece. El habla en cambio es una acción y producto individual. Cada persona realiza actos de habla de manera particular haciendo uso de la lengua que conoce. Entonces podría decirse que la lengua es un producto más o menos fijo y estable; cambia lentamente y como respuesta a las necesidades de expresión derivadas de su empleo cotidiano. Mientras que el habla es libre, puesto que cada hablante combina libremente los elementos que la lengua ofrece. Además de tratarse de una acción y producto momentáneos. Así pues, existen diferencias en los caracteres psíquicos y físicos: cada cual piensa en la lengua que conoce y los signos que la constituyen son una elaboración psíquica. Sin embargo, el habla no sólo es resultado de una elaboración psíquica, sino también de un proceso fisiológico y físico. Para hablar es necesario poner en funcionamiento una serie de órganos que componen el aparato de fonación.

Saussure también define la unidad mínima en la que puede dividirse la lengua como "Signo Lingüístico" –significante- en donde se integra la combinación o asociación de un concepto con una imagen acústica, la cual no se trata tan sólo de sonidos sino de la "huella psíquica" –significado- que han registrado los sentidos como testimonio de las representaciones abstractas y generales que son los conceptos. Por lo que resulta imposible comprender una lengua desconocida cuando no existe esta asociación de conceptos. Pero esto no equivale a pensar que el significante depende de la libre elección del hablante, por el contrario, es inmotivado; arbitrario con relación al significado; posee el principio de linealidad; tiene una ubicación espacio-temporal. Es la relación entre elementos la que es arbitraria, mientras que la relación con el mundo es estable. Aunque a partir del momento en que la lengua es usada por los hablantes se transforma.

Por otro lado, Enrique Bernardez realiza un extenso análisis del lenguaje visto como herramienta y conocimiento propio e innato en el hombre. Noam Chomsky, como ya vimos en el apartado anterior, plantea definir la lengua a través de un sistema matemático, definición por ende, formal. Evita hablar de lengua sin buscar su origen. Partiendo de una base técnica habla de una Lengua-E y una Lengua-I, centrándose

principalmente en esta última. Busca llegar a una definición exacta de lengua a través de un sentido científico más que social. De otro modo tendría que basarse en las Lenguas-E, cayendo en contradicciones debido los factores socialmente complejos que éstas contienen y que no pueden reunirse en un modelo matemático.

La Lengua-I para Chomsky es “un sistema de conocimiento alcanzado”, una asociación de carácter combinatorio de conocimientos internos y externos con base en determinadas reglas gramaticales, partiendo siempre del conocimiento interno, lo que él denomina Monoide libre en V. La Lengua-E; en cambio es tomada por Bernardez como punto de partida para una definición de lengua. Explica que a través del tiempo, el concepto “cientifizado” de lengua perdió sentido y ha sido sustituido por hechos – desde un punto de vista social- o fenómenos lingüísticos. Hablar de sociedad implica hacer referencia a población e individuos, que no son objetos definidos y es ahí donde el concepto de Monoide pierde eficacia. Los fenómenos de los que habla son la construcción de la identidad de la sociedad y la memoria, la capacidad del individuo de almacenar información guardándola profundamente en la “mente/cerebro”

En principio, Bernardez toma como definición de lengua “el conjunto de enacciones lingüísticas de un conjunto de individuos”. Lo que explica con el siguiente razonamiento: cada individuo decodifica de distinta manera la información que recibe del exterior (medio y sujeto), así cada hablante dispone de un conocimiento del lenguaje. La interacción de las enacciones entre individuos desarrolla la Lengua-I, lo que para Bernárdez es “la arquitectura cerebral encargada del lenguaje”.¹¹ Expone la fórmula que nace a partir de estudios hechos a hablantes en grupos grandes y pequeños; en ésta se observa que los cambios surgidos de las enacciones de los grupos pequeños, permanecen en ellos; de esta manera se recurre a la “matemática del caos”, distinta a la del simple monoide.

¹¹ Enrique Bernárdez. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 7, septiembre 2001.
<http://www.ucm.es/info/circulo/no7/bernardez.htm>

Este cambio de metáfora implica pasar de decir que “el lenguaje natural es un lenguaje formal” a decir que “una lengua es un organismo complejo autorregulado”. Es así que no sólo la lengua-l compone la totalidad del concepto, sino que los factores sociales, históricos, biológicos, físicos y químicos integran la definición de lengua. Lo puramente gramatical, no es lo esencial, los elementos que componen la lengua son demasiado complejos.

1.2 Definiciones de lengua materna, lengua meta, segunda lengua y lengua extranjera

1.2.1 Lengua materna

De acuerdo con el diccionario de términos clave de Español como Lengua Extranjera (ELE), “por lengua materna o L1 se entiende la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación”.

Para la Real Academia Española (RAE) “es la lengua que se habla en una nación determinada respecto de los nativos de ella”.

También se le llama lengua nativa y en menor medida lengua natal. Es lógico pensar que se trata de la lengua que habla la madre, sin embargo en muchos casos se trata de la lengua de cualquier otra persona responsable de la crianza del niño –padre, abuelos, niñera, etcétera.

Aunque sencillo este concepto, engloba factores a veces contradictorios entre sí; por ejemplo:

1. la lengua propia de la madre;
2. la lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación;

3. la primera lengua que uno aprende, la lengua en la que uno empieza a conocer el mundo;
4. la lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad;
5. la lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad.

Es verdad que una comunidad que habla una sola lengua se adapta a estos criterios. Sin embargo, en las sociedades plurilingües de la actualidad, la cuestión es más complicada; la primera lengua aprendida puede dar paso a otra de mayor prestigio y que probablemente se convertirá en la lengua dominante de este plurilingüe individuo. En un caso como éste se podría considerar que la primera lengua (la que domina mejor) no es la misma a lo largo de toda su vida, puede cambiar –por ejemplo- al emigrar a otro país. En otros casos, se aprenden dos o más lenguas en la infancia (por ejemplo, lengua del padre, de la madre y de la sociedad en la que se cría) y se considera que estos individuos tienen varias lenguas maternas aunque eventualmente alguna de ellas se convertirá en dominante.

Entonces, la lengua materna, “es aquélla que se conoce y se comprende mejor. Se adquiere de manera natural a través del entorno inmediato, sin intervenciones pedagógicas y sin una reflexión lingüística desarrollada de manera consciente”¹².

1.2.2 Lengua meta (lengua extranjera vs. segunda lengua)

El término de lengua meta LM (traducción del inglés *target language*) comenzó a utilizarse de manera asidua en el campo del español como lengua extranjera en la década de los 80's del siglo XX. Engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2) y se utiliza en didáctica de las lenguas para referirse a la lengua

¹² www.definicion.de consultada en 22 de enero de 2014

como objeto de aprendizaje ya sea en un contexto de aprendizaje formal o natural; aunque comúnmente éstos tres términos son utilizados como sinónimos.

La diferencia entre LE y L2 se da a partir de la situación en la que el alumno aprende la lengua meta; si es en un país donde la lengua no es oficial ni autóctona, se habla de LE. Si por el contrario, la lengua meta coexiste como oficial o autóctona con otra u otras lenguas, se considera L2.

Por otro lado, los procesos de aprendizaje de ambas tienen algunas características en común: en ambos casos el alumno tiene ya un cierto conocimiento del mundo así como una determinada competencia comunicativa en su L1; de esta manera, tiende a relacionar la LM y su cultura con su L1 y su propia cultura, sirviéndose de los conocimientos previos. Esto permite que el alumno sea más consciente de su proceso de aprendizaje que en la L1. Es importante mencionar que el nivel de corrección y fluidez alcanzado en la LM es menor que en la L1, e incluso que en la L2. (Cita la fuente)

1.3 Adquisición del español como segunda lengua

1.3.1 Conceptos de adquisición y aprendizaje

De acuerdo con Krashen, la adquisición se refiere al proceso que supone desarrollar y poseer la primera lengua (L1). Es un proceso inconsciente e involuntario en el que las reglas que configuran la lengua no se explican de manera específica. Es decir, supone la aceptación subconsciente del conocimiento en la que el conocimiento es almacenado en el cerebro a través del uso de la comunicación.

Mientras que el aprendizaje supone un proceso consciente en el que se analizan y explican las reglas que configuran una lengua y sus características. Usualmente este es el resultado de la instrucción "formal" de una lengua.

La L1 se adquiere en primer lugar y posteriormente se aprende de forma más o menos profunda de acuerdo con los propios intereses o incluso a las posibilidades del alumno.

Sin embargo, es bien sabido que un hablante nativo de español, a pesar de ser analfabeto y de jamás haber recibido una clase de lengua, ha adquirido el sistema al que se le llama español y aunque cometa vulgarismos¹³, difícilmente será capaz de un español ininteligible por errores gramaticales.

Ahora bien, del mismo modo, que en el caso de la L1, al proceso de adquisición le puede seguir el de aprendizaje, en el caso de una L2 al proceso de aprendizaje le puede seguir el de adquisición o bien, darse de una manera paralela.

Para Vygotsky el desarrollo humano es producto de procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social. Es así que la transmisión de los conocimientos de la cultura se realiza a través del lenguaje. Por lo tanto el lenguaje es el principal vehículo de esos procesos y es lo que influye decisivamente en el desarrollo de la mente.

Las funciones mentales se interpretan como normas sociales interiorizadas como resultado de una cesión de conciencia. Por lo tanto, lenguaje y pensamiento son cosas distintas con distinto origen y que a lo largo del desarrollo se produce una interconexión funcional en el que el pensamiento se va verbalizando y el habla se va haciendo racional. De tal manera que se regula y planifica la acción. Es decir, que el pensamiento no está subordinado al lenguaje, sino influido.

Para Vygotsky el lenguaje infantil es inicialmente social como un modo de comunicación con los adultos y es exterior en forma y función. Paulatinamente el lenguaje se interioriza y pasa por un período egocéntrico con forma externa pero con función interna para finalmente convertirse en pensamiento verbal que tiene una forma interna, respondiendo así a la "ley de la doble formación".

Aunque los contextos de Lev Vygotsky y Stephen Krashen son diferentes, la aplicación de sus teorías a la instrucción de segundas lenguas tiene algunas semejanzas.

¹³ Errores gramaticales, de sintaxis, de conjugación de verbos, etc. Por ejemplo: "haiga"; "fuistes"; "más sin en cambio"

La hipótesis de la entrada de Krashen es muy parecida al concepto de Vygotsky de la zona del desarrollo proximal. De acuerdo con esta hipótesis, la adquisición de una lengua ocurre durante la interacción humana en un ambiente del idioma extranjero cuando el estudiante recibe las “entradas” del idioma, lo que representa un paso más en su etapa actual de capacidad lingüística. Es decir que si un principiante está en la etapa “i” , la adquisición máxima ocurre cuando se expone a la “**entrada comprensible**” que pertenece al nivel “**i+1**”.

Aunque Vygotsky habla de la internalización del lenguaje, mientras que Krashen lo hace en términos de adquisición de lenguaje, ambos parten del supuesto de la interacción con otras personas. El concepto de la adquisición según lo define Krashen en su hipótesis de adquisición-aprendizaje y su importancia en conseguir la fluidez en lenguas extranjeras es la aplicación del desarrollo cognoscitivo en cuanto a que es necesario crear un espacio en la matriz de la historia social de la persona y que además es un resultado de ésta.

1.3.2 Del español como LE al español como L2.

“La historia de la enseñanza del español como lengua extranjera se inicia en el momento en el que el imperio español sale de las fronteras peninsulares y se convierte, con Carlos V, en la potencia hegemónica y en el motor comercial de Europa en pleno siglo XVI (...) Y esto ocurre no sólo en España, donde no se detecta una definida conciencia respecto a la enseñanza del español a otras gentes, sino en el continente americano recientemente descubierto y en los países centro-europeos, para los que la comunicación lingüística presentaba características de mayor necesidad”.¹⁴

Es así que después de tantos siglos, el proceso de la enseñanza del español ha pasado por todo tipo de enfoques, aproximaciones y metodologías. A pesar de que la

¹⁴ Sánchez, A. 1992. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid. SGEL. Pág. 14

enseñanza del español, tanto en investigaciones como en publicaciones, ha sido bastante más lenta comparada con otras lenguas europeas como el inglés o el francés, el salto que se ha dado en los últimos 30 años merece todo el reconocimiento; sin embargo, es lamentable que estos resultados no hayan servido para la renovación de la enseñanza en las aulas. Esto podría deberse a que la enseñanza del ELE se ha dirigido a los llamados “inmigrantes de primera categoría”. Es decir, a personas con el poder adquisitivo suficiente para inscribirse de manera voluntaria en cursos privados en academias o universidades. La necesidad de que estos alumnos (clientes) tuvieran que marcharse satisfechos con los cursos y sus resultados, obligó a buscar estrategias didácticas que han mejorado significativamente a este profesorado especialista. Sin embargo es necesario volver la mirada a los diferentes grupos de personas y sus variados contextos de aprendizaje.

Es importante establecer la preponderancia en las programaciones de ELE o L2 a la repercusión del componente afectivo en el aprendizaje. Es un factor determinante para el refuerzo del autoconcepto y la autoestima propios del alumno o que desarrolla en la escuela y que además, es decisivo para las actitudes que genere hacia la lengua que está aprendiendo. “Hay que señalar que la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra, y, en realidad ninguno de los dos puede separarse del otro”¹⁵

Arnold y Brown, se refieren también al doble beneficio de la comprensión de la afectividad en el aprendizaje de idiomas. Es decir que no se trata de “solucionar problemas generados por las emociones negativas, sino de crear y utilizar emociones positivas y facilitadoras”¹⁶

¹⁵ ARNOLD, J. y BROWN, H.D. 2000: «Mapa del terreno». En ARNOLD, J. (ed.) La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Madrid: Cambridge University Press. Pág. 19

¹⁶ Ibidem

1.4 El fenómeno de la transferencia en el aprendizaje de segundas lenguas.

El fenómeno de la transferencia sucede cuando el estudiante de una L2 echa mano del conocimiento lingüístico y habilidades de comunicación previas -ya sea de su L1 o de cualquier otra lengua que conozca- en el momento de hacerse de un nuevo conocimiento en la L2 o para procesar mensajes en esa lengua.

Es decir, que el estudiante aporta un bagaje de conocimientos y habilidades a la nueva situación de aprendizaje, ya que cuenta con una interiorización previa de al menos un sistema lingüístico además de la experiencia en la utilización de dicha lengua. Sin embargo, se trata de un contexto de aprendizaje natural, por lo que está en posibilidad de transmitir su propio acervo y no sólo recibir el externo.

Desde una perspectiva psicolingüística, se puede considerar que el fenómeno de la transferencia ha pasado de ser una piedra angular en el aprendizaje de L2 hasta minimizar la importancia que ésta tiene. Lo que ha implicado un avance desde etapas en las que se confunde el papel de la transferencia en aprendizaje/uso de la lengua hasta una interiorización de conocimiento y utilización del mismo en la producción y recepción lingüísticas y al mismo tiempo entre procesos y productos de aprendizaje. Aunque la investigación al respecto siempre ha estado centrada en la persona que aprende.

Según Krashen, existe un “filtro afectivo” (miedo, ira, tristeza, desmotivación, angustia, etc.) entre la capacidad para el aprendizaje de idiomas y los sentidos de percepción. Este filtro bloquea la adquisición de códigos lingüísticos. Es decir, que una actitud positiva hacia el aprendizaje es fundamental para permitir una mayor permeabilidad y la apertura mental necesaria para procesar la información recibida de una mejor manera.

Para esto es necesario integrar en el proceso de aprendizaje elementos como la empatía, el trabajo colaborativo y la autorrealización; por otro lado, estos factores deben facilitar la adquisición, retroalimentación y refuerzo de los conocimientos.

Según Daniel Goleman, en su obra "Inteligencia Emocional" cuando describe para qué sirven las emociones, comenta que la inteligencia emocional permite tomar consciencia de las emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las frustraciones y presiones asociadas al trabajo o estudio. También explica que la inteligencia emocional puede ser fomentada o fortalecida y cómo la falta de la misma puede influir en el intelecto o arruinar una carrera. Es decir, que también capacitan al alumno para afrontar los retos que plantea la adquisición de nuevos conocimientos, que sirven a la vez para desenvolverse en la vida cotidiana.

En el caso de lenguas extranjeras, y en particular en ELE, la interacción profesor-alumno se produce normalmente en un espacio socio-emocional dirigido por un adulto por lo que el profesor adquiere un papel de "educador afectivo" que fomenta el aprendizaje de la lengua y la cultura.

A través de las actitudes del profesor y las emociones que transmite, el alumno es capaz de percibir la diversidad emocional, fomenta su percepción y comprensión de los sentimientos propios y ajenos cuyo objetivo es que, al igual que con el léxico y la gramática, sea capaz de manejar las emociones de la vida cotidiana reconociendo y comprendiendo a otros lo que le ayudará a comunicar y resolver situaciones como lo hace en el resto de las competencias y destrezas.

Es por esto que Goleman recomienda que la enseñanza de lenguas en el ámbito escolar no se centre sólo en programas formales donde el objetivo primordial sea el análisis, sino que sería mucho más motivador concebir y orientar esas clases partiendo de las necesidades y conocimientos del alumnado, de su interacción entre ellos y del profesorado.

1.5 “El marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”.

Sin embargo, y a pesar del deseo por seguir las recomendaciones de Goleman, es indispensable atender al “Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” en el que se fomenta el plurilingüismo como respuesta a la diversidad lingüística y cultural en Europa; estableciendo los niveles de expresión y comprensión oral y escrita que deben alcanzar los estudiantes.

1.5.1 ¿Qué es el marco común europeo para las lenguas?

El marco común europeo de referencia proporciona la base común explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como de los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción comprende también el contexto cultural en el que se sitúa la lengua. Define también los niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Con este marco se pretende vencer las barreras producidas por la diversidad de sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre profesionales, favoreciendo así la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones.

El carácter taxonómico de este marco supone un intento por abarcar la enorme complejidad del lenguaje humano, dividiendo la competencia comunicativa en componentes separados. Esto significa enfrentar problemas psicológicos y pedagógicos importantes. La comunicación apela al ser humano en su totalidad, sus características y competencias interactúan en el desarrollo de la personalidad de cada individuo. Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales que poseen una identidad. Corresponde a los profesores

conjuntamente con los alumnos lograr que la totalidad de estas partes se integre para su correcto desarrollo.

1.5.2 Enfoque

Para que el marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, sea integrador, transparente y coherente, hay que relacionarlo con una visión muy general del uso y el aprendizaje de lenguas. El enfoque adoptado en este marco, está centrado en la visión de los alumnos como miembros de una sociedad que tienen tareas por realizar en determinadas circunstancias en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Es un enfoque basado en la acción, por lo que también considera los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda una serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Por tanto, uso y aprendizaje de lenguas podría describirse como:

“El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias”¹⁷. Entre dichas acciones y competencias cabe mencionar:

- Competencias: suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten al individuo realizar acciones.
- Competencias generales: no están directamente relacionadas con la lengua pero se recurre a ellas para acciones de todo tipo.

¹⁷ Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 2002. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.

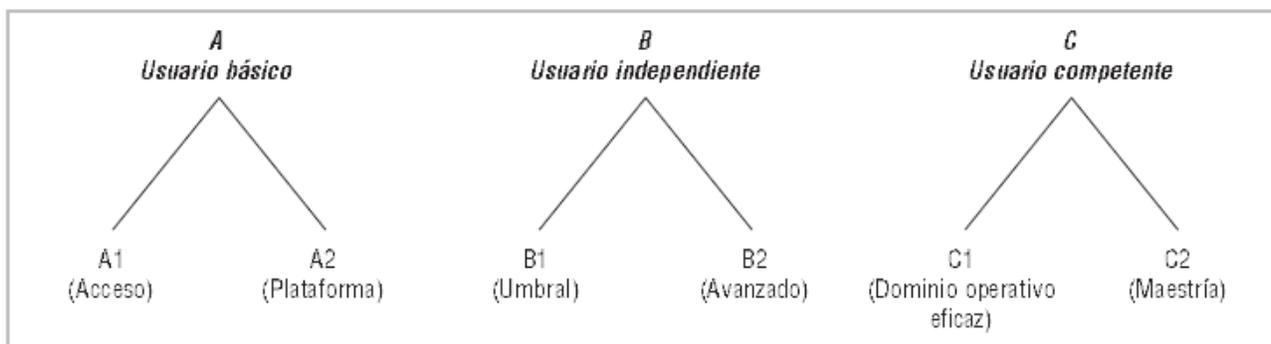
- Competencias comunicativas: posibilitan la acción a través de medios lingüísticos.
- Contexto: conjunto de acontecimientos y factores situacionales (físicos o no), internos o externos dentro del cual se producen los actos de comunicación.
- Actividades de la lengua: suponen el ejercicio de la competencia lingüística dentro de un ámbito específico al momento de procesar uno o más textos para llevar a cabo una tarea.
- Procesos: son la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.
- Texto: secuencia de discurso relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, como apoyo, meta, producto o proceso.
- Ámbito: se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Sin embargo, está limitado a las categorías adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: ámbitos educativo, profesional, público y personal.
- Estrategia: línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar determinada tarea.
- Tarea: cualquier acción intencionada que se considere necesaria para conseguir un resultado específico en cuanto a la resolución de un problema.

1.5.3 Niveles de referencia para medir el dominio de la lengua

Hay un amplio consenso respecto al número y la naturaleza de los niveles apropiados para la organización del aprendizaje de lenguas. Sin embargo, un marco general de seis niveles amplios cubre el espacio para los estudiantes de lenguas (al menos en Europa):

1. Acceso (*Breakthrough*)
2. Plataforma (*Waystage*)
3. Umbral (*Threshold*)
4. Avanzado (*Vantage*)
5. Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*)
6. Maestría (*Mastery*)

Sin embargo, estos niveles son interpretaciones de la clásica división de básico, intermedio y avanzado. Además, estos niveles fueron nombrados en el Consejo de Europa en inglés por lo que su traducción al resto de las lenguas europeas se dificulta como en el caso de *Waystage* o *Vantage*. Así que para simplificarlo, la división se hace inicialmente en tres amplios niveles de dominio para el usuario de la lengua (estudiante): A, B y C.



Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 2002. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.

Sin embargo, ha sido necesario detallar la descripción de cada uno de los niveles para orientar tanto a profesores como alumnos respecto de las habilidades esperadas según el nivel en el que se encuentran.

Usuario Competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario Independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario Básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

- El nivel A1 es el nivel más bajo de dominio, sin embargo, antes de que se alcance éste es posible que los alumnos sean capaces de realizar eficazmente algunas tareas utilizando elementos muy limitados. El alumno puede interactuar de forma sencilla, plantea y contesta preguntas sobre sí mismo, el lugar donde vive, las personas que conoce y las cosas que tiene. Es capaz de realizar afirmaciones sencillas en cuanto a necesidades inmediatas o temas cotidianos.
- En el nivel A2 se encuentran la mayoría de los descriptores de las funciones sociales, por ejemplo: saludar, dirigirse a los demás amablemente, hay buen desenvolvimiento en intercambios sociales muy breves, plantear y contestar preguntas sobre lo que hace en el trabajo o escuela y tiempo libre. Para quienes viven en el extranjero, particularmente adultos, es posible realizar pequeñas transacciones en tiendas, oficinas de correos, bancos, utilizar el transporte público, pedir información básica para llegar a un lugar; en general es capaz de pedir y prestar servicios cotidianos.
- El nivel B1 tiene dos características principales: la primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones, es decir, generalmente comprende las ideas principales de debates extensos si el discurso se articula con claridad y en un nivel de lengua estándar; ofrece y pide opiniones; utiliza con flexibilidad un lenguaje amplio y sencillo, aunque a veces resulta difícil entenderle cuando intenta decir exactamente lo que quiere; a pesar de sus evidentes pausas para lograr la corrección gramatical y léxica, su expresión es perfectamente comprensible. La segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible los problemas cotidianos, por ejemplo, situaciones menos comunes en el transporte público; es capaz de plantear quejas; toma la iniciativa en una entrevista o consulta (sabe como iniciar un nuevo tema), aunque aún se nota su dependencia del interlocutor.
- En el nivel B1+ las mismas dos características siguen presentes, con el añadido de varios descriptores que se centran en el intercambio de cantidades de información, por ejemplo, es capaz de dar información detallada en una

entrevista o consulta; puede explicar el motivo de un problema; sabe describir un proceso a través de instrucciones precisas y detalladas.

- El nivel B2 supone en primer lugar, que habiendo progresado lenta pero constantemente, el alumno nota su propio avance, que las cosas le parecen distintas, que adquiere una perspectiva, que puede mirar alrededor de una forma nueva. Por ejemplo, es capaz de explicar y defender sus opiniones en un debate, proporcionando argumentos y comentarios adecuados; sabe construir una cadena de argumentos razonados. En segundo lugar, se encuentran dos puntos importantes: por una parte supone desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social y, por otra, la adquisición de un nuevo grado de consciencia de la lengua: es capaz de corregir equivocaciones que pudieran dar lugar a malos entendidos; planifica lo que va a decir y cómo decirlo, teniendo en consideración el efecto que tendrá en los oyentes.
- El nivel B2+ continúa centrándose en la argumentación, en el discurso de carácter social y en la consciencia de la lengua que aparece en B2, sin embargo en este grado se muestran las habilidades de conversación que van relacionadas con la coherencia y cohesión utilizando con eficacia una cantidad de conectores para marcar claramente las relaciones existentes entre las diferentes ideas. Por último, es en este nivel donde se encuentra una conciencia de los elementos sobre la negociación.
- El nivel C1 denominado dominio operativo eficaz, está caracterizado por un buen acceso a un amplio repertorio lingüístico, lo que permite una comunicación fluida y espontánea.
- El nivel C2, denominado maestría, no implica una competencia de hablante nativo. Sino que pretende caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua de forma precisa, correcta, con un buen dominio de las expresiones idiomáticas y coloquiales sorteando dificultades con la discreción que el interlocutor apenas lo note.

Los niveles comunes de referencia se pueden presentar y utilizar en varios formatos distintos y en grados variados de profundidad. Pero la existencia de puntos comunes fijos de referencia ofrece transparencia y coherencia, una herramienta para la planificación futura y una base para el desarrollo posterior.

CAPÍTULO 2

LAS AULAS DE ACOGIDA: SU EVOLUCIÓN Y REGULACIÓN NORMATIVA

En las aulas de España siempre ha existido una gran diversidad de alumnos; con discapacidades, alumnado gitano proveniente de sectores económicamente desfavorecidos, etc. Sin embargo, en los últimos 15 años tuvo lugar una gran llegada de alumnos inmigrantes, lo que propició la verdadera revolución en las aulas. La heterogeneidad de las aulas, el desconocimiento de la lengua de acogida, las distintas escolarizaciones, los diferentes ritmos de aprendizaje, la convivencia de múltiples culturas, las expectativas que tiene cada uno respecto a la escuela, etc., obligaron a repensar la educación. En el tratamiento de la diversidad cultural han debido plantearse las siguientes cuestiones:

- La mayor parte de los inmigrantes que llegan a España son denominados inmigrantes económicos, provienen del “tercer mundo” y es necesario abordar su integración a la sociedad. En las sociedades modernas la educación es el principal elemento que permite al individuo su desarrollo personal, su promoción e integración en la sociedad. En la mayoría de los casos la sociedad no rechaza al inmigrante por ser extranjero, por su color o por el desconocimiento de la lengua, prueba de ello es la facilidad con la que se integran los europeos comunitarios o árabes de familias hacendadas; pareciera que el elemento que provoca rechazo, inseguridad y discriminación, es la pobreza puesto que evidencia una realidad que violenta y cuestiona si es producto de una situación de injusticia, de falta de esfuerzo o si es simplemente una cuestión de vida. De cualquier manera resulta siempre más fácil mirar hacia otro lado; sin embargo, la realidad obliga a los españoles a vivir y convivir juntos, lo que hace obligatoria una educación intercultural que facilite de un modo positivo la inclusión de los migrantes a la sociedad.
- La aceleración con la que se está produciendo el fenómeno provocó en un principio la falta de respuestas precisas y planificadas. Esto evidenció la necesidad de planificar las actuaciones necesarias en la dirección educativa y

que faciliten que no se produzcan concentraciones y guetizaciones en determinados centros, disminución del rendimiento escolar de los grupos mayoritarios, huida de alumnado hacia los centros privados concertados, frustración del profesorado, etc. Se hace necesario arbitrar medidas de escolarización que permitan ofrecer escuelas eficaces en las que tengan cabida respuestas educativas de calidad el alumnado autóctono, los inmigrantes y el resto de la diversidad. Una escuela que viva el principio de equidad.

Es fundamental el papel de la escuela en la incorporación social del niño migrante y su desarrollo personal. Los centros educativos deben facilitar su acceso a la sociedad, su conocimiento de la lengua, su relación entre iguales, su promoción educativa, etcétera.

El artículo 4.4 del Real decreto 299/1996, de 28 de febrero¹⁸, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades de educación, establece como objetivo: "Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales para hacer efectivo el acceso a la educación, y a la sociedad en igualdad de oportunidades y para facilitar la incorporación e integración social de las familias provenientes de otras culturas o con especiales dificultades sociales".

El Plan Regional de Solidaridad en la Educación en la Región de Murcia, elaborado por la Consejería de Educación y Cultura, para el período 2001-2003, fue la primera respuesta institucional para la atención del alumnado extranjero y establecía los ámbitos y actuaciones para la respuesta educativa al alumnado inmigrante con necesidades de compensación educativa.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación¹⁹ (BOE 4 de mayo) establece como principio básico de actuación, en su artículo 80: "Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las

¹⁸ <https://www.boe.es/boe/dias/1996/03/12/pdfs/A09902-09909.pdf> Consultada 23.08.2014

¹⁹ <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> Consultada el 23.08.2014

personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.”

Dicha Ley incluye también el concepto de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, entre los que se encuentran los alumnos de integración tardía en el sistema educativo, considerando dentro de este colectivo al alumnado extranjero.

De acuerdo con Linares Garriga y López Olivar²⁰, los docentes españoles han intentando ponerse en el lugar del alumno extranjero mediante algunas preguntas que han ayudado a comprender la situación y así poder adecuar la respuesta educativa:

- ¿Cómo me sentiría si tuviera que asistir 5 o 6 horas diarias a un centro educativo donde no entiendo nada de lo que me dicen?
- ¿Cómo me sentiría cuando, además, no comprendo su cultura?
- ¿Qué clima emocional me rodearía?
- ¿Cómo voy a conseguir que una persona que no dispone de un mínimo de comunicación, de interrelación con el entorno se sienta motivada a emprender un proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Puede llevarse a cabo el aprendizaje cuando no existe una interrelación adecuada con el entorno?

Es fundamental el papel de la escuela en la incorporación social del niño inmigrante y su desarrollo personal. Como ya se mencionó, toca al centro educativo facilitar el acceso de esos niños a la sociedad, su conocimiento de la lengua, su relación entre iguales, su promoción educativa, etc. En la lectura de las diferentes leyes que regulan el sistema educativo español se pueden encontrar diferentes concreciones al respecto en su articulado.

²⁰ LOPEZ OLIVER M. y LINARES GARIIGA J.E. “Marco teórico y normativo de la compensación educativa en Murcia” <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad3.pdf> Consultada 23.08.2014

En este contexto parece necesario adoptar medidas educativas que respondan a la creciente incorporación de alumnos extranjeros, que desconocen el español y que les permita incorporarse al proceso académico en igualdad de condiciones que el alumnado autóctono. Pareciera favorable un período de acogida y adaptación centrado en el aprendizaje de la lengua española y las pautas de conducta del centro escolar.

Una de estas medidas consiste en la creación de unidades escolares destinadas a este alumnado que desconoce el español o presenta un desfase curricular importante. La implantación de estas aulas se ha ido extendiendo por la mayoría de las Comunidades Autónomas de España con distintas denominaciones y formatos: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía y Extremadura; Plan de Acogida del Centro Docente en Cataluña, Islas Baleares y Murcia; Aulas Temporales de Inmersión Lingüística (ATIL) en Asturias; Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra y La Rioja; Aulas de Adaptación Lingüística y Social (Aulas ALISO) en Castilla-León; Grupos de Adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia; Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana; Programas de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco; Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid. Pese a esta variedad, se las puede situar a todas como "aulas lingüísticas".

En el caso de la Comunidad de Madrid, las aulas de enlace nacen en el curso 2002-2003, en el marco del programa Escuelas de Bienvenida, una de las acciones del Plan Regional de Compensación Educativa en Madrid, aprobada por la Asamblea de Madrid en el año 2000. En esta comunidad el número de aulas de enlace creció paulatinamente, pasando de 137 en el curso 2002-2003 a 230 en el curso 2007-2008.

En el curso 2006-2007 el 60% de las 230 aulas estaba en centros públicos y el 40% restante en centros privados concertados, lo que refleja la incoherencia de la distribución de este recurso, dado que la red concertada sólo escolariza al 26% de los

alumnos extranjeros.²¹ No obstante, este desequilibrio tiende a agudizarse, ya que las 131 aulas en funcionamiento de Madrid capital durante el curso 2005-2006, el 58.7% (77 aulas) se encontraban en centros concertados y el 41.2% (54 aulas) en centros públicos²². Esta proporción se invierte en el curso 2007-2008, en el que la proporción de aulas en centros públicos disminuye (36.6%), mientras que en centros concertados aumenta hasta alcanzar el 63.3% del total.

Las primeras aulas de enlace comenzaron a funcionar experimentalmente en el 2002-2003. Pero la primera normativa para regular su funcionamiento es la establecida por las instrucciones para el curso 2003-2004 y se convertirá en una medida plenamente asentada y asumida en el curso 2004-2005. Llama la atención el hecho de que, salvo las evaluaciones de cada centro reflejadas en su memoria anual, no consta que exista evaluación alguna con datos oficiales y exactos sobre el funcionamiento e implantación de las aulas de enlace.

2.1 Descripción de las aulas de enlace

Las aulas de enlace tienen currículum propio están integradas al centro educativo, y constituyen un recurso pedagógico complementario. Es decir, su implantación responde a una necesidad que ha detectado el equipo docente y ha hecho la solicitud correspondiente al equipo directivo. Tiene capacidad máxima para 12 alumnos extranjeros con las siguientes características:

- Necesidad de aprendizaje del español como lengua vehicular.

²¹ *Estadística de las enseñanzas de régimen general, régimen especial y adultos en la Comunidad de Madrid. Curso 2005-2006.* Disponible en:

http://www.educa.madrid.org/web/cap.majadahonda/documentos/Estadistica_de_la_Ensenanza_2005_C

M.pdf

²² http://www.madrid.org/dat_capital/

- Grave desfase curricular como consecuencia de no haber estado escolarizados en su país de origen.

Hay aulas de enlace tanto en centros de primaria como de secundaria. Los alumnos se incorporan al aula de enlace según sean adscritos por la Comisión de escolarización²³ correspondiente al ayuntamiento en el que residen, una vez que los padres han firmado de conformidad. De acuerdo con la normativa²⁴, la permanencia de un alumno en el aula de enlace es de un máximo de seis meses, con posibilidad de prórroga en casos excepcionales²⁵. Lo que implica que a lo largo del curso se incorporarán a esta aula alumnos que responden a los criterios anteriormente mencionados, pero además podrán estar bajo alguno de los siguientes supuestos:

- Alumnos que se han incorporado por primera vez en el mes de septiembre y que carecen de competencia comunicativa y cultural.
- Alumnos que ya han estado en el aula de enlace durante el curso anterior y que no completaron el período de seis meses de permanencia en ella.
- Alumnos que se incorporan a lo largo del curso.

2.2 Funcionamiento del aula

El aula de enlace agrupa a un conjunto de alumnos cuya característica principal es la diversidad geográfica, cultural, lingüística y educativa. Cada uno con distintos estilos de aprendizaje, experiencias y necesidades que encuadran los planes de acción tanto tomando en cuenta las metas, necesidades y características de cada alumno en su proceso de adaptación. Para lo anterior, se consideran los siguientes aspectos:

²³ En España, la inscripción escolar tiene lugar una vez al año antes de que el ciclo escolar comience; la solicitud se realiza a la Consejería de Educación, Juventud y Deporte a través de las comisiones de escolarización territoriales. A cada municipio le corresponde una Comisión de escolarización que decidirá, de entre las opciones de centros escolares que los padres de los alumnos hayan optado en la solicitud de plaza, en qué centro será escolarizado el alumno.

²⁴ Instrucciones de la Viceconsejería de Educación para el curso 2004-2005. SEXTA: Incorporación al Aula de Enlace y período de permanencia en la misma.

²⁵ Instrucciones del 16 de julio de 2004 de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid: SEXTA.

- a) Flexibilidad²⁶ e individualización. La flexibilidad es la clave en todo el proceso, como forma de actuación estructurada pero moldeable por la evolución y necesidades de cada alumno.
- b) El alumno como centro y protagonista del proceso educativo. Es de vital importancia que el alumno se sienta aceptado y comprendido a través del fomento del desarrollo de la autoestima positiva, la seguridad y el conocimiento. También debe atenuarse el desarraigo socio-afectivo ya que sin ser necesariamente negativo, generará una serie de momentos adaptativos dentro del aula y a lo largo del proceso de aprendizaje en el que se mezclan todos elementos del mismo y la reubicación del propio alumno en la nueva cultura. En estos momentos será indispensable una adecuada intervención pedagógica basada en la tolerancia, la flexibilidad, el apoyo y el acompañamiento.
- c) Promoción de la evolución individual. Es indispensable enfatizar la perspectiva intercultural fomentando la aceptación de la diversidad cultural a través del respeto y valoración de todas las culturas y sus características propias.
- d) Educación intercultural. El tratamiento de los rasgos característicos de la cultura española gravitan en torno a los aspectos contextualizados de celebraciones y situaciones específicas del centro o de la zona que promuevan la participación del alumno en la vida escolar, sin proponer contenidos formales específicos y/o generales. Quedan al criterio del docente de acuerdo a las necesidades e intereses del grupo, además de que cada pueblo tiene diferentes festividades a las que se deben adecuar.
- e) Aprendizaje cooperativo. Permite aprovechar la diversidad para desarrollar un proceso de construcción, transferencia y transformación de los conocimientos a la vez que potencia la educación intercultural por medio de las interacciones de los alumnos a través de la comunicación en español.

²⁶ Para el desarrollo de las actividades dentro del aula, se debe tomar en cuenta como factor fundamental las necesidades de los alumnos. Ante la diversidad de características individuales que se encuentran en un Aula de Enlace, es necesario que cada uno de ellos construya su proceso educativo con relación a su propio ritmo de aprendizaje que deberá ser respetado en todo momento para evitar sentimientos de discriminación o desinterés, sino por el contrario reforzar la actividad que el alumno esté realizando.

f) Aprendizaje del español como lengua vehicular educativa. El proceso de aprendizaje está estructurado secuencialmente, desde el aprendizaje del español como segunda lengua hasta el aprendizaje del español específico escolar; fundamentado en:

- El Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras elaborado por el Consejo de Europa.
- Los principios del aprendizaje significativo.
- El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua.

g) Líneas metodológicas. Estarán basadas en la flexibilidad y apertura hacia las características de los alumnos considerando sus diferencias de capacidad y aprendizaje, su motivación, el nivel de adquisición de contenidos y las diferentes estrategias de aprendizaje según sus orígenes culturales, para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los ritmos individuales y fomentar el trabajo cooperativo en el aula. La metodología también debe ser:

- Activa y participativa
- Creativa y que desarrolle el sentido crítico
- Centrada en la adquisición de estrategias, procedimientos y resolución de problemas, pero fundamentada en la experiencia y conocimientos previos del alumno, es decir, que favorezcan el aprendizaje significativo.
- Orientada a la adquisición de técnicas de trabajo intelectual que desarrollen su autonomía en el aprendizaje.
- Abierta a la utilización de todos los recursos posibles.
- Globalizadora y comunicativa.

2.3 Metas educativas

Las metas educativas en los Centros de enseñanza responden tanto a la necesidad del establecimiento de canales formativos de aprendizaje del español y de apoyo al proceso general de enseñanza-aprendizaje del alumno extranjero, como a la toma de conciencia por parte del centro y la comunidad educativa de la necesidad de una

atención a la diversidad del pluralismo cultural. Para conseguir una formación integral del alumno, se establecen metas educativas que van en dos sentidos: respecto del alumno y respecto del Centro.

2.4 Respeto del alumno

- De aprendizaje: adquirir de hábitos y actitudes básicas que permitan desarrollar el aprendizaje; conseguir recursos que permitan al alumno una autonomía básica de aprendizaje en el grupo de referencia.
- De competencia cultural: valorar la situación intercultural como una fuente de riqueza en medio del respeto a la diversidad lingüística y cultural.; desarrollar habilidades sociales y de toma de decisiones que permitan integrarse adecuadamente tanto en el ámbito escolar como en el social.
- De competencia comunicativa: Desarrollar una competencia comunicativa básica en lengua española; desarrollar el aprendizaje de lengua española para el ámbito académico (lenguaje formal).

2.5 Respeto del centro

- Fomentar la perspectiva intercultural en el centro.
- Potenciar la interrelación y ayuda del grupo de referencia hacia el recién llegado.
- Ayudar a hacer efectiva la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación del alumnado.
- Sensibilizar a los profesores con el fin de desarrollar estrategias organizativas que permitan un enfoque educativo intercultural.

2.6 Funciones del profesorado

- a) La elaboración de la programación del aula y el horario de los alumnos.
- b) La atención a las dificultades del aprendizaje

- c) Coordinarse con los tutores del aula de referencia
- d) Facilitar la integración del alumno en el grupo, en el centro educativo y en la sociedad en general
- e) Promover la participación del alumnado en actividades de ocio y tiempo libre
- f) Establecer una comunicación fluida y efectiva con las familias, con el apoyo del servicio de traductores e intérpretes (SETI) si fuera preciso.
- g) La evaluación continua de los aprendizajes para determinar el momento idóneo de incorporación al grupo ordinario
- h) Elaborar un informe individualizado especificando resultados del proceso educativo, conocimientos adquiridos y orientaciones
- i) Presentar una memoria al final del curso

En cuanto a las orientaciones para la organización del trabajo, se establece que el alumno o la alumna deberá estar adscrito a un grupo de referencia; que el horario del profesorado del aula de acogida debe coincidir al menos en una hora con el del tutor del aula de referencia, y que se establezcan reuniones semanales de los profesores del aula de enlace.

2.7 Organización

Las aulas de enlace constituyen una modalidad de agrupamiento para la adquisición de la competencia lingüística en español del alumnado extranjero en aquellos centros que escolarizan un número significativo de alumnado inmigrante, lo que en ningún caso supone la escolarización masiva de alumnado inmigrante de otros centros.

Se desarrollan en segundo y tercer ciclo de educación primaria y en educación secundaria obligatoria (ESO).

El paso del alumnado por las aulas de enlace para la adquisición de competencias lingüísticas será transitorio, y consistirá en un proceso progresivo de incorporación al grupo aula de referencia. Para ello se consideraran tres niveles:

Nivel 1. Adscripción no superior a tres meses, y limitándose al tiempo estrictamente necesario para el desenvolvimiento mínimo en lenguaje oral en español, que le permita al alumno interpretar adecuadamente la vida del centro educativo y el entorno en el que va a vivir: horarios, funcionamiento de diferentes servicios del centro, etc.

En esta fase es fundamental realizar una adecuada evaluación de la competencia lingüística del alumno, con el fin de planear y desarrollar un proceso acorde a sus características.

Esta fase se desenvuelve de manera intensiva, a través de la metodología más adecuada, y en aquellos casos en los que en el centro existe alumnado de la misma procedencia, se establece un proceso de tutorización entre pares, que permite su incorporación en actividades extraescolares y utilización de los servicios del centro.

Conforme el alumno va adquiriendo competencia comunicativa se va incorporando de manera progresiva, en aquellas áreas que se determine, a su grupo de referencia.

Nivel 2. El período de esta fase está previsto para no superar la duración del curso escolar. Se realiza el agrupamiento específico de este alumnado para el desarrollo de las áreas, de manera adaptada, de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y en su caso Lengua extranjera, con un tratamiento globalizador e interdisciplinar que permita continuar la adquisición de competencias lingüísticas y responder a los intereses y motivaciones del alumnado, buscando una funcionalidad en los aprendizajes, organizados en torno a los ámbitos socio-lingüístico y científico-tecnológico en el caso de la Educación Secundaria, y de lenguaje y matemáticas en el caso de Educación Primaria. El resto del horario lectivo semanal se cursa por el alumno en sus grupos de referencia mediante las adaptaciones curriculares individuales que sean necesarias.

Nivel 3. Al alumnado que se encuentra en el Aula de Acogida de competencia lingüística en el Nivel 2 por un periodo de un curso escolar se le determinarán las áreas en las que puede ser incorporado a su grupo de referencia, grupo de apoyo u otra modalidad organizativa con la que cuente el centro, con las adaptaciones curriculares

individualizadas necesarias.

	Alumnado	Horario	Permanencia
NIVEL 1. Inmersión Lingüística	<p>recién incorporado</p> <p>que presente un nivel nulo o muy bajo de competencia lingüística en español</p>	<p>10/15 horas de español como segunda lengua</p> <p>Resto del horario, con su grupo, materias EF, Plástica, Idioma, Música...</p>	Tiempo no superior a un trimestre
NIVEL 2. Inmersión Lingüística y Acceso al Currículo	<p>De otras lenguas maternas</p> <p>Que ya ha superado el nivel 1</p> <p>Que ya ha adquirido unas competencias comunicativas básicas en español</p>	<p>6 / 7 horas de español como segunda lengua</p> <p>3 / 4 horas del área sociolingüística</p> <p>3 / 4 horas del área científico-técnica</p> <p>Resto del horario, con su grupo, materias EF, Plástica, Idioma, Música...</p>	Tiempo no superior a dos trimestres
NIVEL 3. Refuerzo Educativo y Acceso al Currículo	<p>De otras lenguas maternas que ha superado los niveles 1 y 2</p> <p>De origen hispano que presente carencias en las áreas instrumentales básicas</p> <p>Dificultades de acceso al currículo ordinario</p>	<p>3 horas de español como segunda lengua</p> <p>6 horas del área sociolingüística</p> <p>6 horas del área científico-técnica</p> <p>Resto del horario, con su grupo, materias EF, Plástica, Idioma, Música...</p>	Tiempo no superior a tres trimestres

Las Aulas de enlace estarán organizadas en grupos de 12 alumnos, en cada uno de sus niveles. La incorporación de un alumno a su grupo de referencia, puede ser

realizada en cualquier momento del proceso en el que se considere que ha adquirido una competencia lingüística que le permita continuar su proceso escolar adecuadamente, y al menos será revisada en cada evaluación, y al comienzo del curso escolar.

Otra característica básica, de esta modalidad, es la necesaria coordinación del profesorado del ciclo o nivel al que pertenezca el alumno y el profesorado correspondiente del Aula de Acogida de competencia lingüística, durante y después de su estancia en dicha Aula. A tal efecto se deben establecer las medidas organizativas del centro que así lo posibiliten. En este sentido se procurará que el número de profesores que atienden el Aula de Acogida sea el menor posible, siendo conveniente que no se exceda de un máximo de 4 profesores en los niveles I y II

Estas Aulas también se caracterizan por la heterogeneidad del alumnado en edades, sexo, país de procedencia, etc., por la individualización de la enseñanza que en ellas se ha desarrollar, basada en las características de cada alumno y alumna, y por la estrecha colaboración que se ha de tratar de asegurar en todo momento con la familia.

Para establecer por primera vez un grupo específico de Aula de Acogida para la adquisición de competencia lingüística, el centro deberá solicitarlo a la Dirección General de Enseñanzas Escolares, de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, adjuntando una propuesta que incluya los siguientes elementos, antes del 30 de octubre del curso escolar correspondiente (Conforme a las instrucciones del curso escolar 2003/2004):

a) Características socioeducativas del alumnado destinatario de esta medida, en el que se incluya el informe de competencias comunicativas y/o curriculares en su caso.

b) Principios pedagógicos, metodológicos y de organización en los que se basa.

c) Criterios de organización y agrupamiento del alumnado conforme a los niveles establecidos para el Aula de enlace.

d) Programación didáctica, incluyendo la selección de contenidos de las diferentes áreas y el horario semanal de las mismas, organizados en proyectos interdisciplinares con el objetivo común de la enseñanza del español.

e) Criterios y procedimientos para la evaluación del alumnado.

f) Criterios y procedimientos para la evaluación del funcionamiento de los grupos específicos de Aula de Acogida para la adquisición de la competencia lingüística.

2.8 Profesorado

Debido a la especificidad de las funciones que se han de desarrollar en estas aulas, se considera un perfil más adecuado aquel que cuente con formación o experiencia en la enseñanza de español o del español como segunda lengua; sin embargo, el centro escolar fomenta la implicación en el aula de enlace de los profesores ya adscritos, incluso puede asignar algunas horas de dedicación a las mismas. Uno de los profesores es el tutor del grupo. En todo caso la experiencia con el alumnado extranjero o con necesidades de compensación educativa, aunque de cualquier manera estos requisitos están finalmente sujetos a las necesidades del centro y los alumnos de cada aula de enlace.

Los profesores del aula de enlace de los institutos de educación secundaria están adscritos al departamento de Orientación y se integran a los equipos docentes de los grupos de referencia de los alumnos del aula de enlace. Así mismo cuentan con el asesoramiento del Servicio de Apoyo Itinerante para el Alumnado Inmigrante (SAI)

Las funciones del profesorado son, con carácter general, las relacionadas con la docencia, tutoría, seguimiento y evaluación del alumnado adscrito; incluyendo los siguientes aspectos:

1. Elaborar el programa del aula adecuándola a las características de los alumnos y a las necesidades del centro. Esta programación será parte de de la Programación General Anual.
2. Planificar la organización horaria de los alumnos dentro del aula de enlace en sus diferentes períodos.
3. Suplir sus propias carencias en el conocimiento de la lengua española y fomentar la adquisición de conocimientos y cultura básicos sobre España y, en particular sobre la Comunidad de Madrid.
4. Coordinarse con los tutores y los profesores de los grupos de referencia de los alumnos del Aula de Enlace.
5. Facilitar la integración del alumnado en el grupo, en el centro y en el entorno, potenciando sus habilidades sociales y fomentando su participación en cualquier tipo de actividad.
6. Mantener comunicación con las familias de los alumnos, informando el progreso de sus hijos propiciando la participación activa en su proceso educativo. De manera oficial, las familias recibirán un informe trimestral durante la permanencia del alumno en el Aula de Enlace.
7. Evaluar continuamente el desarrollo de los alumnos para determinar el momento oportuno de la incorporación al aula de referencia de manera permanente y a tiempo completo.
8. Realizar reportes individualizados de los alumnos, que formarán parte de su expediente académico, en el que conste el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, los conocimientos adquiridos y las recomendaciones u orientaciones educativas que se estimen oportunas para el desarrollo dentro del aula de referencia.
9. Elaborar la memoria anual del aula de enlace al finalizar el curso escolar, misma que será incluida en la memoria anual del centro

CAPÍTULO 3
AULA DE MADRID SUR

El Aula de Enlace está ubicada en un Instituto de Educación Superior (IES) de la zona sur de Madrid, en Leganés. En este instituto se imparten 3º, 4º de Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Este IES tiene una extensión donde se imparte el primer ciclo de ESO, la cual está próxima al edificio principal.

El Aula de Enlace comenzó a funcionar en el centro educativo desde el inicio del programa de Escuelas de Bienvenida. Por ser la pionera en la puesta en marcha de este programa contó con mayor dotación de recursos económicos que las de posterior creación y se benefició con la amplia experiencia de su profesorado.

El Aula de Enlace se creó en enero de 2003 con tan sólo seis alumnos que se incorporaron paulatinamente a lo largo del ciclo escolar. De hecho algunos de esos alumnos completaron su período de permanencia en el Aula (en los casos necesarios) durante el curso siguiente.

El presente trabajo presenta la experiencia del curso 2003-2004 por ser el primer curso completo en el que se desarrolla el Programa; además de que, justamente por ser el primero, es el único del que en la actualidad existe evidencia.

Durante el primer trimestre el número de alumnos en el Aula excedía el máximo permitido según la normativa, contaba con dieciséis los alumnos incorporados al aula. Aunque el esfuerzo y la dedicación desarrollados por parte del profesorado fueron intensos, debido a la gran variedad de nacionalidades y niveles educativos, la experiencia resultó muy gratificante gracias al interés y la buena disposición que mostraron los alumnos hacia las tareas escolares.

El elevado número de alumnos que se incorporaron al aula al comienzo del curso, así como las numerosas solicitudes para acceder a ésta, con las que se creó una lista de espera, instó a la Administración a la inmediata apertura de otras Aulas en la misma localidad y en diferentes zonas de la Comunidad de Madrid.

3.1 Plan de acogida

Al ser un proyecto experimental, el plan de acogida se desarrolló y mejoró de acuerdo a las experiencias recogidas en el curso anterior (2002-2003) para facilitar la práctica educativa.

En un primer contacto, todos los padres y alumnos fueron citados el día del comienzo de las clases; los recibieron las dos profesoras del Aula de Enlace, quienes los acompañaron a las aulas en donde se realizaron las presentaciones correspondientes. Además, se contó con la presencia de la directora del centro, quien les dio la bienvenida de manera oficial.

Puesto que “es de primordial importancia cuidar con especial esmero este primer acercamiento al centro escolar, de modo que proporcione seguridad al niño”²⁷ se creó un ambiente de acogida y bienestar decorando el aula y los pasillos próximos a la misma con trabajos murales alusivos a los distintos países que fueron realizados por los niños de dicha aula durante el curso anterior. También fueron presentados antiguos alumnos de diversas nacionalidades, que ahora estaban en escolarización ordinaria. Esto permitió que mantuvieran conversaciones en su lengua materna, potenciando la confianza de alumnos y padres.

²⁷ Rodríguez, R. 2004. *Atención a la diversidad sociocultural en la escuela. Propuestas de intervención socioeducativa*. Educación y Futuro. Pág. 37.

“La escuela ha de integrar a estos niños en la cultura que viven ahora, y debe enseñársela; pero sin olvidar que tienen una cultura propia y que no ha de ser anulada. Cuando alguien siente rechazo hacia lo propio, difícilmente se puede integrar lo ajeno”²⁸

Una vez terminadas las presentaciones, se elaboró un registro con los datos personales de los alumnos y sus familias, así como información que se considerara relevante por parte de las profesoras del Aula.

A continuación se dio una breve orientación sobre diversos puntos que podrían ser de interés para las familias:

- Funcionamiento del centro y del aula. Se informó sobre las normas de convivencia, horarios, reuniones y entrevistas, tutorías, justificantes, autorizaciones, etc.
- Sistema Educativo Español: Se explicó de forma clara y simple, haciendo hincapié en que al final de su escolaridad en el aula serán informados y asesorados de forma individual y mucho más precisa para que cada uno elija aquello más adecuado a sus posibilidades.
- Ayudas y becas que pueden solicitar: Se les informó de las mismas diciéndoles que serían gestionadas desde el Aula de Enlace.
- Programas y actividades tanto a nivel centro como a nivel aula.
- Organismos y asociaciones a los que pueden acudir.
- Implicaciones de los padres en el proceso educativo de sus hijos.

²⁸ Jordán, J. A. 2001. *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Pág. 74

Una vez terminada la ronda de preguntas y respuestas, padres y alumnos fueron invitados a recorrer el centro escolar durante el cual se explicó la función de las distintas aulas e instalaciones.

3.2 Características de los alumnos del “Aula de Enlace”

El aula de enlace atendió a lo largo del curso 2003-2004 a diecinueve alumnos que se fueron incorporando paulatinamente. El grupo era muy heterogéneo desde el principio. Esta heterogeneidad es debida a diversas razones: procedencia, nacionalidad, lengua de origen, nivel socioeconómico, formación previa, características étnicas y proyecto migratorio en sí. Así, no es lo mismo la realidad de los marroquíes en Madrid que la realidad de los polacos o la realidad de los chinos, igual que ninguno de estos tres grupos tiene el mismo tipo de proyecto migratorio, ni las mismas características familiares, ni las mismas capacidades para acceder a la regularidad.

A continuación se describen las características de los alumnos atendidos durante este curso, agrupándolos en función de su nacionalidad:

- Cinco alumnos marroquíes: En general el nivel de competencia lingüística fue medio-bajo. Las dificultades encontradas fueron las propias de los alumnos marroquíes, por ejemplo la confusión u omisión de vocales. El nivel de competencia curricular también fue bajo. Dos de esos alumnos eran analfabetos en su lengua y el resto había llevado una escolarización normal en su país. El nivel de absentismo fue muy bajo, excepto por uno de los alumnos que abandonó el programa al regresar de vacaciones a su país. Otro más dejó de asistir dos meses por motivos familiares, por lo que se le pidió prórroga y continuó hasta el final del curso. Tres de estos alumnos se incorporaron a sus respectivos centros al finalizar el período máximo de permanencia en el Aula de Enlace. Dos de ellos participaron en la obra de

- teatro que se llevó a cabo en el centro; otros dos asistieron al laboratorio de física y química y a educación física.
- Dos alumnas ucranianas. En ambos casos el nivel de competencia lingüística alcanzado fue el deseado y el nivel de competencia curricular el propio de su edad; por lo que durante la segunda evaluación se incorporaron a su grupo de referencia. Una de ellas se caracterizó por un excelente comportamiento, buena disposición hacia el aprendizaje y una buena relación con el resto de compañeros, tanto del aula como del centro. El nivel de aceptación por parte de sus compañeros ha sido muy bueno. Durante su permanencia en el programa ha asistido fuera del aula a clases de matemáticas, educación física y teatro. El nivel de absentismo fue nulo. La otra alumna se incorporó al aula de enlace en el segundo trimestre, asistiendo a la mayoría de asignaturas en su grupo de referencia, dado que el nivel de competencia lingüística no era bajo. Esta alumna tuvo problemas en la adaptación con el grupo de referencia; lo que provocó cierto absentismo, que se solventó inmediatamente al hablarlo con la madre.
 - Dos alumnos rumanos. En ambos casos el nivel de competencia en el área de matemáticas fue bajo y el nivel de competencia lingüística adquirido fue el deseado. El absentismo escolar fue nulo. Uno de los alumnos asistió a clases de laboratorio de física y química, matemáticas, dibujo, educación física, durante su permanencia en el Aula de Enlace. También participó en la obra de teatro que llevó a cabo el centro. Su relación con el resto de compañeros, tanto del centro como del aula fue buena. El otro alumno permaneció muy poco tiempo en el Aula. Su nivel de competencia lingüística era muy bueno por lo que no fue necesario agotar el período de escolarización máximo en el Aula de Enlace. Su relación con el resto de sus compañeros fue buena.
 - Dos alumnas búlgaras: Las dos alumnas se incorporaron al principio del curso y una de ellas dejó de asistir al mes de su incorporación por cambio de domicilio. La otra alumna adquirió un nivel de competencia lingüística y curricular elevado, por lo que se incorporó a la mayoría de las asignaturas

de su grupo de referencia hasta cumplir el período máximo de permanencia en el aula de enlace. Después solamente asistía algunas horas de apoyo a la misma. La relación con sus compañeros fue buena y el nivel de absentismo fue prácticamente nulo.

- Seis alumnos chinos: Por lo general el nivel de competencia, tanto lingüística como curricular, fue bajo en todos los casos. El progreso de estos alumnos fue muy lento, excepto en el área de matemáticas. Por ello, fue necesario solicitar prórroga para dos de ellos, ya que necesitaban seguir en el aula y recibir atención más personalizada en el aprendizaje del español. Dos de los alumnos se incorporaron a sus respectivos centros al finalizar los seis meses y otros dos abandonaron el programa por traslado. Todos han asistido en su grupo de referencia a educación física y dos de ellos a matemáticas. Generalmente, estos alumnos se caracteriza por una cierta pasividad hacia el aprendizaje y poca participación en la realización de tareas escolares. Se relacionan poco con el resto del alumnado del aula y del centro. No presentaban problemas de conducta.
- Dos alumnos polacos: Uno de ellos se incorporó al principio del curso. Su comportamiento fue excelente y mostró muy buena disposición hacia las tareas escolares. Su nivel de competencia lingüística y curricular fue bueno. Su aprendizaje del español fue rápido, por lo que se incorporó en la segunda evaluación a su centro de referencia. Durante el primer trimestre asistió a matemáticas y educación física. Las tasa de ausentismo en ambos casos fue nula.

TABLA DE NACIONALIDADES Y NÚMERO DE ALUMNOS POR CURSO				
NACIONALIDAD	1o ESO	2o ESO	3o ESO	4o ESO
Marroquí		2		3
Ucraniana			2	
Rumana		1		1
Búlgara		1		1
China	3		1	2
Polaca			1	1

3.3 Actividades

Con base en las experiencias del curso anterior, se propuso un proyecto titulado “Con todos, todos ganamos” cuyo objetivo era la integración de los alumnos del aula en la vida del centro a través de distintas experiencias, implicando a la mayoría de los departamentos del centro. Cada departamento programó actividades que se coordinaron por las profesoras del Aula de Enlace. “Un proyecto de educación intercultural se verá abocado al fracaso si olvidamos que se trata de un proyecto global que debe implicar a toda la escuela, desde sus aspectos tanto organizativos como curriculares, metodológicos y formativos”²⁹

También se organizaron Jornadas Culturales que giraron en torno al tema del proyecto. Estas actividades tuvieron una gran aceptación y participación de parte de todo el alumnado del centro (aulas regulares y aula de enlace). Dicho proyecto fue valorado muy positivamente por todos los profesores porque permite “desarrollar en los alumnos

²⁹ Rodríguez, R. 2004. *Atención a la diversidad sociocultural en la escuela. Propuestas de intervención socioeducativa*. Educación y Futuro. Pág. 40.

el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división”³⁰

El Aula de Enlace es un espacio amplio y luminoso, lo cual permitió distribuir en diferentes rincones según el área que se quería trabajar: juegos, murales, informática, trabajos manuales, etc. A lo largo del curso escolar el Aula recibe una dotación económica para adquirir mobiliario y materiales necesarios. Durante este curso el Aula llegó a disponer de televisión, video, equipo informático, scanner e impresora. La instalación del equipo informático y audio visual del Aula facilitó en gran medida las tareas de profesores y alumnos, al mantener la continuidad de las actividades por no tener que ir a otra área específica para hacer uso de estos recursos.

Un recurso muy utilizado y con grandes resultados ha sido internet, obteniendo excelentes resultados. En los distintos cursos y seminarios de formación se facilita a los profesores direcciones adecuadas para el trabajo en el Aula. También se utilizaron folletos de propaganda, periódicos, agendas, fotografías, calendarios, etc. Y por supuesto los distintos recursos ya existentes dentro del centro, así como actualizaciones de material que se realizan al inventario cada año.

3.4 Aspectos metodológicos y de evaluación

“Enseñar exige respeto a los saberes previos de los educandos; la corporización de las palabras por el ejemplo; respeto a la autonomía del ser del educando; seguridad, capacidad profesional y generosidad; saber escuchar”³¹ Es por esto que la metodología utilizada ha sido el aprendizaje funcional de la lengua; tomando como punto de partida los intereses que los propios alumnos manifestaron día con día. Los principales centros de interés fueron: los saludos, la familia, el colegio, los alimentos, la ropa, la casa, los animales, los medios de transporte y los oficios. De manera generalizada, las actividades realizadas se pueden agrupar en dos grandes bloques:

³⁰ Muñoz Sedano, A. 2003. *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid. Consejería de Educación / Dirección General de Promoción Educativa.

³¹ Freire, P.

- Actividades de expresión y comprensión oral: memorización y reproducción (preguntas y respuestas básicas, poemas, canciones, etc.), narraciones, conversaciones, diálogos y debates.
- Actividades de lectura, expresión escrita y cálculo básico: partiendo sobre todo de fichas ajustadas a las características de los alumnos.

El método fue participativo, activo y lúdico, de manera que afianzó los aprendizajes más creativamente y con mayor diversión. Ya que “nadie enseña lenguaje a otro. El lenguaje es una invención humana que se hace socialmente y nadie enseña, todos adquieren el lenguaje, crean el lenguaje. Lo que uno enseña al otro es la gramática. Hasta la sintaxis en ciertas dimensiones tampoco se enseña, porque la sintaxis de tu análisis es la forma como el pensar se estructura en el discurso”³².

En todo momento se buscó evitar que el pasar muchas horas en la misma aula llevara a la falta de motivación para la realización de las tareas propuestas. Para la consecución de este objetivo, el uso de materiales audiovisuales e informáticos ha sido de gran importancia. Además instaron a los alumnos a registrarse en la Biblioteca municipal para retirar libros que, en primera instancia les llamaran la atención visualmente, para después leerlos y discutirlos en el Aula.

Recordando en todo momento que se trata de un programa experimental, y que “solo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educado por los educandos”³³, las profesoras buscaron siempre ofrecer experiencias y situaciones de aprendizaje a sus alumnos que facilitaran la interacción comunicativa y el aprendizaje de la lengua vehicular en el contexto propio de la enseñanza. Este esfuerzo se vio reflejado en las propuestas que realizaron combinando modelos de enseñanza propios y peculiares:

- Fomento de metodologías activas y vivenciadas utilizando la experiencia real como recurso para el aprendizaje globalizado de la lengua y para el

³² FREIRE, P.

³³ *Íbidem*

conocimiento del medio, el funcionamiento, los usos y costumbres de la vida cotidiana, etc.

- La organización de los contenidos en torno a centros de interés. Muy relacionado con la propuesta metodológica anterior, busca crear una base de conocimientos a partir de la cual iniciar el aprendizaje de la lengua curricular de manera significativa y contextualizada.
- La determinación de armonizar el aprendizaje cooperativo y la enseñanza individualizada.
- La decidida voluntad de fomentar en el aula y en el centro un clima acogedor, respetuoso de la cultura e integrador, partiendo del convencimiento de que el aprendizaje de la lengua vehicular se ve favorecido por el respeto a la interculturalidad y por el bagaje cultural y lingüístico del alumno, independientemente de su procedencia.

CONCLUSIONES

A lo largo de este documento se pudo conocer desde la base teórica hasta la práctica la forma en que una "Aula de Enlace" en España desarrolla los lineamientos para responder a un fenómeno que en nuestro país no es siquiera considerado por el sistema educativo.

A pesar de las limitaciones que implicó la falta de información y sobre todo de que la visión de dichas aulas no fueron del todo aceptadas por la comunidad académica y directiva de los centros educativos, se confirma la idea de que por medio del constructivismo y el aprendizaje significativo se obtienen mejores resultados en la educación de los alumnos o grupo particular de alumnos –en este caso- de los extranjeros residentes en España.

Los resultados obtenidos por el "Aula de Enlace" son prueba de que no es posible aplicar programas estandarizados a un grupo de estudiantes con características tan diversas. Aunque pudiera parecer una grave falta de organización la carencia de contenidos ya que su elaboración depende del profesorado, considero que es una decisión atinada puesto que debe sufrir constantes ajustes y reacomodos para que sea funcional. Lamentablemente para muchos profesores esto es más una carga que una muestra de confianza en sus capacidades y preparación.

Actualmente, las aulas de enlace están en extinción y cada vez son menos los centros educativos que las ofrecen debido a los recortes presupuestarios que el gobierno español ha realizado para hacer frente a la crisis económica por la que atraviesan. Reiterando así que, a pesar de ser una propuesta novedosa y que llevada a cabo por docentes deseosos de servir a sus alumnos, podría llegar a ser la pauta para otras comunidades europeas que se llenan también de inmigrantes de otras lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aulas de Enlace: Orientaciones metodológicas y para la evaluación. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. 2004
- Arnold, J. y Brown, H.D. 2000: «Mapa del terreno». En ARNOLD, J. (ed.) La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Madrid: Cambridge University Press.
- BÁRALO, Marta, 1996, «Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula. Didáctica del español como lengua extranjera, Madrid, Fundación Actilibre.
- Bernárdez, E.. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 7, septiembre 2001
- Fermoso Estébanes, P. 1992. *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Narcea
- Freire, P. 1969. *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo, Tierra Nueva.
- Freire, P. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.
- http://www.educa.madrid.org/web/cap.majadahonda/documentos/Estadistica_de_la_Ensenanza_2005_C
- http://www.madrid.org/dat_capital/
- <http://www.definicion.de>
- HUSÉN, Torsten y OPER.Susan, 1984, «Educación multicultural y multilingüe», Madrid, Narcea
- Instrucciones de la Viceconsejería de Educación para el curso 2004-2005. SEXTA: Incorporación al Aula de Enlace y período de permanencia en la misma.
- Instrucciones del 16 de julio de 2004 de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid
- Jordán, J. A. 2001. *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- Jordán, J. A. 1994. *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Ed. Paidós. "Papeles de Pedagogía". Barcelona.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal* 73, 440-464
- Krashen, S. (2003) *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of California
- López Oliver M. y Linares Garriga J.E. Marco teórico y normativo de la compensación educativa en la región de Murcia.
<http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad3.pdf>
- Lovelace, M. 1995. *Educación multicultural*. Madrid. Escuela Española.
- Manchón Ruiz, R.M. *Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje de segundas lenguas*. Quinta Impresión. Alicante.
- Martínez Cánovas, M.D. 2004. El aula de acogida como propuesta organizativa en Educación compensatoria. *Educación en el 2000* (136-139).
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 2002. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
- Muñoz López, B. 2003. Estudio de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en el marco escolar: plan de intervención para alumnos inmigrantes marroquíes de educación secundaria obligatoria. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Muñoz Sedano, A. 2003. *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid. Consejería de Educación / Dirección General de Promoción Educativa.
- Rodríguez, R. 2004. *Atención a la diversidad sociocultural en la escuela. Propuestas de intervención socioeducativa*. Educación y Futuro.
- Sánchez, A. 1992. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid. SGEL.

- Saussure, F. *Curso de lingüística general*. Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso. 24ª Ed.
- Vygotsky, L.S. 1995. *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Fausto.