

**TESIS DOCTORAL**

**2015**



**AULAS DE ENLACE: UN ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS  
LINGÜÍSTICAS EDUCATIVAS EN LA COMUNIDAD DE MADRID**

**ISABEL MARÍA SOLÍS CASCO**

**LICENCIADA EN FILOLOGÍA HISPÁNICA**

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y  
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN I**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DIRECTOR: JOSÉ LUIS GARCÍA LLAMAS**

**CODIRECTORA: LAURA MIJARES MOLINA**

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN  
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN I

FACULTAD DE EDUCACIÓN

AULAS DE ENLACE: UN ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS  
EDUCATIVAS EN LA COMUNIDAD DE MADRID.

Autora: ISABEL MARÍA SOLÍS CASCO.

LICENCIADA EN FILOLOGÍA HISPÁNICA.

Director: JOSÉ LUIS GARCÍA LLAMAS

Codirectora: LAURA MIJARES MOLINA

## **AGRADECIMIENTOS**

El trabajo de investigación se parece a veces a una carrera contrarreloj para terminar en los plazos previstos, mientras que otras se asemeja más a una carrera de fondo, que requiere estar en buena forma física, pero sobre todo mental, con el objetivo de completar ese largo y arduo camino que hay por delante. Una carrera que, por un lado, supone horas y horas de trabajo y esfuerzo en soledad, pero que, por otro, no sería posible sin las muchas personas que están detrás guiando, acompañando y animando al corredor.

Son muchas las personas a las que tengo que dar las gracias por haberme acompañado a lo largo de todos estos años en esta larga y dura carrera.

En primer lugar, a mis compañeros y alumnos del IES Eclipse, de los que he aprendido prácticamente todo cuanto sé de las aulas. Sin sus confianzas, sin sus aportaciones, sin su entusiasmo, estas palabras no habrían podido ser escritas.

En segundo lugar, quiero dar las gracias a José Luis y a Laura, porque me dieron un voto de confianza, porque sus acertados consejos, su paciencia infinita y sus palabras de aliento han sido imprescindibles para completar con éxito esta carrera.

Por último, doy las gracias a Javi, a mi familia y amigos, por tanto apoyo que me han dado, y también por tantos momentos que he tenido que robarles para dedicarlos a este trabajo.

A mi padre, que sigue estando aunque ya no esté, y a mi madre, que está siempre.

## ÍNDICE

<b>Lista de símbolos, abreviaturas y siglas.....</b>	<b>8</b>
<b>Lista de tablas y figuras.....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>17</b>
<b>PARTE I: MARCO METODOLÓGICO Y TEÓRICO.....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1. METODOLOGÍA.....</b>	<b>21</b>
1.1.    Crónica de un viaje.....	21
1.1.1. Los inicios.....	22
1.1.2. Cambios de rumbo en busca de la corriente adecuada.....	23
1.2.    Objetivos.....	25
1.3.    Método de investigación.....	26
1.3.1. La etnografía: el método del profesor que investiga.....	27
1.4.    Diseño de la investigación.....	32
1.4.1. Temporalización.....	32
1.4.2. Problemas de la investigación.....	38
1.5.    Instrumentos de navegación.....	43
1.5.1. Diario de campo.....	43
1.5.2. Materiales escritos.....	44
1.5.3. Paisaje lingüístico.....	47
1.5.4. Entrevistas.....	49
1.5.5. Cuestionarios.....	51
1.6.    Tratamiento y análisis de la información.....	54
<b>CAPÍTULO 2. LA LENGUA EN SOCIEDAD: UNA CUESTIÓN POLÍTICA Y DE                   POLÍTICAS.....</b>	<b>57</b>
2.1.    El estudio de la lengua en sociedad: la sociolingüística.....	57
2.2.    La política lingüística.....	59
2.2.1. Las prácticas lingüísticas de una comunidad.....	60
2.2.2. La ideología lingüística.....	61
2.2.3. La planificación lingüística.....	69
2.3.    Fases en la evolución de la política lingüística.....	78
2.4.    La política lingüística en educación.....	83

2.4.1. Los fines de la intervención de las administraciones en la política lingüística educativa.....	85
2.4.2. Tendencias en la política lingüística educativa actual.....	90
2.4.3. La política lingüística educativa: sumas y restas.....	104

**CAPÍTULO 3. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE LA ESCUELA AL ALUMNADO INMIGRANTE.....113**

3.1. El tratamiento educativo de la inmigración.....	113
3.1.1. Enfoque sociológico de la inmigración en educación.....	114
3.1.2. Enfoque lingüístico de la inmigración en educación.....	117
3.2. La política lingüística educativa europea en relación a las lenguas inmigrantes.....	121
3.3. La política lingüística educativa española en relación a las lenguas inmigrantes.....	140
3.3.1. Las leyes de educación y el tratamiento de la inmigración y de las lenguas inmigrantes.....	141
3.3.2. Medidas educativas en las distintas comunidades autónomas: la atención a la enseñanza lingüística del alumnado inmigrante.....	159

**PARTE II. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD DE MADRID EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.....187**

**CAPÍTULO 4. DESCRIPCIÓN DEL IES ECLIPSE Y SU CONTEXTO.....187**

4.1. La política educativa de la Comunidad de Madrid.....	187
4.2. Características del municipio en que se sitúa el IES Eclipse.....	196
4.3. Características del IES Eclipse.....	203
4.3.1. Situación y posición entre los institutos de la zona.....	203
4.3.2. Profesorado del IES Eclipse.....	207
4.3.3. Enseñanzas impartidas y programas de atención a la diversidad.....	209
4.3.4. Alumnado del IES Eclipse.....	222

**CAPÍTULO 5. LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD DE MADRID: ANÁLISIS DE LA NORMATIVA Y DOCUMENTOS.....245**

5.1. La lengua inglesa: buque insignia de la política educativa madrileña.....	247
5.2. El bilingüismo en el IES Eclipse: un barco al que quiere subirse todo el mundo.....	265

5.3.	Las Aulas de Enlace: el bote salvavidas.....	286
5.3.1.	Las Aulas de Enlace en la normativa de la Comunidad de Madrid: ¿salvando a quién y de qué?.....	286
5.3.1.1.	El Plan Regional de Compensación Educativa: el germen de las Aulas de Enlace.....	295
5.3.1.2.	Instrucciones de funcionamiento de las Aulas de Enlace.....	310
5.3.1.3.	Currículos de español segunda lengua en las distintas comunidades autónomas.....	319
5.3.1.4.	Análisis de la <i>Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria</i> .....	329
5.3.1.5.	Análisis de la metodología en <i>Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación</i> .....	336
5.3.2.	El Aula de Enlace y las lenguas inmigrantes en los documentos del IES Eclipse.....	348
5.3.2.1.	Proyecto Educativo de Centro.....	348
5.3.2.2.	Reglamento de Régimen Interior.....	355
5.3.2.3.	Plan Cuatrienal de Centros Prioritarios.....	359
5.3.2.4.	Programación del Aula de Enlace del IES Eclipse. Curso académico 2009-2010.....	365
<b>CAPÍTULO 6. EL PAISAJE LINGÜÍSTICO DEL IES ECLIPSE.....</b>		<b>379</b>
6.1.	El paisaje lingüístico en los documentos de la Comunidad de Madrid.....	380
6.2.	El paisaje lingüístico en el IES Eclipse.....	381
<b>CAPÍTULO 7. EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO DEL IES ECLIPSE.....</b>		<b>403</b>
7.1.	Concepción de la diversidad presente en el IES Eclipse.....	403
7.2.	El Aula de Enlace desde la percepción de sus profesores.....	413
7.2.1.	Profesorado del Aula de Enlace.....	413
7.2.2.	Acogida e inicios del Aula de Enlace del IES Eclipse.....	414
7.2.3.	El estrecho paso hacia el aula ordinaria: entre el recelo, la descoordinación y la sobreprotección.....	417
7.2.4.	La falta de preparación para el viaje a las aulas: un bañador en la maleta para viajar al desierto.....	423
7.2.5.	El Aula de Enlace y su función de integración académica.....	435
7.2.6.	¿Arribar a buen puerto o sin expectativas en el horizonte? ¿Después del Aula de Enlace, qué?.....	444

7.2.7. Del colchón al suelo: la integración del alumnado del Aula de Enlace.....	450
7.2.8. Valoración de la medida según los profesores del Aula de Enlace....	459
7.3. Profesorado posterior al Aula de Enlace.....	462
7.3.1. El alumnado del Aula de Enlace desde la percepción del profesorado posterior a ella.....	463
7.3.2. El análisis del alumnado del Aula de Enlace desde sus exámenes....	474
7.3.3. La lengua escrita en el alumnado del Aula de Enlace a través de su madurez sintáctica.....	483
7.4. El alumnado del Aula de Enlace: una tripulación menguante.....	492
7.4.1. Los pasajeros de ese bote salvavidas llamado Aula de Enlace.....	494
7.4.2. Un viaje con varias escalas: la primera, el abandono educativo.....	505
7.4.3. Siguiendo escala: la repetición de curso.....	511
7.4.4. Directos a los programas específicos de atención educativa o a grupos de rendimiento bajo.....	514
7.4.5. El programa de Diversificación Curricular: la tierra prometida.....	521
7.4.6. La trayectoria académica del alumnado del Aula de Enlace en perspectiva: el caso de Naima.....	529
<b>CAPÍTULO 8. RESUMEN – CONCLUSIONES.....</b>	<b>535</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>541</b>
<b>Apéndice documental (anexos).....</b>	<b>559</b>
<b>Anexo I.- Textos pasados al Aula de Enlace. Curso 2008-2009.....</b>	<b>559</b>
<b>Anexo II.- Entrevista profesorado de Compensatoria.....</b>	<b>569</b>
<b>Anexo III.- Cuestionario profesorado alumnos procedentes del Aula de Enlace.....</b>	<b>570</b>
<b>Anexo IV.- Cuestionario alumnado post-Aula de Enlace.....</b>	<b>573</b>
<b>Anexo V.- Cuestionario profesorado Aula de Enlace.....</b>	<b>575</b>

## **Lista de símbolos, abreviaturas y siglas**

**(Por orden alfabético)**

ACMN.- Alto Comisionado para las Minorías Nacionales  
AG.- Ability Grouping [Agrupamiento por habilidades]  
AICLE.- Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras  
ALISO.- Aulas de Adaptación Lingüística y Social  
ATAL.- Aulas Temporales de Adaptación Lingüística  
ATIL.- Aulas Temporales de Inmersión Lingüística  
BICS.- Basic Interpersonal Communicative Skills [Competencia lingüística conversacional]  
BOA.- Boletín Oficial de Aragón  
BOCM.- Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid  
BOCYL.- Boletín Oficial de Castilla y León  
BON.- Boletín Oficial de Navarra  
BORM.- Boletín Oficial de la Región de Murcia  
CADI.- Centro de Animación y Documentación Intercultural  
CALP.- Cognitive Academic Language Proficiency [Competencia cognitivo-académica]  
CAP.- Certificado de Aptitud Pedagógica  
CAREI.- Centro Aragónés de Recursos de Educación Intercultural  
CCP.- Comisión de Coordinación Pedagógica  
CDI.- Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables  
CELRM.- Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias  
CEPAD.- Comisión de Evaluación del Plan de Atención a la Diversidad  
CFGM.- Ciclo Formativo de Grado Medio  
CIDE.- Centro de Investigación y Documentación Educativa  
CLIL.- Content and Language Integrated Learning [Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras]  
CREADE.- Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad en Educación  
CREI.- Centro de Recursos de Educación Intercultural  
CRIF.- Centro Regional de Innovación y Formación  
CSCE.- Conferencia sobre la Seguridad y la Cooperación en Europa  
CTIF.- Centro Territorial de Innovación y Formación  
CTROADI.- Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad  
DAT.- Dirección de Área Territorial  
DELE.- Diploma de Español como Lengua Extranjera



DNI.- Documento Nacional de Identidad  
DOCM.- Diario Oficial Castilla - La Mancha  
DOG.- Diario Oficial de Galicia  
DOGV.- Diario Oficial de la Comunidad Valenciana  
EALI.- Equipos de Apoyo Lingüístico  
EBE.- Espacios de Bienvenida Educativa  
EE.UU.- Estados Unidos  
ELCO.- Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen  
ESO.- Educación Secundaria Obligatoria  
FEDEA.- Fundación de Estudios de Economía Aplicada  
FETE-UGT.- Federación de Trabajadores de la Enseñanza – Unión General de Trabajadores  
FMI.- Fondo Monetario Internacional  
IES.- Instituto de Educación Secundaria  
ISCED.- International Standard Classification of Education [Clasificación Internacional Normalizada de la Educación]  
IVA.- Impuesto sobre el Valor Añadido  
IVIMA.- Instituto de la Vivienda de Madrid  
L1.- Primera Lengua  
L2.- Segunda Lengua  
LACM.- Lengua Árabe y Cultura Marroquí  
LEA.- Lectura, Escritura y Aritmética  
LIC.- Plan para la Lengua y la Cohesión Social  
LOCE.- Ley Orgánica de Calidad de la Educación  
LODE.- Ley Orgánica del Derecho a la Educación  
LOE.- Ley Orgánica de Educación  
LOGSE.- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo  
LOMCE.- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa  
LOPEG.- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes  
LRE.- *Lenguas, Riqueza de Europa*  
MCERL.- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas  
MEC.- Ministerio de Educación y Ciencia  
MECD.- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
OCDE.- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos  
OMS.- Organización Mundial de la Salud  
ONG.- Organización No Gubernamental

ONU.- Organización de las Naciones Unidas  
OSCE.- Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa  
OTAN.- Organización del Tratado del Atlántico Norte  
PAD.- Plan de Atención a la Diversidad  
PADIC.- Programa de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural  
PALIC.- Programa de Acogida Lingüística y Cultural  
PASE.- Programa de Acogida al Sistema Educativo  
PAU.- Prueba de Acceso a la Universidad  
PCCP.- Plan Cuatrienal de Centros Prioritarios  
PCPI.- Programa de Cualificación Profesional Inicial  
PEB.- Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés  
PEC.- Proyecto Educativo del Centro  
PEL.- Portfolio Europeo de las Lenguas  
PGA.- Programación General Anual  
PIL.- Promoción por Imperativo Legal  
PISA.- Programme for International Student Assessment [Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos]  
PLC.- Proyecto Lingüístico de Centro  
PLCP.- Programa de Lengua y Cultura Portuguesa  
PROA.- Programa de Acompañamiento y Refuerzo  
PT.- Pedagogía Terapéutica  
PTSC.- Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad  
RRI.- Reglamento de Régimen Interior  
SAI.- Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante  
SAP.- Structural Adjustment Prescriptions [Prescripciones para Ajustes Estructurales]  
SETI.- Servicio de Traductores e Intérpretes  
TDAH.- Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad  
TESOL.- Teaching English to Speakers of Other Languages [Enseñanza del Inglés para Hablantes de Otras Lenguas]  
TIC.- Tecnologías de la Información y la Comunicación  
TIL.- Tratamiento Integrado de las Lenguas  
UE.- Unión Europea  
UK.- United Kingdom [Reino Unido]  
UNESCO.- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]  
URSS.- Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas  
US.- United States [Estados Unidos]

## Lista de tablas y figuras

### Cuadros

Cuadro 1. Objetivos específicos de la investigación.....	26
Cuadro 2. Cronograma de la investigación.....	34
Cuadro 3. Descripción de los materiales escritos y su tratamiento.....	55
Cuadro 4. Modelos de política lingüística en comunidades multiculturales.....	120
Cuadro 5. La Educación Literaria en el currículo de Lengua Castellana y Literatura en primer curso de ESO y la Educación Literaria en el primer curso de ESO del currículo de “Inglés avanzado”.....	260
Cuadro 6. Objetivos del Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés del IES Eclipse.....	267
Cuadro 7. Apartado I. Actividades Extraescolares. Intercambio de alumnos. Visitas culturales.....	273
Cuadro 8. Nuevo horario lectivo en el IES Eclipse a consecuencia de la implantación del Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés.....	278
Cuadro 9. Razones que justifican el agrupamiento en la misma clase del grupo prebilingüe.....	279
Cuadro 10. Tipos de alumnos en un mismo grupo de 2º de ESO, debido a la convivencia del programa AG y el PEB en inglés.....	280
Cuadro 11. Principales rasgos de la enseñanza lingüística de la lengua inglesa en los institutos de la Comunidad de Madrid y en el IES Eclipse.....	285
Cuadro 12. Diferencias entre el modelo lingüístico de inmersión y de submersión...	293
Cuadro 13. Criterios por los que se considera que un alumno tiene necesidades de compensación educativa.....	295
Cuadro 14. Líneas prioritarias de actuación en la formación permanente del profesorado. Curso 2009-2010.....	303
Cuadro 15. Líneas de actuación previstas en el Proyecto de Formación en el Centro. Convocatoria 2010-2011.....	305
Cuadro 16. Currículos de español L2 en las distintas comunidades autónomas.....	324
Cuadro 17. Plan de actuación en el Aula de Enlace.....	338
Cuadro 18. Evaluación inicial.....	339
Cuadro 19. Niveles de competencia lingüística en las Aulas de Enlace.....	342
Cuadro 20. Características de los niveles de aprendizaje del español. Aulas de Enlace.....	342
Cuadro 21. Características del alumnado del Aula de Enlace. Curso 2009-2010.....	365

Cuadro 22. Temas de la Programación del Aula de Enlace del IES Eclipse.....	373
Cuadro 23. Contenido del tema tres, “La familia y los amigos”, de la Programación del Aula de Enlace del IES Eclipse.....	374
Cuadro 24. Principales rasgos de la enseñanza lingüística de la lengua española en la Comunidad de Madrid y en el IES Eclipse.....	378
Cuadro 25. Diferentes versiones sobre la forma de realizar los agrupamientos en el Proyecto Educativo de Centro.....	411
Cuadro 26. Modelos de examen para alumnado ordinario y para alumnos del Aula de Enlace.....	480
Cuadro 27. Atención a la consideración de hablante de español como L2 en los exámenes del aula ordinaria.....	482
Cuadro 28. Ejercicios de combinación de oraciones: conectores.....	488
Cuadro 29. Ejercicios de combinación de oraciones: núcleos.....	489
Cuadro 30. Ejercicios de combinación de oraciones: subordinación adjetiva.....	490
Cuadro 31. Composición del alumnado del Aula de Enlace. 2006-2010.....	494
Cuadro 32. Seguimiento de los años de escolarización del alumnado que se incorporó al Aula de Enlace del IES Eclipse con dieciséis años.....	508
Cuadro 33. Seguimiento de los años de escolarización del alumnado que se incorporó al Aula de Enlace del IES Eclipse con quince años.....	508
Cuadro 34. Características del alumnado del Aula de Enlace del IES Eclipse que obtuvo el título de Graduado en Educación Secundaria.....	524
Cuadro 35. Trayectoria académica del alumnado del Aula de Enlace que permanecía escolarizado en el centro en el curso académico 2011-2012.....	529

## **Fotografías**

Fotografía 1. “Cartel colegio bilingüe”.....	382
Fotografía 2. “Boys’ changing room”.....	383
Fotografía 3. “Salle d’étude”.....	384
Fotografía 4. “Welcome”.....	385
Fotografía 5. “Alba & Katie”.....	386
Fotografía 6. “Chelsea”.....	386
Fotografía 7. “Feliz cumpleaños Ami”.....	387
Fotografía 8. “Ganbarimasu”.....	388
Fotografía 9. “La France”.....	390
Fotografía 10. “Marcapáginas”.....	391

Fotografía 11. “Hall navideño” .....	393
Fotografía 12. “Merry Christmas” .....	393
Fotografía 13. “Felicitación español-inglés” .....	394
Fotografía 14. “Calabaza” .....	395
Fotografía 15. “Monstruos Halloween” .....	396
Fotografía 16. “Cartel anunciador San Valentín” .....	397
Fotografía 17. “Ambientación San Valentín” .....	397
Fotografía 18. “I love San Valentín” .....	398
Fotografía 19. “Cartel San Valentín I love you” .....	398
Fotografía 20. “Textos de la semana” .....	400

### Otras figuras

Gráfico 1. Número de extranjeros por continente en el municipio. Año 2012.....	200
Mapa 1. Nacionalidad mayoritaria de alumnos extranjeros por municipio en Enseñanzas de Régimen General. Curso 2011-2012.....	228

### Tablas

Tabla 1. Evolución de las Aulas de Enlace por titularidad del centro.....	42
Tabla 2. Evolución de la edad media de los habitantes en el periodo 2007-2012.....	197
Tabla 3. Porcentaje (%) de menores de 25 años en el periodo 2007-2012.....	197
Tabla 4. Porcentaje total de extranjeros empadronados (%) en el periodo 2007-2012.....	198
Tabla 5. Evolución de la población del municipio y las nacionalidades extranjeras predominantes.....	199
Tabla 6. Número de parados por cada cien habitantes en el periodo 2007-2012.....	201
Tabla 7. Comparativa entre el Producto Interior Bruto Municipal (per/cápita).....	201
Tabla 8. Evolución de los centros según su titularidad. Comparativa entre España y la Comunidad de Madrid.....	205
Tabla 9. Porcentaje de centros según su titularidad. Comparativa entre España y la Comunidad de Madrid.....	205

Tabla 10. Evolución del número de profesores del IES Eclipse en el periodo 2007-2012.....	207
Tabla 11. Promedio de la calificación de la fase general de la PAU de varios centros de la zona. Cursos 2010-2011 y 2011-2012.....	211
Tabla 12. Distribución del alumnado del IES Eclipse por estudios académicos en el periodo 2007-2012.....	223
Tabla 13. Evolución del alumnado extranjero matriculado en el IES Eclipse.....	224
Tabla 14. Países de procedencia del alumnado extranjero matriculado en el IES Eclipse en el periodo 2007-2012.....	227
Tabla 15. Porcentaje de alumnado extranjero en el IES Eclipse por niveles de estudios en el periodo 2007-2012.....	229
Tabla 16. Porcentaje de alumnado extranjero matriculado en la Comunidad de Madrid y en el IES Eclipse por estudios. Curso 2010-2011.....	230
Tabla 17. Composición geográfica del alumnado de bachillerato en el IES Eclipse en el periodo 2007-2012.....	232
Tabla 18. Resultados CDI 2009-2012. Nota media global, en Lengua y en Matemáticas.....	235
Tabla 19. Resultados CDI 2009-2012. Porcentaje de aprobados global, en Lengua y Matemáticas.....	236
Tabla 20. Tasas de aprobados en ESO entre los años 2007-2011 en el IES Eclipse.....	238
Tabla 21. Porcentaje de repeticiones por cursos en ESO en el periodo 2007-2012. Comparativa entre España, la Comunidad de Madrid y el IES Eclipse.....	239
Tabla 22. Número de alumnos que promocionan 4º de ESO en la Comunidad de Madrid.....	240
Tabla 23. Número de centros bilingües en la Comunidad de Madrid.....	248
Tabla 24. Gasto en financiación de las enseñanzas bilingües de la Comunidad de Madrid en centros sostenidos con fondos públicos en el periodo 2007-2012.....	249
Tabla 25. Número de alumnos extranjeros en la Comunidad de Madrid matriculado en enseñanzas no universitarias en el periodo 2007-2012.....	287
Tabla 26. Evolución del número de Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid en el periodo 2002-2015.....	289
Tabla 27. Alumnos atendidos por las Aulas de Enlace en el periodo 2007-2010.....	289

Tabla 28. Alumnos extranjeros recién incorporados con desconocimiento del idioma.....	290
Tabla 29. Actuaciones del SAI durante los cursos 2008-2011.....	307
Tabla 30. Actuaciones del SETI durante los cursos 2008-2011.....	308
Tabla 31. Trabajo en el Aula de Enlace con textos adaptados de 2º de ESO. Curso 2008-2009.....	442
Tabla 32. Países de origen del alumnado del Aula de Enlace del IES Eclipse.....	496
Tabla 33. Rendimiento de los alumnos en función de la nacionalidad y el idioma del hogar. PISA 2009.....	498
Tabla 34. Edad de incorporación del alumnado al Aula de Enlace del IES Eclipse...	499
Tabla 35. Repetición de curso del alumnado procedente del Aula de Enlace.....	511

## INTRODUCCIÓN

*Para ir con decisión en busca del otro, hay que tener los brazos abiertos y la cabeza alta, y la única forma de tener los brazos abiertos es llevar la cabeza alta. Si a cada paso que da una persona siente que está traicionando a los suyos, que está renegando de sí misma, el acercamiento al otro estará viciado; si aquel cuya lengua estoy estudiando no respeta la mía, hablar su lengua deja de ser un gesto de apertura y se convierte en un acto de vasallaje y sumisión.*

Amin Maalouf, *Identidades asesinas*.

En los últimos años cada vez que comentaba a alguien que mi tesis trataba sobre las Aulas de Enlace, la respuesta de mi interlocutor, con ligeras variaciones, era indefectiblemente la misma: “Ah, pero si ya no hay”, “Uy, pero si ese programa ya no existe”, y se me quedaban mirando con cara de interrogación y, también, de lástima.

Las Aulas de Enlace ya no son un tema de actualidad, pues apenas queda ya un puñado de ellas en los centros educativos madrileños. Las Aulas de Enlace y, en general, los programas de enseñanza lingüística del español a alumnos extranjeros puestos en marcha por las diferentes comunidades autónomas, son temas sobre los que existe abundante literatura académica, por lo que tampoco resultan ya un asunto novedoso sobre el que tratar.

Si esta fuera una tesis doctoral sobre la metodología y las prácticas educativas llevadas a cabo en las Aulas de Enlace, o si fuera una tesis que buscara conocer en qué medida contribuye este dispositivo a la integración del alumnado extranjero o a su trayectoria académica, probablemente, su momento habría pasado ya o sería poco lo que tendría que aportar de novedoso al respecto.

Trabajos como los de Pérez Milans (2007), Inglés López (2009), García Fernández *et ál.* (2009), Del Olmo (2010, 2012), por citar solo algunos de ellos, investigan en profundidad sobre la puesta en marcha de las Aulas de Enlace (Inglés López, 2009), su vinculación con el resto del centro educativo (Pérez Milans, 2007), las características de su profesorado, su metodología y formas de evaluación (García Fernández *et ál.*, 2009) o las trayectorias escolares posteriores del alumnado que pasa por las Aulas de Enlace (Del Olmo, 2010, 2012). Todos estos trabajos me han servido de guía en la elaboración de esta tesis, por lo que es deudora de todos ellos.

Mi interés por las Aulas de Enlace viene desde el momento de su creación. En primer lugar, porque como licenciada en Filología Hispánica y, además, con alguna experiencia laboral como profesora de español para extranjeros, mi primer interés por



estas aulas fue puramente lingüístico. Como profesora de secundaria, en cambio, mi interés fue derivando al aspecto educativo e incluso al aspecto humano.

Cuando tras la puesta en marcha de este dispositivo, comprobé que no era concebido como un recurso de enseñanza lingüística, sino como uno más de los elementos estancos en que se divide un centro educativo, en función de criterios como el rendimiento académico del alumnado, de la lengua que habla, de sus informes psicopedagógicos, etc. mi objetivo fue el de encontrar las causas por las que ese dispositivo, en teoría de carácter lingüístico, se había convertido en uno más de los programas con los que, en aras de la atención a la diversidad, buscan que las aulas sean cada vez más homogéneas.

Esta tesis no trata de dilucidar si las Aulas de Enlace son buenas o malas, si son una medida adecuada o no, sino que trata de encontrar la ideología lingüística que subyace a la puesta en marcha de este dispositivo. Una ideología lingüística que, por otra parte, justifica determinadas decisiones de la política lingüística educativa como qué lenguas se promueven y qué lenguas son silenciadas en la escuela.

Esta ideología lingüística, con frecuencia, no es impuesta desde arriba, sino que está basada en un conjunto compartido de creencias sobre la lengua que identifica a la escuela y la(s) lengua(s) con las que esta no se identifica, las lenguas permitidas y las lenguas vetadas, las lengua que permiten el progreso y aquellas que lo dificultan.

El objetivo de esta investigación es identificar la ideología lingüística que respecto a las lenguas inmigrantes existe en la escuela, para ello se ha desarrollado un trabajo de corte etnográfico sobre un instituto de la Comunidad de Madrid, que recibirá el nombre de "Eclipse".

Esta tesis se divide en dos partes: una primera parte de carácter teórico, formada por los tres primeros capítulos y una segunda parte, de análisis de resultados, que comprendería los capítulos 4, 5, 6 y 7. El último capítulo, el octavo, corresponde a las conclusiones.

En el capítulo 1 se explica la metodología de investigación de este trabajo cualitativo. Se describen los instrumentos de recogida de información en el instituto, lo azaroso de una investigación longitudinal como esta y también se trata de explicar mi doble posición como investigadora y profesora.

El capítulo 2 sitúa el marco teórico de esta investigación, describe en qué consiste la política lingüística y algunos de sus conceptos clave. Al final del capítulo, se define el papel de la política lingüística en educación y cuáles son las tendencias de la política lingüística educativa en la actualidad.

El capítulo 3 también es de carácter teórico y se ocupa de describir cuál es la política lingüística educativa europea y española respecto a la enseñanza lingüística de la lengua de acogida al alumnado de origen inmigrante.

La segunda parte de este trabajo comienza con la descripción del IES Eclipse y el contexto en que se inserta (capítulo 4). Se hace una revisión de las principales características de la política educativa madrileña durante el periodo de investigación (2007-2012) y se describen los rasgos principales, tanto del IES Eclipse como del municipio en que se sitúa este (que no se nombra para evitar su identificación).

El capítulo quinto analiza diferentes materiales escritos (normativa, publicaciones...) que regulan tanto el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid como el programa de las Aulas de Enlace. El objetivo es analizar la política lingüística oficial, *de iure*, lo que la Administración madrileña y lo que el IES Eclipse dice sobre las lenguas en general y sobre todo sobre la enseñanza lingüística al alumnado inmigrante.

El capítulo 6 y 7 están dedicados, en cambio, a descubrir cuál es la política *de facto*, la política lingüística real respecto a la jerarquía de lenguas en la escuela y a otras ideologías lingüísticas.

El capítulo 6 se dedica al estudio del paisaje lingüístico del IES Eclipse a través, sobre todo, de manifestaciones escritas del alumnado, mientras que el capítulo 7 analiza la visión del profesorado del Aula de Enlace sobre este dispositivo y sobre los alumnos a los que atendieron, seguida de la visión de otros profesores que dieron clase posteriormente a los alumnos procedentes del Aula de Enlace.

Esa visión del profesorado del Aula de Enlace sobre los problemas detectados en su alumnado resulta tener, en la mayoría de los casos, un carácter profético respecto a sus trayectorias escolares posteriores, marcadas por la repetición de curso, el fracaso escolar y los agrupamientos de bajo rendimiento.

El capítulo 8, que recoge las conclusiones de este trabajo, se plantea en qué medida la construcción que se hace, desde la ideología lingüística, de lo que se considera la lengua legítima de la escuela, junto con la construcción de lo que constituye un “buen” o “mal” alumno contribuyen a esos resultados académicos del alumnado procedente del Aula de Enlace del IES Eclipse.

Quizá mis amigos y colegas tengan razón al pensar que el tema de las Aulas de Enlace está ya liquidado, pero lo que no está liquidado, ni mucho menos, es la ideología lingüística que subyace a su puesta en marcha. Una ideología lingüística basada en el monolingüismo, en la jerarquía lingüística de las lenguas curriculares frente a las que no lo son...

De la lectura de esta experiencia en el IES Eclipse se espera que se puedan extraer las conclusiones oportunas para diseñar dispositivos que verdaderamente sean un intento de enseñanza lingüística de la lengua de acogida, en nuestro caso el español, y que no se asista de nuevo a un escenario en el que, bajo la justificación del desconocimiento de la lengua, se creen programas que contribuyen aún más a la desatención de la diversidad por parte del profesorado de las aulas ordinarias y a la justificación del fracaso escolar de este alumnado que no se ajusta a la lengua legítima de la escuela.

## **PARTE I: MARCO METODOLÓGICO Y TEÓRICO**

Esta primera parte del trabajo, compuesta por los capítulos 1, 2 y 3, da cuenta, en primer lugar, de la metodología seguida en el proceso de investigación (capítulo 1), para, a continuación, esbozar el marco teórico en el que se inserta este trabajo (capítulos 2 y 3).

### **CAPÍTULO 1. METODOLOGÍA**

*Del maestro se espera que sepa y que sea capaz de tomar decisiones sobre la marcha, con muy poco margen para la duda y la reflexión antes de adoptarlas. Es normal que los maestros dominen esta situación avanzando en un frente amplio para reconocer la imperfección de determinadas acciones una vez cometidas, pero con el propósito de evitar el error cuando vuelva a presentarse una ocasión semejante.*

(Woods, 1987: 17).

La perspectiva con la que se aborda este trabajo es la de una profesora de secundaria que, en medio de ese contexto de toma de decisiones rápidas y de falta de reflexión debidas a la lucha diaria en el aula (para no ser devorados por la corriente, para evitar el naufragio), se paró a pensar acerca de cómo estaba actuando la escuela con el alumnado de origen inmigrante y, a partir de ahí, surgieron otras reflexiones más amplias, así como una voluntad de intentar señalar y comprender el por qué de algunos de los errores que, a mi juicio, se estaban cometiendo con respecto a la política lingüística educativa relativa a este alumnado y a las lenguas inmigrantes.

#### **1.1 Crónica de un viaje**

Resulta frecuente, casi un tópico, encontrar en los estudios de educación la reflexión en torno al viaje, y esta metáfora resulta incluso más habitual aún, cuando se habla del alumnado extranjero en nuestras aulas (Martín Rojo y Mijares, 2007a; Arroyo González, 2010). Ya sea como forma de conocimiento (Martín Rojo y Mijares, 2007a) o bien como vagabundeo al encuentro de otras experiencias y otras voces (Arroyo González, 2010) el viaje aparece estrechamente relacionado con la educación.

Aquí la perspectiva que se toma es la de la incertidumbre, pues aunque el plan de ruta está perfectamente diseñado en los currículos y leyes educativas, y los instrumentos de navegación están claros, lo cierto es que nunca, al inicio de ese viaje,

se sabe si se va a llegar a buen puerto o no, ni cuántos supervivientes habrá a lo largo de los meses de travesía. Este viaje, metafórica y también metodológicamente hablando, tiene mucho de relato de supervivencia.

### 1.1.1. Los inicios

Lo primero que hace cualquier docente el día que comienzan las clases es presentarse, a sí mismo, la asignatura que va a dar, los objetivos que se pretenden alcanzar, etc.

En lo relativo a esta investigación, mi presentación<sup>1</sup> sería la de una persona que, a los veinticuatro años recién cumplidos, obtiene una plaza de profesora de secundaria, con la única experiencia didáctica en un instituto que las prácticas que exigían los cursos del antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), esto es, unas cuantas horas de impartición de clases en un aula, prácticas que realicé en mi antiguo instituto.

Sin saber aún muy bien qué conllevaba haber obtenido una plaza de secundaria, asistí al acto público en julio, donde, por motivos de distancia a mi domicilio, elegí un instituto de secundaria de la zona oeste de la Comunidad de Madrid. Ese centro, que denominaré en este trabajo “Eclipse”, ha sido hasta el momento el lugar donde más años he desarrollado mi actividad profesional (diez años, desde septiembre de 2002 hasta junio del año 2012) y, desde luego, el lugar en el que me he formado como profesora, aprendiendo a llevar, con mayor o menor grado de acierto, el rumbo de un grupo-clase para que, a final de curso seamos capaces de llegar a buen puerto; descubriendo también que en educación la ruta más rápida de navegación quizá no sea tan efectiva como la más placentera, y que hay escalas de unas horas y, en cambio, hay otros puertos donde merece la pena detenerse durante más días.

Las características del instituto Eclipse se describirán más adelante, en el capítulo 4, pero aquí me gustaría destacar el choque que me supuso ver el cambio que se había producido en el tipo de alumnado desde mis años de estudiante de secundaria. Me sorprendió la elevada tasa de alumnado inmigrante en las aulas, especialmente de origen marroquí e hispanoamericano. Además, a medida que fui

---

<sup>1</sup> En este trabajo se utilizará de forma general la tercera persona, sin embargo, el carácter etnográfico de la investigación, el rol de observadora participante y las implicaciones derivadas del doble papel de investigadora-profesora hacen que, en momentos puntuales, para acercar al lector las vivencias experimentadas en el IES Eclipse y en el transcurso de la investigación, se opte por utilizar la primera persona. Con esto se pretende evitar un posible juicio de “falta de estilo” y declarar que el uso de la primera persona, en momentos puntuales de la redacción del trabajo, obedece a una “voluntad de estilo”.

pasando años en el centro, empecé a sentir desazón al constatar que ese alumnado, en especial el procedente de Marruecos, no alcanzaba los mismos éxitos académicos que sus compañeros.

#### 1.1.2. Cambios de rumbo en busca de la corriente adecuada

Precisamente, la preocupación por el éxito de esos alumnos de origen inmigrante fue la que me movió a cambiar en 2006 el enfoque de lo que iba a ser mi tesis doctoral (sobre los actos de habla y, en general, la pragmática en la enseñanza del español como lengua extranjera) para centrarme en un recurso que se había puesto en marcha en la Comunidad de Madrid, no hacía mucho tiempo: las Aulas de Enlace.

En primer lugar, creí que el problema de que los alumnos que no hablaban español, y que tras pasar por las Aulas de Enlace, no lograran alcanzar el mismo éxito que sus compañeros (ni en cuanto al número de repeticiones, ni en cuanto a las tasas de obtención del graduado en Educación Secundaria Obligatoria -ESO-, ni en cuanto al paso a bachillerato) radicaba en que la metodología y el profesorado de las Aulas de Enlace no eran los más adecuados, por lo que mi tesis debería servir para aportar luz a estos problemas.

Sin embargo, mi trabajo durante un año en un instituto de la zona este de la Comunidad de Madrid, donde predominaba el alumnado extranjero de origen rumano, que sí accedía a niveles superiores y que tenía buenas notas, incluso sin pasar por el Aula de Enlace, como pude comprobar con varios de mis alumnos de 2º y 3º de ESO, me hizo plantearme nuevos interrogantes acerca de si el problema estaba realmente en que el alumnado tenía una lengua distinta a la del sistema educativo, y esto lastraba sus posibilidades de éxito, pese a que se le ofrecían recursos como el Aula de Enlace, o si el problema pudiera ser otro, visto que había alumnos de origen inmigrante que, sin pasar por el Aula de Enlace, aprendiendo la lengua española en el aula ordinaria, junto con sus compañeros, eran capaces de lograr pasar de curso ese mismo año, incluso con buenas notas.

Esta experiencia en otro centro con un alumnado inmigrante muy distinto al que había conocido (y con resultados escolares diametralmente opuestos), junto con el creciente número de centros que, desde el curso 2004-2005 se iban adscribiendo al Programa Bilingüe en inglés, primero los centros de educación primaria y, en el curso 2010-2011, también los centros de secundaria, me hicieron replantearme mi idea y pensar que tal vez todo formaba parte de algo mayor e interconectado: la política educativa de la Comunidad de Madrid. Esta política, paradójicamente, en aras de la

diversidad, penaliza y margina esta, adscribiéndola a programas específicos como el programa de Educación Compensatoria o las Aulas de Enlace, o la cataloga bajo el rótulo de centros de difícil desempeño<sup>2</sup>. Gil Jaurena (2008), tras analizar la normativa, las iniciativas puestas en marcha por la Comunidad de Madrid y la práctica educativa desarrollada en centros de educación primaria de la Comunidad de Madrid, concluye que:

*En síntesis, la atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid se concibe y organiza no como enfoque educativo general que se traduce en cambios en la atención a todos los estudiantes de manera más individualizada, sino como educación compensatoria basada en medidas específicas para estudiantes con necesidades educativas especiales.*

(Gil Jaurena, 2008: 228).

La política educativa madrileña entiende la diversidad como deficiencia (Gil Jaurena, 2008, 2009) y, además, concibe la calidad educativa en términos de competencia y excelencia, como se verá en el apartado dedicado a la política educativa de la Comunidad de Madrid (capítulo 4).

Esta política educativa de penalizar la diversidad y de búsqueda de la excelencia está también en la base de la política lingüística de la Comunidad, en la medida en que, por un lado, se fomenta la rápida adquisición de la lengua española a través de las Aulas de Enlace, sin que importe si estos alumnos serán capaces de mantener su lengua de origen o no, con lo que no se está favoreciendo la diversidad lingüística en las aulas, mientras que, por otro lado, se promueve la adquisición de una lengua asociada a la excelencia académica, mediante el Programa Bilingüe en inglés de la Comunidad de Madrid.

Por tanto, visto el tratamiento de la diversidad, entendida como deficiencia, que planteaba la Comunidad de Madrid, y la política hacia la excelencia que estaba poniendo en marcha, el problema del alumnado de origen inmigrante del IES Eclipse estribaba, en primer lugar, en que era cultural y lingüísticamente diferente al resto de los alumnos, presuntamente homogéneos, por lo que era adscrito a programas específicos (primero Aulas de Enlace, luego Compensatoria, Diversificación...).

Pero, además, en lo relativo a la lengua, el problema no estaba tanto en que este alumnado hablase una lengua extranjera, sino de qué lengua extranjera se trataba, puesto que los recursos puestos en marcha para la enseñanza del español no

---

<sup>2</sup> Uno de los criterios para que los centros educativos puedan incluirse en la red de Centros Públicos Prioritarios es el alto número de alumnado de origen inmigrante o de etnia gitana.

admitían comparación con el volumen de recursos al servicio de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

El Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid fue objeto de una escrupulosa reglamentación, especialmente durante los años 2009-2011, en los que se legisló acerca del currículum, la formación y habilitación de profesorado, la contratación de auxiliares de conversación, etc. (capítulo 5). A todo ello se añadió una cuidada campaña de publicidad en los medios de comunicación, declaraciones de los políticos, así como una fuerte inversión económica en formación, recursos humanos y materiales.

En cambio, en el caso de las Aulas de Enlace todo estaba por hacer (empezando por la publicación de un currículum oficial en el Boletín de la Comunidad de Madrid, por ejemplo).

Después de dar vueltas sobre una misma idea, la del tratamiento educativo a la diversidad de los alumnos inmigrantes con desconocimiento de la lengua, había encontrado que quizá eso no era nada más que la punta del iceberg de toda una política lingüística educativa de alcance mayor que el de las cuatro paredes del Aula de Enlace.

## **1.2. Objetivos**

Una vez marcado el rumbo, el objetivo principal de la investigación ha sido el de observar el tratamiento de las lenguas inmigrantes en el sistema educativo madrileño, tomando como referencia la enseñanza lingüística que se le proporciona al alumnado de las Aulas de Enlace y la posterior trayectoria de este alumnado cuando se incorpora a las aulas ordinarias.

Como filóloga, me preocupaban temas como el bilingüismo sustractivo que podían estar sufriendo estos alumnos y la pérdida de capital lingüístico, como profesora, me preocupaba el fracaso escolar que se iba dibujando en las trayectorias de los alumnos y alumnas que llevaban dos o más años en el IES Eclipse y, por último, como persona, me preocupaba la respuesta que estaba dando la escuela a este alumnado, el modelo de integración, claramente asimilatorio, que se estaba produciendo en las aulas.

De ahí que el objetivo general de observar el tratamiento de las lenguas inmigrantes se concretara en unos objetivos específicos, que se muestran en el siguiente cuadro:



### **Cuadro 1. Objetivos específicos de la investigación.**

1. Identificar la ideología lingüística presente en los centros educativos madrileños en relación a las lenguas inmigrantes.
2. Identificar cuál es la política lingüística educativa en la Comunidad de Madrid, especialmente en relación a las lenguas inmigrantes.
3. Mostrar las consecuencias de esa política lingüística en el alumnado.
4. Observar las trayectorias escolares y la posible estratificación lingüística de los estudiantes con desconocimiento de la lengua vehicular.
5. Mostrar que esa política lingüística está insertada en una corriente de pensamiento ligada a propuestas neoliberales y a una “comodificación”<sup>3</sup> de la lengua.
6. Tratar de que se produzcan cambios en la política lingüística educativa respecto a las lenguas inmigrantes.

Fuente: Elaboración propia.

### **1.3. Método de investigación**

El método que más se adecuaba a los objetivos que se pretendían conseguir era el método cualitativo. Este método, de naturaleza, humanista, holística, inductiva e interpretativa (García Llamas, González Galán y Ballesteros, 2001), era el que mejor podía servir a los propósitos de esta investigación, dado que se pretendía investigar y comprender la ideología lingüística de un grupo concreto, situado en el IES Eclipse, para, posteriormente, comprender la política lingüística educativa de la Comunidad de Madrid.

El paradigma desde el cual se ha realizado la investigación es el interpretativo, puesto que se pretendía partir de la experiencia vivida en el IES Eclipse, intentando entender sus actitudes e ideologías lingüísticas, como medio para alcanzar la comprensión de las consecuencias que la política lingüística educativa madrileña estaba teniendo sobre el alumnado, especialmente de origen inmigrante, y también sobre los centros educativos.

Dentro del método cualitativo, siguiendo el paradigma interpretativo, la etnografía era la aproximación metodológica que más apropiada resultaba para los objetivos de esta investigación.

#### **1.3.1. La etnografía: el método del profesor que investiga**

---

<sup>3</sup> El concepto de “comodificación”, atribuido a Heller (2003, 2010), proviene del inglés “commodity”, que significa ‘mercancía’. Este concepto implica que, en el actual contexto económico de globalización y competitividad, las lenguas también se convierten en mercancía, en un valor añadido al currículum escolar o laboral, pero, por otro lado, también constituyen una garantía de autenticidad y de identidad nacional.

Woods (1987) sostiene que la etnografía es uno de los métodos de investigación más adecuados para el profesorado, por varios motivos:

1. Es un método *accesible*, pues no necesita equipos caros ni complejos, tampoco requiere conocimientos estadísticos elevados ni es necesario al comienzo de la investigación, aunque es recomendable, poseer un sólido caudal teórico y metodológico.
2. Aporta *resultados novedosos*, dado que saca a la luz elementos que normalmente permanecen ocultos a la observación superficial.
3. Posibilita un elevado grado de *control sobre el trabajo realizado*, permitiendo perfeccionar los métodos de investigación, así como los instrumentos de análisis.

Sin embargo, Woods (1987) también señala las desventajas de este método, relacionadas sobre todo con el rigor y la validez de los resultados obtenidos:

1. A veces se llega a los resultados adonde se quería llegar (por el hecho de privilegiar unos informantes frente a otros, por estudiar unos documentos frente a otros...).
2. Exige una actitud de distanciamiento, para evitar la identificación con los pensamientos y actitudes de los sujetos observados (“efecto nativo”).

Precisamente, los mayores riesgos de esta investigación y los principales cuestionamientos éticos de mi trabajo estuvieron relacionados con mi doble posición de profesora e investigadora.

A diferencia de otros trabajos etnográficos, no tuve ninguna dificultad de acceso al campo, pues ya estaba en él, no tuve que adoptar el lenguaje, la apariencia de los sujetos investigados, al contrario, tenía que tratar de alejarme de mi condición de “nativa” (Paul, 1953, en Woods, 1998) si quería realizar un riguroso trabajo de investigación.

Mi condición de profesora-investigadora me suponía un esfuerzo ingente de desdoblamiento en dos roles diferentes, pues, por un lado, tenía que convivir y trabajar a diario con personas apreciadas, e, incluso amigas; en cambio, por otro lado, tenía que obligarme a “despersonalizar” y centrarme en la investigación de los hechos, actitudes, prejuicios, etc., al margen de la relación estrecha que yo mantenía con esas personas.

Además, se añadía el hecho de que yo no solo era profesora, sino que también desempeñaba el cargo de jefa de estudios adjunta. En 2007, tras trabajar durante un año en el instituto de la zona este de Madrid, desde la dirección del IES Eclipse me reclamaron para que asumiera ese puesto, por lo que mi papel en el organigrama del centro cambió sustancialmente: me había ido como profesora y regresaba como jefa de estudios adjunta y con la voluntad de investigar cómo las Aulas de Enlace vehiculaban un tipo de ideología lingüística que podía ser considerada uno de los pilares sobre los que se asentaba la política educativa en la Comunidad de Madrid.

Cuando regresé en septiembre de 2007 al IES Eclipse, tenía ya muy claros los objetivos de la investigación, que no tenían que ver con el tratamiento del español como lengua extranjera, sino con la política lingüística educativa que se venía desarrollando en la Comunidad de Madrid, y cuyos rasgos se volvieron más acusados a medida que la investigación avanzaba. Durante mi año de ausencia se había montado en el instituto Eclipse un Aula de Enlace y tuve que plantearme cuál iba a ser mi papel, tanto en relación a esa aula como mi posición como investigadora, pues, como averigüé muy pronto, las relaciones con los compañeros y con el alumnado iban a estar, a partir de ese momento, mediatizadas por mi condición de miembro del Equipo Directivo.

La normativa sobre las Aulas de Enlace establece que el profesorado que trabaja en estas depende del Departamento de Orientación y no del de Lengua Castellana y Literatura:

*Los profesores del Aula de Enlace de los I.E.S. o Centros de Educación Secundaria Concertada estarán adscritos al Departamento de Orientación del Centro y se integrarán en los equipos de profesores de los grupos de referencia de los alumnos del Aula de Enlace. En los Centros Concertados de Educación Secundaria, los profesores del Aula de Enlace estarán adscritos al órgano que, a tenor de su estructura, ejerza las funciones de orientación, incorporándose, asimismo, al equipo de profesores de los grupos de referencia de su alumnado<sup>4</sup>.*

A pesar de eso, decidí que, como profesora del departamento de Lengua Castellana, iba a cooperar con el Aula de Enlace en todo lo que pudiera (elaborando, por ejemplo, unos textos de comprensión lectora para los alumnos del Aula de Enlace, adaptados de los libros Ciencias de la Naturaleza y de Ciencias Sociales que se

---

<sup>4</sup> Instrucción Octava c) de las Instrucciones de 16 de julio de 2003, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan, con carácter experimental, las Aulas de Enlace del programa *Escuelas de Bienvenida* para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2003-2004.

usaban en el aula ordinaria). Esta colaboración se hizo *motu proprio* y a título individual, ya que el resto del Departamento no participó ni en la elaboración de los textos ni en la distribución de los mismos al Aula de Enlace. En este sentido, es necesario señalar que no en todas las comunidades autónomas estas aulas de enseñanza lingüística al alumnado extranjero dependen del Departamento de Orientación, sino que en comunidades como Canarias o Aragón dependen del Departamento de Lengua Castellana y Literatura.

Por otro lado, también resulta pertinente señalar aquí que esta política de adscribir un programa de enseñanza lingüística del español como son las Aulas de Enlace al Departamento de Orientación, en lugar de al de Lengua Castellana y Literatura, no se da con el otro gran programa lingüístico de la Comunidad de Madrid, ya que en el caso de los institutos bilingües, el Programa Bilingüe depende del Departamento de Inglés y se exige que determinados puestos sean ocupados por los profesores de inglés que estén acreditados para impartir el currículo de Inglés Avanzado, o, en su caso, por profesores que posean la habilitación lingüística, con lo que el programa implica una clara adscripción lingüística al departamento de inglés y además credencialista, en tanto que no sirve con ser profesor o profesora de inglés del centro para ocupar determinados puestos, sino que, además, se debe haber superado un examen para poder impartir el currículo de Inglés Avanzado:

- f) *Las funciones de Jefe de Estudios adjunto o coordinador de enseñanzas en inglés las ejercerán profesores de inglés acreditados por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte para impartir el currículo de Inglés Avanzado o profesores que posean la habilitación lingüística, con destino definitivo en el centro, salvo casos excepcionales que deberán ser justificados y expresamente autorizados por la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.*
- g) *Las funciones de tutoría en la sección bilingüe las ejercerán profesores de inglés acreditados por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte para impartir el Currículo de Inglés Avanzado o profesores que posean la habilitación lingüística para el desempeño de puestos bilingües<sup>5</sup>.*

Por tanto, pese a que la normativa no decía nada específico acerca de la colaboración del Aula de Enlace con el Departamento de Lengua Castellana, decidí que iba a cooperar con los profesores del Aula. Además, como jefa de estudios adjunta iba a apoyar al Aula de Enlace en los proyectos que desarrollaran (Jornada intercultural, talleres de ocio durante los recreos, rotulación del centro en diversos

---

<sup>5</sup> Orden 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid.

idiomas...) y, por último, como investigadora, procuraría documentar y estar presente en todas las iniciativas que se llevaran a cabo.

Sin embargo, a pesar de que quería cooperar e implicarme en todo lo que pudiera en el Aula de Enlace, desde el principio tuve claro que mi puesto de jefa de estudios adjunta me vedaba la posibilidad de observar directamente las clases, pues mi presencia nunca habría podido pasar desapercibida para los alumnos, quienes, en algunos casos tenían relaciones conflictivas con la Jefatura de Estudios por motivos de absentismo, peleas, etc., por lo que durante la investigación rechacé la observación directa de las clases del Aula de Enlace.

El cargo de jefa de estudios adjunta supuso algunas desventajas en la investigación, como, por ejemplo, en la relación con los alumnos y también en la de los profesores:

1. En la relación con los alumnos, porque, aunque el estilo del Equipo Directivo del centro era, en general, poco "impositivo" y muy dialogante, y las relaciones entre jefatura y el alumnado se basaban en la apelación al respeto, el cuidado mutuo y la adquisición autónoma de las normas de convivencia, más que en la imposición y la amenaza, lo cierto es que los alumnos del Aula de Enlace, al igual que el resto de sus compañeros, sabían que, si cometían actos contrarios a las normas de convivencia (peleas, insultos...), podían ser sancionados e incluso expulsados del centro durante uno o varios días. De ahí que decidiera pasarles un cuestionario y que fueran sus propios profesores quienes lo recogieran.
2. Respecto al profesorado, las dificultades en la relación vinieron dadas por "lo que se callaba" más que por lo que se decía, pues, al formar yo parte del Equipo Directivo, algunas críticas o algunas reservas respecto al modo de organizar los grupos, de manejar la disciplina, de fomentar la interculturalidad... quedaban sin ser formuladas. No obstante, se notaba el desacuerdo en la falta de implicación de esos profesores discrepantes en algunos de los proyectos del centro (mediación escolar, Jornada intercultural...). Con todo, a pesar de que durante la investigación recogí comentarios informales de muchos profesores, los que me interesaban sobre todo eran los profesores del Aula de Enlace y los del programa de Educación Compensatoria y, en menor medida, también Diversificación Curricular, pues eran los que más en contacto estaban con los alumnos del Aula de Enlace y, afortunadamente, estos profesores se mostraron muy cooperativos.

Sin embargo, el puesto de jefa de estudios adjunta también supuso algunas ventajas, como, por ejemplo:

1. La posibilidad de asistir a un mayor número de reuniones de distinto tipo: juntas de evaluación, reuniones de tutores, reuniones con el equipo de orientación, sobre todo con el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC), con el orientador...que permitían un mayor número de información sobre el alumnado y también sobre aspectos de las actitudes e ideología lingüística del profesorado que asistía a esas reuniones.
2. Una mayor facilidad de acceso a documentación variada sobre el alumnado: boletines de notas, expedientes sancionadores... lo que aporta mayor perspectiva sobre la evolución de los alumnos.
3. Una mejor comprensión de la dinámica del centro educativo, en el sentido de que el distanciamiento del aula (por el menor número de horas lectivas impartidas), unido al hecho de encontrarse en el centro de toma de decisiones, permite entender mejor los procesos internos de un instituto; ofrece asimismo una perspectiva diferente sobre el centro escolar, pues se comprenden mejor las decisiones que se toman en el instituto (¿a qué intereses o razones obedecen? ¿qué pretenden conseguir?), así como las guerras internas que se libran, los temores y aspiraciones de la comunidad educativa, etc.

En definitiva, el cargo me supuso poder acceder a mucha información, pero también que una parte de ella me fuera convenientemente ocultada por quienes no compartían el mismo punto de vista sobre las medidas e iniciativas tomadas por la Dirección del centro.

Teniendo en cuenta que esta tesis trata sobre ideología y política lingüística, y, dado que la política lingüística no es solo el proceso explícito, oficial, de toma de decisiones sobre la lengua, sino que también incluye las ideas implícitas que se tienen sobre esta y que, a menudo, son las que están detrás de la toma de decisiones (Schiffman, 2006), gran parte del diseño de la investigación y de los instrumentos de recogida de información se han dedicado a descifrar tanto “lo que se calla”, lo que no está, como “lo que se dice” e incluso “lo que se dice que se hace”, aunque en realidad no se haga.

#### **1.4. Diseño de la investigación**

El diseño de la investigación se ha caracterizado, primeramente, por la flexibilidad y, en segundo lugar, por una actitud alerta. Flexibilidad en el sentido de adaptación de los instrumentos de recogida de información al contexto en que se desarrollaba la investigación. A medida que se detectaban necesidades de información para una mayor comprensión de la atención lingüística que estaba recibiendo el alumnado inmigrante en el IES Eclipse, se iban creando nuevos instrumentos de recogida de información o se ampliaban las fuentes y materiales escritos para su investigación y análisis.

Por otro lado, en el diseño de la investigación se ha mantenido una actitud alerta, pues, al tratarse de un trabajo longitudinal, era necesario prestar atención a los cambios legislativos, a la evolución de los resultados de los alumnos, a los rumbos de la política educativa, etc. para poder aportar una mejor comprensión de lo que sucedía, tanto en el IES Eclipse como en la política educativa regional.

En definitiva, puede decirse que el diseño de la investigación se ha caracterizado por ser flexible y emergente, acorde con la metodología cualitativa.

##### **1.4.1. Temporalización**

La política lingüística no tiene, por lo general, efectos inmediatos, sino que las decisiones y las medidas que se ponen en práctica hoy, tendrán consecuencias a largo plazo, a veces, como en el caso de la revitalización lingüística de una lengua, los efectos pueden tardar en sentirse incluso una o dos generaciones después. De ahí que desde el principio se tuviera muy claro que este iba a ser un trabajo de carácter longitudinal, a lo largo de varios años. En primer lugar, porque interesaba sobre todo ver si esos alumnos recién ingresados en el Aula de Enlace en el curso 2006-2007, y los que iban a ir sumándose en los años siguientes, conseguían superar la ESO y alcanzar el bachillerato, estudiando el itinerario seguido por estos alumnos y las medidas propuestas por el profesorado y la Administración madrileña para favorecer la consecución de este logro. En segundo lugar, interesaba conocer cómo en el transcurso del tiempo las lenguas inmigrantes iban a llegar a formar parte del caudal lingüístico del IES Eclipse. Por consiguiente, para analizar ambos aspectos se necesitaba un estudio longitudinal.

Además, también se consideró que un estudio longitudinal que diera cuenta de las trayectorias escolares del alumnado inmigrante que había pasado por el Aula de Enlace del IES Eclipse serviría para proporcionar una información de calidad que permitiese posteriormente la toma de decisiones de mejora en la atención lingüística al alumnado inmigrante y también serviría de indicador para valorar la política lingüística educativa llevada a cabo en estos años en la Comunidad de Madrid.

La investigación se llevó a cabo desde septiembre del año 2007 hasta junio de 2012. Dos años antes, en junio de 2010 se cerró el Aula de Enlace, sin embargo, a pesar de su cierre, se decidió prorrogar la investigación dos años más, hasta junio de 2012, por varios motivos: primeramente, porque seis años es el periodo de tiempo que un alumno o alumna tardaría en terminar la ESO y el Bachillerato, si lo hiciera sin repeticiones en su historial académico. Un alumno que hubiera entrado en 1º de ESO en el Aula de Enlace en septiembre de 2006, momento en que se puso en marcha ese dispositivo en el IES Eclipse, debería terminar 2º de bachillerato en junio de 2012, por tanto, interesaba conocer y consignar esta información en la investigación.

En segundo lugar, en mayo de 2011 se celebraron elecciones autonómicas y municipales, y, aunque las encuestas daban una clara victoria al Partido Popular en la Comunidad de Madrid<sup>6</sup>, en 2010, en el final de la legislatura, se aceleró la normativa acerca de algunos proyectos considerados “estrella” por la Administración madrileña como, por ejemplo, los relativos al bilingüismo en inglés<sup>7</sup> (capítulo 5). Posteriormente, tras unas elecciones, en las que el partido en el gobierno en la Comunidad de Madrid, el Partido Popular, consiguió una victoria rotunda, se continuó con la aprobación de algunos decretos de interés para el sistema educativo. Esos dos factores, académicos y políticos, fueron los que motivaron la extensión del trabajo hasta el año 2012, en que di por terminada la recogida de información y datos, y pedí el traslado a otro centro educativo.

El siguiente cuadro recoge un cronograma de la investigación. En la primera columna se detallan las actuaciones llevadas a cabo en el instituto Eclipse; en la segunda, se consignan aspectos destacables que atañen a la política y a la vida del instituto, mientras que la tercera columna recoge diferentes documentos legislativos de la política educativa de la Comunidad de Madrid publicados durante los años de la investigación.

---

<sup>6</sup> <http://www.electometro.es/2011/05/valcarcel-camps-y-aguirre-son-los-lideres-autonomicos-con-mas-apoyo-electoral-cis/>

<sup>7</sup> A pesar de que el Programa Bilingüe puesto en marcha por la Comunidad de Madrid incluye otras lenguas como el francés y el alemán, es el bilingüismo en inglés el más destacado por la Administración madrileña, con campañas publicitarias como la de “Yes, we want” (Relaño, 2015), por lo que en este trabajo citaremos con frecuencia la expresión “Programa Bilingüe en inglés”, pese a que existan centros bilingües en otras lenguas europeas.



Al tratarse de un estudio longitudinal, algunas de las actividades se repiten todos los años, por ejemplo, el registro de altas y bajas del Aula de Enlace, el seguimiento de la trayectoria de estos alumnos (repeticiones, diversos programas a los que fueron adscritos, etc.). Asimismo, la lectura y revisión de bibliografía sobre el marco teórico fue una actividad que se desarrolló a lo largo de toda la investigación. Sin embargo, es en el año 2013-2014, después de que la investigación quedara un año varada<sup>8</sup>, cuando, con el cambio de dirección de la tesis, se lleva a cabo una profunda revisión del marco teórico, así como de los datos que se habían recogido hasta el momento.

El cronograma está dividido en dos partes bien diferenciadas. Por un lado, se recoge la información del trabajo de campo en el IES Eclipse desde el curso 2007-2008 hasta el curso académico 2011-2012 en que terminó el trabajo de campo. Tras el parón que se produjo en la investigación en el curso 2012-2013, marcado con un espacio en blanco en el cronograma, desde el 2013-2014 se reanuda de nuevo las actividades de investigación en la tesis, hasta el momento de la redacción final.

**Cuadro 2. Cronograma de la investigación.**

Curso	Actuaciones realizadas en el IES Eclipse	Política del IES Eclipse	Legislación que regula la política educativa de la Comunidad de Madrid
2007/2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Registro altas y bajas del alumnado del Aula de Enlace.</li> <li>-Registro de la convivencia del alumnado Aula de Enlace.</li> <li>-Registro de los itinerarios propuestos para el alumnado del Aula de Enlace.</li> <li>-Participación en los talleres de los recreos organizados por el Aula de Enlace.</li> <li>-Observación del paisaje lingüístico del centro.</li> <li>-Seguimiento del proceso de incorporación al aula ordinaria de una alumna. Estudio de sus exámenes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Segundo año de la implantación del Aula de Enlace. Llegada de la dotación de material.</li> <li>-Segundo año de la incorporación a los Centros Públicos Prioritarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Realización por primera vez de la prueba de Competencias y Destrezas Indispensables (CDI) en 3º de Educación Secundaria Obligatoria.</li> </ul>
2008/2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Registro altas y bajas del alumnado del Aula de Enlace.</li> <li>-Registro de la convivencia del alumnado del Aula de Enlace.</li> <li>-Registro de los itinerarios propuestos para el alumnado del Aula de Enlace.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inicio del "Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés" en 1º de ESO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Orden 1672/2009, de 16 de abril, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en idiomas extranjeros para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y privados</li> </ul>

<sup>8</sup> En el curso 2012-2013 se produjeron dos "naufragios" que afectaron a esta investigación: uno de índole personal, el fallecimiento de mi padre tras una dolorosa enfermedad, y otro de carácter académico con el traslado de expediente a la Facultad de Educación y el consiguiente cambio del director y de la codirectora de la tesis de doctoral.

	<p>-Adaptación de textos de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza de 2º de ESO para alumnado del Aula de Enlace.</p> <p>-Observación del paisaje lingüístico del centro.</p>		<p>sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, Primaria y de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid<sup>9</sup>.</p> <p>-Orden 2316/2009, de 20 de mayo, de la Consejería de Educación, por la que se crean los Diplomas de Aprovechamiento y de Mención Honorífica en Educación Secundaria Obligatoria, se aprueban las bases reguladoras de los premios extraordinarios de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid.</p> <p>-Orden 2670/2009, de 5 de junio, por la que se regula la actividad de los auxiliares de conversación seleccionados por el Ministerio de Educación y por la Comisión de Intercambio Cultural, Educativo y Científico entre España y los Estados Unidos de América en centros docentes de la Comunidad de Madrid.</p> <p>-Orden 3245/2009, de 3 de julio, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los institutos públicos bilingües de la Comunidad de Madrid<sup>10</sup>.</p>
2009/2010	<p>-Registro altas y bajas del alumnado del Aula de Enlace.</p> <p>-Registro de los itinerarios propuestos para el alumnado del Aula de Enlace.</p> <p>-Experiencia como tutora de tres alumnos procedentes del Aula de Enlace.</p> <p>-Observación del proceso de integración al aula ordinaria de estos alumnos.</p> <p>-Análisis del documento del "Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés".</p> <p>-Observación del paisaje lingüístico del centro.</p>	<p>-Cambio en el Equipo Directivo.</p> <p>-Ampliación a 2º de ESO del "Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés".</p> <p>-Último año de funcionamiento del Aula de Enlace.</p>	<p>-Orden 4195/2009, de 8 de septiembre, de selección de institutos públicos bilingües, en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés a partir del curso 2010-2011.</p> <p>-Orden 1275/2010, de 8 de marzo, por la que se implanta el proyecto de institutos de innovación tecnológica en la Comunidad de Madrid.</p> <p>-Orden 2154/2010, de 20 de abril, por la que se establece el currículo de inglés avanzado en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.</p> <p>-Orden 2852/2010, de 21 de mayo, de la Consejería de Educación, por la que se regula la prueba para evaluar la</p>

<sup>9</sup> Modificada posteriormente por las Órdenes 180/2012, de 12 de enero; la Orden 1061/2013, de 4 de abril y la Orden 1275/2014, de 11 de abril.

<sup>10</sup> Derogada por la Orden 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid.

			<p>aptitud para impartir el currículo de “Inglés avanzado” en las secciones bilingües de los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid.</p> <p>-Orden 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid.</p>
2010/2011	<p>-Registro de los resultados del alumnado del Aula de Enlace.</p> <p>-Entrevista profesorado que había trabajado en el Aula de Enlace.</p> <p>-Cuestionarios al profesorado que atendía a exalumnos del programa de Aulas de Enlace.</p> <p>-Observación del paisaje lingüístico del centro.</p>	<p>-Nueva redacción del Proyecto Educativo del Centro.</p> <p>-Eliminación del Aula de Enlace en septiembre.</p> <p>-Ampliación a 3º de ESO del “Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés”.</p>	<p>-Orden 4634/2010, de 3 de septiembre, por la que se extiende el programa de secciones lingüísticas a la enseñanza de Bachillerato en los institutos de Educación Secundaria con sección lingüística de la Comunidad de Madrid.</p> <p>-Orden 162/2011, de 21 de enero, por la que se modifica la Orden 2670/2009, de 5 de junio, por la que se regula la actividad de los auxiliares de conversación seleccionados por el Ministerio de Educación y por la Comisión de Intercambio Cultural, Educativo y Científico entre España y los Estados Unidos de América, en centros docentes de la Comunidad de Madrid.</p> <p>-Decreto 13/2011, de 24 de marzo, del Consejo de Gobierno, de autonomía de los planes de estudio de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid.</p> <p>-Orden 2462/2011, de 16 de junio, por la que se establece el currículo de inglés avanzado en el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.</p> <p>- Orden 2774/2011, de 11 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se desarrollan los Decretos de Autonomía de los Planes de Estudio en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria y se regula su implantación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid.</p>
2011/2012	<p>-Registro de los itinerarios propuestos para el alumnado del Aula de Enlace.</p> <p>-Cuestionarios al alumnado que había pasado por el Aula de Enlace.</p> <p>-Análisis del documento “Proyecto Educativo del Centro”. (Nueva redacción y</p>		<p>-Decreto 63/2012, de 7 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el Programa de Excelencia en Bachillerato en institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.</p>

	<p>actualización del documento existente).</p> <p>-Observación del paisaje lingüístico del centro.</p>		<p>-Orden 9961/2012, de 31 de agosto, por la que se establece el currículo de inglés avanzado en el tercer y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria.</p>
--	--	--	--

Curso	Actividades de la investigación llevadas a cabo	Legislación que regula la política educativa de la Comunidad de Madrid
2012/2013		-Orden 29/2013, de 11 de enero, por la que se modifica la Orden 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid.
2013/2014	<p>-Revisión bibliográfica del marco teórico.</p> <p>-Revisión de los datos a la luz del marco teórico.</p> <p>-Actualización de datos, estadísticas oficiales y de la normativa publicada.</p>	<p>-Orden 1275/2014, de 11 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil, Educación Primaria y de Educación Secundaria, de la Comunidad de Madrid.</p> <p>-Orden 1276/2014, de 11 de abril, por la que se regula la prueba de aptitud para impartir el currículo de Inglés Avanzado en las secciones bilingües de los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid.</p> <p>-Orden 2763/2014, de 28 de agosto, por la que se amplían, con carácter experimental, las enseñanzas de inglés en los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid.</p>
2014/2015	-Redacción final.	<p>-Decreto 139/2014, de 29 de diciembre, del Consejo de Gobierno, para la selección, habilitación y régimen jurídico de profesores expertos con dominio de lenguas extranjeras.</p> <p>-Orden 1317/2015, de 7 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de acreditación para impartir el currículo de inglés avanzado en los institutos bilingües y en los centros privados concertados autorizados para impartir el Programa Bilingüe en Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.</p>

Fuente: Elaboración propia.

#### 1.4.2. Problemas de la investigación

La etnografía, según Woods:

*Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra.*

(Woods, 1987: 18).

Aplicada a la educación, la etnografía es, por tanto, un método adecuado para conocer las actitudes, opiniones y creencias de las personas, por lo que resulta útil para el estudio de las ideologías lingüísticas. Además, también parece útil en el estudio del impacto de determinadas políticas específicas sobre los individuos. García Llamas (2003: 76) señala que la utilidad de la etnografía en educación “debe proceder de una visión de la realidad selectiva y contextualizada al entorno inmediato en que se lleva a cabo la investigación”.

Este trabajo de investigación se ha centrado en el estudio de un caso de sujeto único, el IES Eclipse, que ha sido investigado durante seis años y cuya historia, contexto, etc. conozco de primera mano, al haber trabajado allí durante diez años, en los que he desempeñado diversos cargos (jefa de estudios adjunta, responsable de la biblioteca escolar, responsable del plan PROA<sup>11</sup>).

Este centro, cuyos rasgos y contexto se describirán con más detalle en los siguientes capítulos, resultaba idóneo para una investigación sobre ideología y política lingüística, dado que, al igual que otros muchos centros educativos públicos, reunía algunos de los elementos considerados problemáticos por la Comunidad de Madrid que, en consecuencia, ofreció recursos para atajarlos.

Entre los problemas del IES Eclipse se encontraban:

1. Localización en uno de los municipios con más alto número de alumnado inmigrante de la Comunidad de Madrid.
2. Ubicación en una localidad con una renta *per cápita* por debajo de la media de la Comunidad de Madrid.
3. Aumento del número de matriculaciones de alumnos de origen inmigrante.
4. Elevado índice de fracaso escolar, especialmente entre el colectivo inmigrante.

Las soluciones aportadas por la Administración fueron:

5. Dotación de recursos para atender a la diversidad: Programa de Educación Compensatoria, Aula de Enlace, Programa de Diversificación Curricular, Garantía Social<sup>12</sup>, mediador intercultural, Profesores de Pedagogía Terapéutica (PT), Plan PROA.

---

<sup>11</sup> Se describe en el capítulo 4.

<sup>12</sup> Luego, en la LOE, pasó a denominarse Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Ahora con la LOMCE, Formación Profesional Básica (FP Básica).

6. Adscripción al centro al Plan de Centros Públicos Prioritarios de la Comunidad de Madrid (capítulo 5), que supuso también la llegada de más recursos, como un segundo orientador.

Por otro lado, aparte de los problemas y presiones internas asociadas al aumento del alumnado inmigrante y a un alumnado, en su mayoría, de baja extracción socioeconómica, el IES Eclipse también estaba sometido a la presión “externa”, fruto de algunas medidas de la política educativa madrileña:

7. Ubicación en una zona con una creciente puesta en marcha de centros educativos concertados (creados *ex nihilo* o bien centros privados convertidos en concertados).
8. Adscripción, en el curso 2008-2009, de uno de los colegios de primaria de la localidad al programa de Centros Bilingües de la Comunidad de Madrid.

Todos estos rasgos hacían del IES Eclipse un modelo para estudiarlo, pues reunía las características más problemáticas de los centros públicos madrileños, así como las medidas tomadas por las autoridades educativas madrileñas.

Si bien algunos autores cuestionan la posibilidad de llegar a generalizaciones a partir de los datos individuales de los estudios de caso (Walker, 1986; Bartolomé, 1992, citados en García Llamas, 2003), sí pueden considerarse significativos desde el punto de vista del centro estudiado en cuestión y también, con la existencia de otros estudios del mismo tipo, pueden ayudar a dar una visión de una política determinada.

Por tanto, aunque los resultados de este estudio de caso, dado el tamaño de la muestra, no puedan ser generalizables, sí pueden considerarse un reflejo de la política lingüística de la Comunidad de Madrid y también de cómo esa política lingüística educativa afectó a un centro en concreto, el IES Eclipse.

Asimismo, para tener una visión más global del fenómeno de las Aulas de Enlace y de la política educativa de la Comunidad de Madrid, se ha recurrido también al estudio de investigaciones que, prácticamente desde la puesta en marcha de las Aulas de Enlace, han ido analizando el funcionamiento de este dispositivo (Cucalón, 2007, 2015; Del Olmo, 2009, 2010, 2012; García Fernández *et ál.*, 2009; Inglés López, 2009; Pérez Milans, 2007).

Aunque no todos los trabajos mencionados adoptaban la misma perspectiva de análisis que el que aquí se presenta, lo cierto es que han sido una referencia indispensable. Al fin y al cabo, porque todos ellos dan cuenta de los resultados que la

política educativa, y concretamente la lingüística, ha tenido y tiene en Madrid y en otras comunidades autónomas. Estos estudios sobre la implantación de las Aulas de Enlace coinciden en señalar el carácter deficitario con el que se asocia la diversidad, lo que deviene en el aislamiento del Aula de Enlace respecto a la comunidad educativa (Pérez Milans, 2007); también destacan el carácter “utilitarista y asimilacionista” de esta medida (García Fernández *et ál.*, 2009: 9) y la “falta de compromiso real con el éxito educativo del alumnado inmigrante” (Inglés López, 2009: 157). Como consecuencia, el programa “perpetúa, institucionaliza, profundiza y legitima las desigualdades” del alumnado de origen inmigrante (Del Olmo, 2010: 134) y moldea sus trayectorias escolares hacia itinerarios académicos de escaso prestigio y remuneración salarial.

Otros de los factores que me preocupaban, además del problema de la generalización de los resultados, eran el de la fiabilidad y la validez. La etnografía, como método de investigación, y en particular la observación participante (como técnica de recogida de información), ha sido tachada de impresionista, subjetiva, distorsionada (Woods, 1987), de ahí que uno de los dilemas a los que se enfrenta el investigador sea el de la validez de los datos. Hammersley (1990) habla de “plausibilidad y credibilidad”, mientras que Denzin, 1994, citado en Woods (1998) habla de “verosimilitud”. Para intentar paliar esos problemas, se ha recurrido a una batería de instrumentos de recogida de información y datos: materiales escritos, entrevistas, cuestionarios, paisaje lingüístico, etcétera.

Estos instrumentos tienen como finalidad que se pueda conocer a fondo la situación del IES Eclipse, con sus dilemas, sus motivaciones, sus temores, sus actitudes e ideología, sus prejuicios... En definitiva, se busca que ayuden a navegar por las aguas, a veces poco claras, -a veces turbias-, de la política lingüística educativa.

El último de los problemas que he tenido que abordar en este trabajo ha estado relacionado con el tiempo. Lo dilatado de la investigación ha generado diversos problemas, como, por ejemplo, la variación y el número decreciente del alumnado del Aula de Enlace, la movilidad del profesorado que trabajaba en ella y, por último, el cierre de dicha aula, que llegó en el momento en que se acercaba el final de la investigación de campo.

Una de las mayores dificultades de este estudio longitudinal ha estado relacionada con la alta movilidad geográfica del alumnado de las Aulas de Enlace, significativamente mayor que el del resto del alumnado extranjero y que el del alumnado español.

El alumnado de las Aulas de Enlace reside en un determinado municipio por razones económicas, esencialmente por motivos de cercanía al trabajo de sus padres, por lo que un cambio en dichas condiciones laborales, a falta de un arraigo social o familiar sólido en la localidad, suele conllevar el traslado de domicilio a otra población próxima o incluso a otra comunidad autónoma.

Precisamente, la ausencia de raíces y redes de apoyo familiar y/o social en la localidad donde se situaba el IES Eclipse, junto a la precariedad laboral de sus familias provocaba que gran parte de este alumnado solo estuviera matriculado en el centro durante unos meses, durante un curso académico... dificultando la posibilidad de estudiarlo a fondo y de establecer entre estos alumnos y la investigadora unos vínculos sólidos que propiciaran el trabajo de campo de la investigación.

Además, la crisis económica, cuyos efectos se sintieron desde 2008, afectó a los ciclos migratorios, con lo que cada año llegaban al centro educativo un menor número de alumnos de origen inmigrante. Este número menguante de alumnos me hizo plantearme en varios momentos la cancelación del estudio, pero, por otro lado, consideré que ese hecho podría ser un elemento significativo en el análisis de la política lingüística educativa llevada a cabo en Madrid.

Asimismo, también se produjo movilidad laboral en el profesorado del centro y, especialmente en el del Aula de Enlace, que era uno de los elementos claves en la investigación. Una de las profesoras del Aula de Enlace se marchó a otro instituto cercano en 2009 y, cuando se produjo el cierre del Aula de Enlace del centro, los dos profesores que la atendían en ese momento, pidieron otros destinos. Uno, pese a que tenía la plaza en el IES Eclipse, decidió marcharse a otro instituto a impartir de nuevo clases de su especialidad, Matemáticas, y el otro profesor se marchó a trabajar a otra comunidad autónoma.

La última amenaza que se cernía sobre una investigación como esta era la de la supresión del dispositivo de las Aulas de Enlace, dado que los datos que se iban recopilando sobre la política educativa madrileña indicaban un claro proceso de eliminación progresiva de Aulas de Enlace, muy especialmente en los centros públicos, como se refleja en la siguiente tabla:



**Tabla 1. Evolución de las Aulas de Enlace por titularidad del centro.**

Curso académico	Número total de Aulas de Enlace	Aulas de Enlace en centros públicos	Aulas de Enlace en centros concertados
2009-2010	276	162	114
2010-2011	142	78	64
2011-2012	108	52	56
2012-2013	92	37	55
2013-2014	69	24	45

Fuente: *Datos y cifras de la Educación* de los cursos 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014.

El cierre del Aula de Enlace del IES Eclipse se produjo al finalizar el curso 2009-2010, lo que coincidió con una reducción drástica, de casi el 50%, en el número de Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid, tal y como se puede apreciar en la tabla 1. Además, la reducción de Aulas de Enlace fue mayor en los centros públicos (51,85% Aulas de Enlace menos en el curso 2010-2011 que en el curso anterior) que en los concertados (43,85%), reducción que ha continuado los siguientes años, hasta el punto de que en el curso 2013-2014 el número de Aulas de Enlace en centros concertados casi dobla al de centros públicos. Esto a pesar de que los centros públicos de la Comunidad de Madrid escolarizan a un mayor número de alumnado de origen extranjero que los centros concertados<sup>13</sup>.

Por otra parte, esta reducción de medios en el programa de enseñanza lingüística a alumnado que desconocía el español, contrastaba con el fomento del Programa Bilingüe en inglés, con una fuerte dotación económica y en recursos, incluso en tiempos de crisis económica<sup>14</sup>.

Por tanto, aunque por un lado estaba el temor a que cerraran el Aula de Enlace del centro, con repercusiones negativas para el alumnado inmigrante de nueva incorporación, por otro lado, ese posible cierre, que finalmente se materializó al terminar el curso 2009-2010, no era sino un indicador más de la política lingüística educativa de la Comunidad de Madrid, la cual, si bien a día de hoy, año 2015, no ha eliminado el programa como tal, este sí ha sido reducido a su mínima expresión<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Según los datos estimados en el informe *Datos y cifras de Educación 2010-2011*, en el curso 2010-2011, del total de 139 200 alumnos extranjeros, 105 161 estaban matriculados en centros públicos, 26.177 en centros concertados y 7.862 en centros privados.

<sup>14</sup> Según los datos del informe *Datos y cifras de Educación 2011-2012*, en el curso 2007-2008 se destinaron 9,8 millones de euros al Programa Bilingüe, mientras que en el curso 2009-2010 la cantidad había ascendido a los 12 millones de euros, es decir, se había producido un aumento de entorno al 22% en su presupuesto.

<sup>15</sup> Según los datos proporcionados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid en *Datos y cifras de Educación*, en el curso 2014-2015 se prevén 62 Aulas de Enlace. Disponible en: [http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM\\_InfPractica\\_FA&cid=1142558405036&idConsejeria=110926618](http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142558405036&idConsejeria=110926618)

En definitiva, el factor tiempo, tan necesario en una investigación como esta, sobre política lingüística educativa, supuso asimismo una amenaza, en tanto que no sabía si al final de la investigación iban a quedar “supervivientes” capaces de relatar el viaje lingüístico que se estaba produciendo en esas aulas, pero, por otro lado, lo azaroso del viaje y esas dotes de “supervivencia” que muchos de los alumnos de origen inmigrante han desarrollado en el IES Eclipse dice mucho acerca de una política educativa cuyos vientos parecen serles contrarios.

### **1.5. Instrumentos de navegación y recogida de información**

Los problemas que se han ido planteando a lo largo de esta investigación han sido claves a la hora de “ir redefiniendo y reelaborando los instrumentos y categorías según lo requieran el objeto del estudio y las demandas de la realidad” (Pérez Serrano, 1994: 50).

#### **1.5.1. Diario de campo**

Uno de los elementos más relevantes en un trabajo de corte etnográfico es el diario de campo. Durante los dos años que fui jefa de estudios adjunta llevé un cuaderno conmigo a todas partes, un cuaderno de tapas duras en el que registraba todo:

1. Problemas académicos, personales, familiares o de convivencia del alumnado.
2. Peticiones del profesorado (recursos materiales, gestión de la convivencia...).
3. Valoraciones/opiniones del profesorado en juntas de evaluación, en reuniones de tutores...

Ese cuaderno que usé por comodidad, porque iba siempre conmigo, está mediatizado por mi condición de jefa de estudios adjunta, esto es, desde una visión problemática de los alumnos y de las condiciones de enseñanza, pues, evidentemente, cuando los docentes tienen un problema acuden a jefatura para que les ayude a resolverlo. Sin embargo, esa visión sobre los problemas a los que se

enfrentaban los compañeros, algunos simplemente motivados por el choque entre las rutinas escolares, por el hecho de que los alumnos del Aula de Enlace no habían estado escolarizados previamente, en otras ocasiones porque se alejaba de las expectativas o de la imagen que se tenía de ellos (por ejemplo, Samira<sup>16</sup>, una alumna marroquí que, a diferencia del resto de compañeras, “muy calladas” y “obedientes” era una alumna considerada “contestona”).

Ese cuaderno proporciona una idea de la diversidad, alejada de la armonía que se vivía en las Jornadas interculturales o de la aparente falta de problemas de este alumnado cuando estaba en el ámbito seguro del Aula de Enlace, pero que se convertía en problemas cuando salía a las aulas ordinarias. Sin embargo, hay que hacer notar que la mayoría de problemas no están referidos al alumnado del Aula de Enlace (y dentro de este alumnado, los problemas se concentraban solo en unos pocos), aunque sí había una mayoría de problemas relacionados con la diversidad y con los problemas de convivencia.

Por tanto, aunque ese cuaderno ha sido importante para mí, para guiar mi trabajo, para anotar elementos importantes sobre los que investigar más adelante, no lo ha sido tanto a la hora de tomar en cuenta sus datos. Para ello he recurrido a otros instrumentos como los que se citan en los siguientes apartados.

#### 1.5.2. Materiales escritos

Para analizar la ideología lingüística de la Comunidad de Madrid y del instituto Eclipse se ha recurrido, en primer lugar, al análisis de documentos, pues resultan un gran apoyo a la observación (Woods, 1987). A través de la aplicación del análisis de contenido, se puede identificar no solo lo que se dice, sino también lo que se ha querido decir, siguiendo lo que Fox, 1981, citado en García Llamas (2003) califica como *nivel manifiesto* y *nivel latente*.

El análisis de contenido permite interpretar e inferir lo que el emisor ha querido decir, por lo que resulta adecuado en un trabajo que pretenda investigar sobre la ideología y la política lingüística educativa.

Los materiales escritos que se han analizado son de naturaleza variada:

1. Legislación de la Comunidad de Madrid y del centro educativo objeto de la investigación.

---

<sup>16</sup> Pseudónimo.

2. Materiales producidos por los alumnos (exámenes, fichas de comprensión lectora y de expresión escrita) y por los profesores, o no.

En relación con los documentos de carácter legislativo, se ha analizado tanto lo que aparece en los documentos como lo que no se ha publicado, pues se entiende que esa ausencia también resulta una información significativa de la política llevada a cabo (por ejemplo, la inexistencia de un currículo oficial de español como lengua extranjera en la Comunidad de Madrid).

Respecto a la Comunidad de Madrid, se han analizado documentos relacionados con las Aulas de Enlace, como: el *Plan Regional de Compensación Educativa*, las *Instrucciones que regulan la puesta en marcha y el funcionamiento de las Aulas de Enlace*, la *Programación de Español como segunda lengua. Educación Secundaria* (Reyzábal, 2003) y la obra *Aulas de Enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación* (Boyano et ál, 2004). Todos ellos constituyen la base para conocer a fondo la ideología lingüística que subyace a la puesta en marcha de este dispositivo por parte de la Comunidad de Madrid.

En cuanto al instituto Eclipse, se han tenido en cuenta el *Proyecto Educativo de Centro*, que es el documento que define al centro, el *Reglamento de Régimen Interior* así como proyectos en los que el instituto estaba implicado, como el *Plan Cuatrienal de Centros Prioritarios* o el *Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés*, que constituye un índice de la política lingüística educativa del centro. Por otro lado, también se han analizado documentos del profesorado como memorias y programaciones didácticas.

En el análisis se ha tomado como unidad de medida la presencia/ausencia de las lenguas inmigrantes en esos documentos y, a partir de ahí, y en contraste con otro de los programas de la Comunidad de Madrid, el Programa Bilingüe en inglés, se han llegado a inferencias acerca de la política lingüística educativa madrileña. En concreto, lo que interesaba buscar en los documentos eran las siguientes informaciones:

1. Presencia / ausencia de las referencias a las lenguas inmigrantes.
2. Objetivos que se pretenden alcanzar mediante la enseñanza de la lengua.
3. Principios metodológicos que guían esa enseñanza.
4. Congruencia entre los objetivos-contenidos-metodología.

A partir de esos datos, se pretende inferir cuáles son las ideologías que subyacen, no solo a la implantación de las Aulas de Enlace, que no son sino un elemento más de la política lingüística educativa madrileña, sino desde qué actitudes

lingüísticas se opera, esto es, si la lengua es considerada un recurso, un problema o un derecho (Ruiz, 1984).

Sin embargo, la política lingüística no actúa solamente en el papel, de arriba abajo, sino que también se manifiesta en las prácticas educativas. De ahí que se decidiera estudiar también los documentos producidos por los alumnos. En concreto, durante el curso académico 2007-2008 se pidieron a varios docentes los exámenes de Samira, una alumna que había salido ese año del Aula de Enlace para cursar 1º de ESO en el aula ordinaria, con el objetivo de ver cómo era su adaptación al aula. Se analizaron los exámenes realizados en tres materias: Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y Lengua Castellana y Literatura. En concreto, se analizó si existía:

1. Una adaptación en el contenido de los exámenes o si, por el contrario, se le pedía lo mismo que a sus compañeros.
2. Una adaptación en la formulación de las preguntas, con ayudas lingüísticas, etc.
3. Algún tipo de consideración acerca de su condición de hablante de español como segunda lengua (en el caso concreto de esta chica, tercera lengua, después del rifeño y del marroquí).
4. Algún tipo de legitimación de los conocimientos que poseía esta alumna y de legitimación de la(s) lengua(s) que conocía.

El curso siguiente, 2008-2009, se pasaron a una de las profesoras del Aula de Enlace unos textos adaptados del libro usado en las aulas ordinarias de Ciencias Sociales y de Ciencias de la Naturaleza, correspondientes al nivel de 2º de ESO (Anexo I, página 559).

El objetivo era ayudar a facilitar la transición al aula ordinaria del alumnado del Aula de Enlace, a través del trabajo con textos académicos. Se buscaba hacer una adaptación, no de los contenidos, sino de los procedimientos, para ver cómo reaccionaban y si los alumnos consideraban de utilidad el trabajo con textos académicos.

A la profesora del Aula de Enlace se le pasaron tres textos de Ciencias Sociales y dos textos de Ciencias de la Naturaleza. Los alumnos realizaron cuatro textos, tres de Ciencias Sociales y uno de Ciencias de la Naturaleza, área cuya dificultad resultaba mayor, y que estaba más alejada de sus vivencias, según afirmó la profesora del Aula de Enlace.

Después de trabajar los diferentes textos, la profesora del Aula de Enlace realizó un pequeño informe de cómo había funcionado en clase cada uno de ellos y de la aceptación de este tipo de actividades por parte del alumnado.

Finalmente, se analizaron las trayectorias escolares de los alumnos que habían pasado por el Aula de Enlace. Esto pudo estudiarse gracias a los documentos procedentes de la Secretaría y de la Jefatura de Estudios del IES Eclipse. A partir de la información recopilada a lo largo de los seis años de la investigación, se describieron las trayectorias que habían seguido los alumnos que habían pasado por el Aula de Enlace y se comprobó quiénes continuaban en el centro seis años después de que se abriera dicha aula.

Gracias a los documentos de la Secretaría, se pudo obtener información sobre las repeticiones, los itinerarios que siguieron y los apoyos recibidos. El objetivo que se pretendía lograr con este análisis era comprobar si se estaba produciendo una estratificación académica en función de la lengua, esto es, si el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela se asociaba con itinerarios académicos menos exigentes y con trayectorias académicas menos exitosas.

Asimismo, también se tuvo acceso a las actas de los claustros del profesorado, donde quedaron reflejadas las opiniones sobre temas concernientes a la vida del instituto (forma en que debían hacerse los agrupamientos escolares, manera en que se concebía la diversidad y cómo debía ser abordada, etc.). Este material es un complemento a las entrevistas y cuestionarios realizados a los profesores, y resulta de gran utilidad para estudiar las actitudes del profesorado respecto a la diversidad, las respuestas ante la política educativa de la Comunidad de Madrid, etc.

### 1.5.3. Paisaje lingüístico

En el análisis de contenido, no solo se tiene en cuenta el material escrito, sino también el visual. Bardin, 1989, citado en García Llamas (2003) establece tres ámbitos de estudio, tomando como referencia el soporte y el código:

1. Contenido lingüístico, oral o escrito.
2. Contenido icónico: señales, carteles, publicidad...
3. Otros códigos como la música, etc.

Desde los años noventa se ha venido prestando una creciente atención a los carteles, los nombres de las calles y de los espacios públicos, los rótulos de las tiendas y negocios privados, etc. en lo que se ha denominado “paisaje lingüístico”. En

la definición clásica de Landry y Bourhis (1997: 25), el paisaje lingüístico sería aquello constituido por:

*The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shops signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration.*

El paisaje lingüístico tiene una función informativa, pero también simbólica, por lo que se convierte en un indicador de la vitalidad lingüística en el seno de una comunidad multilingüe. En el contexto urbano bilingüe y multilingüe, el más estudiado (Landry y Bourhis, 1997; Cenoz y Gorter, 2006), los nombres de las calles, los rótulos de los comercios, etc., reflejan el poder y el estatus de las diferentes lenguas que conviven en un área específica, de ahí que, aparte de la vitalidad lingüística de las lenguas de una determinada comunidad, también se haya estudiado el paisaje lingüístico desde el punto de vista de la globalización, es decir, de la presencia de lenguas dominantes, como por ejemplo el inglés, en determinados países (Griffin, 2004, citada en Franco Rodríguez, 2007, estudió la presencia del inglés en Roma). El paisaje lingüístico es un buen indicador para estudiar la política lingüística:

*The study of the linguistic landscape can also be interesting because it can provide information on the differences between the official language policy that can be reflected in top-down signs such as street names or names of official buildings and the impact of that policy on individuals as reflected in bottom-up signs such as shops names or street posters.*

(Cenoz y Gorter, 2006: 68).

Asimismo, Franco Rodríguez (2007) señala que existen dos tipos de estudios sobre paisaje lingüístico:

1. Estudios sobre el paisaje lingüístico, que se subdividen a su vez en dos: aquellos que se encargan de medir y reflexionar acerca de los efectos del paisaje lingüístico en la actitud de la población hacia una lengua o comunidad lingüística; los estudios que analizan los efectos de las normas que regulan la visibilidad de una lengua en un espacio público en una determinada área geográfica.

2. Estudios a partir del análisis del paisaje lingüístico: análisis cuantitativos y también de carácter descriptivo acerca de la distribución de lenguas en un determinado paisaje lingüístico.

Las utilidades del paisaje lingüístico para el estudio de las políticas lingüísticas y de las actitudes lingüísticas de los hablantes hacia determinadas lenguas o miembros de unas comunidades lingüísticas específicas, es lo que nos llevó a utilizar el paisaje lingüístico como un índice para determinar en qué medida están representadas las lenguas inmigrantes en el paisaje lingüístico del IES Eclipse y qué posición ocupan en el paisaje lingüístico del centro educativo. En concreto, se ha analizado:

1. La presencia de las lenguas inmigrantes en el paisaje lingüístico del centro.
2. La dimensión informativa o simbólica de las lenguas inmigrantes en el paisaje lingüístico del centro.
3. En qué medida el paisaje lingüístico es un reflejo de las lenguas y los hablantes del IES Eclipse.

#### 1.5.4. Entrevistas

A lo largo de la investigación se han mantenido con distintos miembros del instituto Eclipse infinidad de charlas informales acerca de los cambios que había conllevado la presencia de alumnado inmigrante en el centro, especialmente el que desconocía el español. Asimismo, desde mi posición como jefa de estudios adjunta, también se han mantenido innumerables charlas, con el profesorado y con los tutores, respecto a alumnos concretos, para ver sus posibilidades de futuro, la conveniencia o no de pasarlo a determinado programa, etcétera.

Sin embargo, por la cantidad de información aportada, por la disponibilidad y por el grado de conocimiento que poseían de los alumnos del Aula de Enlace, hay que destacar las entrevistas con el profesorado del Aula de Enlace, concretamente un profesor y una profesora. Estos profesores, que podrían considerarse informantes clave, han sido un pilar fundamental en la investigación, pues conocían de primera mano el funcionamiento del Aula de Enlace, conocían a los alumnos que habían pasado por ella y podían informar también acerca de sus dificultades de adaptación a las aulas ordinarias.



La mayoría de las charlas con el profesorado del Aula de Enlace se produjeron de manera informal, sin grabadoras de por medio, a lo largo de los años en que estuvimos trabajando juntos, pero también se realizó una entrevista conjunta a dos de los tres profesores del Aula de Enlace, una vez que esta había cerrado y que ellos habían abandonado el instituto.

Dado que había pasado un tiempo desde que dejaron el IES Eclipse (un curso escolar en un caso, tres meses en otro), se decidió mantener una entrevista conjunta con los profesores para que hicieran una valoración de su experiencia como docentes en el Aula de Enlace, de la trayectoria que habían seguido sus alumnos tras abandonar dicha aula y, en general, que valoraran la utilidad del dispositivo.

La entrevista grupal, aunque tiene algunos riesgos, se creyó que era la mejor opción para que los profesores pudieran recordar pasajes de lo vivido y para ofrecer puntos de vista diferentes y/o complementarios (Van Dalen y Meyer, 1983). Efectivamente, durante la entrevista, que se llevó a cabo en la casa de uno de los profesores, se constataron las similitudes y a la vez las diferencias que ambos percibían en la forma de concebir el Aula de Enlace, su función y sus posibilidades. Asimismo, la entrevista conjunta sirvió para que recordaran mejor algunos hechos, algunos alumnos y formularan matizaciones en las afirmaciones, reformulaciones de un cuestionario previo que les había pasado, etcétera.

Otros docentes cuyas opiniones se recabaron a través de entrevistas fueron las profesoras del Programa de Compensatoria, pues la mayoría de los alumnos procedentes del Aula de Enlace desembocó en ese programa.

La entrevista a estas profesoras de Compensatoria sí se llevó a cabo de forma separada, pues, en primer lugar, habían estado en el IES Eclipse en momentos diferentes: DOCS había estado durante los cursos 2009-2010 y 2010-2011, mientras que DOCA había estado en el IES Eclipse durante el curso 2011-2012.

Además, las condiciones de una y otra no eran las mismas, así pues, mientras que DOCS durante el primer año había coincidido con el Aula de Enlace, en cambio, cuando llegó DOCA esta ya había cerrado.

Por último, mientras que DOCS tenía jornada completa como profesora de Compensatoria en el IES Eclipse, DOCA tenía media jornada en el IES Eclipse y media jornada en otro instituto cercano.

Por tanto, parecía que lo más adecuado era entrevistar por separado a estas profesoras.

La entrevista, al ser la última que se realizó en esta investigación, contenía muy pocas preguntas (anexo II, página 569), pues el objetivo era más bien el de contrastar

sus percepciones con las del profesorado del Aula de Enlace y con las respuestas obtenidas en los distintos cuestionarios.

#### 1.5.5. Cuestionarios

Se realizaron tres cuestionarios a tres tipos de población y con objetivos distintos.

El primer cuestionario se pasó al profesorado que impartía clase ordinaria al alumnado que había salido del Aula de Enlace. (Anexo III, página 570). Para la elaboración de este cuestionario se tomó como referencia la obra publicada por la Comunidad de Madrid, *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*, en la que se incluyen diferentes modelos para evaluar al alumnado del Aula de Enlace, en función de su competencia comunicativa. Los modelos utilizados fueron, sobre todo, el 7, el 9, el 10, el 12 y el 13.

Este cuestionario constaba de treinta y tres preguntas divididas del siguiente modo:

1. Preguntas generales sobre la competencia y la integración del alumnado del Aula de Enlace (preguntas 1-4).
2. Preguntas cerradas de estimación acerca de la integración académica de este alumnado (preguntas 5-27). Este bloque, el más amplio, se dividía a su vez en cuatro bloques (comprensión lectora, preguntas 5-10; comprensión auditiva, preguntas 11-14; expresión oral, preguntas 15-21 y expresión escrita, preguntas 22-27).
3. Preguntas cerradas de estimación sobre la integración social del alumnado procedente del Aula de Enlace.

Ejemplo de pregunta sobre la integración académica del alumnado del Aula de Enlace:

8. <i>¿Es capaz de localizar la idea principal de un texto?</i>	<i>Sí</i>	<i>En parte</i>	<i>No</i>
---	-----------	-----------------	-----------

Ejemplo de pregunta sobre la integración social del alumnado del Aula de Enlace:

31. <i>¿Dentro de clase se relaciona con compañeros de distinta nacionalidad a la suya?</i>	<i>Sí</i>	<i>En parte</i>	<i>No</i>
---	-----------	-----------------	-----------

Este cuestionario fue rellenado por las dos profesoras del programa de Diversificación, pues la mayoría de los alumnos del Aula de Enlace pertenecían al programa de Diversificación, que se organiza en torno a dos grandes áreas de conocimiento (Ámbito Científico-Tecnológico y Ámbito Sociolingüístico). Además, el cuestionario se pasó a otros dos profesores (de Lengua Castellana y de Matemáticas) que daban clase durante el curso 2010-2011 a la única alumna del Aula de Enlace que estaba cursando en ese momento un 4º de ESO por la vía ordinaria (aunque el curso siguiente repitió 4º por Diversificación). También se le pasó el cuestionario a DOCS, la profesora que dio clases de Educación Compensatoria en el IES Eclipse durante los cursos 2009-2010 y 2010-2011.

En total, se recabaron catorce encuestas, de cinco docentes (cuatro profesoras y un profesor), y referidas a seis alumnos del Aula de Enlace.

En segundo lugar, se pasó un cuestionario a los alumnos que habían estado escolarizados en el Aula de Enlace, para que valoraran su paso por este dispositivo y su influencia en su trayectoria académica posterior. Este cuestionario fue realizado por los cuatro alumnos que quedaban en el IES Eclipse en el curso 2011-2012, los últimos supervivientes. (Anexo IV, página 573).

El cuestionario constaba de dieciocho preguntas. Algunas de las preguntas de este cuestionario tenían carácter cerrado, pero otras tenían carácter abierto para que valoraran su experiencia en el Aula de Enlace. Las preguntas buscaban conocer su trayectoria académica posterior a la salida del Aula de Enlace (si habían repetido algún curso, por ejemplo), la valoración que hacían sobre la influencia de su lengua materna en el aprendizaje, así como algunos datos de su trayectoria escolar anterior a su llegada a España (si habían estado escolarizados, si habían repetido algún curso previamente...).

Ejemplo de pregunta cerrada:

6. <i>El tiempo que pasaste en el Aula de Enlace fue...</i>	<i>Insuficiente, debería haber estado más tiempo.</i>	<i>Suficiente</i>	<i>Excesivo, estuve demasiado tiempo.</i>
---	---	-------------------	---

Ejemplo de pregunta abierta:

9. <i>¿Qué crees que se debería haber trabajado más en el Aula de Enlace para que te hubiera ayudado después en el aula ordinaria?</i>
--

El último de los cuestionarios se realizó a los profesores del Aula de Enlace. (Anexo V, página 575). Para la elaboración de las preguntas de este cuestionario se tomaron como referencia los cuestionarios y las entrevistas de García Fernández *et ál.*

(2009), así como los resultados de su trabajo, pues se pretendía conocer si en el Aula de Enlace del IES Eclipse tenía unas características similares a lo reseñado por el trabajo de estos investigadores.

Antes de realizar la entrevista conjunta, se les pidió que contestaran a un cuestionario sobre su trabajo en el Aula de Enlace. Esto se hizo para que refrescaran su experiencia en el Aula de Enlace, puesto que hacía ya unos meses que ambos profesores habían abandonado el IES Eclipse. Además, con las respuestas obtenidas a partir del cuestionario se pretendía profundizar más durante la entrevista posterior en aquellos aspectos que hubieran quedado poco claros, en los puntos en los que diferían las opiniones de ambos profesores.

El cuestionario estaba compuesto por veintisiete preguntas, de las cuales veintiséis eran de carácter abierto. Estas preguntas estaban agrupadas en cuatro áreas diferentes:

1. Formación (preguntas 1-8), donde se les preguntaba por la titulación que poseían y sobre si poseían formación para la tarea encomendada en el Aula de Enlace.
2. Trabajo en el aula (preguntas 9-16), donde se preguntaba por las orientaciones curriculares y metodológicas recibidas y también por la práctica educativa en el aula.
3. Coordinación con el centro (preguntas 17-21), eran preguntas destinadas a conocer el grado de cooperación del resto de la comunidad educativa con el programa de las Aulas de Enlace.
4. Conclusiones (22-27), apartado en el que se les pedía que valorasen su experiencia como docentes, la adecuación del dispositivo a las necesidades del alumnado al que va dirigido y las expectativas que tenían sobre el logro académico de ese alumnado.

Ejemplo de pregunta del apartado de “Formación”:

2. *¿Poseía formación y/o experiencia en la enseñanza de segundas lenguas antes de trabajar en el Aula de Enlace?*

Ejemplo de pregunta del apartado de “Trabajo en el aula”:

12. *¿Qué tipo de contenidos se trabajaban en el Aula de Enlace?*

Ejemplo de pregunta del apartado correspondiente a “Coordinación con el centro”:

20. *¿Cuál era la reacción del profesorado ante la incorporación a su clase de un*

alumno proveniente del Aula de Enlace?

Ejemplo de pregunta del apartado de “Conclusiones”:

26. *¿Cree que el Aula de enlace era una medida adecuada para el alumnado que se incorporaba a nuestro sistema educativo sin conocer el español?*

## **1.6. Tratamiento y análisis de la información**

*Por análisis de datos cualitativos se entiende el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones.*

(Spradley, 1980: 70, citado en Rodríguez Sabiote, Lorenzo y Herrera, 2005: 135).

En esta investigación cada uno de los instrumentos ha sido sometido al análisis que se consideraba más adecuado para conocer a fondo el IES Eclipse.

Respecto a los materiales escritos, hay que distinguir entre los distintos tipos de textos, pues sus emisores, receptores, contextos en que se producen y finalidades son muy diferentes, así que en el siguiente cuadro se verá una división con los distintos tipos de texto y el tratamiento realizado.

**Cuadro 3. Descripción de los materiales escritos y su tratamiento.**

Tipo de material escrito		Descripción	Análisis realizado
Normativas	Comunidad de Madrid	Se incluyen aquí los textos legales que regulan el funcionamiento de las Aulas de Enlace, así como el “currículum” y las orientaciones metodológicas publicadas para impartir la enseñanza en las Aulas de Enlace.  Además, se incluyen los textos relativos al Programa Bilingüe en inglés: órdenes que regulan el currículo, currículo de Inglés Avanzado, etc.	Descriptivo, interpretativo y contrastivo. Comparación entre la normativa y la aplicación práctica.  Análisis de contenido.
	IES Eclipse	Se incluye el Plan Cuatrienal de Centros Prioritarios, el Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés, el Proyecto Educativo de Centro y la Programación del Aula de Enlace del curso 2009/2010.	Descriptivo, interpretativo.  Análisis de contenido.
Textos del aula		Textos preparados por los docentes (exámenes) y elaborados por los alumnos (exámenes y ejercicios de combinación de oraciones).	Análisis interpretativo.
Documentos de Secretaría		Relativos al número de alumnado (nacionalidad, tipo de estudios), número de profesorado, etc.	Análisis de tablas.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al paisaje lingüístico, se ha operado una selección del material fotográfico y un análisis interpretativo del mismo, teniendo en cuenta la dimensión simbólica y la dimensión informativa.

Por lo que se refiere a las entrevistas, también han sido sometidas a un análisis descriptivo, interpretativo y contrastivo entre las prácticas observadas, las respuestas del alumnado procedente de las Aulas de Enlace y los resultados de las diferentes investigaciones teóricas.

Con los cuestionarios dirigidos al profesorado que impartió clase a alumnos procedentes del Aula de Enlace después de salir de esta (Anexo III, página 570), además del análisis descriptivo e interpretativo, se ha procedido a realizar un análisis de tablas, con el objeto de determinar los problemas y también los logros más destacados en estos alumnos.

Por otra parte, respecto a los cuestionarios de los exalumnos del Aula de Enlace, sus respuestas han sido contrastadas con la información proporcionada por sus profesores de los distintos programas (Aulas de Enlace, Compensatoria y Diversificación), tanto en las entrevistas como en los cuestionarios. Los datos de los cuestionarios de los exalumnos del Aula de Enlace también han sido contrastados con los documentos de Secretaría (repeticiones de curso, itinerarios académicos).

## CAPÍTULO 2. LA LENGUA EN SOCIEDAD: UNA CUESTIÓN POLÍTICA Y DE POLÍTICAS

La lengua juega un papel fundamental en la educación, como medio de instrucción y como medio de transmisión de una herencia cultural. La atención a la lengua de la escuela se ha visto incrementada en las últimas décadas, dado que, si bien la educación es tradicionalmente considerada como uno de los vehículos para conseguir la movilidad social, por otro lado, se concibe como un medio de reproducción de las desigualdades sociales. Además, el sistema educativo es una fábrica de creación de ciudadanos, siguiendo “una metáfora clásica de la sociología” (Terrén, 2011: 55), por lo que los valores y los canales de participación en la vida democrática y cívica se aprenden en la lengua de la escuela.

Nadie dudaría hoy día que la lengua tiene un componente social, sin embargo, la disciplina que lo estudia, la sociolingüística, tiene apenas unas décadas de recorrido. Por otro lado, como consecuencia del postcolonialismo, la globalización y otros fenómenos recientes de carácter político y socioeconómico, la perspectiva con la que se abordan los estudios sociolingüísticos también ha sufrido cambios en la interpretación del papel de la lengua en la sociedad y del uso de la lengua en la educación.

En los siguientes epígrafes se definirá, en primer lugar, qué es la sociolingüística y cuáles son sus campos de estudio; a continuación, se abordará el concepto de política lingüística, para, por último, centrar la atención en la política lingüística aplicada al campo de la educación.

### 2.1. El estudio de la lengua en sociedad: la sociolingüística

En la primera mitad del siglo XX la lingüística aparecía dominada por el estructuralismo y su división entre *lengua* y *habla*<sup>17</sup>. Las ramas más estudiadas de la lingüística eran la lingüística descriptiva, la lingüística histórica o la lingüística comparada. Es decir, los estudios lingüísticos comparaban o describían de forma sincrónica o diacrónica los sistemas cerrados, regulares y predecibles que son las lenguas. La aparición de la gramática generativa transformacional de Chomsky a

---

<sup>17</sup> Los conceptos de *langue* (lengua) y *parole* (habla) proceden de F. Saussure. Se entiende por *langue* el conjunto de convenciones necesarias adoptadas por la sociedad para permitir el uso de la facultad del lenguaje por parte de los individuos, mientras que por *parole* se entiende el acto individual de utilizar la *langue*. La *lengua* es de carácter abstracto, sistémico y social, mientras que el *habla* es concreta, asistémica e individual.



finales de los años cincuenta no hizo sino ahondar en el estudio del sistema de la lengua, ajeno a toda influencia de la sociedad que lo rodeaba. Ni el estructuralismo ni el generativismo parecían interesados en la dimensión comunicativa del lenguaje y en el papel de este en la sociedad.

Sin embargo, también a partir de la década de los cincuenta, comenzó el interés de los investigadores por el componente social del lenguaje. Aparecieron así disciplinas como la Psicolingüística, la Etnolingüística y, por supuesto, también se produjo un cambio en el foco de atención de los lingüistas, quienes comenzaron a ocuparse del estudio de aspectos que antes habían sido considerados “externos” a la lingüística, como, por ejemplo, el uso de la lengua. Así, se comenzaron a investigar fenómenos como el bilingüismo y la diglosia, las actitudes de los hablantes hacia la lengua, las comunidades lingüísticas, etcétera. Fue en ese momento cuando surgió la sociolingüística, término que, según Fishman (1982), fue acuñado en 1949 por H.G. Currie y E. G. Currie para designar al “estudio de las entidades ordenadas del lenguaje en su función comunicativa en tanto esencia de la sociedad” (Fishman, 1982: 12).

La sociolingüística tiene en su esencia una naturaleza interdisciplinar: se relaciona, por ejemplo, con la antropología lingüística o con la psicolingüística social. El carácter interdisciplinar de la sociolingüística, junto con las críticas respecto a su falta de una base teórica sólida, supusieron en un principio cierta confusión entre disciplinas similares a la sociolingüística, como, por ejemplo, la dialectología o la sociología del lenguaje.

Muy discutida también es la relación entre sociolingüística y sociología del lenguaje. Algunos estudiosos las ven como disciplinas totalmente distintas mientras que otros las consideran como una sola. Hudson, 1981, citado en López Morales (2004) define la sociolingüística como “el estudio del lenguaje en relación con la sociedad” mientras que la sociología del lenguaje es “el estudio de la sociedad en relación con el lenguaje” (López Morales, 2004: 40).

Con todo, durante los años sesenta y especialmente durante la década de los setenta se llevó a cabo una gran expansión de la disciplina, en especial a cargo de investigadores norteamericanos como Gumperz y Hymes, quienes publicaron *Directions in Sociolinguistics* en 1972, Labov (*Sociolinguistics Patterns*, 1972) o Fishman (*Sociolinguistics: a brief introduction*, 1971). El hecho de que la sociolingüística tuviera un desarrollo tan notable en Estados Unidos puede relacionarse con la afirmación de Cooper (1997), quien sostiene que la extraordinaria etapa de prosperidad vivida por Estados Unidos tras la II Guerra Mundial contribuyó a la inversión en ciencias sociales, dado que se creyó que los problemas de lengua o de comunicación que planteaban los refugiados y algunas minorías eran un obstáculo

para el progreso. De ahí que se invirtieran grandes recursos en las investigaciones sociolingüísticas para paliar esas situaciones de desventaja socioeconómica.

Aunque en España se publicaron algunas obras aisladas durante la década de los setenta<sup>18</sup>, no fue sino hasta la década de los ochenta cuando aparecieron algunos títulos que fueron claves para el estudio introductorio y la divulgación de la nueva disciplina como por ejemplo, *Sociolingüística en EE. UU. 1975-1985 Guía bibliográfica crítica* (1988), de Francisco Moreno o *Sociolingüística. Teoría y análisis* (1989) de Carmen Silva Corvalán (citados en López Morales, 2004).

En la actualidad la sociolingüística se ocupa de diversos aspectos de la relación entre el lenguaje y la sociedad. Existe, por ejemplo, la rama de la sociolingüística histórica que trata de los cambios lingüísticos a lo largo del tiempo pero, sin duda, el área más productiva es la de la sociolingüística aplicada, que se ocupa de aspectos como la planificación lingüística, la discriminación por motivos lingüísticos, la ideología lingüística y también de la enseñanza de lenguas. Todos estos fenómenos, a su vez, aparecen presentes en la llamada política lingüística.

En el siguiente apartado se desarrollará el concepto de política lingüística, que es uno de los términos clave en este trabajo de investigación. Además, se analizará cuáles son los elementos que componen la política lingüística.

## **2.2. La política lingüística**

La política lingüística es una de las ramas de la sociolingüística de mayor desarrollo en los últimos años. Además, los estudios sobre política lingüística abarcan campos diversos como la historia, la economía, la educación... constituyendo, por tanto, la política lingüística un fenómeno interdisciplinar que afecta a todos los ámbitos de la sociedad.

Spolsky (2012: 3) define *política lingüística* como “an officially mandated set of rules for language use and form within a nation-state”. Dentro de la política lingüística Spolsky (2004, 2012) distingue tres componentes que, aunque son independientes, están relacionados entre sí: las prácticas lingüísticas de los miembros de una comunidad lingüística, la ideología o las creencias lingüísticas y, por último, la planificación lingüística.

### **2.2.1. Las prácticas lingüísticas de una comunidad**

---

<sup>18</sup> López Morales (2004) enumera, entre otras, las obras de Manuel Alvar (1972), *Niveles socio-culturales en el habla de Las Palmas de Gran Canaria* y *Lecturas de sociolingüística* (1978) de Francisco Abad.

El concepto de comunidad lingüística es un concepto clave en sociolingüística. Según Fishman (1982: 54) “por una comunidad lingüística se entiende aquella cuyos miembros participan por lo menos de una variedad lingüística y de las normas para su uso adecuado”. Para Labov, 1966, citado en Fishman (1982), es importante destacar que una comunidad lingüística se define por el hecho de compartir una serie de normas acerca de lo que resulta “adecuado” o “inadecuado”, “correcto” o “incorrecto”.

En cada comunidad existen diferentes retículas de interrelación con otras comunidades lingüísticas en función de relaciones de familia, laborales, de intereses...Además, algunas variedades lingüísticas poseen cualidades simbólico-integradoras, por ejemplo, la variedad estándar de la lengua “contribuye a unir a los individuos que de otra forma no constituirían una retícula de interacción dentro de la comunidad lingüística simbólica o “pueblo”. (Fishman, 1982: 56). López Morales (2004) señala, por otro lado, que la comunidad lingüística no tiene que ver con los límites de la nación, sino que los puede rebasar, como sucede con el español o el inglés.

Asimismo, en una comunidad lingüística es importante tener en cuenta en qué medida sus usuarios tienen acceso a las funciones y a las variedades disponibles de los respectivos repertorios de sus comunidades.

Una vez caracterizado el concepto de comunidad lingüística, se puede definir las prácticas lingüísticas de los miembros de una comunidad lingüística como la selección que un hablante realiza, de forma consciente o no, entre las variedades que constituyen su repertorio lingüístico (Spolsky, 2004).

Estas prácticas lingüísticas están determinadas por la situación comunicativa (tema, receptor, etc.), pero a menudo obedecen a cuestiones ideológicas sobre qué es adecuado o no en un determinado momento.

Las prácticas lingüísticas forman parte, pues, del *continuum* diario de intercambios comunicativos en el seno de una comunidad. Responden a una ideología dominante, aunque en ocasiones las prácticas lingüísticas también han servido de acicate para cambiar la política lingüística. Por ejemplo, Cooper (1997) señala que la lucha contra el lenguaje sexista o el lenguaje racista fueron conquistas de abajo arriba<sup>19</sup>.

Las prácticas lingüísticas constituyen, pues, un reflejo de la política lingüística dominante, pero también pueden estar espoleadas por una nueva ideología lingüística

---

<sup>19</sup> Cooper (1997) señala que, tras las campañas feministas desarrolladas en la década de los sesenta, pudo comprobar que entre 1971 y 1979 se produjo una disminución acusada del número de genéricos androcéntricos en las publicaciones estadounidenses (periódicos, revistas, etc.). En 1971 suponían 12,3 de cada 5.000 palabras mientras que en 1979 había caído a 4,3 de cada 5.000 palabras.

y, en consecuencia, pretenden forzar un cambio en la manera de hacer política lingüística.

### 2.2.2. La ideología lingüística

El concepto de actitud lingüística también es un clásico en el análisis sociolingüístico. Para López Morales (2004), la actitud lingüística es, junto con la conciencia lingüística, el factor decisivo de la competencia sociolingüística. Algunos autores consideran que la actitud está formada por un componente cognoscitivo (formado por percepciones, creencias y estereotipos), un componente afectivo (emociones y sentimientos) y otro de comportamiento (reacciones con respecto al objeto). Sin embargo, otros autores como Fishbein, 1965, citado en López Morales (2004), distinguen entre actitud y creencia. La actitud estaría compuesta solamente por el rasgo afectivo, mientras que la creencia estaría compuesta por el cognoscitivo y el de comportamiento.

En lo que sí parece haber acuerdo, según López Morales (2004) es en que las actitudes son adquiridas, permanecen implícitas y son relativamente variables.

Los miembros de una comunidad lingüística comparten una serie de creencias y valores acerca del lenguaje, por ejemplo, respecto a lo que resulta apropiado o no en un determinado contexto comunicativo (en cuanto a la selección del léxico, la pronunciación, etcétera), pero también relacionados con lo que se considera hablar “bien” o “mal”. Estas creencias constituyen una ideología compartida que asigna valores y prestigio a determinados aspectos de las variedades lingüísticas de esa lengua. En palabras de Blommaert (1997: 3) las ideologías lingüísticas son “shared perceptions of what a language is, what it is made of, what purpose it serves, and how it should be used”. Schiffman (2006) prefiere hablar del término *cultura lingüística* para referirse a: “the sum totality of ideas, values, beliefs, attitudes, prejudices, myths, religious strictures, and all the other cultural “baggage” that speakers bring to their dealings with language from their culture” (2006: 112).

Estas ideologías acerca del lenguaje derivan y a la vez influyen en las prácticas lingüísticas de la comunidad, por lo que en muchas ocasiones pueden ser la base para la planificación lingüística (Spolsky, 2004).

El riesgo está en que, como afirma Spolsky (2004), la planificación lingüística nunca ocurre en el vacío, sino que la planificación lingüística se relaciona con otras lenguas, por lo que:

*Such policies, based on various beliefs about language, develop within various social groups, and commonly result in efforts to manage the language practice of others. Pronunciation, spellings, words or kinds of language are discouraged or forbidden or punished or required, as obscene or sacrilegious or violent or impure or foreign or appropriate or modern.*

(Spolsky, 2004: 39).

A menudo la planificación lingüística consiste en relegar una o varias lenguas en favor de otra que se considera más prestigiosa o más adecuada para los fines políticos que se persiguen.

La ideología lingüística está constituida por las ideas que se tienen sobre la lengua de una determinada comunidad lingüística dentro de una sociedad, las ideas de unidad, o de amenaza a esa unidad, asociadas a cierta variedad lingüística hablada en un territorio... Esas ideas son el motor que mueve la política lingüística llevada a cabo por una administración en un momento dado. La ideología lingüística es el concepto clave de este trabajo, por eso se dedicarán las siguientes líneas a trazar un panorama general de la ideología lingüística que ha predominado en el siglo XX en el contexto occidental.

Para hablar de ideología lingüística es necesario hacer un poco de historia y también de política. Existen una serie de ideas sobre el lenguaje que se remontan a la Revolución francesa de 1789 y constituyen la base de lo que hoy se conoce como naciones-Estado, cuyos máximos representantes son las naciones de los países occidentales (Alemania, Francia, etc.).

La Revolución francesa consagró el principio de una nación-una lengua. Durante los primeros días de la Revolución, el abad Henri Grégoire llevó a cabo un censo de la diversidad lingüística en Francia y recogió unos 33 *patois*<sup>20</sup>. En 1793 una ley prohibió el uso de cualquier lengua distinta del francés y en 1794 el abad Grégoire presentó un *Informe sobre la necesidad y los medios para aniquilar los dialectos y universalizar el uso de la lengua francesa*<sup>21</sup>. La idea, pues, estaba clara: era necesaria una sola lengua para conseguir la unidad del país y los objetivos revolucionarios. La “planificación lingüística” que se llevó a cabo durante la Revolución francesa incluyó el establecimiento de un Comité de Instrucción Pública en 1791, encargado de la

---

<sup>20</sup> El término *patois* designa “un tipo de habla caracterizada por una divergencia con la lengua común, pero, sobre todo, por la actitud del locutor que considera esta habla como inferior (socialmente) a la lengua común, y reservada a los usos restringidos, familiares, sociales, locales”. Traducción propia de la definición de G. Mounin (1995: 251). El término *patois* tiene una connotación despectiva y peyorativa.

<sup>21</sup> *Rapport sur la nécessité et les moyens d’anéantir les patois et d’universaliser l’usage de la langue française*. Séance du 16 prairial, l’an deuxième de la République une et indivisible. Suivi du Décret de la Convention Nationale. Imprimés par ordre de la Convention Nationale.

alfabetización y del desarrollo del francés a lo largo de todas las *communes* del país y la creación de un nuevo diccionario en 1798. Al éxito de la extensión del francés contribuyó no solo la política educativa llevada a cabo por Talleyrand, sino también la revolución industrial y la guerra que llevaron a una rápida adquisición del francés.

Según Wright (2012), la Revolución francesa introdujo al mundo la idea de una e indivisible república en la que la soberanía del pueblo, el territorio y una lengua nacional son requisitos necesarios para su existencia y supervivencia.

Esta idea de asociar la lengua con la nación también estaba presente en Alemania, donde los filósofos del siglo XIX Johann Gottfried Herder y Johann Gottlieb Fichte entendieron que compartir el mismo lenguaje era imprescindible para la configuración del sentido de unidad nacional. El Romanticismo alemán unió a la idea de lengua-nación el concepto de pueblo (*volk*), es decir, conjunto de múltiples lazos que identifican y unen a una colectividad, incluso pese a las fronteras.

Esta asociación es importante pues añade el concepto de identidad étnica, el cual, según García (2012: 80) se refiere a “one kind of identity associated with a cluster of features or practices that are claimed by individuals or groups or assigned to them by other actors in a specific socio-historical, sociopolitical, and socioeconomic context”. Uno de los rasgos definitorios de la identidad étnica de un pueblo es, por supuesto, la lengua.

Durante el siglo XIX se extendieron por Europa el Romanticismo y los movimientos nacionalistas, de cuya influencia mutua se desarrolló la idea de búsqueda de la esencia de los pueblos, la recuperación y revitalización de la cultura popular en forma de leyendas<sup>22</sup> y de otras tradiciones, las lenguas como elementos definitorios de los pueblos, etcétera. Tras el desmantelamiento del imperio otomano y del austro-húngaro al final de la I Guerra Mundial los Estados que se formaron respondían a la idea de un país-una lengua. Estas naciones europeas, además, alcanzan en el primer tercio del siglo XX una gran influencia internacional y un importante desarrollo económico gracias a la colonización de África y Asia.

Por tanto, tras la II Guerra Mundial, durante el periodo de la descolonización de los países de África y Asia, la idea de asociar una lengua-una nación, que tanto éxito había tenido en las antiguas metrópolis europeas, se exporta a esos nuevos países que tratan de reconstruirse y dejar atrás el pasado colonial. Estas antiguas colonias pusieron en marcha toda una serie de medidas para asegurar la unidad nacional.

---

<sup>22</sup> Es la época de folcloristas como Hans Christian Andersen en Dinamarca, los hermanos Grimm en Alemania o Charles Perrault en Francia. En España hay movimientos de recuperación cultural como el Rexurdimento en Galicia o la Renaixença en Cataluña.

Uno de los elementos que debía forjar los nuevos países iba a ser la lengua, y las decisiones lingüísticas que se tomaron durante los años cincuenta y sesenta del siglo XX se basaban en una ideología en la que predominaban creencias como:

1. Una nación requiere una lengua nacional capaz de unir a los ciudadanos en torno a un proyecto común.
2. El monolingüismo es beneficioso para el progreso.
3. Una lengua nacional, especialmente las lenguas de los colonizadores, suponen el progreso y la modernidad, frente a las lenguas indígenas que representan la tradición y el pasado.

Esta ideología lingüística basada en la preeminencia del monolingüismo y en el predominio de las lenguas europeas (con una fuerte tradición escrita), si bien todavía permanece, tal y como se verá en páginas posteriores, ha recibido fuertes críticas porque la ideología lingüística se asocia siempre con hegemonía de una comunidad lingüística frente a otra, de un grupo social frente a otro, lo que lleva a situaciones de injusticia social y marginalización (Phillipson, 2006).

En primer lugar, se considera inadecuada la asociación de lengua-Estado-nación, asociación que parece emparentada con el nacionalismo.

*All nationalists believe that the nation-state is ideally a monolingual entity: ideologically, nationalism requires the citizen to use the national language to display loyalty; practically, economic, political and cultural life organized on a national scale is more easily managed in a monolingual setting.*

(Wright, 2012: 64).

Según Fishman (2001: 455) el nacionalismo es “etnicidad consciente y movilizadora” y las lenguas nacionales aportan tres elementos al proceso de creación de Estados etnoculturales: mensajes de autenticidad cultural, instrumentos para una administración eficiente y, por último, herramientas para la unificación más allá de las divisiones de clase, de región y de etnia (Ferguson, 2012).

Blommaert (1997), uno de los estudiosos que más ha investigado sobre la relación entre política y lenguaje, coincide en señalar que en el nacionalismo la lengua constituye un símbolo central de identidad nacional. Además, alrededor de esta ideología surgen algunas etno-teorías de carácter homogeneizador.

*They ["homogeneistic" ethno-theories] assume that the identity of people resides in their having one language, one culture, one history, one set of customs, values and traditions. Together, this bundle of features (of which language is a central identificatory ingredient) makes up the people's unicity.*  
(Blommaert, 1997:5).

Silverstein, 1996, citado en Blommaert (2006), habla de una ideología monoglota ("*monoglot ideology*"), una creencia ideológicamente configurada de que la sociedad es monolingüe. Por tanto, el Estado se considera el guardián de esa asociación de ideas (una lengua, un pueblo, un país) y acaba por asumir que las personas de ese país son monolingües y que, precisamente, el monolingüismo en la lengua X, Y o Z es una característica esencial de pertenencia al país X, Y o Z, por lo que el monolingüismo pasa a ser un rasgo identitario de los ciudadanos de ese país. En consecuencia, el Estado desarrolla políticas lingüísticas que van encaminadas a fomentar ese monolingüismo, que se considera como el estado ideal o deseable.

Según Blommaert (2006) esta ideología monoglota inspira también los trabajos de investigación de muchos lingüistas, a pesar de que lo habitual es que los países sean multilingües (por ejemplo, España, Bélgica, India).

La siguiente idea, la de que el monolingüismo es beneficioso para el progreso, se sustenta en concepciones de carácter económico como las de la eficiencia económica (al haber menos lenguas, hay menos gastos en traducción e interpretación, por ejemplo), pero también se basa en lo que se conoce como *modelo colonizador del mundo* (Blaut, 2000, citado en Schiffman, 2006), que sostiene que Europa o, en general, Occidente son el centro de las invenciones humanas que después son difundidas a los países menos desarrollados. Según Blaut este modelo entiende que existen unas sociedades más avanzadas que son capaces de inventar y crear (cultura, leyes, instituciones, etc.) mientras que otras no lo son, por lo que las primeras son las encargadas de llevar a las segundas estos progresos, pero al precio de explotar los recursos de los países con menos capacidad para inventar.

Esto explica que, en primer lugar, el monolingüismo predominante en los países occidentales sea la opción que se considera más beneficiosa para progresar y, en segundo lugar, explica que, puesto que, al parecer, la política lingüística consiste en elegir entre las mejores opciones disponibles, la mejor elección para lograr el progreso de las sociedades menos avanzadas es la de escoger la lengua de la metrópoli, que se ha demostrado ser la portadora de elementos como el progreso económico, la estabilidad social y el sentimiento de unidad nacional.



Esta idea ha recibido numerosas críticas porque se basa en una ideología lingüística que preconiza la supuesta hegemonía de los países occidentales (Blaut, 2000, citado en Schiffman, 2006), que ignora los progresos atribuibles a otras civilizaciones, a la vez que fomenta la desaparición de la diversidad lingüística en favor del monolingüismo.

Sallabank (2012) señala que entre las causas del cambio lingüístico y de las lenguas en peligro se encuentran: las catástrofes naturales, la guerra y el genocidio, la represión en virtud de la “unidad nacional” (por ejemplo, el caso de los kurdos o de las lenguas nativas americanas) y el dominio político, cultural o económico, relacionado sobre todo con la colonización y la represión. El dominio político, cultural y económico es el más extendido en la actualidad y se ejerce a través de cinco factores:

1. *Económico: las lenguas minoritarias<sup>23</sup> se asocian con la pobreza.*
2. *Cultural: la educación, la literatura y la cultura se transmite en la lengua mayoritaria.*
3. *Político: las lenguas minoritarias no están representadas en la esfera pública e incluso puede que estén prohibidas.*
4. *Histórico: la colonización, el auge de un grupo y su variedad lingüística explican el desplazamiento de otras lenguas a una posición subordinada.*
5. *Actitudinal: las lenguas minoritarias se asocian con pobreza, analfabetismo, mientras que la mayoritaria se asocia con el progreso.*

(Sallabank, 2012: 104).

Además de los motivos de “unidad nacional” y los motivos de carácter económico, quienes defienden la idea de abandonar las lenguas minoritarias en favor de la lengua de la mayoría esgrimen argumentos como:

1. Las lenguas mayoritarias tienen valor instrumental, proporcionan a sus hablantes movilidad social y económica.
2. Las lenguas minoritarias pueden conducir a una “guetización” e impiden la participación efectiva en la democracia de los grupos minoritarios.

Por tanto, las razones para acoger la lengua mayoritaria y desterrar la minoritaria tienen no solamente un carácter mercantil o económico (búsqueda de la mejora social, laboral), sino que también buscan la integración (en lugar del uso de la

---

<sup>23</sup> Por lengua “regional” o “minoritaria” se entiende aquella “ hablada tradicionalmente en un territorio de un Estado por nacionales de ese Estado que constituyen un grupo numéricamente inferior al resto de la población del Estado”. (Artículo 1 de la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*).

lengua minoritaria que favorecería la exclusión) y se fundan en la democracia y la participación cívico-social de los individuos.

Sin embargo, frente a esta ideología lingüística predominante, la de que el monolingüismo es la situación ideal (por su contribución a la unidad nacional, al progreso económico y a la integración), hoy día, el desplazamiento lingüístico y la presión para que desaparezcan las lenguas minoritarias en favor de la lengua mayoritaria suscita intensos debates. El desplazamiento lingüístico, la pérdida de la diversidad de lenguas se percibe como una amenaza de unos grupos determinados hacia otros y, más importante aún, se considera como un fenómeno que no es inevitable, sino intencionado; un fenómeno que no obedece a elecciones conscientes y racionales de los hablantes, sino que responde a una ideología lingüística monoglota y es fruto de una determinada política lingüística que favorece el monolingüismo, a pesar de que en muchas ocasiones se erija como defensora del multilingüismo.

De ahí que, como reacción a esa política lingüística, hoy día se produzcan ejemplos de lo que se llama activismo lingüístico<sup>24</sup>, es decir, esfuerzos por cambiar las políticas lingüísticas de una sociedad, las cuales están llevando en muchos de los casos a la desaparición de variedades lingüísticas minoritarias, de una forma mucho más acusada que en otros tiempos (May, 2006). Estas campañas de activismo lingüístico se producen en la mayoría de los casos de forma pacífica reclamando, a veces por la vía judicial, a los respectivos gobiernos más consideración y derechos asociados a las lenguas indígenas o lenguas minoritarias, como sucedió, por ejemplo, con el maorí en Nueva Zelanda (García, 2012).

El activismo lingüístico surge por una toma de conciencia cultural, pero también por un deseo de alcanzar reconocimiento social. El hecho de que en el siglo XX surjan estos movimientos se produce porque, a pesar de la aceptación general y del reconocimiento oficial del multilingüismo (por ejemplo, en instituciones como las Naciones Unidas o la Unión Europea), hoy día la presión hacia el monolingüismo es muy acusada. En esta época de globalización económica, de pérdida de la diversidad cultural en favor de una mayor homogeneidad y, según algunos autores, de una americanización creciente (Phillipson, 2006, 2012), las presiones hacia el monolingüismo y hacia el abandono de formas lingüísticas y culturales minoritarias en favor del *mainstream* constituyen un revulsivo para los pueblos indígenas que no quieren verse apartados de la prosperidad económica debido a su condición.

---

<sup>24</sup> Combs y Penfield definen *activismo lingüístico* como: "energetic action focused on language use in order to create, influence and change existing language policies" (2012: 462).

Pero, por otro lado, hay quienes alertan sobre ese discurso de lenguas en peligro y de pérdida de la diversidad lingüística (Duchêne y Heller, 2007). Ese discurso, amplificado por lingüistas, antropólogos, instituciones transnacionales como la UNESCO, organizaciones no gubernamentales y también discursos políticos puede encubrir unos intereses más allá de lo puramente lingüístico. Su advertencia reside en el hecho de que con frecuencia el discurso sobre el peligro de las lenguas encierra un peligro más general.

*We argue that discourses of language endangerment are discourses about some broader sense of endangerment, about some threat from outside (from some Other) to the social order; at the same time, that treat discourse, for reasons that we need to discover, is produced and managed in the terrain of language.*

(Duchêne y Heller, 2007: 4).

Esto explica que el discurso sobre lenguas en peligro alcance no solo a aquellas lenguas amenazadas con la desaparición, bien por su reducido número de hablantes o bien por su estatus subalterno, sino también a aquellas otras que, en principio, no parece que vayan a desaparecer en un futuro próximo, como el inglés o el español.

Sin embargo, frente a este discurso, aquellos que se oponen a la pérdida de la diversidad lingüística, a la adopción del monolingüismo en la sociedad, lo hacen sosteniendo que la falta de reconocimiento lingüístico puede conducir a movimientos secesionistas y que la imposición de la lengua mayoritaria (y la consecuente pérdida, a corto, medio o largo plazo, de las lenguas minoritarias) constituye una especie de genocidio lingüístico<sup>25</sup> (Skutnabb-Kangas, 2006).

Otros frente a la idea de monolingüismo y pérdida de las lenguas minoritarias oponen el concepto de derechos lingüísticos de las minorías<sup>26</sup> o derechos humanos lingüísticos. Los derechos humanos lingüísticos pretenden que las lenguas minoritarias y sus hablantes gocen de la misma protección y reconocimiento que los hablantes de

---

<sup>25</sup> Skutnabb-Kangas (2006) frente a quienes la denominación “genocidio lingüístico” les suena demasiado impactante o exagerada, defiende esta denominación basándose en una definición de genocidio lingüístico presente en el Artículo III (1) del Borrador Final de la Convención Internacional sobre la Prevención y el Castigo del Crimen del Genocidio (E793) (1948) organizada por las Naciones Unidas en la que se define genocidio lingüístico como: “Prohibiting the use of the language of the group in daily intercourse or in schools, or the printing and circulation of publications in the language of the group” (2006: 278).

<sup>26</sup> May (2006: 255) define así los derechos de las minorías: “minority rights are the cultural, linguistic, and wider social and political rights attributable to minority-group members, usually, but not exclusively, within the context of nation-states.”

la lengua mayoritaria. Se defiende que el uso de la lengua minoritaria no sea un motivo de discriminación política, cultural, etcétera.

Como puede observarse, a pesar de que existan ideologías lingüísticas dominantes, como lo es la de que el monolingüismo es la situación más beneficiosa para un Estado, las ideas y las prácticas lingüísticas acerca de una lengua pueden cambiar y en muchas ocasiones, como en el caso de las lenguas minoritarias y su progresiva defensa y lucha por su reconocimiento, producen movimientos de abajo arriba que pretenden cambiar las políticas lingüísticas imperantes.

Sin embargo, no hay que olvidar que la ideología lingüística no solo tiene un componente explícito que se manifiesta en forma de documentos legales, declaraciones de políticos... sino también, más importante y más difícil de rastrear, es el componente implícito de la ideología lingüística que se refleja en forma de íntimas creencias, que afectan incluso a académicos prestigiosos, acerca de la primacía de unas lenguas sobre otras, de que el monolingüismo es superior al multilingüismo, etcétera. Por tanto, es importante rastrear muy bien la ideología lingüística y esto se ve en la planificación lingüística y en la política lingüística llevada a cabo en las distintas administraciones.

### 2.2.3. La planificación lingüística<sup>27</sup>

Es uno de los conceptos clave del campo de la sociolingüística. La relación entre planificación lingüística y política lingüística es muy estrecha y de naturaleza compleja. En algún caso se ha llegado a nombrar planificación lingüística al campo conocido como política lingüística<sup>28</sup>. Hay algunos investigadores que piensan que la planificación lingüística es el elemento más importante y que incluso incluye dentro de él la política lingüística. Aquí se ha seguido a Spolsky (2004), Ricento (2006) y otros autores que consideran que la planificación lingüística forma parte de la política lingüística, junto con las prácticas y la ideología lingüística.

Haugen, 1959, citado en Hornberger (2006) señala que el concepto de planificación lingüística fue usado por Weinreich en un seminario en 1957. Sin

---

<sup>27</sup> "Planificación lingüística" (*language planning*) es el nombre clásico, hoy día usado por la mayoría de lingüistas. Spolsky (2012) prefiere llamarlo *language management* (administración lingüística), pero aquí se prefiere usar el término clásico de planificación lingüística.

<sup>28</sup> Spolsky señala la confusión del término política (policy) al referirse a que "while the field is named language policy, the countable word 'a policy' is a rule or set of rules established as part of language management [language planning]" (Spolsky, 2012: 639).

embargo, suele atribuirse a Haugen el concepto porque él fue el primero en usarlo por escrito en 1959 afirmando que:

*By language planning I understand the activity of preparing a normative orthography, grammar and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous speech community. In this practical application of linguistic knowledge we are proceeding beyond descriptive linguistics into an area where judgment must be exercised in the form of choices among available linguistic forms.*

(Haugen, 1959: 8, en Hornberger, 2006: 26).

Esta definición de Haugen se refiere a las fases que componen la planificación lingüística. Estas fases, según Cooper (1997) son la planificación funcional de la lengua, la planificación formal o planificación del corpus y por último la planificación de la adquisición.

En primer lugar, la planificación funcional de la lengua según Cooper (1997: 122) se refiere a “las actividades deliberadas encaminadas a influir en la distribución de funciones entre las lenguas de una comunidad”. La planificación funcional supone la elección de una lengua como variedad oficial, es lo que se conoce también como proceso de *estandarización*. Según Wright (2012) la aceptación de una lengua oficial puede producirse antes de la creación del Estado-nación (caso de Alemania) o después (caso francés). En algunos países no se produce el reconocimiento oficial de esa lengua, a pesar de que sea la lengua usada por la Administración (como por ejemplo el inglés en Gran Bretaña o en Estados Unidos), en otros países sí se reconoce la existencia de una lengua oficial en las diferentes constituciones.

La estandarización resulta un proceso complejo, con muchas resistencias en el seno de la comunidad. Los mayores problemas se producen en sociedades multilingües y multiétnicas donde existen numerosas lenguas y constituye un reto el hecho de encajarlas en la administración y los servicios públicos (hay que decidir si se escoge una lengua de las disponibles, tres o cuatro que engloben a la mayoría de las etnias...). Por ejemplo, Cenoz y Gorter (2012) señalan que en India, un país de gran complejidad etnolingüística, existe una política educativa introducida en 1957 que aboga por la enseñanza de tres lenguas: una lengua regional que se enseña durante cinco años, el hindi en las áreas no hindi u otra lengua en las áreas de hindi que se enseña durante tres años y el inglés desde los tres años.

Asimismo, tras la descolonización se produjeron distintas decisiones en relación al papel de la antigua lengua colonial y las lenguas indígenas. Algunos gobernantes decidieron mantener la lengua de la metrópoli como lengua oficial. Por

ejemplo, Amílcar Cabral nombró el portugués lengua oficial de Guinea-Bissau y Cabo Verde. Entre las razones para continuar con la lengua colonial podrían citarse la necesidad de poseer lenguas internacionales para el comercio y desarrollar las futuras relaciones internacionales con el resto del mundo; la falta de un corpus lingüístico en las lenguas indígenas, algunas de las cuales solo tenían manifestación oral, no escrita.

En cambio, otros muchos gobiernos se lanzaron a eliminar la lengua de los colonizadores en favor de una lengua indígena. Por ejemplo, en Tanzania Julius Nyerere propuso el swahili, en Etiopía se escogió el amhárico. El principal motivo para rechazar la antigua lengua colonial era el de crear un sentimiento de unidad nacional. Sin embargo, algunas de estas variedades, como el amhárico, representaban solamente a un grupo étnico (los ahmara), por lo que su implantación como lengua oficial no estuvo exenta de rechazo (Cooper, 1997). Otras veces, en cambio, la población local se resistió a la implantación de una lengua indígena como lengua oficial, no porque representara a un grupo étnico, sino porque creían que sustituir la lengua colonial por una indígena resultaba contraproducente para sus intereses económicos y para el progreso, especialmente si la sustitución se produce en el terreno educativo. Esto es lo que ha sucedido, por ejemplo, en algunos países asiáticos y también del Magreb, donde, como señala Makoni *et ál.* (2012) las élites gobernantes abogan por una arabización del sistema educativo, con el objetivo a largo plazo de eliminar la posible competencia para sus hijos, que son educados en colegios internacionales o en el extranjero y que están llamados a constituir la siguiente élite gobernante. La misma práctica se reproduce en el África subsahariana donde:

*Elite leaders call for the promotion of indigenous African languages and their use as part of the mother tongue education project, but at the same time send their children to private schools where English, French and Portuguese are used as languages of instruction"*

(Makoni *et ál.*, 2012: 533).

Las tensiones por el estatus de la lengua son algo lógico si se tiene en cuenta el hecho de que al elegir una lengua como la de la administración y los servicios públicos siempre hay quien pierde en ese proceso.

En segundo lugar, la planificación formal de la lengua o *planificación del corpus lingüístico (corpus planning)* consiste, entre otros fines, en modernizar la lengua elegida para que pueda servir a sus nuevas funciones (en la ciencia, en la tecnología, en la diplomacia). Para ello se llevan a cabo distintos procesos de reforma, por

ejemplo, reformas ortográficas o fonéticas; se revisa el léxico de la lengua a través de la creación de diccionarios; se producen intentos de purificación que pueden ir asociados a la creación de distintos organismos para que velen por la salud de la lengua (por ejemplo, las Academias de la lengua).

El interés de los lingüistas por una lengua más clara y más “pura” se traduce en las diferentes reformas ortográficas, fonéticas, advertencias sobre los extranjerismos, eliminación de arcaísmos e inclusión en los diccionarios de neologismos; o también la celebración de sucesivos congresos, como los que se celebran cada dos años sobre el español, para comprobar las fortalezas y debilidades de la lengua, etcétera.

El purismo lingüístico se ha dado en todas las épocas, siempre para reforzar la unidad de la lengua propia. Por ejemplo, la preocupación de Francia durante el siglo XVI por la ingente entrada de italianismos tenía que ver, también, con la fijación de fronteras entre ambos países. En el siglo XX, tras conseguir la independencia, Estonia rechazó numerosas palabras de origen ruso y alemán, y Johannes Aavik, uno de los lingüistas más influyentes, sugirió obtener los neologismos de los dialectos del estonio o si no, del finés, para reforzar los lazos entre ellos (Wright, 2004).

Esta labor reformadora se produce de forma constante y sostenida en el tiempo. Sin embargo, Edwards (2012) señala que las grandes instituciones que se ocupan del lenguaje, como la *Académie française* o la Real Academia Española no realizaron sus obras por azar en un momento determinado de la historia, sino en un momento crucial desde el punto de vista ideológico y político.

*The early enterprises of the great European academies –their grammars and dictionaries, their concerns with terminology and toponymy— did not, after all, arise at random times in history. They emerged, rather, as their language communities began to flex nationalistic muscles, as the gradual withdrawal from the scene of older lingua francas promoted the emergence of new mediums, and as new technologies necessitated new formalities and standards. A refining of tools, to be sure, but also rather more than that.*

(Edwards, 2012: 428).

Muchas de las obras de codificación o de creación de corpus surgen en un claro contexto de nacionalismo. Por ejemplo, Antonio de Nebrija, el primer ejemplo de codificación de una lengua moderna, publica su *Gramática castellana* en 1492, fecha en la que Castilla aspiraba a convertirse en una nación tras vencer a los musulmanes

en los últimos reductos (Granada) y, además, ese fue el año del Descubrimiento de América.

Durante el siglo XIX, siglo clave en la creación de los Estados-nación europeos, se producen numerosos movimientos para diferenciar la lengua nacional elegida de otras variedades para así alcanzar la homogeneidad lingüística, por ejemplo, sucedió con el noruego, que había sido un dialecto del danés hasta 1814. A partir de su separación de Dinamarca, en el noruego se fueron produciendo reformas para “norueguizarlo” y diferenciarlo así del danés (sería el bokmål). Por otro lado, el lingüista Ivar Aasen creó una nueva lengua noruega a partir de los dialectos rurales de varias zonas del país (nuevo noruego o nynorsk).

En épocas más recientes, a lo largo del siglo XX se ha asistido en Europa a la desintegración de antiguas repúblicas federales creadas tras la II Guerra Mundial y a la consiguiente planificación lingüística. Así, tras la guerra de los Balcanes y la posterior separación de Yugoslavia en distintos territorios, los montenegrinos, por ejemplo, tras conseguir la independencia en 2006, han introducido letras adicionales en el alfabeto para reproducir sonidos montenegrinos, en un intento de distanciar su lengua de las de sus países vecinos (Wright, 2012). Según esta autora, el alfabeto es uno de los elementos más significativos e indiscutibles de distinción lingüística, ya que “where one dialect on a continuum uses one alphabet and the adjacent dialect, another, there is a clear break between the two” (Wright, 2004: 50).

Como puede verse, muchas de estas reformas tienen unas connotaciones nacionalistas, con el propósito de diferenciarse como pueblo de las antiguas uniones o federaciones a las que habían pertenecido (Noruega respecto a Dinamarca; Montenegro respecto a la República Federal Socialista de Yugoslavia), pero, por otro lado, la lengua también tiene un valor simbólico de carácter religioso, representado sobre todo a través de la lengua escrita.

El valor simbólico y religioso de la escritura se puede comprobar a través del estudio de los países africanos donde:

*In terms of orthography the shift from pre-colonial Africa to colonial and indeed post-colonial Africa was marked by a shift from an Arabic (Ajami) to Roman script. These were symbolic changes that led to a perception of African languages as more European than African and writing as an alien project.*

(Makoni *et ál.*, 2012: 528).



En los países africanos el cambio de una escritura a otra no se llegó a realizar de forma completa, por lo que hoy muchas lenguas africanas se escriben con distintas ortografías (por ejemplo, el wólof).

Aún más recientemente, se ha vivido el cambio de un alfabeto a otro por motivos simbólicos. Este ha sido el caso, por ejemplo, de algunos de los países surgidos tras la caída de la URSS, como Turkmenistán, Azerbaiyán o Uzbekistán, que tras alcanzar la independencia de la Unión Soviética cambiaron el alfabeto cirílico por el latino (Hogan-Brun y Melnyk, 2012) para así acentuar su independencia frente a Rusia.

A veces, estas reformas son la única forma de mantener la vitalidad de una lengua, pues tal y como señala Fishman (2006) en las situaciones en que existen varias lenguas compitiendo por el estatus, una de las formas de debilitar una de ellas es a través de la codificación, por ejemplo, obligando a la lengua que se quiere debilitar a cambiar su alfabeto por el de la lengua más fuerte (es lo que sucedió en la Unión Soviética que obligó a muchos pueblos a cambiar su escritura al cirílico).

Por tanto, tras los esfuerzos de reforma lingüística de cualquier tipo (fonética, léxica, ortográfica), existen generalmente propósitos de carácter no lingüístico, tales como el deseo de unión, de dominación, de pertenencia a una determinada cultura o, al revés, de diferenciación de la cultura que hasta entonces había sido la cultura impuesta o dominante.

Por último, estaría la *fase de adquisición o implementación*, que es el proceso por el que una lengua adquiere uso en la sociedad. Según Cooper (1997) la adquisición de la lengua obedece a tres objetivos:

1. Adquisición de una lengua como segunda lengua o como lengua extranjera y pone como ejemplo el aprendizaje del chino mandarín en Taiwán tras la descolonización japonesa.
2. Readquisición de una lengua por parte de poblaciones para las cuales era una lengua vernácula como, por ejemplo, el hebreo o el maorí.
3. Mantenimiento de una lengua como los incentivos para evitar la emigración de la zona del Gaeltacht.

Según Cooper (1997) los anteriores objetivos se consiguen creando o aumentando las oportunidades de aprendizaje de esa lengua, por ejemplo, a través de la instrucción en el aula, de la creación literaria, de los medios de comunicación... También se consigue el aprendizaje de la lengua cuando se crean o aumentan los

incentivos de aprender esa lengua, por ejemplo, cuando se exige como requisito para el empleo<sup>29</sup> o para el acceso a un determinado examen o certificación. Por último, se aprende esa lengua cuando se crean o aumentan tanto las oportunidades como los incentivos, por ejemplo en la inmersión lingüística de los niños anglófonos de Montreal cuya instrucción se lleva a cabo en francés.

En los años noventa del siglo XX, Cooper señalaba que había pocos estudiosos que consideraran que la educación formaba parte de la planificación lingüística. Como excepción, cita a Prator, quien en una comunicación afirmaba:

*La decisión de hacer hincapié en determinadas aptitudes o formas lingüísticas en una clase de lengua –incluso la elección de un libro de texto– podría convertirse en parte de la política lingüística. Así pues, ésta debería ser uno de los principales intereses de los maestros de lengua. La mejor forma de describir todo el proceso de formulación y puesta en práctica de una política lingüística es comparar ese proceso con una espiral que comienza al más alto nivel de autoridad e idealmente desciende en círculos cada vez más amplios a través de los diversos escalafones de profesionales que pueden apoyar la puesta en práctica de la política o resistirse a ella.* (Cooper, 1997: 191).

Hoy, a diferencia de lo que describía Cooper en los noventa, pocos dudarían de que la enseñanza de la lengua es un objeto de la planificación lingüística. De hecho, resulta esencial en las estrategias de los planificadores.

La educación juega un papel decisivo en la adquisición de la(s) nueva(s) lengua(s) oficial(es) del Estado. Wright (2012) señala que las escuelas son fundamentales en el desarrollo de sentimientos de lealtad y de unión hacia la nación.

No es, por tanto, casualidad el hecho de que la educación pública obligatoria para todos fuera instaurada en el siglo XIX, al mismo tiempo que se desarrollaban los Estados-nación:

*The school system promoted the national language. This was the institution where the ideology of one people, one territory and one language could be translated into reality. The classes and the text books were in the national language and children became literate in the national standard. Oral practices tended to converge too as local languages and dialects were banned in school.* (Wright, 2012: 71).

---

<sup>29</sup> Irlanda, Cataluña o País Vasco son algunos ejemplos de Administraciones que exigen un determinado conocimiento de lengua en sus ofertas de empleo público.

Las críticas hacia la escuela como un medio de reproducción de las desigualdades sociales, como un elemento nacionalista (se estudia la historia nacional, la literatura nacional...) han sido habituales a lo largo del siglo XX. El poder del sistema educativo como una maquinaria forjadora de un sentimiento de pertenencia a una comunidad, a un imaginario colectivo que hunde sus raíces en el pasado es lo que determina el interés de las políticas lingüísticas por introducir en la escuela la lengua nacional. Las lenguas estudiadas en la escuela tienen, por así decirlo, garantizada su supervivencia, a diferencia de las lenguas no permitidas en la escuela, que son relegadas al ámbito familiar.

El éxito en la revitalización de lenguas como el maorí en Nueva Zelanda, el euskera en el País Vasco, el catalán en Cataluña han ido asociados, entre otros factores, a su introducción en el sistema educativo.

Sin embargo, no todas las minorías lingüísticas han podido alcanzar el reconocimiento en la escuela. En aquellos casos en los que los grupos minoritarios no han alcanzado el poder o el reconocimiento por parte del grupo mayoritario, la lengua de la minoría ha quedado fuera del espectro educativo. Es lo que sucede, en términos generales, con algunas lenguas nativas y también con las lenguas de los alumnos inmigrantes, como se verá en el apartado 2.4., referido a la política lingüística en el ámbito educativo.

Del análisis de las líneas anteriores, se deduce que la planificación lingüística es algo más que la mera estandarización, codificación e implementación de una lengua. De ahí que la definición de Haugen de 1959 fuera superada treinta años después cuando apareció la obra de Robert L. Cooper *Language Planning and Social Change*<sup>30</sup>.

La definición que da Cooper (1997: 60) es la siguiente:

*La planificación lingüística comprende los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos.*

En su definición, Cooper mediante el uso del adjetivo “*deliberados*” señala la intencionalidad que se persigue cuando se intenta influir en la lengua. Lo innovador de la propuesta de Cooper es que sostiene que la planificación lingüística no es un fin en sí misma, sino que generalmente obedece a objetivos de carácter no lingüístico tales como:

---

<sup>30</sup> Fue traducida al español en 1997 con el título *La planificación lingüística y el cambio social*. Aquí se ha trabajado con esta traducción en este capítulo.

*La protección del consumidor, el intercambio científico, la integración nacional, el control político, el desarrollo económico, la creación de nuevas élites o el mantenimiento de las existentes, la pacificación o asimilación de grupos minoritarios y la movilización masiva de movimientos nacionales o políticos.*

(Cooper, 1997: 47).

Esos *esfuerzos deliberados* de los que hablaba Cooper no solamente persiguen, por lo general, objetivos no lingüísticos, sino que, además, no se orientan a la solución de problemas sino a la consecución de los fines que se habían propuesto aquellos que han puesto en marcha la planificación lingüística. En este sentido, Cooper señala que la planificación lingüística promueve un cambio, pero, a la vez, supone un cambio social en sí misma. Entiende la planificación lingüística como una partida en la que las élites y las contraélites están jugándose mantener o acceder al poder.

*Cuando las élites tratan de extender su influencia o resistirse a las incursiones de sus rivales, cuando las contraélites tratan de subvertir el statu quo y cuando las nuevas élites tratan de afianzar su poder, se ejerce presión en relación con la planificación lingüística. También se ejerce presión como consecuencia de los cambios ideológicos y tecnológicos, que a veces motivan y a veces reflejan cambios en la situación política y económica.*

(Cooper, 1997: 218).

La planificación lingüística, por tanto, aparece unida al contexto social en que surge, es, además, heredera de la política lingüística, ya que es un reflejo de las ideas políticas de la época. Esto se ve con claridad en el análisis de las fases por las que han atravesado los estudios acerca de la política lingüística.

### **2.3. Fases en la evolución de la política lingüística**

La política lingüística, es decir, los *esfuerzos deliberados por influir en el lenguaje* ha existido desde hace siglos. Sin embargo, la política lingüística como subdisciplina de la sociolingüística tiene un recorrido de unos cincuenta años, desde finales de los años sesenta del pasado siglo.

Ricento (2006) ha distinguido tres fases en el desarrollo de la política y planificación lingüística.

En primer lugar, durante las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX, tras la descolonización de los países de África y Asia se llevaron a cabo numerosas investigaciones sociolingüísticas relacionadas con la planificación lingüística. Los

países que acababan de alcanzar la independencia de la metrópoli buscaron los medios para configurar sus naciones, dotarlas de identidad, tras años de estar sometidos a la colonización extranjera, y uno de los instrumentos más poderosos que encontraron para estos fines fue la lengua.

Los gobiernos de las nuevas naciones encargaron a lingüistas la tarea de desarrollar gramáticas, sistemas de escritura o diccionarios destinados a las lenguas indígenas, o bien diseñaron la planificación lingüística para elegir e instaurar como lengua oficial de carácter nacional una de las diferentes lenguas habladas en el país en detrimento de las demás.

Así, los lingüistas trabajaron en las distintas fases de la planificación lingüística, se desarrollaron gramáticas, se pusieron en marcha leyes, se estableció un corpus lingüístico... Los lingüistas trabajaban con la idea de que estaban contribuyendo a la reconstrucción de un país, concebían su tarea como algo objetivo, pragmático, de carácter técnico. En una obra que se considera un hito fundacional de la planificación lingüística<sup>31</sup>, Rubin y Jernudd (1971) explican que: “language planning is focused on problem-solving and is characterized by the formulation and evaluation of alternatives for solving language problems to find the best (or optimal, most efficient) decision”. (Jernudd y Nekvapil, 2012: 16)

Esta concepción acerca de la planificación lingüística, como algo neutral, orientado a la resolución práctica de problemas, es lo que se conoce como planificación lingüística clásica o política lingüística tradicional.

Según Ricento (2006) esta planificación lingüística se basaba en unas ideas sobre la lengua que pueden resumirse en:

1. El lenguaje es un instrumento de comunicación de carácter estable, estandarizado y gobernado por reglas.
2. El monolingüismo y la homogeneidad cultural son requisitos imprescindibles para la unidad nacional, la modernización y el progreso socioeconómico.
3. La selección lingüística es una cuestión de “elección racional” en la que todas las opciones están igualmente disponibles para todos.

En consonancia con estas ideas acerca del lenguaje, las políticas lingüísticas llevadas a cabo durante las décadas de los sesenta y setenta con frecuencia

---

<sup>31</sup> *Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations*, Rubin y Jernudd (Eds.), 1971.

desembocaron en una situación de diglosia en la que la lengua de la antigua metrópoli (normalmente inglés o francés) era la lengua fuerte adoptada por la Administración y era el medio de enseñanza del sistema educativo, mientras que las variedades lingüísticas locales permanecían en una posición débil, adscritas al ámbito familiar.

Sin embargo, una segunda fase de la política lingüística sería la que se produce entre los años setenta y ochenta del siglo XX, visto el fracaso en cuestiones relativas a la modernización y el progreso de las antiguas colonias, se empieza a cuestionar el papel neutral de la planificación lingüística y se comienza a poner en valor el componente político e ideológico de la misma. Se produce entonces un cambio en el paradigma, y conceptos como la política, la ideología y el poder, que hasta entonces se habían situado al margen de los estudios lingüísticos pasan a ser ahora no solo importantes, sino incluso cruciales, a la hora de explicar determinados fenómenos lingüísticos. De ahí que, en consecuencia, la ideología, la política y el poder pasen a ser parte del marco teórico, conceptual y metodológico de los estudios lingüísticos, en general, y, muy especialmente, de la planificación lingüística. (Blommaert, 1997).

Esta toma de conciencia se basó en los hallazgos de la teoría crítica y del posmodernismo. La teoría crítica aplicada a la política lingüística considera esta como una manifestación de poderes desiguales que desembocan en el mantenimiento de la injusticia social y en la promoción de los intereses de los grupos dominantes.

Tollefson (2006) opina que la teoría crítica ha influido en la investigación en política lingüística en dos sentidos:

1. La aceptación de que las categorías estructurales (especialmente las de clase, raza y género) constituyen factores esenciales en la explicación de la vida social.
2. La inclusión de las consideraciones éticas y políticas en las investigaciones sobre política lingüística.

La teoría crítica ha desarrollado múltiples líneas de investigación aplicadas a la política lingüística. Tollefson (2006) destaca la aproximación histórico-estructural y la línea llamada “governabilidad” (*governmentality*). La aproximación histórico-cultural enfatiza la influencia de los factores sociales e históricos en la política lingüística y en el uso del lenguaje y critica aquellos trabajos que no dan cuenta de la influencia de los procesos sociohistóricos en la política lingüística. En cambio, en la línea teórica de la “governabilidad” se produce un cambio de foco en el análisis, y pasan a centrarse en

el estudio de las políticas indirectas que modelan y definen el uso lingüístico. Foucault, citado en Tollefson (2006), es quien expone en un trabajo de 1991 el concepto de gobernabilidad que, a diferencia de aproximaciones anteriores, se interesa en rastrear cómo el poder opera en diversas prácticas situadas en el micronivel. La gobernabilidad estudia las prácticas de los políticos, educadores, etc., no solo a través de las manifestaciones directas, sino también a través de las ideas que subyacen al discurso y a la ideología lingüística.

Según Tollefson (2006) la teoría crítica aplicada a la política lingüística desarrolla cuatro áreas de investigación: en primer lugar, la importancia de factores económicos, políticos, culturales en la mayoría de procesos lingüísticos y el papel del Estado en la política lingüística; el valor de los derechos lingüísticos, especialmente en el campo educativo, aspecto que se verá con detenimiento en el apartado 2.4.; en tercer lugar, una tercera área estudiada por la teoría crítica es el mantenimiento y revitalización de lenguas, también asociadas a la educación; por último, la teoría crítica se plantea cómo puede contribuir a la justicia social, a desarrollar una política lingüística más democrática, que no perpetúe la opresión de unos grupos a otros.

Una corriente de pensamiento muy relacionada con la teoría crítica sería el posmodernismo. El posmodernismo es una postura crítica, escéptica, que en el caso de la política lingüística busca conocer cuál es la relación entre el poder y las naciones-Estado; cómo operan el imperialismo, los derechos lingüísticos, etcétera. En este sentido, el posmodernismo también analiza la gobernabilidad y sostiene que consiste en un complejo ensamblaje de diversas fuerzas de carácter legal, administrativo, económico... que a través de una serie de técnicas (cálculo, evaluación) es capaz de regular las decisiones y acciones de individuos o grupos. La gobernabilidad tiene que ver con cómo las decisiones sobre el lenguaje se llevan a cabo a través de diversas instituciones y mediante distintos instrumentos (libros, artículos, leyes...). (Pennycook, 2006).

El cambio de paradigma en los años setenta y ochenta es evidente. Se pasó de la neutralidad del lenguaje y de la planificación lingüística a la consideración del papel crucial de la política y de la ideología en el lenguaje y, por tanto, la tarea de los lingüistas debía ser la de mostrar esas relaciones y denunciar el papel de la planificación lingüística en el mantenimiento de situaciones de injusticia social.

Ricento (2000) habla de una tercera fase en la actividad teórica sobre la política lingüística. A partir de la década de los noventa se comienza a tener en cuenta el papel de los individuos y de los colectivos en el proceso de uso del lenguaje y

planificación lingüística. Resultan nociones básicas el concepto de *ideología lingüística*, del que se ha hablado anteriormente, o el de *agencia (agency)*, esto es, el papel de los individuos y de los colectivos para influir en el uso lingüístico, en la actitud lingüística y, en última instancia, en las políticas lingüísticas (Ricento, 2006). Para muchos lingüistas son especialmente llamativos los procesos que se producen de abajo arriba, en forma de reclamación de derechos lingüísticos, para instaurar o terminar con una política lingüística, establecida por las élites, que se considera injusta.

Otro concepto relevante es el de *ecología del lenguaje*, que considera que las lenguas forman parte de un ecosistema en el que hay que preservar la biodiversidad (en términos lingüísticos, la diversidad de lenguas). En sociolingüística, la relación entre lenguas es vista como una relación entre especies biológicas. Así, se habla de ecosistema lingüístico, de extinción de lenguas y también de rivalidad entre lenguas que compiten entre sí. Haugen, uno de los pioneros en la ecología de las lenguas, define el concepto como “el estudio de las interacciones entre cualquier lengua dada y su entorno” (1972, traducción de Resinger, 2006: 104). Sin embargo, a la hora de definir el entorno de las lenguas, Haugen no se refiere al aspecto referencial del lenguaje, sino a la sociedad en la que esa lengua se utiliza.

*El auténtico entorno de una lengua solamente existe en la mente de quienes la usan, y solo funciona poniendo a estas personas en relación entre sí y con la naturaleza, es decir, su entorno social y natural. Por tanto, una parte de su ecología es psicológica: la interacción con otras lenguas en la mente de las personas bilingües y multilingües. Otra parte de su ecología es sociológica: la interacción con la sociedad en la cual funciona como medio de comunicación. La ecología de una lengua está determinada en primer lugar por la gente que la aprende, la utiliza y la transmite a otras personas.*

(Haugen, 1972, en Resinger, 2006: 105).

En este contexto surgen diversas teorías para explicar la política y planificación lingüísticas, como, por ejemplo, el modelo de reversión del cambio lingüístico (*Reversing Language Shift Model*) propuesto por Fishman (2001) que incluye los tres rasgos citados anteriormente: ideología, ecología y agencia. Este modelo apoya sobre todo la continuidad en el uso de lenguas minoritarias y reacciona contra los procesos de asimilación que se producen a consecuencia de la inmigración y que llevan en ocasiones a una pérdida total de hablantes.

Jernudd y Nekvapil (2012) hablan también de la teoría de la gestión del lenguaje (*Language Management Theory*). Esta teoría, en la línea del pensamiento



postmoderno y de los derechos lingüísticos, identifica situaciones de exclusión o de imposición lingüística en las que se niega a los hablantes el derecho a participar. La teoría de la gestión lingüística es una teoría interdisciplinar, pues entiende que existen intereses no lingüísticos en la política lingüística, por lo que está conectada también con la teoría política, económica y social.

En resumen, la teoría sobre política lingüística no es ajena a la influencia de los intereses políticos, económicos y sociales en el lenguaje, a diferencia de lo que sucedió con los teóricos de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado.

Hoy día la globalización, la migración y la progresiva regionalización de los gobiernos son los retos más importantes a los que se enfrenta la planificación lingüística. Por un lado, la globalización tiende al establecimiento de una lengua franca global, el inglés, como medio de acceso a la economía global y al mercado laboral, como ya se tendrá oportunidad de analizar en los capítulos siguientes. Por otro, la migración obliga a pensar en los derechos de las minorías lingüísticas y la pérdida de lenguas. Por último, la regionalización de los gobiernos implica una nueva relación de fuerzas entre las distintas lenguas y quienes antes eran una minoría lingüística en el contexto del Estado pasan, tras la regionalización de los gobiernos, a ser una mayoría lingüística (por ejemplo, el caso escocés o catalán).

Los esfuerzos actualmente se centran en identificar las ideologías lingüísticas predominantes, en mostrar las relaciones entre esas ideologías, las prácticas lingüísticas cotidianas de los hablantes y, por otro lado, la política lingüística llevada a cabo desde las instituciones de todo tipo (administración, educación, medios de comunicación).

El objetivo es revertir un cambio lingüístico injusto con las minorías, que, en virtud de su lengua, son apartadas de la participación democrática y social. La educación está llamada a desempeñar un papel vital en la consecución de una mayor participación de las minorías lingüísticas tanto en el ámbito económico (en forma de oportunidades laborales) y en el social (en forma de integración y ascenso social). La educación bilingüe, el mantenimiento de la lengua del alumnado de origen inmigrante, la resolución del acceso lingüístico de las minorías a la educación son temas que deberán ser abordados por la política lingüística en las próximas décadas y se espera que las decisiones que se tomen sean capaces de revertir la situación de desigualdad e injusticia social que se produjeron durante el siglo XX.

Sin embargo, no es sencillo establecer las conexiones entre la ideología lingüística y las medidas que se llevan a cabo, pues, tal y como afirma Schiffman (2006) la política lingüística no consiste solo en las políticas abiertas y explícitas, sino también en las implícitas, que resultan a veces tan decisivas como las primeras.

*Language policy is not only the explicit, written, overt, de jure, official and “top- down” decision-making about language, but also the implicit, unwritten, covert, de facto, grass-roots, and unofficial ideas and assumptions, which can influence the outcomes of policy-making just as emphatically and definitively as the more explicit decisions.*

(Schiffman, 2006: 112).

En el contexto actual, por ejemplo, existe un discurso de respeto y tolerancia hacia el multilingüismo, sin embargo, como se verá en los capítulos siguientes, también puede hallarse rastros de una política implícita que tiende hacia el monolingüismo y la asimilación de las minorías lingüísticas.

#### **2.4. La política lingüística en educación**

Tradicionalmente, se ha venido considerando que, a nivel individual, la educación es un elemento decisivo en el progreso de las personas y un “instrumento fundamental para promover la equidad entre la ciudadanía” (Essomba, 2007: 275), puesto que, entre otros elementos, supone una oportunidad para alcanzar la movilidad social y la mejora en las condiciones económicas, a través de un empleo de calidad. La educación probablemente constituya en los países industrializados uno de los factores que, por sí solos, resultan más significativos a la hora de modelar la vida de una persona. Ello es debido a que:

*Educational level sets the limits to the type of career one enters, how much money one earns, and how much social prestige one possesses and influences the communication networks one is exposed throughout life.*

(Inglehart, 1990, en McGroarty, 2002: 21).

Por otro lado, también desde el punto de vista tradicional, en el plano colectivo, las instituciones educativas representan los pilares sobre los que se asienta la nación, en el sentido de que la escuela aspira a insuflar en el alumnado los valores democráticos de la comunidad (tolerancia, respeto, solidaridad) y a enseñarle su herencia histórica y cultural.

No obstante, tampoco hay que olvidar que, a pesar de esa declaración de buenas intenciones, de infundir al alumnado los valores democráticos de una sociedad, históricamente, la escuela también ha servido para:

*Crear o fortalecer la conciencia nacional, preservar y reproducir la identidad lingüística y cultural, para transmitir y contagiar una determinada vivencia religiosa, para mantener un estatus social diferenciado, para cultivar y reforzar las identidades de género o las diferencias raciales/culturales o para proteger y preservar las identidades sexuales.*  
(Besalú, 2011: 48).

Por tanto, la educación está relacionada con procesos sociales, económicos, históricos y políticos y, de ahí se deriva el hecho de que cuando se habla de políticas lingüísticas en educación las elecciones no respondan solo a la mera adopción de una lengua de instrucción u otra, sino a motivaciones más profundas de carácter político e ideológico (Tollefson, 2002).

En su obra *Language Policies in Education*, Tollefson sugiere que hay seis cuestiones básicas referidas a la política lingüística educativa (2002: 14):

1. ¿Cuáles son las fuerzas que afectan a las políticas lingüísticas educativas y cómo esas fuerzas impiden la discusión de políticas alternativas?
2. ¿Cómo usa el Estado las políticas lingüísticas para controlar el acceso a los derechos lingüísticos y a la educación lingüística y cuáles son las consecuencias de los programas específicos para las minorías lingüísticas?
3. ¿Cómo usa el Estado la política lingüística para sus propósitos de gobierno político y cultural?
4. ¿Cómo las políticas lingüísticas en educación ayudan a crear, sostener o reducir el conflicto político entre diferentes grupos etnolingüísticos?
5. ¿Cómo están afectadas las políticas locales y los programas lingüísticos en educación por los procesos globales como el colonialismo, la descolonización, la extensión del inglés y el crecimiento de la economía capitalista integrada?
6. ¿Cómo pueden las personas indígenas y otras minorías lingüísticas desarrollar políticas educativas y programas que sirvan a sus necesidades lingüísticas y sociales, en medio de las presiones ejercidas por otros grupos etnolingüísticos con mayor poder social?

Estas cuestiones superan ampliamente el marco de este trabajo, por lo que no se puede realizar un análisis pormenorizado de cada uno de esos temas. Sin embargo, sí pueden servir como una brújula para acercarnos al mapa de la política lingüística educativa en España y en nuestro entorno más inmediato, la Unión

Europea. Para el tema que nos ocupa, el de qué lengua(s) se enseña(n) en la escuela y cuál es la política lingüística educativa que se lleva a cabo con los alumnos que desconocen la lengua vehicular de la enseñanza, se podría reducir el número de preguntas a tres:

1. ¿Qué fines buscan las administraciones al intervenir en la política lingüística educativa?
2. ¿Qué tendencias se observan en la política lingüística educativa actual? ¿A qué obedecen?
3. ¿Quiénes están afectados por esas políticas lingüísticas y en qué medida?

#### 2.4.1. Los fines de la intervención de las administraciones en la política lingüística educativa

Como ya se ha señalado en apartados anteriores, la lengua es uno de los instrumentos fundamentales para unir a un pueblo, para instaurar en él el concepto de pertenencia a una nación. La escuela, aparte de la familia, es la herramienta a través de la cual instruir a los ciudadanos en la nueva lengua, por lo que en este sentido su papel es fundamental.

Ya se vio que la creación de las naciones europeas fue unida al desarrollo de una variedad lingüística. En unos casos, la elección de una variedad implicó la persecución de las demás y su asociación con intereses contrarios a los de la nación, tal y como sucedió en Francia durante la Revolución francesa (Wright, 2004). En otros, como en Alemania, la conciencia de pertenecer a una misma comunidad étnica, con un lenguaje compartido que les llevaba a concebir el mundo de una determinada manera, sirvió para crear nuevas fronteras, solo que algunos de los pueblos que también compartían el idioma alemán quedaron fuera, tales como los austríacos, los suizos o los alsacianos. Por tanto, pese a que los nacionalismos de carácter étnico, como es el alemán, conciben que los pueblos son conceptos anteriores a la idea de Estado-nación (que sería el fin al que aspiran), ello no impidió que a la hora de crear el Estado alemán se dejara a pueblos germanohablantes fuera de sus fronteras. De aquí se deduce, en consecuencia, que la creación de las fronteras se debe en muchos casos a causas políticas, no lingüísticas (Wright, 2004). Asimismo, la idea de que las naciones son productos de determinadas políticas queda bien reflejada en la famosa frase atribuida al político piemontés Massimo d'Azeglio tras la unificación italiana: "Hemos hecho Italia, ahora hemos de hacer a los italianos".

La cuestión de por qué la lengua va unida a la creación de las naciones, tiene tres posibles respuestas, de acuerdo con Wright (2004):

En primer lugar, la lengua cumple una función utilitaria en el seno de cualquier nación. La lengua constituye el medio de comunicación que permite el funcionamiento de la maquinaria del Estado (economía, leyes, política...). El sistema educativo sería, pues, el encargado de enseñar la lengua a los ciudadanos para que puedan beneficiarse de la participación en el sistema democrático.

En segundo lugar, la unidad lingüística favorece la cohesión y, en consecuencia, la posibilidad de tener una cultura compartida. La educación, a través de los contenidos curriculares, cumple un papel destacado a la hora de transmitir esa herencia cultural común. El sistema educativo se convertirá, además, en el instrumento para dotar de cohesión a los usos lingüísticos, rechazando y demonizando aquellos usos que se desvíen de la norma, como, por ejemplo, ciertas variedades dialectales o las lenguas de las minorías. La escuela se convierte así en el garante, el vigilante del proceso de estandarización lingüística de la nación.

La insistencia por parte de algunos grupos en el mantenimiento de una variedad lingüística diferente a la enseñada en la escuela, esto es, el rechazo del aprendizaje de la lengua común, será considerado como una amenaza a la cohesión social y será tildado incluso de actitud antipatriota (Milroy y Milroy, 1985, citados en Wright, 2004).

Por último, según Wright (2004), si se demuestra que una lengua es diferente de la de sus vecinos, es posible, por parte de los líderes de la comunidad, lanzar una apuesta para convertirse en una nación independiente. De ahí la importancia de la planificación lingüística como medio de alcanzar los propósitos políticos de un determinado grupo para fomentar esa conciencia y esa unidad nacional.

Dado que para que una nación surja, sobreviva y se perpetúe es fundamental el sentimiento de unidad y de lealtad de los ciudadanos, es necesario fomentar esta pertenencia desde el comienzo, es decir, desde el momento de creación de las naciones, precisamente cuando estas son más vulnerables y están sujetas a tensiones internas (por parte de las minorías o de contraélites) y externas (por parte de otras naciones que compitan por el diseño de las fronteras), por lo que en estos momentos la maquinaria de la planificación lingüística tiene que funcionar a pleno rendimiento. Esto explica, por ejemplo, que determinadas instituciones relacionadas con la lengua surjan a la vez que el diseño de una política ambiciosa (es el caso de la Revolución francesa, con la *Académie française*).

En segundo lugar, explica también el hecho de que la mayoría de los intentos por establecer una educación obligatoria para todos los ciudadanos coincidan con un

deseo de unidad y de sentimiento de pertenencia a una determinada comunidad cultural, etnolingüística, etc. En consecuencia, la mayoría de los impulsos para crear una escuela nacional se inician en el siglo XIX, momento clave en la creación de la mayoría de los Estados-nación europeos. Según relata Wright (2004), en Alemania Fichte y Hegel ven la necesidad de una educación a cargo del Estado que promueva un sistema nacional a través de la integración vertical. En Gran Bretaña, Lord Brougham reclama una educación primaria para las clases más pobres que serviría para lograr la cohesión social.

Sin embargo, no solo durante los inicios de una nación se consideró importante el papel de la escuela como garante de la cohesión social. Como se ha afirmado anteriormente, la escuela tiene un papel fundamental a la hora de unificar la lengua, eliminando las variedades dialectales o las lenguas propias de las minorías autóctonas. Además, la llegada a las aulas de alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua de instrucción ha vuelto a poner a prueba en los siglos XX y XXI la capacidad de inclusión del sistema educativo. Y los resultados son poco alentadores. Frente a los intentos de educación bilingüe, de mantenimiento de la lengua de la minoría, surgen con fuerza otros movimientos que tienden al monolingüismo.

Uno de los movimientos con más capacidad de influencia en la actualidad sería el *Official English Movement*, también conocido como *English Only Movement*. Este movimiento que pretende declarar el inglés como el idioma oficial de la administración y por ende del sistema educativo, surgió en la década de los ochenta y a través de sucesivas series de votaciones en distintos Estados americanos ha logrado que una veintena de ellos aprueben leyes a favor del inglés como idioma oficial. La aprobación en 1988 con un 50,5% de los votos de la Proposición 106 en Arizona por la que se establecía el inglés como “the language of the ballot, the public schools and all government functions and actions” (Donahue, 2002: 139) generó una batalla legal durante diez años, con sucesivas apelaciones a los tribunales reclamando la ilegalidad de la norma, con distintas opiniones por parte de los políticos de unos y otros partidos y con una polémica fomentada también desde los medios de comunicación.

En medio de lo más agrio del debate, los argumentos no se centran en lo lingüístico, ni en lo educativo, sino en estereotipos sobre la inmigración (delincuencia, aumento en el gasto social, etc.). Una abogada defensora de los derechos de los mexicanos americanos y del Fondo de Educación afirmó: “[The] Official English campaign is not about language, but about power –raw political power- and control, which in its broadest sense means control of the future direction of the country”

(Donahue, 2002: 145). La respuesta del señor Park, el promotor de la consulta en Arizona, fue: "Americans, she has that absolutely correct". (Donahue, 2002: 145).

La política lingüística educativa en este caso se une a un concepto inamovible de nación, a una voluntad asimilacionista de la inmigración y a un mantenimiento de las cuotas de poder (léase este como oportunidades de trabajo, acceso a los servicios sociales, etc.).

El caso de los países colonizados resulta muy diferente, pues hay una diferencia cultural, lingüística, étnica y/o religiosa, amén de una imposición por parte de la metrópoli.

Por tanto, en las colonias resulta aún más imprescindible generar un sentimiento de unidad y de cohesión. Según Tollefson (2002) a través de la educación se pretendía controlar a la población colonizada y la política lingüística era uno de los medios más efectivos para educarlos. Las características de la política lingüística educativa durante la colonización fueron muy diferentes según la nacionalidad del colonizador. Phillipson (2012) señala que mientras los británicos se decantaban por enseñar en la lengua vernácula, los franceses y también los portugueses, por lo general, preferían impartir la lengua de instrucción en sus lenguas.

Sin embargo, tanto británicos como franceses coincidían en ciertos puntos (Phillipson, 2012: 214-215):

1. *El bajo estatus concedido a las lenguas vernáculas en educación.*
2. *Una baja proporción de alumnado de las clases sociales más bajas en la educación formal.*
3. *Las tradiciones y las prácticas educativas locales eran ignoradas.*
4. *La educación llevaba aparejada una política explícita de civilizar a los nativos.*
5. *La lengua de la metrópoli tenía virtudes de civilizar a la población.*

Una práctica habitual en la política lingüística educativa fue la de intentar crear una élite local que fuera leal a la metrópoli, para ello se impartía la lengua de instrucción en el idioma de la metrópoli y se crearon en muchos territorios colegios internacionales. Sin embargo, por otro lado, se veía como una potencial fuente de peligro el hecho de que toda la población fuera educada en la lengua y los valores de la metrópoli. Por ejemplo, Tollefson (2002) recoge varios informes de las autoridades educativas británicas del siglo XIX que rechazan el aumento de la enseñanza del inglés en Malasia con los siguientes argumentos:

*As pupils who acquire a knowledge of English are invariable unwilling to earn their livelihood by manual labor, the immediate result of affording an English education to any large number of Malays would be the creation of a discontented class who might become a source of anxiety to the community.*

(E.C. Hill, Inspector de las Escuelas de la Colonia, recogida en Straits Settlements, 1884: 171; en Tollefson, 2002: 95).

Los británicos, por tanto, veían como una amenaza el hecho de que los malasios aprendieran de forma masiva el inglés. Esta enseñanza podría crear una clase descontenta, con lo que la política del gobierno británico en las Colonias del Estrecho fue la de promover la enseñanza en la lengua vernácula, una educación que según ellos era considerada *segura*. Así que la enseñanza del malayo y otras lenguas locales tenía por un lado una función de control social, para evitar el descontento y, por otro lado, pretendía mantener el *statu quo*, es decir, que los malasios siguieran viviendo y trabajando como antes, hecho que no ocurría cuando se les ofrecía enseñanza en inglés, dado que terminaban por rechazar los trabajos manuales.

La *mission civilisatrice* de los franceses, el intento de llevar el progreso a esos territorios conquistados no era tal, según Phillipson (2012), uno de los autores más críticos con el imperialismo occidental. Phillipson llega a la conclusión de que el objetivo de la política lingüística educativa colonial era limitar la capacidad de los pueblos colonizados a través de una educación inferior. Lo que se pretendía, en última instancia, no era liberar o ayudar al desarrollo de esos países, sino mantener a esa población en un estado de inferioridad, en una situación de subordinación frente a la metrópoli. Según Rodney, 1972, (citado en Phillipson 2012: 213), el sistema educativo colonial:

*It was not an educational system designed to give young people confidence and pride as members of African societies, but one which sought to instill a sense of deference towards all that was European and capitalist. [...] Colonial schooling was education for subordination, exploitation, the creation of mental confusion and the development of underdevelopment.*

Una vez tratados, con mayor o menor detenimiento estos casos, se puede dar algunas respuestas a la pregunta que se planteaban acerca de los fines que persiguen las autoridades al intervenir en la política lingüística educativa. Entre ellos se podrían citar:



1. La creación de un sentimiento de unidad nacional y de cohesión social. Este sentimiento se cree que se consigue a través del monolingüismo en las aulas.
2. El mantenimiento del *statu quo*, del control del poder político y económico, a través del acceso restringido a determinados conocimientos (la lengua de la metrópoli, el inglés, etc.).
3. La pervivencia de lenguas minoritarias que, pasado el tiempo, y al amparo de la regionalización de los gobiernos, pueden ser usadas como elementos aglutinantes en torno a una posible secesión de una parte del Estado.

Existen, pues, diversas fuerzas que están detrás de la política lingüística educativa, y las razones que se esgrimen en la mayoría de los casos no obedecen ni a razones lingüísticas ni tampoco a razones educativas.

#### 2.4.2. Tendencias en la política lingüística educativa actual

Es posible afirmar que la política lingüística educativa actual se rige por dos tendencias opuestas: en primer lugar, la expansión del inglés y, en segundo lugar, la defensa de las lenguas minoritarias. Una y otra tendencia no son, sin embargo, equiparables ni en cuanto a promoción ni en cuanto a los recursos puestos a su servicio. El impulso del inglés es un proceso desarrollado a nivel mundial, promovido por una serie de poderosos factores socioeconómicos, mientras que la defensa de las lenguas minoritarias, si bien también está generando cierto debate internacional, las fuerzas que la sustentan son en su mayoría de carácter local, con lo que están teniendo un impacto mucho más limitado.

El inglés se ha convertido desde fines del siglo XX hasta la actualidad en la lengua más estudiada en los sistemas educativos de todo el mundo. La sucesiva incorporación del inglés en los currículos se explica por diversos factores, entre ellos el papel del imperio británico, la influencia económica de Estados Unidos y la globalización.

En primer lugar, a pesar del proceso de descolonización operado durante las primeras décadas del siglo XX, el inglés siguió jugando un papel crucial en los sistemas educativos de las colonias que habían conseguido la independencia. Como se ha visto en apartados anteriores, los políticos que gobernaron los países de África o Asia tras la independencia, desarrollaron una política lingüística educativa de

promoción de las lenguas vernáculas, pero en la mayoría de los casos esa política no excluyó al inglés de las aulas. En algunos países sucedió porque, en un contexto multilingüe y multiétnico, la implantación de una lengua “nacional”, asociada a una etnia determinada, causaba no poco rechazo en el resto de etnias.

Pero, además, la percepción del inglés como un requisito y una llave para acceder a puestos importantes de la Administración, a empleos en multinacionales y como herramienta de modernización tecnológica hacen que el inglés sea una aspiración en la educación de sus hijos, especialmente en las clases medias o en quienes aspiran a formar parte de ellas. De ahí que la eliminación del inglés en el currículo o la promoción de las lenguas vernáculas sean motivo de rechazo (Lo Bianco, 2012; Coulmas y Guerini, 2012). En otros países, especialmente en Asia, se decidió continuar con el estudio del inglés en el sistema educativo debido al deseo de acceder a los mercados internacionales y también para mejorar las oportunidades laborales de la población.

En África la mayoría de las excolonias del imperio británico continúan con la educación en inglés como lengua de instrucción. De hecho, el *British Council*, el gobierno británico y otras instituciones norteamericanas como la Agencia Estadounidense para el Desarrollo Internacional destinan fondos económicos para el sostenimiento del inglés en las aulas.

Este mantenimiento de la lengua colonial fue visto por algunos como un gesto positivo (Moorhouse, citado en Wright, 2004). Los partidarios del inglés defendían que esta era una lengua políticamente neutral frente a las diversas lenguas vernáculas asociadas a distintas etnias. Sin embargo, la elección del inglés como la lengua de la educación estuvo rodeada de polémica, por lo que ello significaba para los estudiantes africanos:

*The language of an African child's formal education was foreign. The language of the books he read was foreign. Thought in him took the visible form of a foreign language... (The) colonial child was made to see the world and where he stands in it as seen and defined by or reflected in the culture of the language of imposition.* (Ngugi wa Thiong'o, citado en Wright, 2004, 72).

Wright (2004) señala que la elección en las aulas del inglés (y en general de las lenguas de la metrópoli) no fue tanto porque consideraran que era una lengua políticamente neutral, pues las palabras del escritor keniano Ngugi wa Thiong'o dejan claro que no lo era, sino porque “given the disparate populations left by colonialism no

other solution readily presented itself to a would be unitary state” (Wright, 2004: 73). La elección de la lengua de la metrópoli fue por tanto un mal menor, según Wright.

La expansión del inglés en el sistema educativo africano es tan importante que Mazrui (2002) señala que incluso en aquellos países francófonos como Zaire o Senegal o lusófonos como Mozambique o Angola el inglés está ganando terreno y probablemente se convierta en la lengua cooficial junto a las otras lenguas europeas en el nivel universitario. Lo mismo sucedió en países como Namibia, que no había estado colonizada por el imperio británico, y donde se decidió utilizar el inglés tras la independencia.

A la luz de estos casos, puede comprobarse que, aunque a partir de la década de los cincuenta el imperio británico estaba prácticamente liquidado, la presencia del inglés como medio de instrucción en las aulas seguía intacta, e incluso había aumentado debido a un nuevo actor en el panorama internacional: Estados Unidos.

Tras la II Guerra Mundial el dominio político, militar y económico de Estados Unidos se hizo patente en el resto del mundo, especialmente en Europa, donde, primero la ayuda militar de Estados Unidos y después los fondos del Plan Marshall resultaron imprescindibles para la reconstrucción del continente europeo después de la contienda. Una vez finalizada la II Guerra Mundial comenzó la creación de importantes organizaciones de carácter internacional como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1945, el Fondo Monetario Internacional (FMI), también en 1945, la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), en 1949. En todas ellas el papel de Estados Unidos fue decisivo y configuró un nuevo orden mundial basado sobre todo en el poderío económico de Estados Unidos<sup>32</sup>.

Como consecuencia de este nuevo orden, también la lengua internacional cambió. Si antes de la I Guerra Mundial el francés gozaba de prestigio internacional como lengua franca, a partir de la década de los cincuenta, el inglés va a ser el medio de comunicación predominante (De Varennes, 2012). El Banco Mundial y el FMI, por ejemplo, solo operan en inglés, mientras que otras organizaciones como la ONU o la UE funcionan en varias lenguas. Sin embargo, De Varennes observa que: “the growing monolingualism of many organizations in favour of English, contrary to what their stated policies or even treaties would seem to require” (2012: 151).

La preeminencia del inglés en las instituciones internacionales que gestionan a su vez importantes fondos económicos no es en absoluto ajena a la política lingüística

---

<sup>32</sup> El poder de Estados Unidos en los principales organismos económicos de carácter internacional es evidente. Por ejemplo, el FMI tiene su sede en Washington y Estados Unidos tiene un 17,69% de capacidad de voto en este organismo, mientras que Kenia o Mozambique, por citar unos casos, tienen el 0,11 y el 0,05% de capacidad de voto respectivamente.

llevada a cabo en las aulas. Wright (2004) cita como ejemplo el caso de Tanzania. Tras la independencia de Tanzania, el gobierno de Julius Nyerere instituyó la enseñanza primaria para todos y la lengua elegida para la instrucción fue el swahili, una lengua de origen bantú, asociada en los comienzos al Islam, pero que había terminado convirtiéndose en el símbolo del anticolonialismo. A través del Acta de Educación de 1978 se estableció la educación obligatoria y gratuita entre los siete y los trece años. Durante los veinte años posteriores a su independencia, Tanzania logró la cohesión y la estabilidad. Sin embargo, la recesión económica llevó al abandono de los principios socialistas en la década de los ochenta y las ayudas económicas recibidas del Banco Mundial y del FMI cambiaron por completo la política en Tanzania. Ese cambio, según Wright, se dejó sentir en la política lingüística educativa. El Banco Mundial y el FMI influyeron en la decisión del gobierno de posponer la introducción del swahili en la educación secundaria, donde se siguieron impartiendo las clases en inglés, con lo que muy pocos estudiantes tanzanos consiguieron progresar más allá de la educación primaria, dadas las pocas plazas que había para los institutos de secundaria, unido a las dificultades de la enseñanza en inglés.

La recesión y las recetas propuestas por el Banco Mundial y el FMI llevaron a una reducción de la inversión en educación y a la incapacidad para lograr la educación para todos, con lo que muchos tanzanos dejaron de estudiar. Según Buchert (citado en Wright, 2004) la asistencia a la escuela bajó del 70% a comienzos de los ochenta al 60% a finales de la misma década. Las opciones para quienes siguieron estudiando se fracturaron en dos: educación primaria, pública, gratuita, en swahili y para todos y, por otro lado, educación secundaria, de pago (en escuelas privadas y también en las del Estado), en inglés y solo para quienes pudieran afrontar esos gastos.

Esta situación de Tanzania, caracterizada por la elitización del sistema educativo y por una estratificación lingüística por la que los hijos de las clases acomodadas son educados en inglés en centros privados, mientras que el resto, los de las clases desfavorecidas, son educados en escuelas públicas, se repite en el resto de África (Boyle, 1999, citado en Wright, 2004).

Por su parte, Phillipson (2012) cita a Heugh (2003) para señalar que los organismos internacionales de ayuda están favoreciendo una transición en las aulas de las lenguas vernáculas al inglés.

*The World Bank, which controls and influences the majority of aid packages to the third world, supports the transitional model. World Bank officials who visited South Africa in 1992 made it quite clear that additive bilingualism was not on the World*

*Bank agenda and that funds would not be available to support such programmes.*  
(Heugh, 2003, citado en Phillipson, 2012: 216).

Mazrui (2002) también se cuestiona acerca del papel que están ejerciendo tanto el Banco Mundial como el FMI en la promoción del inglés en la educación en África y en la subordinación de las lenguas africanas en el sistema educativo. Mazrui señala que los planes de ajuste económico impuestos por el Banco Mundial y el FMI han obligado a los gobiernos africanos a reducir el presupuesto en educación, con lo que las lenguas africanas, tan necesitadas de fondos para la elaboración de materiales educativos y para la formación del profesorado, están en una situación delicada. Además, la financiación del gobierno a los estudios universitarios se ha reducido, con lo que el coste de las tasas universitarias que tienen que afrontar las familias ha aumentado. Los efectos educativos de los ajustes promovidos por estos organismos internacionales son claros: una educación más elitista que, en el plano lingüístico, se traduce en una mayor presencia del inglés en las aulas.

*The exclusionary effect that SAPs [Structural Adjustment Prescriptions] seem to be having on the children of the poor, making university education accessible disproportionately only to the children of well-to-do parents, may give further impetus to the consolidation of English in education and, concomitantly, to the greater marginalization of African languages.*

(Mazrui, 2002: 280).

El proceso de expansión del inglés, la creación de organismos y agencias internacionales... se relaciona con el proceso socioeconómico más influyente de las últimas décadas: la globalización.

A pesar de que no es fácil definir el concepto de globalización, pues las opiniones acerca de este proceso son, en muchos casos, diametralmente opuestas, tanto los defensores de la globalización como sus detractores, coinciden en algunos puntos, según Wright (2004):

1. La capacidad de interacción a escala global y en tiempo real en cualquier parte del planeta. La información, las mercancías, el dinero, los productos culturales llegan más rápido y más lejos que nunca antes en la historia.
2. La extensión del modelo económico neoliberal, que ha supuesto la reestructuración de lo público y lo privado.
3. La erosión de la soberanía de los Estados a medida que se integran en organizaciones de carácter internacional (UE, OTAN, etc.).

La globalización, por tanto, no sería un proceso único, sino una serie de redes de interacción y de procesos de intercambio. Desde un punto de vista lingüístico, la globalización ha conducido a la “anglicización” (Wright, 2004). El que el inglés se haya convertido en la lengua asociada a la globalización, esto es, la lengua franca de los negocios, de los asuntos económicos, de las principales compañías internacionales, de la tecnología y del conocimiento científico afecta no solo a los países en vías de desarrollo, sino que también influye en las políticas lingüísticas educativas de los países desarrollados. Junto a la expansión del inglés como segunda lengua en la mayoría de los países europeos, tal como se verá en el siguiente capítulo al analizar la política lingüística de la UE, existe también cierta preocupación acerca del papel que el inglés va a desempeñar sobre todo en la enseñanza superior.

Algunos países escandinavos como Noruega han tenido que desarrollar políticas lingüísticas para evitar que el inglés siguiera ganando terreno a costa del noruego en el ámbito académico y universitario. Ferguson (2012) recoge que el Consejo Lingüístico de Noruega propuso una serie de medidas relacionadas con el noruego en 2005. Casi a la vez, la Universidad de Oslo empezó a tomar medidas en 2006, pues se estaba constatando la pérdida de dominio lingüístico del noruego en favor del inglés. Un informe de la Universidad publicado en 2006 afirmaba que el cien por cien de las tesis doctorales de las Facultades de Medicina estaba siendo redactado en inglés. Por lo que, a partir de 2006, la Universidad de Oslo ha adoptado una política lingüística de “paralelo-lingüismo” (Ferguson, 2012) por la que se obliga, entre otras medidas, a que todas las tesis doctorales, independientemente de la lengua en que estén escritas, deben hacer el resumen o *abstract* en noruego, la lengua de la divulgación debe ser también el noruego y los especialistas deben comprometerse a seguir utilizando una terminología científica en noruego (Ferguson, 2012).

Este auge del inglés en la enseñanza, promovido, en muchos casos, por los organismos internacionales que financian a los gobiernos, unido a algunas de sus peores consecuencias como la expulsión de la escolaridad de los más pobres, ha sido tachado por algunos de imperialismo lingüístico.

Phillipson, quien en 1992 escribió la obra titulada *Imperialismo lingüístico*, es uno de los investigadores que más ha insistido en la idea de una asociación entre los intereses de Estados Unidos y de Gran Bretaña para defender el inglés y para convertirlo en la lengua de un nuevo imperio marcado por la globalización a cargo de las grandes multinacionales, la desigualdad económica, el neoliberalismo.

Según Phillipson (2012: 214) el imperialismo lingüístico se define como: “an integral dimension of the overall structure within which one collectivity exploited others, and rationalized their right to do so in ideologies of racial and linguistic superiority”. El imperialismo lingüístico estaría unido a un imperialismo cultural, educativo, científico y comunicativo (Phillipson, 2006). Los rasgos del imperialismo lingüístico podrían resumirse en:

1. Una forma de *lingüicismo*, al favorecer una lengua sobre otras.
2. Es estructural: se destinan más recursos a esa lengua que a otras.
3. Es ideológico: se considera que esa lengua dominante es mejor que otras, que son estigmatizadas.
4. El dominio es hegemónico y se convierte en natural.
5. Existe una estructura de imperialismo en la que cultura, educación, los medios, la economía, la política... interactúan con el imperialismo lingüístico.
6. Su esencia es la explotación, la desigualdad y privilegia a quienes hablan esa lengua.
7. Crea derechos desiguales para los hablantes de distintas lenguas.
8. Es sustractivo.
9. El imperialismo lingüístico es contestado y resistido.

El imperialismo lingüístico se manifiesta a través de la política lingüística, por ejemplo, a través de la creencia de que solo debe usarse una lengua en educación, mediante la promoción de una lengua y la marginación de otras, etc. (Phillipson, 2012).

Para Phillipson la prevalencia del inglés no es fruto de una casualidad ni tampoco solamente de la conjunción de factores como el imperio británico, el poder económico y político de Estados Unidos, junto con el desarrollo de la globalización, sino que existen unos intereses por los que el inglés se ha erigido como la lengua internacional, como la lengua franca, como la lengua del nuevo imperialismo (Phillipson, 2012).

Bourdieu, 2001, citado en Phillipson (2012: 224), también incide en la idea de que la globalización sirve para la extensión de unos intereses determinados.

*‘Globalization’ serves as a password, a watchword, while in effect it is the legitimatory mask of a policy aiming to universalize particular interests and the particular tradition of the economically and politically dominant powers, above all the United States, and to extend to the entire world the economic and cultural model that favours these powers most, while simultaneously presenting*

*it as a norm, a requirement, and a fatality, a universal destiny, in such a manner as to obtain adherence or at the least, universal resignation*

Phillipson (2012) señala, por ejemplo, que, más allá de la influencia política y cultural del lenguaje, para el Reino Unido y para los Estados Unidos es importante fortalecer el inglés también por una cuestión económica. La industria de los libros de texto, de los cursos para estudiar inglés, y, sobre todo, de las certificaciones del nivel de inglés aporta billones de libras para el Reino Unido.

*US and UK interests and services are thus in symbiosis with education worldwide and with the evaluation of proficiency in English, the assessment of linguistic capital. Those wishing for credentials in this linguistic market must invest in the form of 'global' English that examination boards profitably dispense.*

(Phillipson, 2012: 219).

La idea de Phillipson de la existencia de una alianza de intereses entre Estados Unidos y Reino Unido y la colaboración de instituciones que gestionan la ayuda internacional ha sido tachada por muchos de “teoría de la conspiración a favor del inglés” (Fishman, 2006). Los detractores de Phillipson señalan que si el inglés es hoy la lengua utilizada por las antiguas colonias en el sistema educativo es debido a otros muchos lazos (económicos, industriales, comerciales) que los unen a la metrópoli (Fishman, 2006), o bien a que esos países quieren integrarse en el modelo económico global (Ferguson, 2012).

Phillipson (2006), en cambio, rechaza el argumento de que las excolonias hayan elegido libremente el inglés, y sostiene que, más bien, se les ha forzado a hacerlo (a través de las ayudas a la cooperación, de paquetes de ayuda o de sanciones de la comunidad internacional, etc.). Además, afirma que incorporarse a la economía global implica no solo aceptar las imposiciones de los organismos internacionales como el Banco Mundial o el FMI, sino también entrar en un mundo dominado por la ideología occidental.

Del mismo modo, Phillipson (2006) señala que no deberían tomarse a broma la relación entre globalización e influencia del inglés, pues el imperialismo lingüístico está relacionado con un intercambio desigual entre quienes dominan o no la lengua, implica también la intención de favorecer una lengua y de eliminar otras.

Ferguson (2012) analiza de forma global la política lingüística en inglés y recoge algunas de las críticas más importantes al desarrollo del inglés como lengua franca, a la vez que algunas de las políticas lingüísticas que se han aplicado o que



podrían aplicarse para frenar algunos de los efectos no deseados de la extensión del inglés.

Así, la primera crítica a la posición que ha alcanzado el inglés es que supone una pérdida de dominio en el área de la educación superior en favor del inglés. En líneas anteriores ya se ha hecho referencia a la política lingüística llevada a cabo por algunas universidades escandinavas.

No obstante, de forma general, los datos muestran que en el ámbito científico, los científicos no anglófonos están en desventaja respecto a sus colegas nativos en inglés, dado que tienen que esforzarse más en redactar sus trabajos o tienen que contratar profesionales (Ferguson, 2012).

La segunda crítica al inglés es que provoca desigualdad socioeconómica entre quienes lo dominan (pertenecientes a la clase media y alta) y quienes no (los estudiantes de la clase más baja, de las zonas rurales, etc.). Las políticas lingüísticas que se han llevado a cabo para atajar este factor de desigualdad pasan por eliminar el inglés como medio de instrucción en la escuela, lo que ha llevado a la protesta tanto de las familias más pudientes como de las más desfavorecidas, que ven como se les quita un recurso a sus hijos para ascender socialmente. Otras iniciativas pasan por adelantar el acceso al inglés, que, sin embargo, se ha mostrado inefectivo. Lo más sensato sería, en consecuencia, favorecer una educación bilingüe en inglés y en las lenguas vernáculas (Ferguson, 2012).

Por último, el inglés está acusado de amenazar la diversidad cultural, favoreciendo una homogeneización cultural basada en las cadenas de comida rápida, en la cultura pop y en las películas y series de factura norteamericana. Sin embargo, Ferguson matiza esta visión sosteniendo que, aunque los datos son ciertos, también se está produciendo una apropiación e hibridación de la cultura occidental.

Ferguson se muestra contrario a la teoría “conspiratoria” de Phillipson, que califica de poco realista. Sin embargo, es consciente de los problemas que ocasiona la extensión de la enseñanza del inglés, en especial porque aumenta y consolida la brecha educativa entre las clases acomodadas y las desfavorecidas.

*Whether the spread of English is the aggregate outcome of many individual decisions or of government promotion, the effects are very mixed. Many individuals do appear to benefit from acquiring the symbolic and economic capital that English represents. But, because English is often a gatekeeper to economic and educational opportunity, it can also function to exclude, or marginalize many others, consolidating existing socio-economic inequalities. And while English serves as a useful lingua franca in a globalizing world, its presence in the domain of national education or in scientific*

*communication can in certain circumstances have adverse effects, for example depressing levels of educational attainment or impeding the intellectualization of some languages.*

(Ferguson, 2012: 498).

En resumen, al margen de los argumentos de unos y otros, lo que sí es innegable es que el inglés se ha convertido en una pieza clave de la política lingüística educativa a nivel mundial. Ningún gobierno, ningún sistema educativo se plantea eliminar o reducir la enseñanza del inglés del currículo oficial, sino todo lo contrario, la tendencia es el aumento del número de horas de inglés y la disminución de la edad a la que se inicia su aprendizaje. Entre los motivos que subyacen a esta política lingüística ya se han señalado que existen presiones de arriba-abajo (por parte de las organizaciones internacionales, de la economía...), pero también de abajo-arriba, por parte de una población que se enfrenta a sus autoridades cuando estas tratan de disminuir las horas de inglés o de promover la enseñanza de las lenguas vernáculas.

Paradójicamente, a pesar de que se ha señalado que el inglés excluye del ascenso académico, laboral y social a aquellos que no lo dominan, es reclamado por esas mismas clases sociales. Incluso los grupos que se oponen a los valores de Estados Unidos y Reino Unido, del capitalismo y occidente en general, se ven obligados a usar el inglés si quieren tener publicidad y repercusión internacional (Wright, 2004).

Por tanto, si el inglés parece ser la pieza angular de la política lingüística educativa del siglo XXI, habrá que ver qué efectos tiene sobre el resto de lenguas de la escuela, en cuanto a recursos, a financiación y también a estatus dentro de la escuela y, por otro lado, también habrá que ver cuáles son las consecuencias en el alumnado.

Junto al auge del inglés en la educación, se observa una tendencia que podría parecer de signo contrario: la de la revitalización de las lenguas minoritarias. Aunque pueda resultar paradójico, la globalización ha contribuido a la revitalización de las lenguas minoritarias. Como ya se ha mencionado anteriormente, la aparición de organizaciones supranacionales con poder de decisión sobre las políticas de los Estados, por un lado, y la tendencia a la progresiva regionalización de los gobiernos, por otro, han sido un caldo de cultivo perfecto para la revitalización de las lenguas minoritarias en los sistemas educativos.

La política lingüística inicial relativa a las lenguas minoritarias era la de someterlas a una función secundaria, a una suerte de diglosia, por la que se aceptaba

que la lengua de prestigio era la lengua mayoritaria y la lengua de la minoría nacional era una lengua solo adecuada para el ámbito doméstico. Esto era aceptado incluso por los hablantes de las lenguas minoritarias en cuestión (May, 2006).

Sin embargo, a partir de los años cincuenta y sesenta, organismos internacionales como la UNESCO, el Consejo de Europa, etc. han ido legislando a favor de las lenguas minoritarias. En 1960, por ejemplo, la Convención contra la Discriminación en Educación patrocinada por la UNESCO tenía como objetivos diseñar las normas para la igualdad en el acceso educativo. El Artículo 5.1 de ese documento reconoce los derechos lingüísticos de las minorías nacionales. Así establece que:

*Debe reconocerse a los miembros de las minorías nacionales el derecho a ejercer las actividades docentes que les sean propias, entre ellas la de establecer y mantener escuelas y, según la política de cada Estado en materia de educación, emplear y enseñar su propio idioma, siempre y cuando:*

*(i) Ese derecho no se ejerza de manera que impida a los miembros de las minorías comprender la cultura y el idioma del conjunto de la colectividad y tomar parte en sus actividades, ni que comprometa la soberanía nacional.*

En 1992 la ONU aprobó la *Declaración de los Derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*. En su Artículo 4, en concreto, en los apartados 3 y 4, esta Declaración establece que:

*3. Los Estados deberán adoptar medidas apropiadas de modo que, siempre que sea posible, las personas pertenecientes a minorías puedan tener oportunidades adecuadas de aprender su idioma materno o de recibir instrucción en su idioma materno.*

*4. Los Estados deberán adoptar, cuando sea apropiado, medidas en la esfera de la educación, a fin de promover el conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura de las minorías que existen en su territorio. Las personas pertenecientes a minorías deberán tener oportunidades adecuadas de adquirir conocimientos sobre la sociedad en su conjunto.*

Desde la década de los noventa se ha experimentado un progresivo reconocimiento de los derechos de las minorías nacionales. En Europa, el creciente interés en la defensa de las lenguas de las minorías estuvo muy ligado al conflicto de los Balcanes. De hecho, a raíz de esa guerra, la OSCE crea, en 1992, el Alto

Comisionado para las Minorías Nacionales (ACMN), destinado a “prevenir conflictos en la fase más incipiente posible” (Declaración de la Cumbre de Helsinki, 1992). En 1996 en su documento *Recomendaciones de La Haya relativas a los derechos educativos de las minorías nacionales y nota explicativa*, el ACMN establece una serie de recomendaciones dirigidas a los Estados para evitar conflictos y en estas directrices tienen un papel fundamental las medidas de carácter educativo, dado que en palabras del ACMN “la educación de las minorías es una prioridad porque profundiza en la identidad de las personas pertenecientes a una minoría nacional”. En general, se recomienda que en los primeros años, en preescolar, en jardín de infancia y también en la educación primaria, el vehículo de enseñanza sea la lengua de la minoría. Si bien, en primaria el idioma del Estado también debe enseñarse como asignatura de forma regular. En secundaria se concede progresivamente más importancia a la lengua del Estado, pero también se recomienda que una parte del plan de estudios se imparta en la lengua minoritaria. El modelo de sumersión total y el modelo de transición que busca la rápida asimilación al idioma de la mayoría son contrarios a la normativa internacional según las *Recomendaciones de La Haya* de 1996.

Pero, sin duda, el documento que podría considerarse más emblemático del compromiso europeo con las lenguas minoritarias es la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*, firmada en 1992 y ratificada posteriormente por los distintos países de la Unión Europea.

En el artículo 1 de este documento se entienden por “lenguas minoritarias o regionales” aquellas:

- i) habladas tradicionalmente en un territorio de un Estado por nacionales de ese Estado que constituyen un grupo numéricamente inferior al resto de la población del Estado, y*
- ii) diferentes de la(s) lengua(s) oficial(es) del Estado;*

*No incluye los dialectos de la(s) lengua(s) oficial(es) del Estado ni las lenguas de los inmigrantes;*

El artículo 8 recoge los aspectos relativos a la educación, y en él se promueve la enseñanza de la lengua minoritaria desde la educación preescolar hasta la educación universitaria, sin perjuicio de la enseñanza de la(s) lengua(s) oficial(es) del Estado. Respecto a la educación secundaria, el artículo 8, apartado c, establece que las partes firmantes del documento deben comprometerse a:

- i) prever una enseñanza secundaria garantizada en las lenguas regionales o minoritarias correspondientes; o
- ii) prever que una parte substancial de la enseñanza secundaria se haga en las lenguas regionales o minoritarias; o
- iii) prever, en el marco de la educación secundaria, la enseñanza de las lenguas regionales o minoritarias como parte integrante del plan de estudios; o
- iv) aplicar una de las medidas a que se refieren los puntos i) a iii) anteriores, al menos, para los alumnos que lo deseen -o, en su caso, cuyas familias lo deseen-, en número considerado suficiente.

La *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias* ha sido firmada y ratificada por la mayoría de los países europeos. Sin embargo, en el capítulo 3, cuando se trate más a fondo el tema de la política lingüística educativa de la Unión Europea se abordará el por qué del rechazo a su ratificación por parte de algunos de ellos.

El impulso europeo a la defensa de las lenguas minoritarias o regionales, junto con un mayor grado de autonomía de las distintas regiones, ha tenido como consecuencia la revitalización de las lenguas minoritarias de países como, por ejemplo, Gran Bretaña o España. Lenguas como el galés, el catalán, el gallego o el euskera tienen ahora mayor presencia en el sistema educativo, en la administración y en la vida pública en general.

Por otro lado, el establecimiento de un nuevo mapa europeo, a consecuencia de la extinción de la antigua Unión Soviética y de la antigua Yugoslavia, ha dado lugar a la revitalización de lenguas como el estonio, el lituano, el ucraniano, etcétera. Por tanto, lo que antes eran lenguas minoritarias englobadas en la órbita de países o repúblicas federales más poderosas (caso de la URSS o de Yugoslavia), ahora son lenguas de pleno derecho en sus respectivos territorios.

Sin embargo, en Europa, no todos los hablantes de lenguas minoritarias están protegidos por la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*, este documento distingue entre las minorías lingüísticas autóctonas establecidas en un país y las minorías procedentes de la inmigración.

De hecho, el Consejo de Europa, en 1995, firma un *Convenio-marco para la protección de las minorías nacionales* que no incluye a las minorías no nacionales. Este *Convenio-marco*, ratificado en 1998 por España<sup>33</sup>, recoge en su artículo 5 que las

---

<sup>33</sup> Instrumento de ratificación del Convenio-marco para la protección de las Minorías Nacionales (nº 157 del Consejo de Europa), hecho en Estrasburgo el 1 de febrero de 1995. (BOE número 20, de 23 de enero de 1998).

partes firmantes se comprometen a preservar los elementos identitarios de las minorías nacionales (lengua, tradiciones, religión...) y a no desarrollar prácticas de asimilación de las minorías nacionales. En el artículo 12 del citado *Convenio-marco para la protección de las minorías nacionales* se establece el compromiso para garantizar el acceso a la educación del alumnado perteneciente a las minorías nacionales. Para ello se deben ofrecer oportunidades de formación del profesorado y de acceso a los libros de texto.

Por otro lado, el artículo 14 desarrolla aspectos relativos a la lengua usada en la educación de las minorías nacionales, en los siguientes términos:

*Artículo 14.*

*1. Las Partes se comprometen a reconocer a toda persona perteneciente a una minoría nacional el derecho a aprender su lengua minoritaria.*

*2. En las zonas geográficas habitadas tradicionalmente o en número considerable por personas pertenecientes a minorías nacionales, si existe una demanda suficiente, las Partes se esforzarán por asegurar, en la medida de lo posible y en el marco de su sistema educativo, que las personas pertenecientes a esas minorías tengan la posibilidad de aprender la lengua minoritaria o de recibir enseñanza en esa lengua.*

*3. El apartado 3 del presente artículo se aplicará sin perjuicio del aprendizaje de la lengua oficial o de la enseñanza en esa lengua.*

Por tanto, una vez analizados estos documentos, se puede concluir que, a partir de la década de los noventa, con el recuerdo de la guerra que asoló la antigua Yugoslavia, se comenzaron a tomar medidas en Europa para visibilizar a las minorías nacionales de los diferentes Estados con el objetivo de asegurar el mantenimiento de sus rasgos de identidad. Estas medidas de carácter legal y de reconocimiento cultural buscaban en buena medida prevenir desde la raíz futuros conflictos como los que se acababan de producir en el territorio de los Balcanes. Sin embargo, por otro lado, destaca la manifiesta ausencia de políticas encaminadas a reconocer las lenguas y las culturas de otras minorías presentes en todos los Estados de Europa: las lenguas del alumnado de origen extranjero.

En el siguiente apartado se hará referencia, precisamente, a aquellos alumnos más afectados por las políticas lingüísticas educativas: a saber, quienes no dominan la lengua de instrucción. Aquí se encuentra, por una parte, el alumnado que no habla la lengua de instrucción porque esta no coincide con la del país (por ejemplo, en los

sistemas educativos que escogen el inglés como lengua de instrucción) y por otra parte está el alumnado de origen inmigrante.

#### 2.4.3. La política lingüística educativa: sumas y restas

La última pregunta que hay que formular en relación a la política lingüística educativa es: ¿a quiénes afecta?, ¿quiénes son los más afectados por la política lingüística educativa actual?

En política existe una jerarquía (basada en el número de votos y/o de escaños en el Parlamento), asimismo, desde el punto de vista de las lenguas, existe una jerarquía, basada en unos criterios que para muchos resultan cuestionables (tradición literaria escrita, número de hablantes, grado de unidad, grado de codificación, etc.) (Alén, 2006; Comellas, 2008).

En esta jerarquización, se distingue, por ejemplo, entre *lengua* y *dialecto*, *habla*, etc. y, por supuesto, no todas las denominaciones gozan del mismo prestigio. Si bien desde las aulas a nadie se le ocurriría explicar el concepto de “dialecto” como una variedad inferior o corrompida de la “lengua”, otra cuestión es la ideología lingüística asociada a estos conceptos, las connotaciones que se activan en la mente de los usuarios al oír estos términos, el papel que se reserva en los materiales escolares, en los medios de comunicación, etc. a las variedades distintas de la “lengua” oficial y “compartida” por la “mayoría”.

En el ámbito educativo, también existe una jerarquía relativa a las lenguas que se usan en la escuela. Así, se podría distinguir entre:

1. La lengua nacional: la lengua oficial del Estado.
2. La(s) lengua(s) regional(es) o minoritaria(s): aquellas que son habladas tradicionalmente en un territorio de un Estado por nacionales de ese Estado que constituyen un grupo numéricamente inferior al resto de la población del Estado.
3. Lenguas extranjeras: son las que no se hablan ni se utilizan en casa, pero que se estudian en el sistema educativo porque sirven de vehículo de comunicación de masas en otros ámbitos de la sociedad. Las lenguas extranjeras tradicionales en nuestro sistema educativo serían el inglés, el francés y el alemán.
4. Otras lenguas (no representadas en la escuela): donde se podrían incluir tanto el romaní como, por ejemplo, las lenguas inmigrantes, que son las

lenguas habladas por los inmigrantes y sus descendientes en el país en el que residen<sup>34</sup>.

De estos cuatro grupos de lenguas, los dos primeros tienen reconocimiento oficial, al menos en España, tanto en la Constitución como, en el caso de las lenguas regionales o minoritarias, en sus respectivos Estatutos de Autonomía. El tercer grupo, las lenguas extranjeras, nadie discute su utilidad y su presencia se ha mantenido constante en el currículo escolar (e incluso ha aumentado en los últimos años). Los cambios que se han producido han sido, quizá, el cambio del francés por el inglés como primera lengua extranjera o la progresiva toma de conciencia de la necesidad de que el alumnado estudie una segunda lengua extranjera.

Respecto al último grupo de lenguas, donde se encuentran las lenguas de los inmigrantes, estas son las que se sitúan en una posición más débil, sometidas a presiones monolingües, en aras de una rápida integración socioeducativa. Las lenguas de las minorías y, en especial, las lenguas inmigrantes, apenas tienen representación en el sistema educativo.

Por tanto, a partir de lo esbozado hasta el momento, se diría que los más afectados por las políticas lingüísticas educativas son quienes desconocen la lengua de instrucción, puesto que no conocer la lengua vehicular de la escuela está asociado, junto a otros factores, con la exclusión y mayores posibilidades de fracaso escolar. Es más, desde diversos organismos y también por parte de distintos investigadores, se considera que no estar escolarizado en la lengua materna supone un ataque a los derechos de las personas.

Skutnabb-Kangas, una reconocida defensora de los derechos lingüísticos de las minorías, ha desarrollado una declaración de los derechos humanos de los niños y niñas que se basa en tres premisas:

---

<sup>34</sup> Existen diferentes términos para referirse a las lenguas de las personas de origen inmigrante. En el ámbito norteamericano es común el término "*heritage languages*", mientras que en el ámbito francófono es más habitual hablar de "*langues d'origine*" (Mijares y Relaño, 2011). En cambio, el término "lenguas inmigrantes" es el más usado en los documentos de la Unión Europea (Extra y Gorter, 2001). Sin embargo, Mc Pake y Tinsley (2007) alertan de que el término "lenguas inmigrantes" puede invitar a los países de acogida a delegar sus obligaciones con respecto a estos hablantes, al verlos como un fenómeno transitorio. Por otro lado, el término "lenguas inmigrantes" para referirse a aquellos ciudadanos de segunda y tercera generación, puede ser considerado peyorativo. Por eso, McPake y Tinsley (2007) prefieren el término "otras lenguas" para referirse a todas las lenguas usadas en una determinada sociedad, que no son las lenguas oficiales. Es decir, las lenguas regionales o minoritarias, las lenguas de la inmigración, las lenguas sin Estado (romaní, por ejemplo) y las lenguas de signos. Aquí, para evitar la ambigüedad de "otras lenguas", se utilizará el término "lenguas inmigrantes".



1. Todos los niños deberían tener derecho a ser identificados de forma positiva con su lengua materna y que esa identificación sea aceptada y respetada por los demás.
2. Todos los niños deberían tener derecho a aprender en su lengua materna.
3. Todos los niños deberían tener derecho a elegir cuándo quieren usar su lengua materna en todas las situaciones oficiales.

Esta declaración de Skutnabb-Kangas (1995, citada en Wiley, 2002) no hace sino recoger el testigo de otros documentos oficiales vistos anteriormente (Declaraciones de la ONU, de la UNESCO, de la UE). Sin embargo, tal y como señala Skutnabb-Kangas (2006) muchos de los documentos legales contienen recomendaciones o están escritos en un lenguaje que permite fácilmente a los Estados no hacer nada y dejar que continúe el *statu quo*. Por ejemplo, expresiones como “los Estados tomarán medidas *adecuadas* para, *cuando sea posible*, las personas pertenecientes a minorías tengan *adecuadas* oportunidades para aprender en su lengua materna o tener instrucción en su lengua materna”. (Skutnabb-Kangas, 2006: 276; énfasis de la autora).

Para Skutnabb-Kangas (2006) el contexto de aprendizaje asimilacionista y sustractivo es igual a genocidio. Además, añade que “educational systems and mass media are (the most) important direct agents in linguistic and cultural genocide<sup>35</sup>” (Skutnabb-Kangas, 2006: 277).

En la situación de desconocimiento de la lengua de la escuela estarían, por un lado, aquellos alumnos que desconocen la lengua de instrucción porque esta se lleva a cabo en una lengua distinta de la de la comunidad lingüística en que se inserta. Sería el caso, por ejemplo, de algunos países africanos y asiáticos que están implementando políticas lingüísticas educativas que promueven el inglés como lengua de instrucción, especialmente en secundaria y en el nivel universitario. Como se ha visto ya en apartados anteriores, esas políticas lingüísticas educativas están convirtiendo el sistema educativo en un sistema dual, con una enseñanza primaria, universal y en la lengua vernácula para las clases más desfavorecidas y una enseñanza secundaria, privada y preferentemente en inglés (o si no, en otra lengua europea) para las clases medias y altas.

---

<sup>35</sup> En la nota número 26, se hizo referencia a las críticas que le han supuesto a Skutnabb-Kangas haber usado la palabra “genocidio lingüístico”, y también se mostraron sus argumentos para defender esta denominación.

Asimismo, también se produciría esa situación en aquellas comunidades en las que las lenguas de las minorías no están representadas en la escuela, como los nativos americanos en Estados Unidos, quienes tuvieron que crear en muchos casos escuelas que impartieran sus enseñanzas en navajo (por ejemplo, la escuela de Rough Rock), puesto que su lengua no estaba representada en la escuela. Lo mismo sucedió con la tribu Hualapai, que impulsó la escuela de Peach Springs y, posteriormente, creó el Instituto para el Desarrollo de las Lenguas Indias de América.

Diversas investigaciones muestran que aquel alumnado que ha estudiado en su lengua materna (en combinación con la lengua de la mayoría) obtiene mejores resultados que aquel alumnado que no ha sido escolarizado en su lengua materna o cuya exposición en la escuela ha sido menor (Skutnabb-Kangas, 2006). Fishman (2001) sostiene, por ejemplo, que se ha descubierto que los estudiantes de Rough Rock que habían sido escolarizados en navajo presentaban una competencia lectora mayor en inglés que aquellos que solo habían estado escolarizados en inglés.

En segundo lugar, entre aquel alumnado para quien la política lingüística educativa no consiste en sumar conocimiento, sino en una resta, estaría el alumnado de origen inmigrante. Este alumnado no tiene reconocidos los mismos derechos lingüísticos que poseen, por ejemplo, los alumnos procedentes de minorías autóctonas. La *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias (CELRM)* distingue específicamente entre alumnos de minorías autóctonas y alumnado de origen inmigrante, cuya lengua no se reconoce.

Por el mero hecho de haberse ido “voluntariamente” a otro país pareciera que renunciaran a sus derechos lingüísticos. Esta es, precisamente, una de las críticas que se vierten en relación a la *CELRM*, el hecho de que este documento no haga referencia alguna a las lenguas de los inmigrantes asentados en Europa.

Esta invisibilización de las lenguas inmigrantes en el sistema educativo choca con las investigaciones desarrolladas en otros países en las que se ha demostrado las ventajas de conocer más información acerca de las lenguas de los alumnos inmigrantes. Broeder y Mijares (2003) resumen así los beneficios que reporta el conocimiento de las lenguas inmigrantes:

*Desde una perspectiva fenomenológica, ayuda a tomar conciencia de que el plurilingüismo es una característica inherente de las sociedades y escuelas multiculturales. Desde una perspectiva demográfica, juega un papel crucial para definir e identificar a los grupos multiculturales de las escuelas. Desde una perspectiva sociolingüística, es de gran utilidad a la hora de comparar la*

*situación de las distintas lenguas y culturas. Por último, desde una perspectiva educativa, constituye una herramienta indispensable para el diseño de planes y políticas educativos.*

(Broeder y Mijares, 2003: 49).

Esta somera revisión de los derechos lingüísticos del alumnado inmigrante muestra que no existe una “obligatoriedad”, unas propuestas “vinculantes” para los Estados, quienes pueden, dependiendo de las circunstancias, especialmente del *número de alumnos* o de *familias que lo soliciten* y, *cuando sea posible*, proponer *medidas adecuadas* para que estos alumnos tengan acceso a su(s) lengua(s) materna(s) en el sistema educativo. La consecuencia que se puede extraer es clara: no se observa en la política lingüística educativa un compromiso real, vinculante con las lenguas de los alumnos de origen extranjero. Es más, a pesar de los discursos oficiales a favor del multilingüismo, en el caso del alumnado de origen extranjero lo que se encuentra es que, en España:

*[E] plurilingüismo, mayoritario y habitual en muchos centros escolares, apenas ha modificado la orientación que, en líneas generales, ha caracterizado a las clásicas formas de enseñanza centradas en la presencia de una sola lengua estatal. Este ha sido también el caso en la mayor parte de los países de la UE donde ha primado, y sigue primando en muchos casos, una orientación monolingüe de la educación que considera que el principal garante para una integración escolar exitosa lo constituye, más que ninguna otra cuestión, la instrucción en la lengua del estado.*

(Mijares, 2011: 796).

La política lingüística llevada a cabo está regida por la concepción de que el monolingüismo es el estado ideal, no solo para el alumnado de aquí, sino también para aquellos que se incorporan a las aulas procedentes de culturas y de tradiciones lingüísticas muy diversas. El bilingüismo, o al menos el bilingüismo en unas lenguas que no son consideradas tan prestigiosas como otras (como el inglés o el francés, por ejemplo), es calificado en la escuela como un elemento problemático, por lo que las “soluciones” pasan por imponer el monolingüismo en las aulas.

En el caso del alumnado de origen inmigrante, no solo se espera que adquiera de forma rápida la lengua española, como un indicio de su buena disposición a integrarse en el país de acogida, sino que se considera que este proceso de adquisición será más rápido si el alumno deja de utilizar su lengua materna. No parece casualidad, por tanto, que la falta de compromiso del Estado con las lenguas del

alumnado inmigrante se extienda también a los programas de mantenimiento de las lenguas de origen (capítulo 3).

Por otro lado, no debe perderse de vista el hecho de que la política lingüística no solo se muestra a través de las normas, acuerdos o leyes, sino también en las actitudes lingüísticas y en las prácticas educativas cotidianas que se llevan a cabo en las aulas. La política lingüística educativa impregna las decisiones que cualquier profesor o profesora toma en relación al libro de texto que va a utilizar o a los motivos por los que no va a usarlo, a la disposición del aula, al tratamiento de la integración de la cultura del alumnado en el aula y a la resolución de los posibles conflictos lingüísticos, culturales que surjan en las clases, etc.

Si se toman en consideración las actitudes lingüísticas y las prácticas educativas, se comprueba que, en lo referente a las prácticas que se llevan a cabo en las aulas de enseñanza-aprendizaje del español para alumnado extranjero, y en concreto en las Aulas de Enlace, lo habitual no es que no se usen las lenguas maternas de los alumnos extranjeros, sino que estas estén expresamente prohibidas dentro del aula, incluso (o más aún, si cabe) en la interacción entre los alumnos. Por tanto, a pesar del claro plurilingüismo existente en la sociedad y en las aulas, a pesar del discurso oficial y de las declaraciones de buena voluntad, las prácticas educativas siguen siendo monolingües y monoculturales, contraviniendo los hallazgos de la investigación académica, que sugiere que el reconocimiento de la lengua del alumno es un elemento muy positivo para su integración y también para su proceso de aprendizaje.

*El reconocimiento educativo de las lenguas patrimoniales –fundamentalmente cuando estas se encuentran en una relación desigual, tanto en términos de uso como de prestigio social respecto a la lengua mayoritaria- expresa un reconocimiento hacia el niño y su entorno inmediato, favoreciendo la construcción de una imagen positiva de sí mismo, factor de indudable valor en el proceso educativo.*

(Franzé, 2003: 280, citado en García Castaño, Rubio y Bouachra, 2011: 180).

En el origen de muchas de esas prácticas se encuentran las actitudes y los prejuicios lingüísticos hacia este alumnado, negándoles, en la mayoría de los casos, el capital cultural<sup>36</sup> que poseían hasta el momento, transmitiéndoles la sensación, en palabras de Franzé (2002), de que “lo que sabían no valía”.

---

<sup>36</sup> El concepto de “capital cultural” fue acuñado por Pierre Bourdieu en 1973 y con este término se hace referencia a las ventajas, habilidades o conocimientos que le dan a una persona un estatus más elevado en una determinada sociedad. El capital cultural se adquiere a lo largo del tiempo gracias a la inversión en formación y se materializa en títulos y méritos.

Por otro lado, es necesario señalar que el desconocimiento de la lengua de instrucción lastra el aprendizaje de este alumnado no solo en las áreas directamente relacionadas con el lenguaje, sino que como afirma Poveda los saberes sociolingüísticos estarían dentro de los llamados “*saberes docentes*”<sup>37</sup> que hacen referencia a los conocimientos que desarrollan maestros y maestras sobre el origen, características y consecuencias educativas de las diferentes pautas comunicativas que presentan los alumnos y alumnas de su clase” (Poveda, 2003: 69).

Estas pautas comunicativas tienen mucho que ver, por ejemplo, con lo que significa o con los valores que se asocian a ser un “buen” o “mal” alumno. En este sentido, Franzé (2003) señala que el aprendizaje de las rutinas escolares no se produce de forma inmediata ni tampoco es un aprendizaje universal.

*Se trata, como han demostrado muchos autores (Lahire, 1998; Bernstein, 1898, 1993; Cole y Scribner, 1977) de un conjunto de esquemas cognitivos, lingüísticos y sensorio-motores específicos, contextualizados, pertinentes al contexto escolar. En este sentido se trata de una cultura que exige, de parte de alumnos y alumnas, la movilización de competencias y habilidades –de ciertos modos de actuar, de estar, de hablar, un sistema de gustos, etc.- y la inhibición de ciertos otros, según las circunstancias y escenarios específicos.*

(Franzé, 2003: 131).

Muchas de las dificultades de aprendizaje y de integración en las dinámicas del aula que experimenta este alumnado están relacionadas con las diferencias existentes (en cuanto a disciplina, ritmos de aprendizaje, etc.) entre el contexto escolar del país de acogida frente a las experiencias escolares vividas en sus países de origen (Alegre, 2011).

Algunos alumnos se adaptan mejor a las nuevas rutinas, mientras que a otros les cuesta mucho más hacerlo. El problema radica en que, en el caso del alumnado inmigrante, hay cierta tendencia a verlo como un grupo homogéneo con unas características definidas en términos de carencias (económicas, académicas, lingüísticas e incluso afectivas) o, todo lo más, este alumnado tiende a ser subcategorizado en función de su origen étnico. Así se habla de *los alumnos chinos, los marroquíes, los latinos, los de Europa del Este...* a cada categoría le corresponde una serie de adjetivos que los encasilla en función de su origen, en lugar de verlos como individuos. Así pues, la manera de pensar, de actuar, de *ser alumnos y alumnas*

---

<sup>37</sup> Para Mercado, 1991,1994, citado en Poveda (2003): “los saberes docentes son los conocimientos que surgen del ensayo de los problemas específicos que el trabajo plantea y los procesos reflexivos que el mismo trabajo impone”. (Poveda, 2003: 68).

aparece como una cualidad intrínseca a su nacionalidad o comunidad de origen, no como un rasgo de su persona.

Esta categorización guía también las prácticas educativas del aula, guía las expectativas que tiene el profesorado sobre estos alumnos y, en último término, parece determinar ciertos itinerarios formativos y vedarles otros.

## Conclusiones del capítulo 2

La política lingüística está formada por las prácticas lingüísticas de una comunidad, la ideología lingüística y la planificación lingüística. La ideología lingüística es la que determina las prácticas lingüísticas que se consideran adecuadas o no en el seno de una comunidad e influye de manera decisiva en la planificación lingüística.

La ideología lingüística dominante es la que defiende los beneficios del monolingüismo y el arrinconamiento de las lenguas minoritarias, bajo argumentos que apelan a la unidad nacional, a la integración en la sociedad y al progreso económico.

Sin embargo, tanto la ideología lingüística como la maquinaria de la planificación lingüística pueden ser sometidas a duros reveses e incluso pueden ser revertidas como consecuencia del activismo lingüístico y de una reclamación de derechos por parte de las minorías lingüísticas.

En educación, la política lingüística educativa actual pasa, primeramente, por el fortalecimiento del inglés en todos los sistemas educativos y, en segundo lugar, por un progresivo reconocimiento de las minorías lingüísticas. Sin embargo, ni todas las minorías están obteniendo el mismo grado de reconocimiento en la escuela, ni ese discurso oficial sobre el plurilingüismo tiene su correlato en las prácticas educativas llevadas a cabo en las aulas, como se verá en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO 3. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE LA ESCUELA AL ALUMNADO INMIGRANTE**

En este capítulo se analizará qué tipo de enseñanza lingüística se está impartiendo al alumnado de origen extranjero en el sistema educativo, en primer lugar, dentro del contexto europeo (apartado 3.2.) y, en segundo lugar, en España (3.3.). Sin embargo, antes de pasar a este tema, lo primero que habrá que abordar es cuál es el tratamiento educativo que tradicionalmente ha recibido el alumnado de origen extranjero, tanto desde un punto de vista sociológico como lingüístico (apartado 3.1.).

### **3.1. El tratamiento educativo de la inmigración**

La inmigración en las aulas es un fenómeno que, en España, comienza a hacerse visible en la década de los noventa del siglo pasado. Aun teniendo ya un cuarto de siglo de trayectoria, resulta un fenómeno relativamente nuevo si se compara con otros países de Norteamérica o de nuestro inmediato entorno europeo, donde es un fenómeno sobre el que ya llevan varias décadas de investigación y de medidas al respecto.

Con todo, a pesar de que ya han pasado bastantes años desde que la inmigración se convirtió en un hecho cotidiano en las aulas europeas y españolas, aún se deben afrontar numerosos retos con respecto al tratamiento de la inmigración. Uno de los desafíos tiene que ver con el hecho de que a la hora de abordar la inmigración se interrelacionan diferentes medidas políticas que hacen referencia, por ejemplo, a la situación jurídica, laboral, educativa, sanitaria, social o cultural de los inmigrantes. Estas medidas son tomadas por diferentes organismos (estatales, regionales o locales) que rigen distintas áreas de actuación (sanidad, educación, trabajo), por lo que llevar a cabo un tratamiento coordinado de la inmigración se antoja un desafío muy difícil de resolver. Además, las sensibilidades y la ideología que subyacen a la inmigración provoca que, incluso ante las mismas leyes, unos ayuntamientos empadronen a inmigrantes mientras otros se niegan a hacerlo<sup>38</sup> o que unas comunidades autónomas retiren toda asistencia sanitaria a los inmigrantes, mientras que otras los siguen atendiendo<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> [http://elpais.com/diario/2010/01/08/catalunya/1262916440\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/01/08/catalunya/1262916440_850215.html)

<sup>39</sup> El *Real Decreto Ley 16/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes para garantizar la sostenibilidad del Sistema Nacional de Salud y mejorar la calidad y seguridad de sus prestaciones* eliminó la asistencia sanitaria a los inmigrantes irregulares, salvo en caso de urgencia, en la atención al embarazo, parto y

Estas ideologías, por supuesto, no son tampoco ajenas a la escuela, como veremos en capítulos posteriores. En concreto, en la atención educativa a los hijos e hijas de la población inmigrante, coexisten políticas y teorías de muy diversa índole: lingüísticas, educativas, socioeconómicas, etc.

Por ello, primero se hablará de los diferentes enfoques, sociológico y lingüístico, en educación.

### 3.1.1. Enfoque sociológico de la inmigración en educación

En primer lugar, desde el punto de vista sociológico, la presencia de minorías que tienen una cultura diferente a la mayoritaria plantea determinados retos, como los de superar el choque cultural, respetarse mutuamente, evitar los guetos y las bolsas de pobreza, prestar atención a la igualdad de oportunidades, etc.

Existen varios modelos para abordar el tema de las minorías en la escuela. Besalú (1991, en Malgesini y Giménez, 2000) distingue cinco tipos de educación:

1. La educación *segregadora* o racista, en la que se separa al alumnado según su procedencia racial o etnocultural (por ejemplo, la escuela del *apartheid* en Sudáfrica).
2. La educación *asimilacionista* es la que, basándose en la idea de que la homogeneidad cultural favorece la armonía y la cohesión sociales y evita la discriminación, pretende que la cultura minoritaria acabe integrándose en la cultura mayoritaria, en un proceso paulatino por el que la primera pierde su lengua y sus rasgos de identidad en favor de la cultura dominante. Este modelo ha sido representado visualmente con la metáfora culinaria de un puré (“*melting pot*”) en el que los diferentes grupos sociales se unen para formar un producto final común. El producto final sería el resultado de la contribución de todos los grupos culturales, y ninguno de ellos sobresaldría por encima de los demás.

Sin embargo, como afirma Martín Rojo (1995: 310-311), este modelo es un proceso unidireccional, “en el que se pide a los grupos culturales minoritarios y

---

posparto y en el caso de los extranjeros menores de edad. Sin embargo, nada más anunciarse la ley, algunas comunidades autónomas como Andalucía, Asturias, Canarias, Cataluña y el País Vasco se mostraron en contra de aplicarla. Dos años después, la aplicación de esa ley oscila entre quienes la incumplen, la sortean parcialmente o la siguen a rajatabla, tal como muestra la siguiente noticia: <http://www.20minutos.es/noticia/2106891/0/informe/medicos-del-mundo/recortes-sanidad/>



carentes de prestigio que abandonen su forma de vivir y su lengua, por lo que de hecho no contribuyen con ellas al conjunto, sino que son absorbidos, homogeneizados, asimilados”.

Este modelo incide en la enseñanza de la lengua de acogida en el menor tiempo posible y no contempla programas de mantenimiento de la lengua de origen, dado que se ve como un obstáculo para la integración en el sistema educativo de acogida. El modelo asimilacionista percibe el bilingüismo como una excepción, como un fenómeno con efectos nocivos, tanto a nivel individual como social, dado que provoca separación o disgregación en la sociedad. Baker (2006: 403) señala las amenazas que ven los asimilacionistas en el pluralismo:

*Assimilationists argue that linguistic pluralism, rather than promoting harmony, leads to ethnic enclaves that cause inequalities between groups and particularly create ethnic conflict. For such people, linguistic assimilation provides the social, political, and economic integration necessary for equality of opportunity and political harmony.*

3. La educación *integracionista* o *compensadora* surge de la constatación del hecho de que el desconocimiento de la lengua de instrucción no es el único ni el menor de los problemas que presentan los hijos de inmigrantes, sino que existen otros factores de índole económica, cultural, etc. que inciden en el fracaso educativo de este alumnado. El *modelo compensador* surge durante los años sesenta y adopta un enfoque del déficit, trata de conseguir la igualdad de oportunidades mediante una enseñanza niveladora. Pretende identificar las necesidades individuales y compensar las desigualdades a las que se enfrentan los inmigrantes en la escuela. Para ello, se conceden recursos extra para las escuelas (más presupuesto para los centros educativos con mayor concentración de inmigrantes), se contratan profesores de apoyo (profesorado de Compensatoria), etc. Este modelo apuesta por el mantenimiento de la lengua materna, junto con el aprendizaje de la segunda lengua, pero, por otro lado, también favorece un programa educativo menos desarrollado.
4. La educación *pluralista* valora de forma positiva la diversidad cultural, se asume el derecho a la diferencia y el reconocimiento general de la igualdad de derechos y deberes. Siguiendo con la metáfora culinaria, este modelo se representa visualmente como una ensalada (*“salad bowl”*), en la que cada ingrediente mantiene sus propiedades y es perfectamente reconocible, pero contribuye a un resultado común.

Dentro de la educación pluralista se encuentra el *modelo multicultural*, cuyos principios básicos son el respeto a todas las culturas y la organización de la sociedad, de modo que exista equidad de oportunidades y de trato. Dentro de este modelo de educación pluralista y multicultural se crean materiales didácticos en los que está presente la diversidad cultural, se introducen lecciones sobre los países de origen del potencial alumnado, etc.

Entre las críticas que ha recibido el modelo multicultural está el hecho de que se tiende a la mera coexistencia de los grupos sin potenciar la convivencia y la interacción entre ellos, así como la tendencia del multiculturalismo a la fragmentación social.

*El término multiculturalismo proviene de la terminología anglosajona y se utiliza para definir tanto una corriente ideológica como una organización socioeconómica en la que distintos grupos (económicos, sociales, étnicos, etc.) comparten un mismo espacio público en el que cada cual mantiene sus tradiciones, hábitos de vida, organización y lengua sin interacción con la población mayoritaria, más allá del respeto a las leyes comunes dictadas por sus gobiernos.*

Tuts (2007: 43).

5. La educación *intercultural*, surge en la década de los ochenta a partir de la educación multicultural, dentro del modelo del pluralismo cultural. Froufe, 1994: 164, en Malgesini y Giménez, (2000: 128) expresa la diferencia entre los conceptos de *multiculturalidad* e *interculturalidad*:

*Por multiculturalidad se entiende la concurrencia de dos o más etnias y su coexistencia en la misma sociedad y en un mismo territorio. Como superación del multiculturalismo se está potenciando en todos nuestros ámbitos escolares y sociales el concepto de interculturalidad (interculturalismo), para explicar que es necesario ir más allá de la acepción evidente de la existencia de diferentes culturas, buscando sobre todo el intercambio, la reciprocidad, la interacción, la relación mutua y la solidaridad entre diferentes modos de entender la vida, los valores, la historia, las conductas sociales, etc., en condiciones de influencia paritaria.*

La educación intercultural consiste en “un conjunto de prácticas educativas diseñadas para fomentar el respeto mutuo y el entendimiento entre todos los alumnos, más allá de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso” (Comisión de las Comunidades Europeas 1994, en Besalú *et ál.*, 1998: 72). Esto supone, en primer

lugar, que no se trata de una mera coexistencia entre distintos grupos culturales, ni tampoco de mestizaje de culturas, sino de favorecer el intercambio y la interacción entre las diversas culturas. En segundo lugar, la educación intercultural debe estar presente en todos los centros educativos, no sólo en aquellos que cuentan con mayor número de inmigrantes, y debe dirigirse a todos los alumnos. Algunos autores (Besalú *et ál.*, 1998) señalan que son los alumnos autóctonos los que más necesidad tienen de recibir educación intercultural. “Se trata pues de una educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural más que una educación para los que son culturalmente diferentes” (Puig i Moreno, 1991, en Malgesini, 2000: 133).

La educación intercultural se plantea una renovación de los currículos etnocentristas que vaya más allá de la inclusión de descripciones sobre aspectos de otras culturas.

### 3.1.2. Enfoque lingüístico de la inmigración en educación

La lengua es un factor crucial en educación y generador de intensos debates de carácter político y también social. En primer lugar, se encuentra el tema de la lengua o las lenguas de instrucción en que se desarrolla la enseñanza de las distintas áreas, y las polémicas políticas y sociales suscitadas a este respecto, de las que ya se ha hablado, por ejemplo, en referencia a la educación de las minorías étnicas. Pero, además, con respecto a las prácticas diarias del profesorado y alumnado, en la escuela se favorecen o se sancionan unos usos lingüísticos determinados, por lo que, como se señalaba anteriormente, la lengua de la escuela es un elemento decisivo en la integración social y el éxito académico. En el caso del alumnado de origen extranjero que desconoce la lengua de instrucción, la escuela debe resolver la cuestión del bilingüismo, cuestión, por cierto, nada fácil, en primer lugar, porque en el tema de la educación bilingüe intervienen factores que no son meramente educativos, ya que, dentro de la educación bilingüe, hay cuestiones de tipo sociocultural, político y económico (Baker, 2006).

En segundo lugar, porque desde un punto de vista exclusivamente lingüístico, es difícil abordar qué es ser bilingüe. Partiendo de que ser bilingüe significa “conocer dos lenguas”, no es fácil determinar qué es serlo, ya que habría que tener en cuenta el grado de competencia en ambas lenguas, el uso o las funciones para las que se usan esas lenguas, la frecuencia de utilización, la identificación con cada una de ellas... Teniendo en cuenta todos estos condicionantes, Siguán (2001: 29) propone definir como bilingüe “al sujeto que posee dos sistemas lingüísticos –dos lenguas– con

amplitud y profundidad similares y que es capaz de utilizarlos en cualquier situación de su contexto social con parecida facilidad y eficacia”.

Con respecto al bilingüismo en las aulas, hasta los años sesenta del siglo XX, se creía que el bilingüismo era un fenómeno negativo, la excepción. Hubo estudios como los de Saer en los años veinte que, basándose en los resultados de distintos tests de inteligencia aplicados a monolingües y a bilingües, afirmaron que el bilingüismo podía tener consecuencias negativas a nivel cognitivo. De ahí que se procurara la integración del alumnado inmigrante a través del aprendizaje intensivo de la lengua de acogida.

A partir de los estudios de Pearl y Lambert llevados a cabo en Canadá en los años sesenta, se produce un cambio fundamental en la percepción del bilingüismo y en la relación entre bilingüismo y capacidad cognitiva (Martín Rojo, 1995; Baker, 2006). Con sus investigaciones, no sólo se comprueba que el bilingüismo no produce efectos negativos sobre la cognición, sino que parece más probable que el bilingüismo tenga ventajas cognitivas sobre el monolingüismo. Además, sus investigaciones ofrecieron una visión más amplia de la cognición, más allá de los tests de inteligencia, al incluir en esas investigaciones otros aspectos como los estilos de pensamiento y las estrategias, el pensamiento divergente, la flexibilidad y la fluidez de ideas, la conciencia metalingüística, etc.

Por su parte, Lambert propone dos tipos de bilingüismo: el aditivo o de ganancia y el sustractivo o de pérdida. El bilingüismo aditivo se produce cuando la adquisición de una segunda lengua no obstaculiza el desarrollo de la primera, sino que, por el contrario, supone más bien un estímulo para su desarrollo, por lo que el bilingüe acaba alcanzando un alto grado de competencia en las dos lenguas. En el bilingüismo sustractivo, en cambio, el progreso en la adquisición de la segunda lengua supone el retroceso de la primera e incluso la pérdida de esta.

Con el tiempo ha cambiado la imagen negativa del bilingüismo, se ha demostrado que los bilingües equilibrados presentan ventajas sobre los monolingües en ciertas dimensiones del pensamiento, especialmente en el pensamiento divergente, la creatividad, la conciencia metalingüística temprana y en la sensibilidad comunicativa (Baker, 2006). Sin embargo, lo cierto es que en la escuela las medidas para un bilingüismo fuerte no son las más habituales, bien por falta de medios económicos para atender a estos pequeños grupos de alumnos, bien por el rechazo de los propios inmigrantes que creen que matricular a sus hijos en clases de lengua materna puede perjudicar su progreso en la segunda lengua (L2) (VV.AA., 2002)<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Como se verá más adelante, la esgrimida falta de recursos económicos no es el único motivo por el que en la escuela no se apueste por un bilingüismo fuerte o por programas de mantenimiento de la lengua

Desde un punto de vista exclusivamente lingüístico, Siguán (2001) señala diferentes sistemas de enseñanza que pueden darse en aquellas situaciones en que coexisten dos o más lenguas en la escuela.

En primer lugar, se encuentra el modelo de *sumersión* cuando la enseñanza utiliza exclusivamente la lengua oficial del país. La sumersión cree que la necesidad de entender la L2 llevará al alumno a adquirir espontáneamente la lengua, del mismo modo que la necesidad lleva a que si uno se sumerge en una piscina sin saber nadar, intentará aprender cuanto antes.

Una forma suavizada de sumersión, es la *transición*, método que ofrece algún tipo de ayuda al alumnado que desconoce la lengua de la escuela. Existen distintos tipos de ayuda, por ejemplo, en una primera etapa de su escolarización, durante uno o dos años, el alumno recibe enseñanza en su lengua al mismo tiempo que una instrucción intensiva en la L2, para después incorporarse al aula ordinaria. Otro tipo de ayuda consiste en recibir exclusivamente enseñanza en la segunda lengua para después incorporarse al aula ordinaria cuando domine la nueva lengua. Finalmente, existe la posibilidad de que el alumnado se incorpore al aula ordinaria con enseñanza en la segunda lengua y paralelamente asista a clases de compensación. Estas dos últimas ayudas son las más frecuentes en las escuelas que acogen inmigrantes.

A través de la enseñanza bilingüe de *mantenimiento* el alumnado puede seguir progresando en el conocimiento y el estudio de su lengua materna, mediante clases de lengua y cultura de origen, que pueden ser extraescolares o estar integradas en el currículum.

Otros modelos son la *enseñanza bilingüe en la lengua menos difundida*, que se produce cuando en un territorio en el que conviven dos lenguas y una de ellas es menos usada, se decide que la enseñanza se lleve a cabo en esta última.

La enseñanza bilingüe de *inmersión* se produce cuando los alumnos que hablan la lengua mayoritaria son escolarizados en la lengua minoritaria, tomando como ejemplo al alumnado anglófono de Québec, que era escolarizado en la lengua francesa.

Finalmente, está la *enseñanza bilingüe en una lengua extranjera*, esto es, la enseñanza de todo o parte del currículum usando como instrumento una lengua extranjera.

El siguiente cuadro, adaptado de García Parejo (2005), representa los modelos de política lingüística en una comunidad multicultural:

---

materna del alumnado inmigrante. Existen determinadas ideologías lingüísticas que presionan hacia el monolingüismo.

**Cuadro 4. Modelos de política lingüística en comunidades multiculturales.**

<p><b>1. Enseñanza monolingüe</b></p> <p>Objetivo lingüístico: monolingüismo</p> <p>Objetivo educativo: asimilación</p> <p>Resultados: monolingüismo, bilingüismo sustractivo</p>	<p><b>Tipos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sumersión (escolarización directa en la lengua mayoritaria).</li> <li>▪ Sumersión + clases de apoyo (compensatoria).</li> <li>▪ Sumersión estructurada o transición (Aulas de enlace).</li> <li>▪ Segregacionismo.</li> </ul> <p>Destinatarios: alumnado de minorías étnicas.</p>
<p><b>2. Enseñanza bilingüe débil</b></p> <p>Objetivo lingüístico: monolingüismo / bilingüismo limitado</p> <p>Objetivo educativo: asimilación / enriquecimiento</p> <p>Resultados: monolingüismo, bilingüismo sustractivo, bilingüismo limitado.</p>	<p><b>Tipos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programas bilingües de transición para alumnos de minorías étnicas:</li> </ul> <p>1ª fase: escolarización en L1 minoritaria + L2 mayoritaria intensiva (unos dos años).</p> <p>2ª fase: enseñanza académica en ambas lenguas.</p> <p>3ª fase: enseñanza académica en la L2.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programas de lenguas extranjeras para todos los alumnos:</li> </ul> <p>Lengua del grupo mayoritario + enseñanza de una lengua extranjera</p> <p>Lengua del grupo mayoritario + clases extraescolares de una lengua extranjera.</p>
<p><b>3. Enseñanza bilingüe fuerte</b></p> <p>Objetivo lingüístico: bilingüismo</p> <p>Objetivo educativo: pluralismo / enriquecimiento</p> <p>Resultados: bilingüismo relativo</p>	<p><b>Tipos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escolarización en lengua mayoritaria + programas de lengua y cultura de origen.</li> <li>▪ Mantenimiento: escolarización en ambas lenguas.</li> <li>▪ Inmersión: escolarización inicial en la lengua de la minoría (modelo canadiense).</li> <li>▪ Enseñanza bilingüe de la lengua menos difundida + L2 mayoritaria (Comunidades Autónomas bilingües en España).</li> <li>▪ Enseñanza bilingüe en una lengua extranjera.</li> </ul> <p>Destinatarios: alumnado de grupos mayoritarios y minoritarios.</p>

Fuente: Adaptado de García Parejo (2005).

Como puede observarse, existe una amplia variedad de respuestas al reto que plantea la integración lingüística y educativa de los alumnos que desconocen la lengua vehicular, entre ellos, el alumnado de origen inmigrante. Según los objetivos que se marquen los distintos gobiernos, la respuesta en forma de leyes y de medidas de actuación, serán muy diferentes y también sus resultados. Es decir, según la política lingüística que lleven a cabo, los resultados académicos serán unos u otros (capítulo 2). En los siguientes apartados se analizarán, en primer lugar, las medidas educativas llevadas a cabo en otros países europeos de nuestro entorno para después abordar lo que se ha hecho en España con respecto a la educación lingüística del alumnado extranjero.

### **3.2. La política lingüística educativa europea en relación a las lenguas inmigrantes**

El tratamiento de la inmigración en Europa tiene un carácter heterogéneo. En primer lugar, porque las medidas que se toman, así como el modelo de integración de los inmigrantes que se plantea, dependen de la normativa del país receptor. En Europa por ejemplo, está el caso de Francia cuya Constitución no reconoce formalmente la presencia de minorías, sino que considera a la ciudadanía como seres individuales iguales ante la ley. El modelo francés es el paradigma del asimilacionismo, al pretender que los ciudadanos se integren en el sistema. En el polo opuesto se encuentra el Reino Unido, que presenta un modelo de integración comunitario o multicultural, en el que se reconoce el derecho a la preservación de las distintas comunidades.

En segundo lugar, las políticas sobre la inmigración han ido variando a medida que la inmigración se ha ido consolidando y se ha visto que no era un fenómeno coyuntural, sino que los inmigrantes habían llegado para establecerse de forma permanente en las sociedades de acogida.

Por otro lado, no hay que olvidar que dentro de Europa existen países como Francia, los Países Bajos o el Reino Unido en los que los trabajadores inmigrantes llegaron hace décadas, después de la II Guerra Mundial, fundamentalmente de sus antiguas colonias, y cuentan ahora con inmigrantes de segunda y tercera generaciones. En cambio, otros países como España han pasado de ser tradicionalmente países emisores de trabajadores a ser receptores en el siglo XXI.

Con todo, la Unión Europea ha ido adoptando de forma paulatina una política común en materia de inmigración. Uno de los aspectos en los que más se ha trabajado es el de la política de integración lingüística, pasando de unas medidas dirigidas al monolingüismo para posteriormente reconocer que Europa está formada por sociedades multilingües. En los años setenta se dictan las primeras normas<sup>41</sup>. El 9 de febrero de 1976 se aprueba la Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, sobre un programa de acción en materia de educación<sup>42</sup>.

El *Programa de Acción de 1976*, en su apartado IV plantea la acción de “mejorar las posibilidades de formación cultural y profesional para los nacionales de los demás Estados miembros de las Comunidades y de los países no miembros, así como de sus hijos” e incluye entre sus medidas mejorar la acogida de los hijos de los migrantes, a través de tres líneas de actuación: la enseñanza acelerada del idioma de acogida, el mantenimiento, al mismo tiempo, de la enseñanza de la lengua y cultura de origen y la ampliación de la información a las familias sobre oportunidades educativas y de formación.

Aunque este *Programa de Acción* ya avanza algunas líneas de actuación, la *Directiva del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de trabajadores migrantes*<sup>43</sup> constituye la primera medida legislativa europea en este ámbito. A pesar de que solo se aplica a los hijos de los inmigrantes de los Estados miembros, incluye varios ejes de actuación importantes: en primer lugar, señala la importancia de la enseñanza de la lengua del Estado de acogida para que los hijos de trabajadores inmigrantes puedan integrarse en el sistema educativo del Estado receptor. En segundo lugar, se establece la necesidad de promover la enseñanza de la lengua materna y la cultura del país de origen para facilitar su eventual retorno. Finalmente, expresa la conveniencia de una adecuada formación del profesorado que imparta estas enseñanzas.

Estas medidas del Consejo de Europa están en sintonía con la creencia de aquella época de que los inmigrantes iban a trabajar durante unos años en el país de acogida para después retornar a sus países de origen, de ahí el énfasis en el mantenimiento de la lengua y cultura de origen por parte de los hijos de trabajadores inmigrantes.

---

<sup>41</sup> *Resolución 70/35 sobre la escolarización de los hijos de trabajadores migrantes*, de 27 de noviembre de 1970, es el primer documento oficial, pero no obligatorio.

<sup>42</sup> DO nº C38, de 19 de febrero de 1976.

<sup>43</sup> *Directiva 77/486/CE* del Consejo.



Países como Francia crearon en los años setenta las clases de adaptación lingüística *Classes d'Initiation* y se favorecieron las clases de enseñanza de lengua y cultura de origen para facilitar así su retorno al país de sus padres. En Austria, además de las clases de lengua alemana, se introdujeron clases extra en las lenguas maternas, en concreto, serbocroata y turco. En el Reino Unido se desarrolló la enseñanza del inglés y la dispersión del alumnado inmigrante para evitar la concentración en determinadas escuelas. Posteriormente, cuando se constató que los inmigrantes habían llegado para establecerse definitivamente, se optó por un modelo asimilacionista, en el que se primaba la enseñanza de la lengua de instrucción.

Sin embargo, la enseñanza intensiva de la segunda lengua y la política de asimilación no dieron los resultados esperados en cuanto a integración e igualdad de oportunidades. Se comprobó que existía más fracaso escolar entre los menores inmigrantes, una tendencia a la concentración de inmigrantes en determinados centros escolares, etc. Esta constatación hizo plantearse el hecho de que los problemas de los hijos de trabajadores inmigrantes no eran sólo de tipo lingüístico, sino también de tipo socioeconómico, por lo que se produce un cambio en las políticas educativas dirigidas a los inmigrantes. Se toman medidas de tipo compensatorio, se muestra un énfasis en la identificación de necesidades individuales, en el desarrollo de medidas para obtener resultados equitativos. Por ejemplo, se identifican los centros educativos con mayor concentración de inmigrantes y se les dota de más recursos. En Francia se crean en 1987 las *Zones d'éducation prioritaire*, llamadas posteriormente "zonas sensibles".

A partir de los años ochenta se empieza a hablar de la pluralidad cultural o multiculturalidad. Entre 1983 y 1989 el Consejo de Europa aprobó una resolución<sup>44</sup> y tres recomendaciones<sup>45</sup> sobre la educación de los menores inmigrantes. Estas cuatro disposiciones legales no son obligatorias para los Estados miembros y están encaminadas a fomentar la educación intercultural para todos, incluir las clases de lengua y de cultura de los países de origen en los currículos oficiales y garantizar una adecuada formación del profesorado en materia de interculturalidad.

A partir de la década de los ochenta y noventa se producen distintas actuaciones a escala nacional para fomentar la interculturalidad. Así, por ejemplo, en Austria la educación intercultural se introdujo como un principio educativo a comienzos

---

<sup>44</sup> Resolución adoptada por la Conferencia Permanente de Ministros Europeos, 10-12 de mayo de 1983.

<sup>45</sup> Recomendación nº R (84) 18, del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros (1984) sobre el componente intercultural en la formación del profesorado.

Recomendación nº R (84) 9, del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros (1984) sobre los inmigrantes de segunda generación.

Recomendación nº 1093 (1989) del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros (1989) sobre la educación de los hijos de migrantes.

de la década de los noventa. Los tres pilares de su modelo son: medidas de apoyo para la adquisición o perfeccionamiento de las lenguas nacionales (clases de alemán), promoción de la lengua materna de los alumnos (como optativas por la tarde o integradas en el horario escolar) y educación intercultural dirigida a todo el alumnado. Por su parte, los Países Bajos implantan oficialmente la enseñanza intercultural en 1984. Una de las medidas más activas ha sido el apoyo al desarrollo de programas de mantenimiento lingüístico dirigidos al alumnado de origen extranjero. En 1996 el Ministerio de Cultura crea una comisión específicamente encargada de desarrollar el marco teórico y las pautas de la educación intercultural. Por su parte, el Reino Unido adopta una aproximación multicultural y establece recomendaciones para insertar lecciones sobre los países de las minorías, crea medidas antirracistas, etc.

Aquí es necesario señalar que, aunque la política lingüística es una competencia propia de cada país, la Unión Europea se ha caracterizado, ya desde sus inicios, por su discurso en favor del multilingüismo<sup>46</sup> como sello de la identidad europea, y ha promovido la creación de instituciones, programas, así como la elaboración de normas y recomendaciones en aras de la diversidad lingüística en Europa.

Algunos investigadores señalan que el hecho de que se conceda en Europa tanta importancia a la diversidad del capital lingüístico y cultural se debe a que muchos de los países más influyentes de la Unión Europea (Alemania, Francia o Italia, por ejemplo) son un reflejo de la asociación entre una lengua-un Estado (Ammon, 2012). Otros opinan que el multilingüismo es sobre todo motivo de dilema en la Unión Europea, especialmente tras la ampliación (De Swaan, 2007). Sin embargo, “whether wealth or predicament, linguistic diversity is one of the EU’s hallmarks and makes language policy as unavoidable as it is difficult” (Ammon, 2012: 575).

En este sentido, tanto la Unión Europea, a través de la *Unidad para las políticas multilingües*, como el Consejo de Europa, mediante la *División de la Unidad de Política Lingüística*, han sido los encargados de promover y llevar a cabo las distintas actuaciones en materia de política lingüística.

En esta línea de conocimiento de las lenguas se crea el Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM) de Graz en 1994, que desde entonces se ocupa, entre otras tareas, de investigar, promover y publicar buenas prácticas relacionadas con la política lingüística educativa. También en la década de los noventa se ponen las bases para la promoción de las lenguas regionales y minoritarias con la aprobación de la

---

<sup>46</sup> En la *Comunicación sobre multilingüismo COM (2005) 596 final*, el multilingüismo se concibe tanto como la capacidad individual de hablar varias lenguas como a la convivencia de diferentes comunidades lingüísticas en la misma zona geográfica.

*Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias* (1992) y el *Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales* (1995). Años antes, en 1982, se había establecido la *Oficina Europea de Lenguas Menos Usadas*, una organización sin ánimo de lucro, fundada por la Comisión Europea junto a otras organizaciones regionales, y promovida y financiada por el Parlamento y el Consejo de Europa<sup>47</sup>. Y también en los ochenta se había establecido la Red Mercator de investigación europea del multilingüismo y aprendizaje de lenguas, con el objetivo de favorecer el aprendizaje de las lenguas menos usadas en Europa.

Sin embargo, como su nombre indica, estos dos últimos documentos no incluyen las lenguas de los inmigrantes y, en el caso de la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*, ni siquiera ha sido aprobada por todos los países de la Unión Europea. Algunos con tanto peso como Francia o Italia no han ratificado ese documento. Ammon (2012) señala que, entre las razones para rechazar la ratificación de la *Carta de las Lenguas Regionales y Minoritarias* por parte de Francia, estarían tanto la ideología lingüística del Estado-nación como el miedo a fortalecer el idioma alemán (mediante el reconocimiento del alsaciano).

En los siguientes años se producen una serie de recomendaciones por parte de distintas instituciones europeas para fomentar entre los europeos el multilingüismo. Por ejemplo, la *Recomendación 1383 (1998) sobre diversificación lingüística* plantea que el Consejo de Ministros debe establecer la diversificación lingüística como una prioridad de la política lingüística. Asimismo, se debe promover que los estudiantes europeos conozcan al menos dos lenguas extranjeras cuando terminan la educación secundaria. Estas recomendaciones se concretan en 2001 en la celebración del *Año Europeo de las Lenguas*, en la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) y del *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL).

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) es un documento que pretende unificar las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en Europa. El MCERL establece una serie de objetivos, de competencias, de tareas, de metodología y también de evaluación según el ámbito de uso en que se vaya a utilizar la lengua. Asimismo, la presencia de una serie de escalas descriptivas permite asignar a los hablantes a cada uno de los diferentes niveles lingüísticos.

Por su parte, el *Portfolio Europeo de las Lenguas* es un documento personal donde registrar los conocimientos y experiencias adquiridos con el aprendizaje de las diferentes lenguas. El *Portfolio* consta del pasaporte lingüístico, la biografía lingüística y un dossier (trabajos, certificados, etc. que acrediten los conocimientos lingüísticos).

---

<sup>47</sup> Esta ONG estuvo funcionando hasta el año 2010 en que a causa de los problemas de financiación tuvo que dejar de funcionar. <http://eblul.eurolang.net/>

En 2003 se completa este giro de la política lingüística europea con la publicación de la comunicación *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: un plan de acción 2004-2006*<sup>48</sup>. En este plan de acción aparece por primera vez la necesidad de que los ciudadanos europeos hablen al menos dos lenguas extranjeras porque se afirma que “aprender sólo una *lingua franca* no es suficiente. Cada ciudadano europeo debería tener una capacidad de comunicación significativa en al menos dos idiomas además de su lengua materna” (página 4). Este plan, además, se centra en aspectos educativos básicos como el aprendizaje permanente de idiomas, la mejora de la enseñanza de los idiomas y la creación de un entorno más favorable a las lenguas. En él se señala la necesidad de la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras, de la integración del aprendizaje de lengua y contenidos (CLIL<sup>49</sup>), la formación del profesorado y también se afirma que deberían incluirse en la oferta de enseñanza de idiomas aquellas lenguas europeas menos habladas, entre ellas “las lenguas de los migrantes” (página 10).

En 2003 también aparece la *Guía para el desarrollo de las políticas lingüísticas educativas en Europa*<sup>50</sup>. Un documento que tiene como objetivo ayudar a los gobiernos de los distintos Estados miembros de la Unión a diseñar unas políticas lingüísticas educativas que no estén regidas por el cortoplacismo, ni por la presión de la opinión pública o de las citas electorales, unas políticas lingüísticas educativas que sean consecuentes con los valores democráticos y con el principio de plurilingüismo<sup>51</sup> que imperan en la Unión Europea. En esta guía se analizan las ideologías lingüísticas que están presentes en las políticas lingüísticas de los países europeos y, respecto a las minorías, se sostiene que:

*It will be emphasized that government policies, especially those concerning minorities, are still imbued with the idea of monolingualism as the basis of national cohesion and regional identity, as is clear from the modest place accorded to the languages of groups that have settled in Europe very recently.*

(Beacco y Byram, 2003: 14).

---

<sup>48</sup> Comisión de las Comunidades Europeas, 2003. *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: un plan de acción 2004-2006*. Bruselas. COM (2003) 449 final.

<sup>49</sup> CLIL en sus siglas en inglés en español se llama Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE).

<sup>50</sup> Beacco, J-C, Byram, M. (2003): *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Consejo de Europa. Estrasburgo.

<sup>51</sup> En la *Guía* se entiende el “plurilingüismo” como la capacidad intrínseca a cualquier hablante de aprender y usar más de una lengua; por otro lado, el plurilingüismo es un valor educacional que constituye la base de la tolerancia lingüística. Frente a este concepto se encuentra el concepto de “multilingüismo” que consiste en la presencia de varias lenguas en un espacio determinado, independientemente de si todos los que viven ahí las usan o no.

Respecto a las lenguas inmigrantes, en Beacco y Byram (2003) se afirma que estas variedades lingüísticas ocupan un espacio mínimo en el sistema educativo y se critica el hecho de que la enseñanza de las lenguas no se adopte desde un punto de vista global y plurilingüe, en lugar de enseñarse las distintas variedades como si fueran compartimentos estancos: lengua nacional, lenguas regionales o minoritarias, lenguas extranjeras, lenguas clásicas, lenguas inmigrantes, etc.

Estas oposiciones (lengua nacional/lengua extranjera; lengua nacional/lengua regional, etc.) lo único que hacen es ratificar el valor desigual de las lenguas y la competencia entre ellas (por ejemplo, entre la elección como optativas de unas lenguas “extranjeras” u otras).

De ahí que la *Guía para el desarrollo de políticas lingüísticas educativas en Europa* plantee la necesidad de una educación plurilingüe, por lo que los sistemas educativos deberían:

1. *Make all speakers aware of their own repertoire, including in the “mother” tongue, and of the repertoires of other speakers and groups.*
2. *Demonstrate the intrinsic equal dignity of all those varieties in that they are appropriate to the functions each speaker gives them.*
3. *Demonstrate their changing nature.*
4. *Develop the repertoires by increasing competences, levels of proficiency and the number of varieties known, etc.*
5. *Develop multilingual competence by developing the transversal competences of which it is composed.*

(Beacco y Byram, 2003: 66).

En la *Guía*, pues, se reconocen todas las lenguas en el sistema educativo y se anima a quienes toman las decisiones sobre política lingüística a ampliar la oferta de lenguas en la escuela, a dotar con los medios necesarios los colegios e institutos para que puedan servir a una educación plurilingüe y a innovar en la metodología de enseñanza de lenguas. Sin embargo, la *Guía* también admite que es un proceso que deberá hacerse de forma gradual, pues la opinión pública tiene muy arraigadas una serie de representaciones sociales sobre la lengua que es necesario cambiar progresivamente.

En el *Informe sobre la integración de los inmigrantes mediante una escuela y una enseñanza multilingües (2004/2267 (INI))*<sup>52</sup> se insiste en el reconocimiento de los derechos de los niños en el sistema escolar y se detallan los deberes de los Estados miembros:

1. Considera que los hijos de inmigrantes en edad escolar tienen derecho a una enseñanza pública, cualquiera que sea el estatuto jurídico de su familia, y que este derecho incluye el aprendizaje de la lengua del país de acogida, sin perjuicio del derecho de estos niños al aprendizaje de su lengua materna;
2. Considera que, incluso cuando los hijos y/o descendientes de los inmigrantes (de segunda y tercera generación) dominan la lengua del país de acogida, es oportuno permitir que estos niños puedan tener acceso a su lengua materna y a la cultura de su país de origen, sin excluir la correspondiente financiación pública;
3. Destaca que es esencial aplicar, en las escuelas primarias y secundarias, medidas de apoyo pedagógico para los niños inmigrantes, especialmente cuando no dominen la lengua del país de acogida, con el fin de facilitar su adaptación y evitar que se encuentren en una situación de desventaja con respecto a los demás niños;
4. Afirma que la integración de los inmigrantes en la escuela no puede ir en detrimento del fomento de la lengua vehicular propia del sistema educativo, especialmente si dicha lengua se encuentra en situación minoritaria;
5. Pide a los Estados miembros que fomenten, en los centros de enseñanza de los distintos niveles, medidas que garanticen la diversidad lingüística, no limitándose a elegir como alternativa a la lengua oficial las lenguas europeas más habladas;
6. Pide a los Estados miembros que supriman los obstáculos pedagógicos, administrativos y jurídicos que, debido a las barreras lingüísticas, dificultan la consecución de estos objetivos;
7. Considera que estas medidas deben adoptarse evitando sobrecargar de forma desproporcionada el horario de los hijos de inmigrantes en

---

<sup>52</sup> Parlamento Europeo. Comisión de Cultura y Educación. 2005. *Informe sobre la integración de los inmigrantes mediante una escuela y una enseñanza multilingües (2004/2267 (INI))*. Disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A6-2005-0243+0+DOC+PDF+V0//ES> [fecha última consulta: 08/12/2014]

comparación con los demás alumnos, con objeto de evitar los fenómenos de rechazo de las horas de aprendizaje adicionales;

Otras comunicaciones, esta vez de la Comisión Europea, inciden en la política lingüística del multilingüismo. En 2005 se presenta la comunicación *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*<sup>53</sup>, que tiene tres objetivos:

- Fomentar el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística en la sociedad.
- Promover una economía multilingüe competitiva.
- Dar a los ciudadanos acceso a la legislación, los procedimientos y la información de la Unión Europea en su propio idioma.

En este documento, aunque se señala que existen decenas de lenguas procedentes de las lenguas inmigrantes, apenas aparecen referencias a la política lingüística que hay que seguir con estas lenguas:

*Los expertos han determinado la necesidad de adoptar planes nacionales que den coherencia y orientación a las acciones de fomento del multilingüismo entre las personas y en la sociedad en general. Estos planes deben fijar objetivos claros para la enseñanza de idiomas en las diferentes etapas de la educación e ir acompañados de un esfuerzo sostenido de sensibilización sobre la importancia de la diversidad lingüística. Asimismo, debería prestarse una atención adecuada a la enseñanza de las lenguas regionales y minoritarias y a las oportunidades para los inmigrantes de aprender la lengua del país de acogida (así como la enseñanza de las lenguas de los inmigrantes).*

(COM (2005)596 final, página 5).

De hecho, en la comunicación de 2005 se establece que la Comisión Europea va a crear un grupo de alto nivel sobre el multilingüismo “para que la ayude a analizar los avances de los estados miembros, ofrezca apoyo y asesoramiento en el desarrollo de iniciativas y dé un nuevo impulso e ideas”. En 2007 el informe final de ese grupo de multilingüismo concluyó que era necesario utilizar el bilingüismo de los inmigrantes como fuente de conocimiento lingüístico, si bien los motivos por los que se recomienda

---

<sup>53</sup> Comunicación de la Comisión de 22 de noviembre de 2005 – una nueva estrategia marco para el multilingüismo. COM (2005) 596 final, disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52005DC0596&from=ES> [fecha de la última consulta: 08/12/2014]

aprovechar las lenguas inmigrantes es como elemento para establecer relaciones comerciales y empresariales con otros países, más que por una cuestión de derechos lingüísticos o de preservar su cultura e identidad.

En 2008 se presenta el *Libro Verde Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*<sup>54</sup>. El importante aumento del número de alumnos inmigrantes en los sistemas educativos europeos<sup>55</sup> y la constatación de que estos alumnos se encuentran en situación de desventaja académica<sup>56</sup>, mueven a este documento a centrarse, a la hora de analizar la situación del alumnado inmigrante, “en la combinación de diferencias lingüísticas y culturales y desventajas socioeconómicas y su tendencia a concentrarse en algunas zonas y colegios en particular” (página 3).

El *Libro Verde*, aunque reconoce que la educación constituye una competencia de los Estados miembros, recoge una serie de políticas que han dado unos resultados positivos, como la enseñanza de la lengua de acogida, la formación lingüística en preescolar, la formación de profesores para enseñar la lengua nativa como una segunda lengua, la enseñanza de la lengua de herencia de los alumnos inmigrantes, el apoyo específico (a los alumnos o a los colegios) y el desarrollo de la educación intercultural.

Con todo, al analizar la *Directiva 77/486/CEE*, el *Libro Verde Inmigración y movilidad* llega a la conclusión de que con respecto al compromiso de promover la enseñanza de la lengua materna de los alumnos, “ofrece un alto grado de flexibilidad en cuanto a la forma de cumplir esa obligación” (página 15) y ha tenido un impacto desigual en los diferentes países de la UE.

El *Libro Verde* se basa en parte en datos de un informe de Eurydice, la red europea de información en educación, que en 2004<sup>57</sup> realizó un análisis acerca de la situación del alumnado inmigrante en los diferentes países europeos. Ahí se señala que existen dos modelos de apoyo escolar para los menores inmigrantes:

---

<sup>54</sup> Comisión de las Comunidades Europeas. 2008: *Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*. Bruselas. COM (2008) 423 final. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:ES:PDF> [fecha última consulta: 09/12/2014]

<sup>55</sup> En el *Libro Verde* se hace referencia, entre otros, a datos aportados por el Informe PISA de la OCDE (2006), que calcula que un 10% de los escolares de quince años de los países de EU-15 ha nacido en el extranjero o desciende de padres nacidos ambos en el extranjero.

<sup>56</sup> Los datos en los que se basa el estudio son los aportados por el estudio PIRLS de alfabetización, los datos del informe PISA de la OCDE (2006) que muestran que los alumnos inmigrantes obtienen peores resultados en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Además, señala que los alumnos inmigrantes están sobrerrepresentados en los colegios de tipo profesional, que sufren un elevado abandono escolar y que son objeto de segregación escolar.

<sup>57</sup> Eurydice. (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*.



- **Modelo integrado:** los inmigrantes se distribuyen en clases con menores de su edad dentro de la educación ordinaria. Se siguen los currículos y los métodos de enseñanza dirigidos al alumnado nativo. Reciben medidas de apoyo de forma individual y también pueden recibir clases extraescolares.
- **Modelo separado**, que puede tomar dos formas:
  - a) **disposiciones transitorias:** se agrupa a los menores inmigrantes y se les separa del resto (de su centro) durante un periodo de tiempo limitado. No obstante, pueden recibir parte de su enseñanza dentro de las clases junto con el resto de sus compañeros,
  - b) **medidas a largo plazo:** se organizan clases especiales en el centro durante uno o más cursos académicos. Agrupan a los menores inmigrantes según su competencia en la lengua de instrucción.

En ese informe se señalan las diferentes medidas educativas tomadas respecto a los hijos de inmigrantes. Estas se han centrado en:

- **Enseñanza de la lengua de instrucción:** mediante clases intensivas<sup>58</sup>. En *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*, (2012) se recoge que en todos los países analizados, salvo Turquía, existen medidas de apoyo al aprendizaje de la lengua de enseñanza.
- **Medidas de ayuda al aprendizaje en determinadas áreas del currículo:** con el apoyo adicional al aprendizaje o bien a través de modificaciones en la metodología, los contenidos o los criterios de evaluación.
- **Medidas para fomentar la enseñanza de la lengua y cultura de origen:** a través de acuerdos bilaterales con los países de origen (Alemania, Francia, Luxemburgo, Portugal, Eslovenia, Rumanía), mediante la oferta de la lengua materna como asignatura optativa en la enseñanza obligatoria (Francia, Austria, Finlandia, Suecia, Reino Unido), etc.
- **Enfoque intercultural en los centros educativos:** mediante la introducción en los currículos de aspectos como la diversidad cultural, la realidad europea o temas de carácter internacional. También tratando el tema de la interculturalidad de forma transversal o incluyéndolo en

---

<sup>58</sup> Los países que participaron en el estudio fueron: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovenia, Eslovaquia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Suecia, Turquía. Disponible en: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

determinadas materias como Historia o Geografía, Lenguas Extranjeras, Religión, Ética,..., y también mediante actividades extraescolares, fiestas, intercambios escolares, etc.

- **Formación del profesorado:** a través de la inclusión de la educación intercultural en los planes de formación del profesorado (por ejemplo, en Dinamarca, Alemania, Italia, Luxemburgo, Finlandia, Reino Unido, etc.).
- **Implicación de las familias inmigrantes en la educación de sus hijos,** mediante un servicio de intérpretes (por ejemplo, en Suecia, Finlandia, Francia, Reino Unido), reuniones específicas con las familias inmigrantes, información acerca del sistema educativo en distintas lenguas extranjeras (por ejemplo, en Irlanda, Luxemburgo, Austria), etc.

Estas medidas, que, a primera vista, parecen ser bastante completas, sin embargo, no han servido para paliar la situación de desigualdad en que se encuentran las lenguas inmigrantes respecto a otras lenguas asentadas en Europa. La Unión Europea, a través sobre todo de la Red Eurydice, ha publicado en los últimos años varios informes sobre la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en los sistemas educativos en Europa, en el citado informe de 2012 se recoge, por ejemplo, que los currículos de la mayoría de los países europeos analizados contemplan, al menos, dos lenguas extranjeras en la educación obligatoria, salvo España, Bélgica y Alemania que solo fijan una segunda lengua extranjera obligatoria para todo el alumnado. Además, se señala que en el curso 2009-2010 un 60,8% del alumnado de secundaria inferior estaba estudiando dos lenguas extranjeras. Un último hecho destacable de ese informe es que entre 2003 y 2007 aumentó de manera significativa el número de años de estudio de una lengua extranjera y, a la vez, se detectó un descenso en la edad de inicio del aprendizaje de lenguas extranjeras, descenso que fue aún mayor en los países del sur de Europa<sup>59</sup>.

Estos datos sobre la buena salud de la que gozan las lenguas extranjeras en los sistemas educativos europeos contrastan con la escasa relevancia que presentan en la escuela las lenguas de los alumnos inmigrantes. En el citado informe de Eurydice, por ejemplo, se afirma que, según los datos del estudio PISA<sup>60</sup> del año 2009,

---

<sup>59</sup> España, por ejemplo, fue uno de esos países donde en algunas comunidades autónomas, como la Comunidad de Madrid, se ha adelantado la edad de inicio de aprendizaje del inglés como segunda lengua.

<sup>60</sup> El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, PISA (*Programme for International Student Assessment*) comenzó en el año 2000. Esta prueba pretende evaluar internacionalmente y de forma periódica las competencias generales de los alumnos de quince años. En esta prueba se examina el rendimiento de los alumnos en comprensión lectora (lectura), matemáticas y comprensión de textos científicos (ciencias). Cada edición se centra en una de las competencias: PISA

un 92,9% de los estudiantes europeos de quince años hablaba la lengua de enseñanza en sus hogares. El 7,1% restante que habla en casa una lengua distinta de la que se enseña en la escuela no tiene por qué ser de origen inmigrante, pues, como ocurre en España, debido a la existencia de lenguas regionales o minoritarias<sup>61</sup>, la lengua de enseñanza puede no ser la misma que la del hogar, pero ello no implica que el alumno sea extranjero. Según los datos del informe PISA 2009, en Europa un 9,3 % de los alumnos de quince años eran inmigrantes<sup>62</sup>. De este 9,3% un 4,1% de los alumnos no hablaban en su hogar la lengua de enseñanza<sup>63</sup>.

El hecho de que el porcentaje de alumnado que no habla la lengua de enseñanza en casa sea bajo podría explicar que no se le otorgue una mayor relevancia en los estudios sobre lenguas diferentes a la lengua de instrucción, pero aun así, no deja de resultar llamativo el hecho de que en un continente donde se considera el multilingüismo como un factor clave de prosperidad y de cohesión social<sup>64</sup> y donde se pretende promover que los europeos dominen como mínimo dos lenguas extranjeras, no se conceda mayor importancia al mantenimiento de las lenguas de origen de los inmigrantes que vienen a residir a Europa, y que estas no tengan más presencia en el sistema educativo.

Esto es al menos lo que se desprende de distintos informes como, por ejemplo, el de McPake y Tinsley (2007), llevado a cabo desde el Centro Europeo de Lenguas Modernas, donde se señala que a pesar de que la *Directiva de 1977* recogía la necesidad de promover las lenguas de la inmigración, esto no ha sido así.

*Peu de pays ont adopté cette approche; les évaluations conduites vingt ans plus tard (Bekemans et Ortiz de Urbina, 1997; Broeder et Extra, 1998) ont constaté que dans la pratique, très peu de dispositions ont été prises dans ce sens.*  
(McPake y Tinsley, 2007: 9).

---

2000 fue la lectura, en PISA 2003 matemáticas, PISA 2006 ciencias, PISA 2009 nuevamente la lectura, y en PISA 2012 matemáticas y en PISA 2015, de nuevo ciencias.

<sup>61</sup> En el informe se señala, por ejemplo, que un 9,1% de los alumnos que hablaba el español en casa tenían el catalán como lengua de enseñanza, mientras que un 38,5% de los estudiantes que tenían el valenciano como lengua del hogar estudiaban en español.

<sup>62</sup> En el informe PISA se define alumno inmigrante como “aquel cuyos padres o tutores han nacido en el extranjero”.

<sup>63</sup> El hecho de ser de origen inmigrante no siempre implica que no se conozca la lengua de enseñanza, pues muchos de los inmigrantes emigran a los países de los que en épocas pasadas fueron colonias. Ese es el caso de España y los países de América central y América del sur; Portugal con Cabo Verde, etc.

<sup>64</sup> Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido (COM) 2008 566 final (Comunicación sobre Multilingüismo 18 septiembre). Disponible en: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/ef0003\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0003_es.htm)

Los esfuerzos en relación al alumnado inmigrante se han dirigido sobre todo a favorecer el aprendizaje de la lengua de acogida, más que a la enseñanza de las lenguas de origen. Además, las lenguas inmigrantes están menos dotadas de recursos que, por ejemplo, las lenguas “extranjeras” (McPake y Tinsley, 2007). Asimismo, estas autoras inciden en una crítica, a la que ya aludía en Beacco y Byram (2003): el hecho de que el aprendizaje y la enseñanza de lenguas se haya tratado de forma asistemática y como si fueran compartimentos estancos, en lugar de adoptar un enfoque plurilingüe.

*La plupart des langues régionales ou minoritaires de l'Europe ont bénéficié ces dernières années d'un intérêt renouvelé et d'un soutien accru, particulièrement depuis l'introduction de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (Conseil de l'Europe, 1992). En revanche, il n'y a pas eu de prise de conscience aussi importante concernant les mesures à prendre en faveur des autres groupes [lenguas inmigrantes, lenguas no territoriales y lenguas de signos]; les initiatives ont généralement été mises en œuvre d'une manière peu systématique, sans lien entre elles.*

(McPake y Tinsley, 2007 :7).

Un informe más reciente, *Lenguas, riqueza de Europa* (2012)<sup>65</sup>, también analiza la situación de las distintas lenguas en Europa y, respecto a las lenguas inmigrantes, ofrece los siguientes datos:

- En relación al acceso, solo en seis países/regiones se facilita información sobre legislación en las lenguas inmigrantes. Ello a pesar de que en la primera comunicación sobre el multilingüismo, *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo* (2005), se señalara explícitamente que se debía asegurar que los ciudadanos tuvieran acceso a la legislación, procedimientos e información de la Unión Europea en su propia lengua. Asimismo, solo en cuatro países/regiones hay facilidad para conseguir documentos sobre políticas lingüísticas oficiales para la promoción de las lenguas inmigrantes.
- En lo relativo a la oferta educativa, muy pocos países están ofreciendo las lenguas inmigrantes de forma sistemática (tres en preescolar y cinco en

---

<sup>65</sup> Extra, G. y Yağmur, K. (Eds.). (2012). *Lenguas, riqueza de Europa. Tendencias en las políticas y prácticas para el multilingüismo en Europa*, British Council. Disponible en: [http://www.poliglotti4.eu/docs/Language\\_Rich\\_Europe/LRE\\_Spanish\\_LRE\\_tendencias\\_en\\_las\\_politicas\\_para\\_el\\_multilinguismo\\_en\\_Europa.pdf](http://www.poliglotti4.eu/docs/Language_Rich_Europe/LRE_Spanish_LRE_tendencias_en_las_politicas_para_el_multilinguismo_en_Europa.pdf) [fecha última consulta: 18/12/2014]

primaria). En secundaria, solo ocho de veinticuatro países respondieron de forma positiva a esta cuestión<sup>66</sup>. En los estudios de formación profesional solo cuatro centros educativos de los encuestados utilizan las lenguas inmigrantes. Por otro lado, únicamente Dinamarca, España y Suiza ofrecen formación a niños muy pequeños para el mantenimiento de la lengua de origen. España es el único país que ofrece aprendizaje de idiomas a una edad temprana para todos los tipos de lenguas.

- En referencia a los *recursos*, en la mayoría de los países/regiones está muy extendida la formación del profesorado antes y durante el ejercicio de su trabajo, excepto para el profesorado de lenguas inmigrantes. Ningún país/región está contratando profesores de lenguas inmigrantes de forma activa, a pesar de que el informe señala que varios países están desarrollando políticas activas de contratación de profesorado de lenguas<sup>67</sup>.

Tras el análisis de estos datos, la conclusión del informe *Lenguas, riqueza de Europa* (LRE) es que:

*De todos los ámbitos lingüísticos investigados, se está realizando un mayor esfuerzo de promoción del multi/plurilingüismo en educación primaria y secundaria. Sin embargo, los resultados de LRE en la enseñanza temprana de idiomas y en los sectores de la formación profesional y universitaria, los medios de comunicación, los servicios públicos y los negocios, sugiere que el compromiso oficialmente declarado de los países/regiones europeos para el respaldo del multi/plurilingüismo necesita convertirse en planes de actuación y prácticas concretos en los niveles local e institucional.*

(Extra y Yagmur, 2012: 11).

Además, específicamente en lo relativo a las lenguas inmigrantes, el documento señala que:

*De todas las variedades lingüísticas no nacionales analizadas, las lenguas de la inmigración son las menos reconocidas, protegidas y/o promocionadas, a pesar de todas las medidas tomadas a nivel europeo. Una mayor atención hacia las lenguas no*

---

<sup>66</sup> Austria, Dinamarca, Escocia, Estonia, Francia, Inglaterra, Países Bajos y Suiza.

<sup>67</sup> Dinamarca, Estonia y Suiza están contratando profesores de la lengua nacional. Bulgaria, Inglaterra o Hungría, entre otros, están contratando profesores de lenguas extranjeras. Algunos países/regiones como Escocia, España, Irlanda del Norte y País Vasco están contratando profesores de lenguas regionales o minoritarias.

*nacionales permitiría a las ciudades y empresas europeas ser más integradores en el contexto de una movilidad y migraciones crecientes en Europa.*

(Extra y Yagmur, 2012:12).

A tenor de las distintas actuaciones de la UE en relación al multilingüismo, podría parecer algo contradictorio esta postergación de las lenguas inmigrantes. Sin embargo, la política lingüística europea se caracteriza precisamente por una política *de iure*, en la que se recoge la igualdad de todas las lenguas, y que constituye la política “exterior” de cara a los ciudadanos, que favorece el multilingüismo y, por otro lado, existe una política *de facto*, “interna”, referida al funcionamiento de sus propias instituciones donde cada vez más se tiende a la presencia de una lengua franca, el inglés.

La propia Unión Europea, con su jerarquía de lenguas, ya abona el terreno para que se produzcan estas situaciones de primacía de unas lenguas sobre otras. Además, por supuesto, la existencia de una ideología lingüística determinada condiciona las políticas llevadas a cabo.

Si se atiende a la jerarquía de lenguas, en la Unión Europea según Ammon (2012) se distinguen:

- **Lenguas oficiales de la Unión Europea:** en la actualidad son veinticuatro lenguas<sup>68</sup>, que han ido aumentando a medida que se ha ampliado la Unión Europea. Estas funcionan como mecanismo de comunicación entre la Unión y los ciudadanos y el exterior. Instituciones como el Consejo Europeo, el Parlamento Europeo<sup>69</sup> y el Consejo de Ministros de la Unión Europea funcionan en las veinticuatro lenguas oficiales.
- **Las lenguas de trabajo** de las instituciones europeas: sirven para la comunicación interna de las instituciones, para la comunicación entre diferentes instituciones. En el *Reglamento nº 1 del Consejo de Europa, que regula el régimen lingüístico de la Unión Europea*<sup>70</sup>, se sostiene que todas las lenguas oficiales de la Unión Europea se consideran lenguas de trabajo, sin embargo, en la práctica, esto nunca ha sido así: hay una jerarquía dentro de las lenguas de trabajo, en la que el inglés es claramente la

---

<sup>68</sup> [http://europa.eu/about-eu/facts-figures/administration/index\\_es.htm](http://europa.eu/about-eu/facts-figures/administration/index_es.htm)

<sup>69</sup> <http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/es/007e69770f/Multilingüismo.html>

<sup>70</sup> Consejo de la Unión Europea (1958). *Reglamento nº 1, por el que se fija el régimen lingüístico de la Comunidad Económica Europea*, Diario oficial de la Unión Europea, nº L 17 de 6.10.1958.

lengua preferida, seguida del francés y a una gran distancia se encontraría el alemán (Ammon, 2012).

- **Lenguas nacionales oficiales de los Estados miembros:** en general, todas las lenguas nacionales de los Estados miembros son oficiales, salvo el luxemburgués.
- **Lenguas regionales oficiales en otros Estados de la Unión Europea:** aquí entrarían solo las lenguas que son oficiales en un Estado y a la vez son regionales en otro, por ejemplo, el italiano en Alemania. No entrarían en esta categoría las lenguas regionales que solo son oficiales en un determinado Estado (por ejemplo, el gallego, el euskera o el galés).
- **Lenguas regionales o minoritarias autóctonas:** son las lenguas regionales oficiales en un Estado de la Unión. Se encuentran bajo la protección de la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*. Estas lenguas, en principio, no tenían representación en Europa, a pesar de que algunas de ellas cuentan con mayor número de hablantes que varias lenguas oficiales. Sin embargo, en 2004 el Gobierno de España presentó un memorándum<sup>71</sup> para que las lenguas cooficiales en España tuvieran más presencia en las instituciones europeas<sup>72</sup>. Esta propuesta fue inicialmente rechazada, pero en 2005 se abrió la puerta a su uso oficial en las instituciones, bajo determinados acuerdos administrativos, a petición de un Estado miembro<sup>73</sup>. En junio de 2006, se admitió que los ciudadanos pudieran dirigirse por escrito al Parlamento en catalán, euskera y gallego.
- **Lenguas exógenas o alóctonas:** lenguas de los refugiados e inmigrantes. Están fuera de la regulación de la *CELRM*.

McPake y Tinsley (2007) también hablan de las **lenguas sin territorio** (romaní o yiddish por ejemplo) y de las **lenguas de signos**.

Esta clasificación de lenguas, en las que unas tienen representación en las instituciones europeas, mientras que a otras se les reconoce ese derecho a regañadientes (caso de las lenguas regionales o minoritarias); en las que unas están recogidas en documentos legales de obligado cumplimiento, mientras que otras están

---

<sup>71</sup> <http://www.ciemmen.org/mercator/bulletins/60-46.htm>

<sup>72</sup> Se pedía, por ejemplo, que los ciudadanos pudieran escribir a las instituciones europeas en catalán, euskera y gallego. Asimismo, se pedía la publicación de los textos legales en estas lenguas. España se comprometía a correr con los gastos derivados de estas propuestas.

<sup>73</sup> Conclusiones del Consejo, de 13 de junio de 2005, relativas al uso oficial de otras lenguas en el Consejo y, en su caso, en otras instituciones y órganos de la Unión Europea (2005/C148/01). Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2005:148:FULL&from=EN>

al albur de lo que quieran hacer sus respectivos gobiernos (como ocurre con la *CELRM*), es lo que lleva a pensar en que, efectivamente, existe una jerarquía lingüística en la Unión Europea.

Además, a pesar de que la ampliación de la UE ha aparejado consigo el aumento del número de lenguas oficiales, la tendencia general en las instituciones es al uso de menos lenguas (Ammon, 2012) y a la intensificación de las medidas de control de gasto en traducción e interpretación en el Parlamento Europeo<sup>74</sup>.

Las razones por las que se producen estas situaciones de “restricción del multilingüismo” en algunos ámbitos de la Unión Europea hay que buscarlas en una ideología lingüística que, según Beacco y Byram (2003), se caracteriza por:

- **Otorgar un valor desigual a las lenguas**, creencia que se basa en los prejuicios etnocéntricos. La legitimidad de una lengua respecto a otras se basa en factores externos como la estandarización, la legitimidad cultural e histórica, etc. Aunque se reconocen las distintas variedades lingüísticas, aún hoy se otorga preeminencia a las variedades oficiales en la administración, la educación o ante la justicia. El resto de variedades son toleradas, pero no reconocidas por sí mismas.
- **La necesidad de una lengua común (lengua franca)**, que reduzca los costes del multilingüismo. Esta ideología lingüística se basa en el principio de economía (economizar recursos, maximizar la eficiencia). Esta actitud lingüística forma parte del pensamiento económico liberal (Beacco y Byram, 2003) y en tiempos como los actuales, de recesión económica, la apelación al control del gasto es un argumento “de peso” para quienes esgrimen la necesidad de una lengua única.
- A partir de lo anterior, la siguiente piedra angular de la ideología lingüística predominante es la **conveniencia de adoptar el inglés como la lengua para comunicarse dentro de la Unión Europea**. El inglés es considerado una lengua de futuro, de innovación, la lengua de la globalización, etcétera, por lo que su adopción como lengua franca conllevaría múltiples ventajas. La ideología lingüística que subyace aquí es la de que un régimen político “moderno” cree necesitar para su existencia una lengua “moderna”, idea que es criticada por Pool (1996).

---

<sup>74</sup> Código de Conducta del Multilingüismo del Parlamento Europeo (2014). Disponible en: [http://www.europarl.europa.eu/pdf/multilinguisme/coc2014\\_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/pdf/multilinguisme/coc2014_es.pdf)



La cuestión sobre si el inglés debe convertirse en la lengua franca de la UE, es una de las más debatidas y congrega tanto opiniones a favor como en contra. Entre quienes se encuentran a favor, dominan los argumentos economicistas sobre la eficiencia en la comunicación, la reducción de costes en traducción e interpretación, pero también hay argumentos acerca de que sería la solución más justa si se quieren superar las barreras lingüísticas (Van Parijs, citado en Ammon, 2012).

Sin embargo, también desde el punto de vista económico, Grin (2006) ha señalado que el progresivo uso del inglés como lengua de trabajo dominante, e incluso exclusiva, de la UE beneficia a los hablantes nativos del inglés en varios sentidos:

1. No necesitan invertir dinero en el aprendizaje de otras lenguas, con lo que pueden invertir esos recursos en otras áreas de desarrollo.
2. Ostentan casi el monopolio en el ámbito de la traducción e interpretación, en la enseñanza del inglés y en la edición de textos.
3. No necesitan realizar ningún esfuerzo para hacerse entender en ámbitos internacionales.
4. Tienen ventaja a la hora de negociar, dado que lo hacen en su lengua materna.

Esta ventaja hace que algunos se planteen que los hablantes nativos de inglés paguen una especie de compensación (Ferguson, 2012, Grin, 2006).

Por otra parte, quienes están en contra de limitar el número de lenguas en la Unión Europea aducen como argumentos la desigualdad en cuanto a los derechos judiciales (De Elera, 2004), la menor participación democrática y mayor desafección de aquellos ciudadanos cuyas lenguas no están representadas en las instituciones, aparte del simbolismo (histórico y cultural) que supone el multilingüismo en Europa.

Varios autores han señalado que pueden darse alternativas a la hegemonía del inglés sin que sean costosas para la UE (Pool, 1996; Gazzola, 2006). Lo que señalan estos autores es que el uso de más lenguas no implica de forma inevitable un aumento insostenible de los gastos (Gazzola, 2006) y que, en todo caso, el hecho de que, al hablar de las distintas políticas lingüísticas a adoptar, será necesario no solo observar los gastos presupuestarios, sino también cuestiones como la equidad, la participación democrática, el reconocimiento de los valores aportados por cada una de las lenguas de la Unión Europea.

Regresando al ámbito de las políticas lingüísticas educativas, se observa que no es fácil conjugar el discurso oficial sobre la diversidad, la interculturalidad y el multilingüismo con las tendencias reales a la homogeneización, la asimilación y el

monolingüismo. Esto es así porque a menudo se privilegian unos objetivos (los económicos, los de competitividad laboral) frente a otros (los de integración y derechos humanos) (Cullen *et ál.*, 2008, citado en Extra y Yağmur, 2012).

De ahí que, la enseñanza de las lenguas inmigrantes en la escuela, sea una cuestión de política lingüística en la que se conjugan intereses diversos.

En el siguiente apartado se analizará cuál es la política lingüística educativa en España respecto a la enseñanza lingüística al alumnado inmigrante y en qué medida se perciben las mismas tendencias e ideologías que se han observado en el ámbito de la Unión Europea.

### **3.3. La política lingüística educativa española en relación a las lenguas inmigrantes**

En este apartado se abordará cuál es la política lingüística seguida en España respecto a la enseñanza lingüística de las lenguas inmigrantes. Para ello, el apartado comienza con un repaso a la legislación educativa española, al que sigue un repaso a la política lingüística seguida en las distintas comunidades autónomas.

#### **3.3.1. Las leyes de educación y el tratamiento de la inmigración y de las lenguas inmigrantes**

La primera ley de extranjería española es la *Ley Orgánica 7/85, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España*, que data de los años ochenta del siglo pasado, que fue modificada posteriormente por la *Ley 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*, la cual ha sido objeto de sucesivas modificaciones posteriores<sup>75</sup>.

El artículo 9 de la Ley 4/2000 regula el derecho a la educación de los menores extranjeros en los siguientes términos:

---

<sup>75</sup> Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre (2002); Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre (2003) y Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (2009).

1. *Todos los extranjeros menores de 18 años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a la enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas.*
4. *Los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural.*

En cuanto al ámbito educativo, en la Constitución de 1978 se reconoce el derecho a la igualdad ante la ley (artículo 14). Además, también se reconoce el derecho a la educación (artículo 27). Por ello, una gran parte de nuestra legislación educativa regula el tratamiento del alumnado que presenta algún tipo de desigualdad de tipo social, cultural, económico, cognitivo, étnico, etcétera, y las actuaciones de las autoridades han ido encaminadas a paliar esas situaciones de desventaja en el ámbito educativo.

En la misma década en la que España aprueba su primera ley de extranjería, se produce también la entrada de España en la Unión Europea (entonces Comunidad Económica Europea) y, en virtud de la *Directiva 77/486/CEE, de 25 de julio de 1977*, se firman los primeros convenios con Portugal y Marruecos para desarrollar programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen (ELCO).

El 14 de octubre de 1980 se firma el *Convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno del Reino de Marruecos*. Este convenio, cuyos objetivos eran, entre otros, la enseñanza de la lengua árabe y la cultura marroquí (LACM) a los alumnos marroquíes escolarizados en centros educativos españoles, no entra en vigor hasta 1985 y las primeras clases no se ponen en marcha hasta el curso 1994-1995.

El Programa LACM contemplaba dos modalidades de implantación en los centros escolares. La modalidad A se dirigía a aquellos centros educativos donde hubiera escolarizados pocos alumnos marroquíes, y contaría con un profesor marroquí<sup>76</sup>, que impartiría las clases en horario extraescolar, en varios centros educativos. La modalidad B se dirigía a aquellos centros educativos con gran número de alumnado marroquí escolarizado. Las clases se impartirían en horario lectivo por un profesor que, en principio, solo daría clase en ese centro.

---

<sup>76</sup> En virtud del Convenio de Cooperación firmado por España y Marruecos el gobierno marroquí es quien selecciona y paga a los profesores marroquíes encargados del LACM.

En 2009 el Ministerio de Educación, junto con el CIDE y la Embajada de Marruecos en Madrid publicaron una *Guía práctica del profesorado de Lengua Árabe y Cultura Marroquí*, que se presenta como una aproximación pedagógica y una referencia curricular para orientar la labor del profesorado de LACM. En la citada guía se explicitan los objetivos que se deben alcanzar (de tipo lingüístico, cultural e intercultural), los contenidos, la metodología y el método de evaluación. Asimismo, se mostraban las ventajas y desventajas de las modalidades A y B del programa y se recomendaba la inclusión del programa LACM en el Proyecto Educativo de Centro y en la Programación General Anual de los centros, tanto si respondía a la modalidad A o B, con el objetivo de que estuvieran más integrados en los quehaceres del centro y estas actividades gozaran del reconocimiento del claustro de profesores.

Sin embargo, el programa LACM, a pesar de contar con una larga trayectoria, sigue siendo un programa minoritario (Mijares, 2005) por el número de alumnos que atiende en realidad, dado que según los datos del curso académico 2010-2011<sup>77</sup>, del total de 89 646 alumnos marroquíes matriculados en Educación Primaria y en Secundaria, solo 5.271 asistían al programa LACM, esto es, un 5,87% de los potenciales alumnos.

Por otro lado, al tratarse de un programa que se desarrolla, en la modalidad A, fuera del horario escolar, es poco conocido por el profesorado, además de resultar una carga para los alumnos que, tal y como se afirma en la *Guía práctica del profesorado de LACM* (2009), “muestran cansancio, actitudes de indisciplina, etc.”.

Mijares, una de las investigadoras que más ha estudiado el programa de Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen (ELCO) marroquí, señala que, aunque el propósito actual de la ELCO marroquí es el de favorecer la diversidad lingüística y cultural de los alumnos en cuyos centros educativos se implanta, hay algunos elementos que lastran la consecución de estos objetivos (Mijares, 2011). Entre esos factores cabe destacar, en primer lugar, el carácter extracurricular del programa, que se observa en la falta de evaluación, de calificación y de reconocimiento en los boletines del alumnado. Asimismo, el estudio de la lengua y cultura de origen se sigue justificando desde el punto de vista de preservar las raíces del alumnado, más que por la búsqueda de la integración socioeducativa de este alumnado en el país de acogida. Por último, Mijares (2011) señala que, a pesar de las evidencias mostradas por las diferentes investigaciones sobre bilingüismo, el estudio de la lengua de origen no se justifica, desde el punto de vista de los gobiernos, como un elemento para favorecer el

---

<sup>77</sup> Datos ofrecidos por el MECD y la Embajada del Reino de Marruecos en Madrid. Disponible en: <http://www.oapee.es/dctm/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/programa-innovacion/2012-lacm5-modificado5.pdf?documentId=0901e72b813258cc> [última fecha de consulta: 23/02/2015]

aprendizaje de otras lenguas. Por otro lado, Mijares señala que difícilmente podría esgrimirse este argumento, pues la lengua que se enseña en el programa de ELCO marroquí es el árabe clásico, variedad que no constituye la lengua materna de ningún marroquí.<sup>78</sup>

El *Programa de Lengua y Cultura Portuguesa* (PLCP) se puso en marcha durante el curso 1987-1988. El programa está gestionado por el Ministerio de Educación, en coordinación con la Embajada de Portugal (a través del Instituto Camões), y junto a las comunidades autónomas adscritas al mismo: Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Extremadura, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco.

El programa prevé dos modalidades: la de “clases integradas”, en las que el profesorado portugués y el español desarrollan clases conjuntas con todo el alumnado, y “clases simultáneas”, en las que el profesorado portugués solo atiende a aquellos que han decidido participar en el programa.

El PLCP, según los datos del Ministerio de Educación, ha variado a partir de 2011 su orientación y, en lugar de tener como objetivos el mantenimiento del portugués como lengua materna del alumnado inmigrante, ha evolucionado a la consideración de lengua extranjera, por lo que ya existen algunos institutos con secciones bilingües en portugués<sup>79</sup>.

En el curso 2013/2014 el PLCP se impartía en veinticuatro centros de educación primaria y en veintiocho institutos de secundaria, pertenecientes a siete comunidades autónomas (Asturias, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Madrid y Navarra)<sup>80</sup>.

El *Programa de Enseñanza de la Lengua, Cultura y Civilización Rumanas* se enmarca dentro del *Convenio de cooperación cultural y educativa entre Rumanía y España* suscrito en 1995 y dentro del *Programa de cooperación educativa y cultural*, firmado entre el Gobierno de Rumanía y el Gobierno de España para el periodo 2005-2008. El 16 de julio de 2007, en la *Declaración Común del Ministerio de Educación*,

---

<sup>78</sup> La lengua oficial de Marruecos es el árabe clásico. Sin embargo, esta variedad solamente se emplea en ciertos ámbitos formales de la educación, de la administración y de los medios de comunicación. El árabe clásico representaría la variedad alta en una situación de diglosia en la que las lenguas vernáculas de los marroquíes son los dialectos marroquíes y beréberes. “El árabe marroquí es la forma utilizada por la mayor parte de la población, a pesar de lo cual es considerado una variedad degradada y corrupta del árabe estándar (Ennaji, 2002). El beréber, la segunda lengua materna de los marroquíes, es hablada por una parte muy importante de estos: entre un 30 y un 50% según diversas estimaciones.” (Mijares, 2011: 811).

<sup>79</sup> En Extremadura, el IES Luis Chamizo, en Don Benito y el IES Francisco Vera, en Alconchel (ambos en Badajoz).

<sup>80</sup><http://educalab.es/cniie/competencias-basicas/lenguas-extranjeras/programa-lengua-y-cultura-portuguesa> [última fecha de consulta: 23/02/2015]

*Investigación y Juventud de Rumanía y el Ministerio de Educación y Ciencia de España, se afirmaba que:*

*Los dos ministerios, responsables respectivamente de sus políticas educativas, reiteran el apoyo al proyecto de enseñanza de la lengua, cultura y civilización rumanas, iniciativa que tiene como objetivo mantener el vínculo de la comunidad escolar rumana con la cultura de Rumanía.*

Asimismo, en ese documento se anunciaba que a lo largo del curso 2007-2008 iba a ponerse en marcha un proyecto piloto. En 2007 se inició dicho proyecto en Castilla-La Mancha, Cataluña y Madrid. En 2012, según la Embajada de Rumanía en España, ya se impartía en doce comunidades autónomas y, según los datos proporcionados por la Embajada, en el curso 2014-2015 hay doce comunidades donde se imparte este curso de lengua, cultura y civilización rumanas (Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra y en la Comunidad Valenciana). Estas clases se desarrollan fuera del horario escolar, normalmente dos sesiones semanales de dos horas de duración. El profesorado es contratado por el Ministerio de Educación, Investigación y Juventud de Rumanía.

Los convenios de colaboración entre comunidades autónomas e instituciones chinas para promover esta lengua en los centros educativos españoles son los más recientes y aún minoritarios. El *Convenio marco de colaboración entre la Generalitat Valenciana y la entidad Hanban* data del 28 de julio de 2009. A través de este convenio se pretende integrar a profesorado voluntario chino en centros educativos de la Comunidad Valenciana no solo para promover el desarrollo de la enseñanza de la lengua china, sino para profundizar en el conocimiento de la cultura y costumbres, así como para fortalecer el entendimiento entre los dos pueblos. En febrero de 2010, una Resolución del Director General de Ordenación y Centros Docentes puso en marcha una convocatoria experimental para desarrollar en diez centros docentes valencianos la enseñanza del chino. Dada la cantidad de peticiones, en noviembre de 2010 se abrió otra convocatoria.

La Junta de Andalucía, a través del *Acuerdo marco de colaboración entre la Consejería de Educación y la Oficina Nacional de Promoción Internacional de la Lengua China, Hanban*, firmó un acuerdo en 2011 para el desarrollo de clases de lengua y cultura china en centros de educación andaluces sostenidos con fondos públicos.

En conclusión, a pesar de que desde los años ochenta del siglo pasado se han ido firmando acuerdos bilaterales de cooperación con los distintos países de origen del alumnado extranjero, la presencia de lenguas inmigrantes en el sistema educativo español es minoritaria, pues atiende a un número reducido de los potenciales alumnos, recibe un tratamiento marginal, al ser impartida de forma mayoritaria en horario extraescolar, por lo que gran parte de la comunidad educativa no conoce su funcionamiento y, en tercer lugar, carece de cualquier validez académica en el sistema educativo español. Su naturaleza minoritaria, extraescolar y extracurricular contrasta con la creciente importancia concedida a otras lenguas en la política lingüística educativa española, pero, por otro lado, está en sintonía con el tratamiento educativo de las lenguas inmigrantes en otros sistemas educativos europeos.

Más allá de las críticas a los desajustes entre los objetivos propuestos y la consecución de los logros e incluso entre los objetivos que se propone el programa de ELCO y los que de verdad debería plantearse, a la luz del nuevo contexto en que se sitúa la inmigración en España (Mijares, 2011), tanto Broeder y Mijares (2003) como García Fernández y Goenechea (2009) coinciden en que sería mucho más efectivo e integrador incluir las lenguas del alumnado inmigrante en el currículo escolar, igualándolas así con otras lenguas extranjeras cuyo prestigio social es indudable (inglés, francés, alemán). Broeder y Mijares (2003) también proponen, entre otras medidas, que en el currículum de educación primaria se incluya el aprendizaje de tres lenguas para todo el alumnado.

En este sentido, tal y como afirma Cullen (1996), cuando analiza la política intercultural llevada a cabo en la Unión Europea, las medidas llevadas a cabo se han centrado en garantizar el acceso a la educación, esto es, que cualquier alumno tenga asegurada una plaza escolar, pero no han avanzado hacia una verdadera integración y establecimiento de condiciones de igualdad del alumnado inmigrante. Según la citada autora, los países se han mostrado colaboradores con respecto a la educación superior, pero muy reticentes a la hora de ceder su jurisdicción y sus competencias en la educación primaria y secundaria, objetos de suma importancia política y cultural. Así pues, respecto a la política educativa de los inmigrantes, Cullen (1996: 109) sostiene que “the only Community policy on the education of migrants which could be described as an education right is the guarantee of equality of access to education within a member State”.

La consideración marginal de las lenguas inmigrantes en el sistema educativo español se observa de modo fehaciente en el hecho de que, a pesar de que esos

convenios bilaterales datan de los años ochenta y, a pesar del discurso multilingüe de la Unión Europea y de las recomendaciones de los investigadores (Broeder y Mijares, 2003; García Fernández y Goenechea, 2009), las lenguas inmigrantes siguen sin formar parte de ninguna de las leyes educativas aprobadas en España.

Espejo (2008) señala tres etapas en el tratamiento jurídico de la inmigración en el sistema educativo español, relacionándolas con la aprobación de las distintas leyes de educación:

- Una primera etapa, en los años noventa, en la que se institucionaliza el fenómeno de la diversidad y comienzan a aplicarse pautas de intervención. A esta etapa correspondería la aprobación, en 1990, de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros educativos (LOPEG), de 1995.
- Una segunda etapa en la que se establecerían modelos educativos compensadores. Aquí se encontraría la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), aprobada en 2002.
- Una tercera etapa en la que se produce una interpretación más amplia e igualitaria del derecho a la educación, que se correspondería con la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006.

Con la aprobación, en 1990, de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se produjo una reordenación del sistema educativo, se amplió la escolaridad obligatoria y se dio cabida al reconocimiento de la diversidad.

La LOGSE concibe la enseñanza como un derecho social, que debe paliar las desigualdades, de ahí que se tomaran medidas para compensarlas. El Título V de la ley, de la *Compensación de desigualdades en la educación*, establece que “las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” (artículo 63). En otros artículos se dispone que a los centros educativos se les dotará de recursos humanos y de materiales necesarios para compensar esas situaciones de desigualdad (artículo 65), y que el Estado propondrá a las Comunidades Autónomas programas específicos de compensatoria (artículo 67).

Las distintas normas promulgadas a partir de la década de los noventa han incidido en la necesidad de establecer medidas destinadas a superar la desigualdad social y a favorecer al alumnado más desprotegido. La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, sobre la Participación, Evaluación y Gobierno de los centros (LOPEG)



aborda, entre otras cuestiones, la adecuada distribución, entre los centros sostenidos con fondos públicos, de los alumnos con necesidades educativas especiales, a quienes define como:

*Aquellos que requieren, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.*

(Disposición adicional segunda).

Esta disposición es un intento de frenar una tendencia, que ha ido a más con el paso de los años, la de la concentración en los centros públicos del alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado de origen extranjero, etc. Si bien la norma establece que “los centros docentes sostenidos con fondos públicos tienen la obligación de escolarizar a los alumnos a los que hace referencia el punto anterior, de acuerdo con los límites máximos que la Administración educativa competente determine”, algunos creen que la propia ley permite cierta flexibilidad con los centros que no cumplen con esos criterios (Espejo, 2008), al establecer que “en todo caso se deberá respetar una igual proporción de dichos alumnos por unidad en los centros docentes de la zona de que se trate, *salvo en los supuestos en que sea aconsejable otro criterio para garantizar una mejor respuesta educativa a los alumnos*<sup>81</sup>”.

El *Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en la educación*, concreta las medidas para prevenir y compensar las desigualdades en educación de las que hablaba la LOGSE. Estas medidas pretenden reforzar las de carácter ordinario con las que cuenta el sistema y promover las medidas de carácter extraordinario<sup>82</sup>.

Entre las actuaciones que contempla el decreto se encuentra la distribución equilibrada, entre los centros sostenidos con fondos públicos, del alumnado con necesidades educativas especiales; la creación de programas de lucha contra el absentismo, las ayudas para la gratuidad del transporte escolar, del comedor e incluso de residencia del alumnado en situación desfavorable; los programas de compensación educativa en los centros, también de carácter itinerante; la puesta en

---

<sup>81</sup> Cursiva de Espejo.

<sup>82</sup> Es importante destacar el hecho de que la ley pretende en primer lugar que se refuercen las medidas ordinarias y que las extraordinarias se utilicen cuando se agoten las posibilidades de las primeras, pues hay autores que alertan del excesivo uso de las medidas extraordinarias y de los agrupamientos específicos en los centros educativos (Moliner *et ál.*, 2012).

marcha de programas de garantía social (relacionados con la oferta laboral del entorno), etc.

Una medida prevista en este decreto, directamente relacionada con la política lingüística, es la de la creación de programas y experiencias de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios, si bien, a diferencia del resto de medidas, que han sido puestas en marcha de forma generalizada en los centros educativos (especialmente los programas de compensación educativa y los de garantía social), estos programas de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura, constituyen una excepción en los centros.

La ley regula que los destinatarios de estos programas de compensatoria son, con carácter general, las personas, ámbitos y grupos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables (artículo 3), pero se establece una atención prioritaria a tres grupos:

- El alumnado que por factores territoriales o por sus condiciones sociales se encuentra en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.
- El alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales, en situación social de desventaja, con dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.
- El alumnado que, por razones personales, familiares o sociales, no puede seguir un proceso normalizado de escolarización, cuando de esa situación puedan derivarse dificultades para su permanencia y promoción en el sistema educativo.

El decreto no menciona de forma específica al alumnado inmigrante, si bien ha pasado a ser el colectivo mayoritario de los programas de compensatoria.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación<sup>83</sup> (LOCE) fue la primera norma en referirse al fenómeno de la inmigración en las aulas. En su exposición de motivos afirma:

*Hay todavía un nuevo desafío, que ha irrumpido de forma súbita en el escenario educativo y social de España y que precisa de un tratamiento adecuado. En efecto: el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo nuevos instrumentos normativos, que faciliten una efectiva*

---

<sup>83</sup> Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE nº 307, de 24/12/2002).

*integración, educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas.*

Con la publicación de la LOCE, Espejo (2008) señala que comienza una nueva fase en el tratamiento jurídico del alumnado extranjero, al reforzar las medidas de carácter compensatorio.

La LOCE, eliminó el título *De la compensación de las desigualdades* (título V de la LOGSE), transformándolo en *De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas* (título VII). Este cambio no resulta baladí, pues si la LOGSE concebía la educación como un factor social capaz de superar las desigualdades, y el papel del Estado era el de garantizar que todos los alumnos estuvieran en las mismas condiciones de igualdad, en la LOCE la responsabilidad de superar las desigualdades no es del sistema, sino que se traslada al alumnado, quien, a través de su esfuerzo, logrará alcanzar sus metas. En esta nueva concepción el esfuerzo y la exigencia personal constituyen los valores fundamentales para progresar. La función del Estado, pues, será la de garantizar distintas oportunidades para todos, según sus intereses, aptitudes y expectativas.

Las mayores críticas a la LOCE fueron precisamente por las prácticas segregadoras, a través de los itinerarios académicos diferenciados, de la especialización curricular de los centros educativos, etc. (Espejo, 2008; García Castaño, Rubio y Bouachra, 2011).

La LOCE incluye al alumnado inmigrante dentro del colectivo de alumnos con necesidades educativas específicas. En el artículo 42 garantiza la incorporación al sistema educativo del alumnado inmigrante especialmente en edad de escolarización obligatoria, señalando que “para los alumnos que desconozcan la lengua y la cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente”. Estos programas

*Se podrán impartir, de acuerdo con la planificación de las Administraciones educativas, en aulas específicamente establecidas en centros que impartan enseñanzas de régimen ordinario. El desarrollo de estos programas será simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.*

La integración de este alumnado pasa, pues, por el aprendizaje de la lengua de acogida. Sin embargo, a pesar de que en el año 2002 se contaba con una amplia

experiencia en el resto de países europeos en cuanto a la enseñanza de la lengua de origen de los alumnos inmigrantes, en la LOCE no se contempla ninguna medida al respecto, lo que está en consonancia con la idea asimiladora de esta ley (Essomba, 2007).

Otro elemento espinoso de la LOCE, que amenaza la efectiva integración del alumnado inmigrante, es que contempla que “los alumnos mayores de quince años que presenten graves problemas de adaptación a la Educación Secundaria Obligatoria se podrán incorporar a los programas de iniciación profesional”.

Así pues, la inclusión del alumnado inmigrante dentro de los alumnos con necesidades educativas específicas, la necesidad de que adquieran la lengua de acogida (pero sin abordar el mantenimiento de la de origen), así como la expulsión, por la vía rápida, hacia itinerarios laborales, de aquellos alumnos extranjeros que muestran problemas de adaptación al sistema educativo, hacen que, cuando menos, esta ley fuera poco adecuada para la integración del alumnado inmigrante, al tratarlo desde el punto de vista del déficit y del conflicto. Por otro lado, resulta contradictorio que una ley que quería acabar con el abandono académico temprano, no dedicara al alumnado inmigrante más espacio, cuando este es uno de los colectivos que más sufre el abandono escolar (IVIE, 2011).

En definitiva, las mayores críticas a esta ley venían dadas porque en su interpretación de “calidad” de la educación no incluía la equidad. La LOCE centraba la calidad en los resultados (especialmente aquellos medidos por las pruebas internacionales estandarizadas), con lo que promulgaba lo que se entiende como “una concepción terminal, acreditadora y certificadora en la evaluación” (Mata y Ballesteros, 2012: 30).

La calidad en educación debe incluir la equidad y la LOCE, en relación al alumnado extranjero, no satisfacía los distintos niveles de equidad señalados por Essomba (2007):

- Igualdad de oportunidades formal, esto es, en el reconocimiento al derecho a la educación: ni la LOCE ni las leyes posteriores reconocen explícitamente el derecho a la educación de los menores cuyos padres están en situación irregular, tan solo se reconoce de forma explícita el de aquellos extranjeros que residen en España.
- Igualdad en el acceso, es decir, que las políticas educativas eviten los procesos de selección encubiertos que deriven a los inmigrantes a determinados centros. Esto no se cumple en la ley, pues prevalece la

libertad de elección de centro por encima de otras consideraciones, como, por ejemplo, el equilibrio en la admisión de extranjeros.<sup>84</sup>

- Igualdad durante la escolarización se traduce en los apoyos recibidos y en cuál es la concepción del modelo de escolarización que se propone para el alumnado inmigrante: integración o separación. En el caso de la LOCE era un modelo de especialización, a través de los programas específicos de aprendizaje, que separaba de forma temporal a los alumnos extranjeros de los alumnos nacionales y que no garantizaba la escolarización en el centro en el que habían estado matriculados mientras estaban en esos programas específicos.
- Igualdad en los procesos de acreditación y transición, es decir, que no se excluye al alumnado de los estudios posteriores por motivos socioculturales.

En 2004, tras cambiar el signo político del gobierno, se paralizó el calendario de implantación de la LOCE<sup>85</sup>, que posteriormente fue derogada por la Ley Orgánica de Educación<sup>86</sup> (LOE). A diferencia de su predecesora, la LOE precisa en su preámbulo que “la calidad y la equidad son dos principios indisociables” y que “no deben considerarse objetivos contrapuestos”.

En primer lugar, la LOE aborda la igualdad en el acceso a los distintos centros educativos, y ya desde el preámbulo señala que la comunidad educativa debe compartir el esfuerzo que exige una educación de calidad y equitativa, y recoge la necesidad de la escolarización equitativa del alumnado con necesidades y la conveniencia de dotar suficientemente a los centros que acogen a este alumnado<sup>87</sup>. Esta ley intenta solucionar algunos de los problemas derivados del aumento del número de alumnos extranjeros, como, por ejemplo, la concentración de alumnado en los centros de titularidad pública y la dualización del sistema escolar, que venía siendo

---

<sup>84</sup> La disposición adicional quinta, en relación a la admisión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos cuando no haya plazas suficientes establece que: “corresponde a las Administraciones educativas establecer el procedimiento y condiciones para la adscripción de centros a que se refiere el apartado anterior, respetando, en todo caso, el derecho a la libre elección de centro”.

<sup>85</sup> Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE nº 130, de 29/05/2004).

<sup>86</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 106, de 04/05/2006).

<sup>87</sup> Esta es precisamente una de las críticas a la LOE, que prevé que los centros públicos y privados concertados reciban los mismos recursos cuando no tienen el mismo número de alumnos con necesidades educativas especiales en sus aulas ni de alumnado extranjero (Essomba, 2007).

denunciada en diversos estudios académicos<sup>88</sup>, con la consecuente diferencia en los resultados de las pruebas internacionales (Alegre, 2011). Para ello, la LOE prevé la creación de unas comisiones de garantías de admisión para una misma zona, para evitar los procesos de concentración del alumnado en determinados centros<sup>89</sup>. Asimismo, incrementa hasta un 10% la ratio para dar cabida al alumnado que se incorpora al sistema educativo fuera del período ordinario de matriculación. Además, la LOE suaviza la prioridad de la libertad de centro que se recogía en la LOCE, anteponiendo los criterios de distribución equitativa del alumnado (artículo 84).

Otro cambio significativo respecto a la concepción de la anterior ley, es que la LOE se rige por el principio de *inclusión*, por lo que considera que la diversidad debe ser tomada como un principio común a todo el alumnado, no como una medida que responde a las necesidades de unos pocos. Además, a diferencia de la LOCE, considera que la responsabilidad del éxito y del esfuerzo no recae solo sobre el alumnado, sino sobre el conjunto de la comunidad educativa, por lo que es responsabilidad de las Administraciones dotar de recursos a los centros educativos para atender las necesidades del alumnado.

El Título II trata de la *Equidad en la Educación*, donde se vuelve a reiterar que la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo deberá regirse por los principios de normalización e inclusión. Dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyos educativos se incluye al alumnado que se incorpora de forma tardía al sistema educativo español, garantizando su escolarización (artículo 78).

El artículo 79 regula que las Administraciones deben desarrollar programas específicos para los alumnos con graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, así como asesorar a las familias del alumnado sobre las oportunidades, deberes y derechos del sistema educativo español.

Si bien la LOE se diferencia de la anterior ley, en numerosos aspectos anteriormente señalados, y, según Espejo (2008), supone una interpretación más amplia e igualitaria del derecho a la educación, sin embargo, en cuanto a los programas para alumnado extranjero, mantiene una línea bastante continuista. Las medidas propuestas se basan en la atención al alumnado que desconoce la lengua vehicular, pero, a pesar de las políticas lingüísticas europeas sobre fomento del plurilingüismo, sigue sin abrirse paso en el sistema educativo la posibilidad de mantener y fomentar su lengua materna.

---

<sup>88</sup> Para una revisión de los estudios, véase García Castaño y Carrasco Pons (2011).

<sup>89</sup> Sin embargo, estas comisiones solo son obligatorias cuando la demanda supera la oferta (artículo 86).

Aunque el matiz segregador de la LOCE ha desaparecido de esta ley, tampoco es que se avance demasiado respecto al reconocimiento y promoción de las lenguas del alumnado extranjero y, aunque se establece que los centros deberán suficientemente dotados con recursos para atender al alumnado, nada se dice de los programas de mantenimiento de la lengua y cultura de origen o de ampliar a otros países los convenios ya firmados.

Por tanto, la política lingüística respecto a las lenguas inmigrantes, a pesar del cambio de gobierno, sigue siendo la misma.

La última ley de educación, la Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa<sup>90</sup> (LOMCE), toma como base ideológica la LOCE y, con respecto a la diversidad, concibe esta como una justificación para el establecimiento de diferentes trayectorias académicas, basándose en los distintos “talentos” y aptitudes de los alumnos, por lo tanto la ley prevé “una evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades”, es decir, una nueva vuelta a itinerarios diferenciados, segregados.

Es más, las distintas trayectorias académicas se conciben como un medio para garantizar la permanencia en el sistema escolar:

*Las rigideces del sistema educativo conducen a la exclusión de alumnos y alumnas cuyas expectativas no se adecuan al marco establecido. En cambio, la posibilidad de elegir entre distintas trayectorias les garantiza una más fácil permanencia en el sistema educativo y, en consecuencia, mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional.*

(Preámbulo de la LOMCE).

De nuevo la calidad es el sello con el que se pretende identificar a esta reforma, por encima de la equidad, que solo encuentra justificación desde el punto de vista de la calidad académica:

*Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad.*

(Preámbulo, III).

---

<sup>90</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE, nº 295, de 10/12/2013).

La falta de equidad se contempla desde el punto de vista académico, al no permitir al alumnado progresar hacia la excelencia (hacia la meta), pero nada se dice de la falta de equidad que presentan algunos alumnos ya desde el punto de partida (situaciones de desventaja socioeconómica, por ejemplo) o a través del currículo y de ciertas prácticas educativas legitimadas.

Se vuelve, pues, a una concepción de la educación basada en los resultados, en la rendición de cuentas. Esto se explicita en el apartado VI del Preámbulo de la ley cuando se exponen los objetivos de la LOMCE:

*Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes.*

Estos objetivos se relacionan directamente con un modelo educativo que mide la calidad del sistema en función de los resultados logrados en las pruebas estandarizadas, a las que se menciona de forma constante a lo largo de la ley y que, en el caso de las evaluaciones externas que va a implantar la LOMCE, están destinadas a ser “una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo” (Preámbulo).

Este modelo que subyace a la LOMCE es un modelo economicista y supone que “la lógica del mercado se instala en la escuela y va desplazando el interés desde la eficacia a la eficiencia, desde los resultados al rendimiento” (Mata y Ballesteros, 2012: 33).

¿Qué papel tiene el alumnado extranjero en la nueva ley? Un papel francamente escaso. La LOMCE no habla ni de compensación de desigualdades ni de la búsqueda de la equidad, sino que, siguiendo la lógica del mercado, pone el esfuerzo en los alumnos, que deberán formarse de acuerdo a su futura “empleabilidad” o “capacidad de emprendimiento”. Por tanto, el apartado destinado a alumnado con necesidades específicas es más reducido que en las leyes anteriores (sección cuarta, *Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje*) y en el caso de los alumnos extranjeros solo aparecen mencionados (y no explícitamente) en la modificación número cincuenta y siete, que cambia la anterior redacción del artículo 71 de la LOE:

*Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la*



*ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.*

Se incluye por primera vez de forma expresa en una ley de educación, al alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y se constata, por otro lado, el cambio hacia una consideración personal o individual, en lugar de social, de las dificultades del alumnado, a diferencia de la LOE.

Otra diferencia relevante es que desarrolla una política lingüística educativa marcada, en primer lugar, por el refuerzo de la enseñanza de la lengua castellana y por la atención al plurilingüismo.

En la disposición adicional trigésima octava, sobre *Lengua castellana, lenguas cooficiales y lenguas que gocen de protección legal* se garantiza “el derecho de los alumnos y alumnas a recibir las enseñanzas en castellano, lengua oficial del Estado, y en las demás lenguas cooficiales en sus respectivos territorios”.

Además, también se contempla la necesidad de que “al finalizar la educación básica, todos los alumnos y alumnas deberán comprender y expresarse, de forma oral y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial correspondiente”.

Sin embargo, no parece que la redacción de la ley se hiciera pensando en el alumnado extranjero que desconoce la lengua vehicular, dado que no se mencionan los programas de aprendizaje de español como lengua vehicular para extranjeros, sino para reforzar la enseñanza del castellano en algunas comunidades autónomas con idioma propio, obligando a las Administraciones a financiar la enseñanza en castellano en el caso de que no hubiera suficiente oferta de centros sostenidos con fondos públicos (disposición adicional trigésima octava, 4,c.).

Esta medida parece dirigida a las demandas de un sector de la sociedad, que no es el alumnado de origen extranjero.

Junto a esta medida de refuerzo explícito de la enseñanza en castellano, nueva en las leyes educativas<sup>91</sup>, la LOMCE contempla el plurilingüismo como uno de los ámbitos fundamentales para la transformación del sistema educativo:

---

<sup>91</sup> Lo que ha supuesto la queja de Comunidades como el País Vasco y sobre todo Cataluña, que han denunciado que la nueva ley supone una “injerencia” en sus Estatutos de Autonomía y en sus modelos de inmersión lingüística.

*La ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera.*

(Preámbulo, XII).

Sin embargo, resulta contradictorio que la ley insista de nuevo en no mencionar a un tipo de alumnado que, por lo general, ya es plurilingüe y suele dominar varias lenguas, el alumnado de origen inmigrante. Parece claro que la ley está pensando en el alumnado monolingüe en español, no en el alumnado que posee varias lenguas (alumnado de regiones con lenguas cooficiales, alumnado extranjero, etc.).

Para apoyar este objetivo del plurilingüismo, la LOMCE prevé el establecimiento de las bases de la educación plurilingüe desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato (disposición final séptima bis). Además, para poner en marcha este proyecto,

*Las Administraciones educativas, podrán, excepcionalmente, mientras exista insuficiencia de personal docente con competencias lingüísticas suficientes, incorporar expertos con dominio de lenguas extranjeras, nacionales o extranjeros, como profesorado en programas bilingües o plurilingües [...]. Dichos expertos deberán ser habilitados por las Administraciones educativas, que determinarán los requisitos formativos y, en su caso, la experiencia que se consideren necesarios.*

(Disposición adicional trigésima séptima).

La contratación de expertos en lenguas extranjeras podría ser una puerta para la incorporación al sistema educativo de profesorado que pudiera impartir enseñanza en las lenguas maternas del alumnado de origen inmigrante, una carencia endémica en el sistema educativo, sin embargo, parece que esta disposición es un “traje a medida” para dar cobertura legal a lo que venían haciendo y reclamando algunas comunidades autónomas, que contrataban a profesores nativos para impartir las enseñanzas en los programas bilingües en inglés<sup>92</sup>.

Los datos aportados por la Subdirección General de Promoción Exterior Educativa señalan que, entre los cursos 2003-2004 y 2013-2014 se ha producido un

---

<sup>92</sup> El caso más notorio es el de la Comunidad de Madrid, donde su presidenta llegó a plantear en 2012 la posibilidad de “insumisión” si no se le permitía contratar a profesores nativos en inglés sin que pasaran una oposición. [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/09/06/madrid/1346947811\\_869102.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/09/06/madrid/1346947811_869102.html)  
Por otro lado, una vez aprobada la LOMCE, la Comunidad de Madrid ha sido una de las primeras en aprobar el decreto para la contratación de profesorado nativo. (Véase el capítulo 5).

aumento aproximado del 850% en el número de auxiliares de conversación extranjeros en centros educativos españoles, pasando de los 450 profesores en el curso 2003-2004 a los 3663 en el curso 2013-2014. En la estadística del curso 2013-2014, página 6, se sostiene que:

*El mayor incremento de auxiliares de conversación se ha producido en los últimos cinco años, siendo un exponente claro de las políticas lingüísticas adoptadas recientemente por todas las Comunidades Autónomas, de las que hay que reseñar la preferencia por la enseñanza de la lengua inglesa.*

En definitiva, esta nueva ley de educación inaugura una política lingüística que, por un lado, se centra en el desarrollo del plurilingüismo del alumnado, con especial atención al dominio del inglés, y, en menor medida, en la promoción de una segunda lengua extranjera, tal y como se propone desde las instancias europeas. Sin embargo, por otro lado, instituye oficialmente una política de refuerzo de la enseñanza del castellano en las aulas, orientación que también se ha constatado en otros sistemas educativos europeos, en los que, a partir del año 2000, se advierte un refuerzo del idioma oficial y/o nacional (Allemann-Ghionda, 2007).

Dentro de esta política lingüística no se da ninguna cabida a las lenguas del alumnado inmigrante, es más, el papel que se le asigna a este en el desarrollo de la LOMCE es insignificante. Resulta incoherente que una ley que tiene como uno de sus principales objetivos reducir el abandono temprano de la educación, no mencione de forma expresa a los alumnos extranjeros, que, según los resultados de los mismos informes PISA que se esgrimen para hablar de la falta de calidad del sistema (y la consecuente necesidad de mejora que propone la ley), son los que más sufren el abandono escolar temprano y los que peores resultados académicos obtienen en las pruebas internacionales estandarizadas (Calero, 2010). Por tanto, la ley debería atender de forma prioritaria a la mejora de los resultados de estos alumnos, pero ni siquiera son mencionados de forma explícita.

En consecuencia, la aprobación de esta ley no mejora la situación de las lenguas inmigrantes en la escuela, sino que continúa el *statu quo* de no contemplarlas. Habrá que ver si en las bases de la educación plurilingüe que se preparen a raíz de la LOMCE sirven para subsanar este error, por ejemplo, integrando las lenguas inmigrantes dentro de la oferta educativa de lenguas extranjeras de los centros escolares, o bien insisten en la misma política lingüística educativa consistente en la jerarquización de lenguas en la escuela, donde unas, las que están en el currículo, son más relevantes que otras.

Analizar las leyes orgánicas de educación, no significa haber terminado el análisis de las leyes sobre política lingüística educativa. En España, salvo el territorio dependiente del MEC, esto es, Ceuta y Melilla, las competencias relativas a la educación están transferidas a las distintas comunidades autónomas, por lo que son ellas las encargadas de desarrollar estas leyes generales y de adaptar el tema de la inmigración a su contexto. En el siguiente apartado se verá cómo han abordado cada una de las comunidades autónomas el *desafío* que planteaba la inmigración en las aulas.

### 3.3.2. Medidas educativas en las distintas comunidades autónomas: la atención a la enseñanza lingüística del alumnado inmigrante

Las distintas comunidades autónomas de España han recibido, en mayor o menor proporción, un número creciente de alumnado extranjero, especialmente a partir del año 2000. Desde el año 2001, los gobiernos autonómicos fueron aprobando planes, en el marco de sus competencias, para abordar la inmigración incluyendo distintos ámbitos de actuación (el educativo, sanitario, laboral, jurídico, social, etc.) e implicando en esta labor a diversos agentes sociales (Administraciones, oenegés...).

La normativa respecto a la atención lingüística al alumnado extranjero es *prolija, heterogénea y reciente* (Grañeras *et ál.*, 2007). En primer lugar, la legislación es amplia, dado que cada comunidad ha desarrollado sus propias normas para aplicarlas a su territorio. En segundo lugar, las leyes que se han ido promulgando poseen un carácter legislativo variado. Las comunidades autónomas han legislado acerca de la escolarización del alumnado inmigrante mediante planes, decretos, resoluciones, instrucciones, etc. Lo más habitual, además, es que en una misma comunidad coexistan normas de distinto rango. Por último, la normativa es relativamente reciente, porque las comunidades han legislado a partir del año 2001 y, en la mayoría de los casos, las disposiciones legales se refieren al curso académico 2005-2006.

Por otro lado, aunque el criterio demográfico es uno de los elementos fundamentales a tener en cuenta a la hora de planificar los recursos, en el caso de las políticas educativas dirigidas al alumnado inmigrante, el desarrollo legislativo no está relacionado con la tasa de inmigración de una comunidad autónoma. Hay comunidades que, pese a ser de las que reciben mayor número de alumnado inmigrante, son de las que menos han desarrollado leyes para este colectivo. Por ejemplo, Asturias es una de las regiones con menos alumnado inmigrante, pero es una

de las que mayor número de actuaciones ha realizado para tratar a estos alumnos. En cambio, Madrid y la Comunidad Valenciana destacan por su escaso desarrollo legislativo, aun siendo dos de las cuatro comunidades con mayor número de alumnado extranjero (Espejo, 2008)<sup>93</sup>.

Por tanto, se observa que se trata de diferentes políticas, dependiendo del signo del partido en el gobierno o de las prioridades de esa comunidad, pero, en general, aunque ha aumentado el número de actuaciones coordinadas entre distintas administraciones y algunas comunidades están tomando medidas legislativas, como la elaboración de sus propias Leyes de Educación, como en Andalucía, Aragón y Cantabria (Espejo, 2008), aún se percibe un escaso interés por legislar en este tema. Además, en ocasiones se toman decisiones sin debate en el Parlamento, a través de decretos, aprobados solamente con los votos del gobierno de turno, con lo que no hay debate político de calado acerca de qué modelo de integración educativa y de asistencia a los alumnos inmigrantes se quiere alcanzar (Aja, 1999).

No solo es heterogénea la normativa respecto a la integración del alumnado extranjero, también son de naturaleza variada las medidas desarrolladas en las distintas comunidades autónomas. Aun así, en medio de la diversidad de acciones, puede constatarse que existen elementos comunes en las estrategias de actuación ante el alumnado extranjero, como por ejemplo:

- **Elaboración de planes integrales orientados a la inmigración:** El tratamiento de la inmigración debe abordarse desde distintos ámbitos: educativo, sanitario, jurídico, laboral, etc. Por ello, las comunidades autónomas han diseñado planes integrales que abordan estas cuestiones. *Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante 2001-2004* (Andalucía), *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías* (Castilla y León), *Plan Inicial para la atención educativa de los hijos e hijas de familias extranjeras inmigrantes* (Comunidad Valenciana), *Plan Regional de Solidaridad en la Educación 2001-2003* (Murcia), *I Plan Integral de Inmigración de La Rioja 2004-2007* (La Rioja), *Plan para la Lengua y la Cohesión Social* (Cataluña), etc.

Como señala Martínez de Lizarrondo (2009) el tema educativo es, junto a los servicios sociales, el *quid* de la política de integración dirigida a los inmigrantes y es la primera respuesta ofrecida por las administraciones. Estos planes, en el ámbito

---

<sup>93</sup> Espejo (2008) cita a Madrid, Cataluña, Andalucía y Comunidad Valenciana como las cuatro regiones con mayor número de alumnado extranjero.

educativo, incluyen medidas referidas a la diversidad en las aulas y estrategias de compensación educativa. La atención al alumnado inmigrante se concreta en los proyectos educativos de centro y los currículos de las distintas áreas.

- **Fomento de la educación intercultural en el alumnado y el profesorado:** Para ello se crean centros de investigación y de elaboración de materiales educativos: el Centro Aragonés de Recursos de Educación Intercultural (CAREI); las Asesorías de Educación Intercultural, en Canarias; el Centro de Animación y Documentación Intercultural (CADI), en la Región de Murcia; el Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI), en Castilla y León. También se crean Observatorios contra el racismo (Galicia y Comunidad de Madrid). Algunas Comunidades han desarrollado planes interculturales (*Plan Intercultural* de Cantabria; *Modelo de educación intercultural y cohesión social*, de Castilla-La Mancha) o iniciativas municipales que implican a diferentes colectivos (Comisiones Locales de Educación Intercultural en Andalucía). Por otro lado, también se forma al profesorado a través de los centros de profesores, de la creación de planes específicos (Plan de Formación Específica de Compensación Educativa e Interculturalidad, en Murcia), de cursos y jornadas de buenas prácticas, etc.

Sin embargo, la educación intercultural, y la formación del profesorado en interculturalidad, ha sido objeto de investigación (y de intensos debates) desde hace décadas, por varios motivos. En primer lugar, se ha confundido diferencia con deficiencia y diversidad con desigualdad (Carbonell, 1999; Franzé, 2002; Mijares, 2005; Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2008).

*Y ahí reside, precisamente, uno de los peligros mayores de la educación intercultural, ya que la insistencia en la aceptación de la diversidad (cultural) lleva implícita tácitamente, casi siempre, una invitación a la aceptación de la desigualdad (social), como una manifestación más, como otra consecuencia natural de la diversidad cultural.* (Carbonell, 1999: 109).

El problema en el terreno educativo está en considerar la diversidad como un elemento enriquecedor *per se* y en apelar a la tolerancia como la actitud que permitirá asegurar la convivencia, sin tener en cuenta que es necesario identificar y erradicar los

prejuicios sobre los grupos minoritarios para evitar utilizar la diversidad como pretexto de la exclusión social (Carbonell, 1999).

Asimismo, Osuna (2012) señala que la esencialización y la etnicidad<sup>94</sup> pueden derivar, a partir del “derecho a la diferencia”, en la legitimación de las desigualdades, tanto en el plano teórico (política educativa) como en las prácticas educativas de las aulas, por lo que Gil Jaurena (2012) propone centrar la formación del profesorado en la revisión de creencias y de sus prácticas para mejorar las estrategias didácticas que aplican en el aula.

Aunque se perciben avances en la concepción de la interculturalidad en el profesorado (Leiva, 2008), no obstante, son varios los estudios que advierten sobre los prejuicios acerca de la diversidad cultural entre el profesorado (López e Hinojosa, 2012), y sobre la existencia de un desfase entre la teoría y la práctica de la interculturalidad (Leiva, 2008) o de la existencia de un doble discurso acerca del alumnado inmigrante, como elemento problemático y que necesita atención social, por un lado, y a favor de la integración social y de la interculturalidad, por otro (Olmos, 2010). Por su parte, García Fernández y Goenechea (2009) alertan de que las administraciones están ofertando cursos monográficos sobre culturas concretas (china, árabe, etc.), con lo que se puede estar transmitiendo una visión estática y estereotipada de esas culturas.

Por otro lado, a pesar de que las distintas comunidades autónomas están trabajando en la creación de materiales didácticos para trabajar la educación intercultural, tanto el currículum como los libros de texto deberían ser sometidos a una profunda revisión, pues en la actualidad la diversidad en la escuela apenas ha modificado sustancialmente las estructuras curriculares y pedagógicas (Alcalde, 2009), dado que los modelos curriculares son etnocentristas (Espejo, 2008).

Además, los libros de texto presentan una autoimagen positiva de la sociedad de acogida, frente los atributos negativos asociados a los “otros”, los inmigrantes, que se definen por su diferencia, una diferencia que, por otro lado, se presenta como estática e inamovible (Atienza y Van Dijk, 2010), en muchos casos a través de las prácticas educativas se les enseña a ser extranjeros (Martín Rojo y Mijares, 2007a).

En segundo lugar, la educación intercultural ha sido objeto de debate porque, en muchas ocasiones, esta educación se ha dirigido a la minoría, esto es, a los alumnos inmigrantes, no al grupo mayoritario, con lo que se perpetúa la idea de que son los otros quienes “deben adaptarse”. La educación intercultural se dirige a un grupo específico (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2008).

---

<sup>94</sup> La *etnicidad* son “las prácticas culturales y las perspectivas que distinguen a una determinada comunidad de personas” (Giddens, 2000 citado en Osuna, 2012: 42).

En este sentido, respecto a la formación del profesorado, Martínez de Lizarrondo (2009) señala que en algunas comunidades no se ha invertido en formación del profesorado tanto como hubiera sido necesario, en unos casos porque el número de cursos ha sido minoritario en comparación con el volumen de inmigrantes de las comunidades autónomas (por ejemplo, en Baleares, Madrid y Murcia) y en otros casos, como en Madrid y Murcia, los cursos solo se han ofertado al profesorado de los centros con actuaciones de compensación educativa, con lo que persiste la idea de que solo necesitan formación en interculturalidad aquellos docentes que van a trabajar con los alumnos inmigrantes, no el conjunto del profesorado. “La educación intercultural, entendida como una educación para todos, no es la perspectiva generalmente adoptada en estos programas” (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2008: 277).

- **Diseño de Planes de acogida<sup>95</sup> para el alumnado extranjero y sus familias:** Todas las comunidades autónomas contemplan planes de acogida para el alumnado extranjero, pero García Fernández y Goenechea (2009) señalan que la diferencia estriba en que algunas comunidades los incluyen en el Plan de Atención a la Diversidad (Asturias, Cantabria, Cataluña y Navarra), mientras que otras, la mayoría, conciben estos planes dirigidos especialmente al alumnado inmigrante. Los planes de acogida incluyen, en muchos casos, servicios de traductores e intérpretes (como el SETI de la Comunidad de Madrid), de mediadores interculturales (Extremadura, Andalucía, Cataluña), tutores de acogida (Aragón y Cantabria), guías informativas del sistema educativo español, programas de participación de las familias inmigrantes en la escuela, etc.

Estos planes de acogida institucionales han sido trasladados a la realidad de los centros educativos, donde se han tomado distintas medidas caracterizadas, según Espejo (2008), por su carácter compensatorio. Palaudàrias y Garreta (2008), tras analizar los planes de acogida de Asturias, Cataluña y País Vasco, coinciden en criticar el hecho de que la mayoría de estos planes están dirigidos al alumnado extranjero y no al conjunto de la comunidad educativa. Por otro lado, critican la poca implicación que se concede a las familias en estos planes. Por su parte, De Haro, señalaba, en 2005, que casi la totalidad de los centros murcianos estudiados carecían

---

<sup>95</sup> Labajos y Arroyo (2013) definen “Plan de acogida” como “el conjunto de medidas recogidas en el Proyecto Educativo que surgen del diálogo y la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa, con el objetivo de mejorar la inclusión de cualquier persona que se incorpore al centro y que se aplican de manera sistemática a lo largo de todo el proceso de adaptación en relación con otros planes como el de Atención a la Diversidad, el de Convivencia y/o el de Acción Tutorial” (2013:3).



de un Plan de Acogida del alumnado extranjero. Labajos y Arroyo (2013), en un análisis de los planes de acogida de centros de primaria y secundaria de Castilla y León concluyen que “las propuestas no siempre se basan y diseñan desde los paradigmas de la inclusión y de la interculturalidad” (2013: 2), pues siguen un modelo compensador de las diferencias, que no contempla, en la mayoría de los casos, medidas ordinarias, sino específicas, y están dirigidos solo al alumnado inmigrante. En su análisis sostienen que estos documentos surgen por imperativo de la Administración y de la Inspección, no como parte de la filosofía del centro.

Espejo (2008) señala, además, que, en general, las comunidades autónomas han optado por dos modelos de actuación: uno en el que se ha incidido sobre todo en la adquisición de las competencias lingüísticas por parte del alumnado extranjero (Andalucía, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana) y, por otro lado, existe un modelo más integrado en el que se incluyen distintas medidas organizativas, curriculares y de tutoría. Dentro de las medidas organizativas, se ha creado la figura del tutor de acogida en algunas comunidades. Asimismo, se ha instaurado la presencia del “alumno embajador” o “alumno-tutor” en muchos centros educativos, figura que posee muchas ventajas cognitivas, afectivas, etc. (García Fernández y Goenechea, 2009).

Entre las medidas curriculares llevadas a cabo en los centros educativos, destaca la adscripción del alumnado inmigrante a programas de educación compensatoria. Martínez de Lizarrondo (2009: 254) señala que algunas comunidades como Madrid lo realizan de forma sistemática: “En Madrid se ha tratado por norma a casi toda la población inmigrante como si tuviera necesidad de compensación y esto es un hecho discutible.” Otras, como Baleares o Cataluña, han incluido al alumnado inmigrante en aulas de compensatoria en virtud de su modelo lingüístico educativo. En cambio, comunidades como Aragón o Navarra tienen directrices para no adscribir de forma generalizada al alumnado extranjero a los programas de compensatoria (Martínez de Lizarrondo, 2009).

Respecto a los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria, Moliner *et ál.* (2012) alertan acerca de la “gran distancia que existe entre la teoría de la inclusión y su práctica real en centros y aulas, más grande si cabe en la etapa de Secundaria” (2012: 213). En primer lugar, porque la derivación de los alumnos a los programas específicos se realiza sin haber agotado las medidas que ofrece el sistema de atención a la diversidad de carácter general. Además, sostienen que no hay evidencias que demuestren que estos programas contribuyen a la calidad educativa desde el punto de vista de la diversidad y la equidad. Por tanto, llegan a la conclusión de que:

*En la mayoría de centros se desarrollan prácticas compensadoras asimilacionistas, que contribuyen a que la diversidad se perciba como un problema y a que se mantenga el estatismo pedagógico, es decir, a que se perpetúe el statu quo en lugar de procurar la transformación y la inclusión.*

(Ainscow 1995,1999, citado en Moliner *et ál.*, 2012: 199).

- **Medidas para facilitar la integración socioeducativa del alumnado:** A través de actividades extraescolares, como, por ejemplo, los campamentos de inmersión lingüística en Andalucía y Cantabria; las actividades extraescolares previstas en el programa Escuelas de Bienvenida de la Comunidad de Madrid, si bien escasamente desarrolladas; el conocimiento de la cultura de acogida, los servicios itinerantes de apoyo, la colaboración con los Servicios Sociales, mediación intercultural (Comunidad de Madrid, Baleares, Cataluña, País Vasco, Andalucía), etc.

Llevot (2002), en un estudio sobre la figura del mediador en Cataluña, señala que se les están demandando, tanto por parte de la comunidad de acogida como de la de origen, nuevas funciones para las que no están suficientemente formados. Además, señala que su trabajo se está centrando, de momento, más en la prevención de conflictos, en resolver los problemas de comunicación, que en la transformación de normas o en la adaptación del currículum a la nueva diversidad cultural. Ortiz (2005) señala que, en Andalucía, existe un “choque” entre las funciones que la Delegación Provincial de Educación señala para los mediadores con las necesidades de las administraciones (ayuntamientos) que los contratan, por lo que lo más frecuente es que los mediadores no se dediquen exclusivamente al ámbito educativo, sino que sirvan de intérpretes en otros contextos (visitas al centro de salud), realicen funciones de orientación laboral o búsqueda de viviendas para inmigrantes.

Otras veces son los colegios e institutos quienes recurren a estos profesionales cuando hay un problema con un alumno inmigrante, al margen de que el conflicto tenga su raíz o no en el aspecto intercultural.

- **Programas de Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen (ELCO):** Estos programas, en principio, fueron fruto de los acuerdos bilaterales con los respectivos gobiernos, pero, más recientemente, las comunidades autónomas también han ido suscribiendo convenios con distintos organismos y asociaciones para llevar a cabo estas clases (apartado 3.3.1.)

Esto se ha producido, en buena medida, porque en los últimos años han aparecido distintos estudios que investigan las lenguas de los inmigrantes. El estudio de Broeder y Mijares (2003) en las aulas de educación primaria de la ciudad de Madrid fue pionero, identificó más de cincuenta lenguas y señaló al árabe como la segunda lengua más hablada por los alumnos de primaria, tras el castellano. Casares, R. y Vila, I (2009, citado en Etxeberría y Elosegui, 2010) identificaron cincuenta y siete lenguas diferentes en las aulas de acogida de primaria en Cataluña. El Observatorio Vasco de la Inmigración (IKUSPEGI, 2008, citado en Etxeberría y Elosegui, 2010) identificó las lenguas habladas por los inmigrantes de País Vasco y Navarra y encontraron cien lenguas pertenecientes a sesenta y seis Estados diferentes.

Existen, pues, múltiples lenguas en las aulas, sin embargo, el tratamiento de la lengua materna, a pesar de las directrices europeas, de los Derechos Humanos y de las voces de los investigadores, sigue siendo un tema que ni el gobierno central ni las comunidades autónomas parecen querer abordar.

Recientemente, tanto Andalucía como Cataluña han intentado dar más peso a la enseñanza de las lenguas inmigrantes en horario escolar, en concreto, el árabe. Sin embargo, en el caso de Andalucía, la filtración por parte de los medios de comunicación<sup>96</sup> en 2009 del borrador al *III Plan para la Inmigración en Andalucía 2009-2013* donde se contemplaba, entre otras medidas, la introducción del árabe como segunda lengua en Educación Secundaria Obligatoria generó controversia y rechazo<sup>97</sup>, por lo que en el plan definitivo aprobado por la Junta de Andalucía (*III Plan para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016*)<sup>98</sup> las referencias a la enseñanza del árabe en las escuelas andaluzas habían desaparecido, perdiéndose de esta manera la oportunidad de que las lenguas inmigrantes, en concreto el árabe, formaran parte del currículo escolar.

Mucho más recientemente, la Generalitat de Cataluña ha aprobado el *Plan Marruecos 2014-2017* que, entre sus medidas, contempla la introducción del árabe y el tamazig o bereber en horario lectivo como asignatura optativa y que también ha

---

<sup>96</sup><http://www.diariodesevilla.es/article/andalucia/596032/andalucia/impulsara/arabe/como/segunda/lengua/extranjera/eso.html>

[http://sevilla.abc.es/hemeroteca/historico-29-12-2009/sevilla/Sociedad/la-junta-potenciara-el-estudio-del-arabe-como-segunda-lengua-extranjera\\_1132789544711.html](http://sevilla.abc.es/hemeroteca/historico-29-12-2009/sevilla/Sociedad/la-junta-potenciara-el-estudio-del-arabe-como-segunda-lengua-extranjera_1132789544711.html)

<sup>97</sup><http://www.diariodesevilla.es/article/andalucia/643619/lenguas/y/paraisos.html>

<sup>98</sup> [http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/PIPIA\\_III\\_0.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/PIPIA_III_0.pdf)

suscitado críticas y polémica<sup>99</sup>, tanto por parte de los marroquíes afincados en España<sup>100</sup> como de partidos antiinmigración<sup>101</sup>.

- **Actuaciones dirigidas al apoyo lingüístico:** Aunque esta medida se ha dejado para el final, es sin duda una de las más importantes. Se ha considerado que el apoyo lingüístico en la lengua de acogida es una herramienta imprescindible en la integración del alumnado en la comunidad escolar, por lo que la mayoría de los esfuerzos han ido destinados a poner en marcha medidas para la enseñanza de la lengua de acogida. La enseñanza del español como lengua extranjera se puede llevar a cabo mediante diferentes medidas: la creación de aulas específicas de enseñanza de español, atención desde equipos de apoyo de carácter itinerante, etc. Además de estas aulas, hay comunidades que han ofertado de forma reciente el español como materia optativa (Canarias y Murcia).

Esta última medida, la de la creación de aulas específicas de enseñanza de español, es una de las más relevantes para la integración del alumnado inmigrante en nuestro sistema educativo y social, y a ella se dedican las siguientes líneas de este apartado.

Estas aulas se pusieron en marcha a comienzos del siglo XXI y, pese a la multiplicidad de los nombres, responden a una estructura similar. Fernández Echeverría, Kressova y García Castaño (2011) achacan esta variedad de denominaciones a la imprecisión, a la ausencia de consenso. La misma imprecisión y sensación de caos normativo que achacan a la creación de estos dispositivos, en tanto en cuanto se regulan de manera preferente a través de resoluciones, órdenes e instrucciones, esto es, de documentos de menor valor normativo, de carácter provisional y *ad hoc*.

Otro factor a tener en cuenta a la hora de analizar la atención lingüística que recibe el alumnado extranjero es la condición de Estado plurilingüe que posee España, con más de una lengua oficial en varias comunidades. En este sentido, Grañeras *et*

---

<sup>99</sup><http://www.elmundo.es/cataluna/2014/09/17/541891b3ca47410e188b459b.html> “La Generalitat ofrece a Marruecos regentar el Islam en Cataluña”

<sup>100</sup><http://ecodiario.eleconomista.es/interstitial/volver/240878542/politica/noticias/6086101/09/14/Musulman-es-critican-el-plan-de-ensenanza-de-arabe-en-Cataluna-por-ceder-soberania-a-Marruecos.html#.Kku80LCTbJIGOWP>

<sup>101</sup><http://www.plataforma.cat/es/noticias/2610/plataforma-per-catalunya-exige-a-mas-que- retire-de-inmediato-el-llamado-plan-marruecos-2014-17.html>

ál. (2007) señalan que la normativa de política lingüística llevada a cabo en Cataluña, Galicia, País Vasco, Comunidad Valenciana y Baleares es más específica y detallada que la legislación desarrollada por el resto de comunidades monolingües. En las comunidades bilingües conviven varios modelos lingüísticos en la educación obligatoria, y Grañeras *et ál.* (2007) destacan dos tendencias dentro de las comunidades bilingües. Por un lado, se observa una progresiva promoción de la lengua autonómica como lengua de acogida para la integración de alumnos extranjeros. Por ejemplo, se aprecia en el cambio de política del País Vasco, que antes escolarizaba al alumnado inmigrante mayoritariamente en el modelo lingüístico A (que desarrollaba el currículum de casi todas las materias en castellano), y ahora recomienda que se le escolarice en el B o D (currículum en euskera con alguna asignatura en castellano<sup>102</sup>). Por otro lado, el objetivo de la política lingüística es que el alumnado logre una capacitación real en la comprensión oral y escrita en ambas lenguas.

En las siguientes líneas se analizarán los distintos dispositivos de atención lingüística al alumnado extranjero puestos en marcha en las diferentes comunidades autónomas.

En **Andalucía** la ley que regula la compensación educativa para alumnado con necesidades educativas especiales es la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, cuyo capítulo V está dirigido a la población escolar perteneciente a minorías étnicas y culturales.

Posteriormente, en el *Plan para la atención educativa del alumno inmigrante* (2001) se proponen una serie de medidas entre las que se encuentran la creación de **Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)** cuya normativa fue desarrollada posteriormente, en el Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.

Las ATAL venían funcionando ya desde el curso 1997-98 de forma experimental en la provincia de Almería (Ortiz, 2005), pero es a través de la Orden de 15 de enero de 2007 cuando se regulan las normas de funcionamiento, tipología y organización de estas aulas para el conjunto de Andalucía (Castilla, 2014).

En el curso 2007-2008 existían 290 aulas temporales de adaptación lingüística en toda la comunidad andaluza. (88 Almería, 80 Málaga, 28 Huelva, 28 Granada, 23

---

<sup>102</sup> Si bien Etxebarria y Elosegui (2010) sostienen que el alumnado inmigrante sigue escolarizándose en mayor proporción en el modelo A (preferentemente en castellano) y B (mixto).

Sevilla, 19 Cádiz, 15 Jaén, 9 Córdoba). Durante el curso 2008-2009 se produjo el número máximo de ATAL, para después ir disminuyendo en los años posteriores.

Existen dos tipos de ATAL: las fijas, que son aquellas en las que un profesor atiende en un centro al alumnado escolarizado en él, y las itinerantes, que son las que un profesor se desplaza a varios centros para atender al alumnado. El objetivo de estas aulas es que el alumnado que desconoce el idioma alcance un nivel A2 de español para que pueda integrarse en un aula y seguir satisfactoriamente las clases.

El número máximo de alumnos que atienden es de doce, el número de horas en secundaria es de quince horas semanales dentro de estas aulas específicas de español y el periodo de permanencia puede oscilar entre un mínimo de tres meses hasta un curso académico. Como medida excepcional, el alumnado puede permanecer un máximo de dos cursos académicos, si concurren circunstancias como que el alumno no ha estado escolarizado en su país, se ha incorporado al centro en el segundo o tercer trimestre, presenta absentismo, ha padecido una enfermedad larga, etc. En cuanto a la selección del profesorado, esta se realiza por concurso de méritos<sup>103</sup>.

Posteriormente, se ha puesto en marcha también un Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes que se realiza por las tardes en los centros educativos y cuyo objetivo es “compensar las necesidades asociadas a la consecución de las competencias básicas relacionadas con la comunicación lingüística y el razonamiento matemático”.

La satisfacción inicial por la creación de estas aulas y su contribución a la aceleración en el conocimiento de la lengua, especialmente oral (Cabrera, 2000) contrasta con las críticas que recibe por las prácticas segregadoras y “guetizadoras” de estas aulas (Ortiz, 2005).

En **Aragón** la Resolución del 25 de enero de 2005 da unas instrucciones para llevar a cabo el Programa Experimental de Acogida y de Integración de Alumnos Inmigrantes. En él se especifica la figura del tutor de acogida y la creación de **Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes**, que iniciaron su actividad, con carácter experimental, a través de la Resolución de 25 de mayo de 2006.

---

<sup>103</sup> Existen distintos procedimientos de valoración de los méritos según las diferentes provincias y también dependiendo de si se trata de profesorado del Cuerpo de Maestros o bien del Cuerpo de Secundaria. Por otro lado, Castilla (2014, citando a Sayans, 2012) señala que “el proceso de selección del profesorado pasa por alto muchos elementos que han sido considerados necesarios en un docente para que éste pueda llevar a cabo su función como profesorado del programa ATAL” ( Castilla, 2014: 60).

En la Resolución de 29 de mayo de 2007, de la Dirección General de Política Educativa del Servicio de Educación, Cultura y Deporte<sup>104</sup> se dan las instrucciones para el desarrollo del Programa de Acogida y de Integración de Alumnos Inmigrantes: en él se da cabida al tutor de acogida, el aula de español para alumnos inmigrantes, el refuerzo lingüístico y curricular, la asesoría de atención en los Centros de Profesores y Recursos, el Centro Aragonés de Recursos de Educación Intercultural (CAREI). En esta resolución se autoriza el programa experimental de Acogida y de Integración de alumnos inmigrantes en todos los institutos de secundaria que escolaricen alumnado inmigrante.

Las aulas de español para alumnos inmigrantes se dirigen a los centros que escolaricen seis o más alumnos cuyo nivel de español sea inferior al B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCERL). Se atienden a entre seis y doce alumnos por uno o dos profesores, pertenecientes preferentemente a las especialidades de Lengua Castellana, otros idiomas o Geografía e Historia. En secundaria el número de horas de clase de español es de ocho y pueden permanecer en estas aulas un máximo de dos cursos escolares.

En **Asturias** el Decreto 56/2007 de 24 de mayo es el que regula la enseñanza de español a aquellos alumnos que se han incorporado de forma tardía al sistema educativo, bien por proceder de otro país o por cualquier otra razón. Existe un Programa de Acogida al Alumno Inmigrante, promovido por el Servicio de Alumnado, Participación y Orientación Educativa con varias actuaciones, entre las que destacan: la Acogida Sociolingüística para Escolares (ASE), que se viene realizando desde el curso 2001-2002, con la creación de programas de acogida en los centros educativos, la figura de la tutoría de acogida y, sobre todo, con las **Aulas de Acogida y de Acceso al Currículo**.

Los centros de secundaria que escolaricen a un número de alumnado extranjero igual o superior a treinta pueden organizar un aula de acogida y de acceso al currículo para garantizar al alumnado extranjero el aprendizaje de la lengua castellana y el acceso a las materias instrumentales básicas del currículo. Estas aulas pueden organizarse en tres niveles:

El nivel 1, llamado de *inmersión lingüística*, está dirigido al alumnado que no conoce nada de castellano, quien recibe quince horas de lengua castellana durante un periodo no superior a un trimestre. El nivel 2 de *inmersión lingüística y de acceso al currículo* está dirigido a los alumnos que han superado el nivel 1 o que poseen ciertos

---

<sup>104</sup> BOA del 6/07/2007.

conocimientos de castellano. Reciben siete horas de lengua castellana, cuatro de ámbito sociolingüístico, cuatro de ámbito científico-matemático, durante un máximo de dos trimestres. Finalmente, en el nivel 3 *de acceso al currículo* los alumnos que han superado los niveles anteriores, pero presentan carencias en las áreas instrumentales, reciben tres horas de refuerzo de español, seis horas de ámbito sociolingüístico y seis horas de científico-matemático.

Además de estas aulas, en el curso 2004-2005 el Gobierno de Asturias creó dos **Aulas Temporales de Inmersión Lingüística (ATIL)**, en Oviedo y Gijón, que prestan servicio a los centros de estas dos ciudades que carecen de recursos para satisfacer la demanda de alumnos de nivel básico de español. Los alumnos de secundaria pueden recibir entre veinte y treinta horas semanales de español. Para los alumnos que reciben enseñanza veinte horas semanales, el tiempo máximo de asistencia a estas aulas es de sesenta días lectivos, para aquellos que reciben treinta horas, el tiempo de asistencia es de cuarenta días lectivos.

En **Baleares** la Orden de 14 de junio de 2002 regula el Programa de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC), dirigido al alumnado de incorporación tardía al sistema escolar. Este plan tiene como objetivo la enseñanza del catalán a aquellos alumnos que lo desconocen como medio de integración socioeducativa. Para ello los alumnos reciben entre seis y dieciséis horas semanales de clase, durante un máximo de nueve meses.

El PALIC puede tener tres modalidades: taller de lengua y cultura; aula de acogida y refuerzo lingüístico. La diferencia entre el taller de lengua y el aula de acogida es que el primero atiende a los alumnos de lenguas no románicas (Arroyo, 2010).

Rincón y Vallespir (2010) encontraron que, en el curso 2003-2004, solo el 60,56% de los centros de primaria de Baleares habían incorporado de forma explícita el PALIC en su Programación General Anual.

En **Canarias**, la Resolución de 10 de mayo de 2002, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa<sup>105</sup> se crean distintas medidas para atender a la diversidad, entre las que se encuentra el Programa de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural (PADIC) y propone la materia de Español como Segunda Lengua en el Contexto Escolar, dependiente del departamento de Lengua Castellana y

---

<sup>105</sup> Resolución de 10 de mayo de 2002, por la que se dictan instrucciones para la regulación de la oferta de materias optativas con carácter complementario y para la elaboración, aprobación y desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad de los centros escolares que imparten Educación Secundaria Obligatoria (BOC, nº 64, 20 de mayo de 2002).



Literatura. Posteriormente, la Resolución de 15 de octubre, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa<sup>106</sup>, establece el currículo del Español como Segunda Lengua en el Contexto Escolar.

El PADIC en principio se dirige al alumnado en general y quiere promover la educación intercultural, pero también tiene el carácter de medida específica para el alumnado no hispanohablante con el objetivo de “acelerar los procesos de adquisición de la lengua española” para así “superar la barrera idiomática cuando existe, y mejorar la competencia comunicativa del alumnado en general, de forma que se facilite el acceso al currículo ordinario”.

En esa resolución se establecía que el apoyo idiomático se podía realizar en el horario lectivo o fuera de él. Si los centros optaban por realizar el apoyo idiomático dentro del horario lectivo, había que garantizar que el alumnado de estos grupos atendiera durante veinticuatro horas semanales a su grupo ordinario, en el caso de alumnos de primer ciclo de secundaria y veinticinco horas semanales en el caso del alumnado de segundo ciclo de ESO. El resto del tiempo lo pasarían en el aula de apoyo idiomático.

El profesorado debe pertenecer preferentemente a las especialidades de Lengua Castellana y Literatura o Lenguas Extranjeras.

En **Cantabria**, durante el curso académico 2004-2005, se puso en marcha el Plan de Interculturalidad para Cantabria que pretende dar respuesta al alumnado inmigrante y de minorías étnicas. Se establecen varias medidas como, por ejemplo, dentro de los centros educativos se crea la figura del Coordinador de Interculturalidad en los Centros, esto es, un profesor del centro que recibe formación específica en interculturalidad y en enseñanza de español como lengua extranjera, y que se encargará, entre otras funciones, de atender a los alumnos extranjeros organizando los apoyos o refuerzos que necesiten.

Además, se han creado las **Aulas de Dinamización Cultural**, que son el nexo entre las familias y el centro educativo. Estas aulas, entre otras tareas, se ocupan de la enseñanza al alumnado extranjero de la competencia comunicativa básica en español, realizan la valoración inicial del alumnado y facilitan su proceso de escolarización, además, pretenden mejorar la competencia comunicativa del alumnado con especial dificultad de integración, como, por ejemplo, los menores extranjeros no acompañados. Sus profesores atienden a los alumnos en horario extraescolar, por la tarde.

---

<sup>106</sup> BOC nº 212, de 3 de noviembre de 2004.

En **Castilla-La Mancha** la Orden de 8 de julio de 2002, recogida en el DOCM de 19 de julio de 2002, regula con carácter experimental el modelo de intervención de los **Equipos de Apoyo Lingüístico (EALI)** para el alumnado inmigrante o refugiado que desconoce la lengua española. Su objetivo es facilitar la competencia comunicativa básica de este tipo de alumnado para que pueda desarrollar con normalidad su proceso de aprendizaje.

Estos equipos atienden al alumnado varios días a la semana en las áreas instrumentales durante un tiempo máximo de un trimestre. El resto del horario lectivo los alumnos está en su grupo de referencia. El profesorado que forma parte de estos equipos se cubre con el profesorado de Compensatoria, mediante concurso de méritos.

En el curso 2002-2003 se crearon varios equipos en las provincias de Toledo, Guadalajara, Albacete, Cuenca y Ciudad Real. Estos equipos pueden atender al alumnado de forma individualizada o en grupo, que debían ser homogéneos, bien por edad o bien por competencia lingüística. Estos equipos funcionaron hasta el curso 2004-2005.

A partir del curso 2005-2006 se ha puesto en marcha el Modelo de Educación Intercultural y de Cohesión Social que apuesta por la integración del alumnado, no por la segregación, por lo que propone que las medidas de apoyo específico al aprendizaje de la lengua deben ser de carácter excepcional y temporal. El EALI fue sustituido por los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (CTROADI)<sup>107</sup>. Sin embargo, estos centros, que llegaron a estar en Albacete, Tomelloso, Toledo, Cuenca, etc. ya no están en funcionamiento.

**Castilla y León** aprobó el Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad en 2004. Dentro de este plan se incluye el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías (Orden de 29/12/2004). Entre las medidas que propone se encuentran: lograr una rápida y eficaz adaptación del alumnado extranjero al centro y al entorno, garantizar el conocimiento de la lengua vehicular de enseñanza, esto es, el español, dominar los contenidos curriculares instrumentales, etc.

Entre las actuaciones de este plan se establece la creación de unas **Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO)**. La Instrucción 17/2005 regula el

---

<sup>107</sup> Los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, Atención a la Diversidad y la Interculturalidad fueron creados mediante el Decreto 43/2005, de 26 de abril de 2005, por el que se regula la orientación educativa y profesional. El funcionamiento de los CTROADI fue regulado por la Orden de 16 de mayo de 2005 (DOCM nº 105, de 26/05/2005).

funcionamiento de estas aulas y establece que están concebidas para acoger de forma transitoria al alumnado con desconocimiento total del español. Estos alumnos recibirán clases de español durante el 50% de su horario lectivo semanal a lo largo de un periodo no superior a tres meses. El número de alumnos de estas aulas oscila entre siete y diez. El profesorado que atiende a estos alumnos deberá cumplir características de idoneidad en el ámbito lingüístico o social.

Cuando el número de alumnos no permita la creación de un aula fija en un centro educativo, se crearán equipos de atención itinerante formados por profesores de Educación Compensatoria, así como adaptaciones lingüísticas iniciales e incluso proyectos de intervención fuera del horario lectivo.

Posteriormente, una resolución de 2010<sup>108</sup>, proponía la creación de un modelo de Informe de Nivel de Competencia Comunicativa que siga los niveles del MCERL para valorar la competencia lingüística del alumnado de incorporación tardía con unos criterios comunes a todos los centros educativos.

En **Cataluña**, el Plan para la Lengua y la Cohesión Social (Plan LIC), presentado en el curso 2003-2004 y puesto en marcha en el curso 2004-2005, puede resumir sus objetivos en un objetivo general: “potenciar y consolidar la cohesión social, la educación intercultural y la lengua catalana en un marco plurilingüe” (Besalú, 2006: 53). El Plan LIC incluye las siguientes medidas:

- La definición del Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) que “debe posibilitar al centro gestionar el proceso de tratamiento del catalán como lengua vehicular y de aprendizaje y, a la vez hacer de la lengua catalana un instrumento de cohesión social en un marco plurilingüe” (página 28).
- La creación de los Planes de Entorno, que son “una red de apoyo a la comunidad educativa con la colaboración de los diferentes servicios y recursos municipales y de otras instituciones o entidades de ámbito social, cultural o deportivo” (página 33).
- El cambio en la orientación de los Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos, que, a partir del Plan LIC van a ser considerados “un recurso excepcional dirigido al alumnado que se incorpora al sistema educativo de Cataluña durante la etapa de Educación

---

<sup>108</sup> Resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (BOCYL de 27 de mayo de 2010).

Secundaria Obligatoria con desconocimiento de las dos lenguas oficiales y con graves déficits de formación inicial” (página 32).

- La creación de **Aulas de Acogida**, para el aprendizaje del catalán por parte de aquellos alumnos extranjeros que desconozcan la lengua. El número de alumnos será de doce. El tiempo previsto de estancia en este tipo de aulas es de dos cursos académicos como máximo. El número de horas de aprendizaje intensivo de la lengua catalana no superará la mitad de las horas lectivas del alumnado (el aprendizaje intensivo de la lengua no superará las doce horas lectivas).

El Plan LIC creará la figura del Coordinador LIC (siglas correspondientes a Lengua, Interculturalidad y Cohesión), así como de los Equipos de Asesoramiento en Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social (Equipos LIC). Se busca, en todo caso, la flexibilidad de las medidas y la coordinación.

Sin embargo, Alegre (2011) señala que, la aprobación del Plan LIC supuso el inicio de una política de “normalización” e “integración” del alumnado extranjero, política cuestionada debido a la implantación, en el curso 2008-2009, del programa de Espacios de Bienvenida Educativa (EBE).

Estos espacios, situados fuera de las aulas de los centros educativos, se conciben para facilitar la acogida de los alumnos inmigrantes y de sus familias y para ayudar a los centros escolares en la gestión de la matrícula viva. Los EBE atienden a alumnos de entre ocho y dieciséis años y el tiempo de permanencia es flexible, situándose en torno a tres y cinco semanas durante el curso escolar (Simó *et ál.*, 2014).

**Extremadura** presenta una de las tasas más bajas de alumnado inmigrante, pese a ello también cuenta con el Plan Integral de Apoyo a la Diversidad Cultural, dentro del cual se encuentra el Plan Experimental de Mejora para Centros de Atención Educativa Preferente, que está diseñado como una estrategia para facilitar atención singular a la población escolar procedente de minorías étnicas o culturales. Uno de los objetivos generales de este plan experimental es potenciar programas de apoyo para el aprendizaje mediante programas de inmersión lingüística y la organización de **Aulas Temporales de Adaptación Lingüística**, que, pese a que comparten el mismo nombre que las aulas de Andalucía, presentan algunas diferencias.

Estas aulas se dirigen a los alumnos con desconocimiento de la lengua española. El tiempo máximo de permanencia es de un año, durante este tiempo reciben clases de Lengua Castellana, sobre todo, y también de Matemáticas, Ciencias

Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Posteriormente, el alumnado que sale de estas aulas pasa al Aula de Compensación Lingüística que sirve como apoyo o refuerzo para las áreas instrumentales (Lengua, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales). En estas aulas de compensación estarán como máximo un curso completo.

Por tanto, el modelo extremeño presenta un programa doble: las aulas temporales de adaptación lingüística servirían para evitar el choque con el idioma, y las aulas de compensación lingüística servirían para preparar para el conocimiento del currículo.

En **Galicia** la Orden de 20 de febrero de 2004<sup>109</sup> establece las medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero. Entre esas medidas propone que los centros educativos elaboren unos planes de acogida, con dos enfoques: un enfoque “curricular” que permitirá las adaptaciones curriculares y las acciones de refuerzo educativo, y, por otro lado, un enfoque “organizativo” que permitirá la agrupación provisional de los alumnos extranjeros en dos grupos: los grupos de adaptación de la competencia curricular, dirigidos a los alumnos con desfase curricular de dos o más años, y los **grupos de adquisición de lenguas** para aquellos alumnos que desconocen las dos lenguas vehiculares de enseñanza.

Este alumnado que desconoce la lengua estará en el aula durante un tiempo máximo de un trimestre, que puede ampliarse. El horario semanal máximo de atención es de veinticuatro horas lectivas en secundaria<sup>110</sup>, que se irá reduciendo a medida que el alumno progrese en su conocimiento de la lengua. No obstante, el alumno deberá estar en su grupo de referencia en las materias de Educación Física, Música, Educación Plástica y Visual y Tutoría. El profesorado que atiende las necesidades de este alumnado pertenecerá a las especialidades lingüísticas.

En el **I Plan Integral de Inmigración de La Rioja 2004-2007** se contemplan varias medidas para atender las necesidades educativas de los inmigrantes escolarizados en La Rioja. En concreto, se crean unas **Aulas de Inmersión Lingüística** en Logroño para el alumnado de secundaria que desconoce el español. Estas aulas están atendidas por profesorado especializado. En ellas, los alumnos están escolarizados entre tres y seis meses para posteriormente incorporarse a su centro de referencia. Para el alumnado que se escolariza fuera de Logroño no existen

---

<sup>109</sup> DOG de 26/02/ 2004.

<sup>110</sup> Se ha criticado el excesivo número de horas lectivas que pasa el alumnado en estas aulas (Arroyo, 2010).

aulas de inmersión, por lo que la enseñanza de la lengua se realiza bien a través de un programa de compensación educativa, bien mediante clases de apoyo especializadas.

El territorio **MEC** (Ceuta y Melilla) recibe numerosos menores inmigrantes que desconocen el español y que, con frecuencia, no han estado escolarizados previamente. Existen diversos convenios y programas para tratar de paliar la desventaja educativa en que se encuentran los alumnos que desconocen el español. El Plan de Apoyo y Escolarización Extraordinaria de Alumnos Inmigrantes atiende a los menores que desconocen el español, quienes reciben refuerzo educativo en lengua española dentro del programa de Educación Compensatoria. Además, también cuentan con el *Plan de reforzamiento de la escolarización de jóvenes en edad de escolarización obligatoria*, dirigido a los menores de entre catorce y dieciocho años no escolarizados, quienes reciben programas adaptados de intensificación en el aprendizaje de la lengua española.

La **Comunidad de Madrid**, a través de las *Instrucciones de 18 de diciembre de 2002, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid*, reguló con carácter experimental las **Aulas de Enlace** del programa Escuelas de Bienvenida para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo.

Posteriormente, en las *Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de 16 de julio de 2006* se establece que las Aulas de Enlace atienden a dos perfiles de alumnado: por un lado, a los alumnos extranjeros que desconozcan la lengua española y, por otro lado, a aquellos que presenten graves carencias en conocimientos básicos como consecuencia de su escolarización irregular en el país de origen.

El número máximo de alumnos de estas aulas es de doce. Inicialmente, su periodo de permanencia era de seis meses de asistencia efectiva a clase, a lo largo de uno o dos cursos académicos, desde el momento en que se incorporaron al Aula de Enlace. Sin embargo, en las Instrucciones de la Viceconsejería para el curso 2006-2007 se amplió el periodo máximo de permanencia a nueve meses.

Una vez concluido ese periodo, el alumno se incorporará al grupo ordinario, bien en el centro en el que ha estado escolarizado, si existe una vacante disponible, o bien en el centro que le asigne la Comisión de Escolarización.

Se distinguen tres periodos en relación con el progresivo proceso de incorporación del alumno al sistema educativo: el periodo de acogida, el periodo de aprendizaje intensivo de la lengua y el periodo de incorporación al grupo de referencia.

En las Instrucciones se afirma que se procurará que el alumnado se incorpore a su grupo de referencia en aquellas materias que puedan favorecer una rápida integración: Educación Física, Tutoría, Música, etc.

Los alumnos son atendidos por dos profesores, cuyo perfil más adecuado incluye la formación o la experiencia en la enseñanza del español como segunda lengua o como lengua materna, o el haber trabajado previamente con alumnos con necesidades de compensación educativa o, en su defecto, especializado en lengua extranjera. Estos profesores se eligen por concurso de méritos en situación de comisión de servicios.

En la **Región de Murcia** la Orden de 16 de diciembre de 2005<sup>111</sup> establece y regula las **Aulas de Acogida** desde el curso académico 2004-2005. Estas aulas dedicadas a la enseñanza-aprendizaje del español se organizan en tres niveles, según la competencia lingüística del alumnado:

El nivel I o de *adquisición de las competencias lingüísticas generales a nivel oral*. En este nivel el alumno puede permanecer un tiempo máximo de tres meses, el tiempo necesario para llegar a desenvolverse mínimamente para poder interpretar la vida del centro educativo y del entorno. En este nivel asiste un máximo de veintiuna horas semanales al Aula de Acogida.

Superado este nivel, el nivel II se dedica a la *adquisición de competencias lingüísticas generales y específicas*. En este nivel el alumno de secundaria recibe una atención semanal de dieciocho horas. El tiempo máximo de permanencia en este nivel (contando el tiempo que ha pasado en el nivel I) es de un curso académico. En este nivel se procederán a las adaptaciones curriculares correspondientes en torno al ámbito sociolingüístico (Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales, Geografía e Historia) y al científico-tecnológico (Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza) y, en su caso, la Lengua Extranjera.

El nivel III tiene como objetivo la *adquisición*, mediante los apoyos correspondientes, *de la competencia lingüística específica y curricular en las áreas instrumentales en las que el alumno presente desfases*, una vez agotado el tiempo de permanencia en el nivel II. El equipo docente del grupo de referencia propone la asistencia del alumno a este nivel y decide el horario semanal de asistencia al Aula de Acogida, teniendo en cuenta las áreas en las que presente más dificultades.

El número de alumnos del Aula de Acogida se sitúa entre un mínimo de diez y un máximo de quince. El profesorado que imparte clase en el Nivel I será de las

---

<sup>111</sup> BORM nº 301, de 31/12/2005.

materias de Lengua Extranjera o de Lengua Castellana. En el nivel II se podrá incorporar, además, el profesorado de la materia del ámbito educativo correspondiente (Matemáticas, Geografía e Historia, etc.).

La Orden de 18 de octubre de 2007<sup>112</sup> regula la impartición del programa específico de Español para Extranjeros para que los alumnos que presentan graves carencias lingüísticas en español puedan incorporarse a un programa específico de enseñanza del español. Este programa se desarrolla en primer y segundo ciclo de Educación Primaria y, en Educación Secundaria, se impartirá en 1º y 2º de ESO en el espacio horario dedicado a la Segunda Lengua Extranjera. En 3º y 4º de ESO se impartirá en el espacio horario dedicado a la materia optativa. El programa se puede implantar en los centros siempre que exista un número mínimo de cinco alumnos por curso, posibles destinatarios de este programa. El tiempo de permanencia en este programa no podrá ser superior a dos cursos académicos. El programa podrá adscribirse, por este orden, a los departamentos didácticos de Lengua Castellana, Lenguas Extranjeras, Orientación. Los centros también pueden utilizar como recurso el profesorado de Compensación Educativa.

En la **Comunidad Foral de Navarra** la Orden Foral 253/2004 de 16 de septiembre<sup>113</sup> regula la atención educativa al alumnado extranjero escolarizado en los centros sostenidos con fondos públicos.

En esta orden se destaca la importancia que los centros educativos deben conceder a los Programas de Acogida para el Alumnado Inmigrante, que abarcarán las áreas más relevantes para la atención al alumnado extranjero y de minorías socialmente desfavorecidas (acogida del alumno en el aula, acogida a la familia en el centro, medidas de acceso al currículo y de desarrollo de las competencias curriculares, etc.), y se proponen los **Programas de Inmersión Lingüística** para el alumnado con desconocimiento de la lengua vehicular de enseñanza y para el alumnado con graves dificultades de acceso al currículo.

La Resolución 547/2006 de 6 de junio<sup>114</sup> ha dictado instrucciones que regulan la organización y funcionamiento del Programa de Inmersión Lingüística para la enseñanza del español al alumnado extranjero que se desarrolla en los centros de secundaria, y además, incluye un currículo del español segunda lengua.

---

<sup>112</sup>BORM 256 de 06/11/2007.

<sup>113</sup> BON nº 129, de 27/10/2004.

<sup>114</sup> BON nº 88, de 24/07/2006.



Estos programas están destinados a los alumnos que desconocen el español, bien porque se incorporan por primera vez al sistema educativo en Navarra, bien porque se incorporaron el curso anterior al sistema educativo, pero aún presentan dificultades graves para acceder el currículo.

Estos programas atienden en torno a doce alumnos procedentes de varios centros educativos de la localidad o de la zona, si bien el número de alumnos atendidos al mismo tiempo en estas aulas debe ser en torno a seis. Los alumnos asisten tres días alternos por semana durante dieciocho horas semanales, distribuidas del siguiente modo: seis horas diarias de clase, tres de las cuales pertenecen al ámbito socio-lingüístico y las tres restantes correspondientes al ámbito científico-matemático.

Los otros dos días de la semana el alumnado asiste a su centro de referencia, en el que finalmente quedará escolarizado una vez finalice su paso por los Programas de Inmersión Lingüística. El tiempo de permanencia en estos programas es de cuatro meses prorrogables otro cuatrimestre más.

Posteriormente, la Resolución 300/2008, de 27 de junio<sup>115</sup> ha introducido modificaciones en la distribución horaria, quedando diez horas para el ámbito socio-lingüístico y siete para el científico-matemático.

Este alumnado es atendido preferiblemente por profesores pertenecientes a los programas de atención a la diversidad. En los centros en los que no se dispone de este profesorado, el programa será atendido durante diez horas por profesores de los departamentos de Lengua, Geografía e Historia, Latín, Griego, Filosofía o Idiomas. Las otras siete horas serán atendidas por profesorado de Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química o Tecnología. La Resolución 300/2008 establece, además, que puede organizarse un grupo-clase con dos profesores o bien dos grupos-clase de diferentes niveles, donde el profesor del ámbito socio-lingüístico se encargaría de trabajar la lengua vehicular con el grupo de nivel más bajo en competencia lingüística, mientras que el profesor del ámbito científico-matemático se encargaría del acercamiento al currículo con el grupo que presente un nivel más avanzado en competencia lingüística.

En el **País Vasco** conviven dos lenguas cooficiales, por lo que el sistema educativo se ha organizado en tres modelos lingüísticos diferentes: el modelo A, cuyo currículo está desarrollado en castellano, salvo Lengua y Literatura Vasca, y las lenguas extranjeras. El modelo B, cuyo currículo se desarrolla en euskera y castellano.

---

<sup>115</sup> BON nº 103, de 22/08/2008.

El modelo D, cuyo currículo se imparte en euskera, salvo Lengua Castellana y Literatura y las lenguas extranjeras.

En un principio, al alumnado inmigrante se le escolarizaba en el modelo A, pero hoy día se está favoreciendo la escolarización de los inmigrantes en los modelos B y D por ser los más demandados entre la población de esta comunidad autónoma, aunque Etxeberría y Elosegui (2010) creen que el alumnado inmigrante sigue optando más por el modelo A y B.

En el curso 2003-2004 se puso en marcha de forma experimental un **Programa de Refuerzo Lingüístico** para el alumnado inmigrante de incorporación reciente al sistema educativo vasco. Este programa desarrolla el refuerzo lingüístico fundamentalmente en euskera y excepcionalmente también puede dirigirse al alumnado que desconoce el castellano.

En la **Comunidad Valenciana** la Orden del 4 de julio de 2001<sup>116</sup> regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. Esta Orden incluye dentro de ese tipo de alumnado a aquellos que presentan “retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrante o refugiado”. Para tratar de compensar las necesidades educativas de este alumnado, durante el curso académico 2005-2006, la Comunidad Valenciana implantó con carácter experimental el **Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE)** en veintinueve centros docentes.

Este programa de apoyo al alumnado con deficiencias en el conocimiento de la lengua del sistema educativo se organiza en dos fases. En una primera fase ofrece apoyo dirigido a compensar las necesidades lingüísticas del alumnado que desconoce la lengua base del programa de educación bilingüe al que quede adscrito. La segunda fase ofrece apoyo para compensar las necesidades de aprendizaje del alumnado extranjero en ciertas áreas del currículo, especialmente las instrumentales. La metodología del programa en sus dos fases integra los aprendizajes lingüísticos con los contenidos de las áreas y materias del currículo.

La enseñanza se organiza en ámbitos, dedicando diez horas al ámbito lingüístico y social y nueve horas al lingüístico y científico. Cada uno de los ámbitos será impartido por profesorado perteneciente a los departamentos de las áreas que lo integran.

El alumnado está entre tres y seis meses en dicho programa y nunca puede permanecer en él más de un curso escolar. A lo largo de esos meses el alumno asiste

---

<sup>116</sup> DOGV 4044, de 17/07/2001.

un máximo de cuatro horas diarias al programa, completando el resto de su horario en su grupo de referencia.

### Conclusiones capítulo 3

La enseñanza de las lenguas inmigrantes en los sistemas educativos europeos cuenta con una abundante normativa, que data de los años setenta. Conceptos como *interculturalidad*, *programas de mantenimiento de la lengua de origen*, etc. resultan familiares a los distintos sistemas educativos de la Unión Europea. Sin embargo, a pesar de la constatación, hace décadas, de que la inmigración no era un fenómeno temporal, poco se ha avanzado en este tiempo en cuanto a los objetivos que debe plantearse la enseñanza de las lenguas inmigrantes en la escuela, poco se ha avanzado también en el reconocimiento académico de las lenguas del alumnado de origen inmigrante, así como tampoco los gobiernos se han arrogado las competencias sobre estas lenguas, su currículum, etc. sino que, en muchos casos, siguen respondiendo a acuerdos bilaterales entre los países de acogida y los de origen, que con frecuencia son quienes sufragan en todo o en parte la enseñanza de estas lenguas.

Pese al discurso multilingüe de la Unión Europea, plasmado en numerosos documentos, comunicaciones, instituciones, etc. las lenguas inmigrantes no se han beneficiado tanto como otras lenguas, véase las lenguas regionales o minoritarias, de este impulso europeo al multilingüismo (McPake y Tinsley, 2007; Extra y Yağmur, 2012).

Más aún, si se observa un plano general de la política lingüística educativa de los países europeos, se constata que, aparte del reconocimiento desigual a las lenguas regionales o minoritarias por parte de los diferentes Estados, la divisa que parece caracterizar a los sistemas educativos de Europa es la del aumento sostenido del inglés como lengua extranjera. Este aumento del peso del inglés en los sistemas educativos europeos es paralelo al incremento de su presencia en las instituciones europeas, a pesar del discurso oficial y de los esfuerzos destinados al multilingüismo. Esta preeminencia del inglés obedece a una ideología lingüística bastante extendida que considera que unas lenguas son mejores (más aptas, más útiles, más “modernas”) que otras, por lo que, a la hora de la verdad, esto es, en el uso real (no el discurso oficial) se tienden a privilegiar unas variedades lingüísticas frente a otras. Además, esa preeminencia del inglés está asociada también a un proceso conocido como

“comodificación” de la lengua, por la que esta adquiere el valor de una mercancía intercambiable en el mercado laboral.

En España, el tratamiento educativo de las lenguas inmigrantes en la escuela carece de una normativa legal sólida que lo desarrolle. Las actuaciones legales, tanto a nivel estatal como autonómico, plasmadas en múltiples órdenes e instrucciones con carácter anual, adolecen de un verdadero proyecto de integración y de educación lingüística a largo plazo. Las distintas leyes orgánicas de educación, desde la LOGSE hasta la LOMCE, así como las disposiciones llevadas a cabo por las comunidades para la atención al alumnado de origen inmigrante se han llevado a cabo desde los presupuestos de la educación compensatoria, desde una visión deficitaria de la inmigración.

Por otro lado, en cuanto a la enseñanza lingüística del alumnado con desconocimiento de la lengua vehicular, las medidas desarrolladas se han dirigido casi en exclusiva a la rápida adquisición de la lengua de acogida, a través de la creación de diversos dispositivos, en especial las aulas de enseñanza del español.

Estas aulas, en teoría, son **temporales**, ya que están pensadas para actuar como puente, enlace, etc. entre la cultura de origen y la de acogida. Además, ofrecen un aprendizaje de la lengua de carácter **intensivo**. Se dice también que son aulas **flexibles** en cuanto al número de horas de asistencia y el tiempo de permanencia en ellas, y por último que son **abiertas**, dado que el alumnado no pasa todas las horas lectivas en ellas (Grañeras *et ál.*, 2007).

Sin embargo, numerosos autores, advierten del peligro de que estas aulas abiertas se conviertan en “aulas cerradas” de las que los alumnos, a través de sucesivas prórrogas en su adscripción a ellas, no pueden escapar (Arroyo y Torrego, 2012), y se terminen convirtiendo en espacios segregados, precursores de itinerarios académicos hacia grupos de menor rendimiento (Carrasco, 2011) que, en última instancia, institucionalizan y legitiman las desigualdades de los alumnos de origen inmigrante (Del Olmo, 2011).

Lo cierto es que pese a la diversidad de las denominaciones, y variaciones en cuanto a tiempo de estancia, el número de alumnos, etc., en líneas generales, las aulas específicas de aprendizaje de español responden a un modelo similar. Estas aulas siguen un modelo de sumersión lingüística de carácter monolingüe, en el alumnado extranjero está expuesto a la segunda lengua en todas las materias escolares. Este alumnado, además, está agrupado durante varias horas lectivas fuera del grupo de referencia en el que está escolarizado, incluso en algunos casos la enseñanza del español como segunda lengua se realiza fuera del centro educativo o fuera del centro escolar en el que después va a matricularse.

Las similitudes entre estas aulas y, en general, entre las diferentes medidas de atención al alumnado de origen extranjero están guiadas por los mismos principios, por una política lingüística común que se caracteriza por establecer una jerarquía de las lenguas escolares, donde la lengua nacional ocupa el primer puesto, seguida del inglés, que se ha convertido en uno de los elementos centrales, junto a la puntuación en las pruebas internacionales, por los que se mide la calidad y el prestigio de un centro educativo y del sistema escolar en general.

En este contexto lingüístico de competencia entre lenguas y de *ranking* de prestigio, las lenguas inmigrantes ocupan un lugar marginal en la legislación, en las actitudes lingüísticas y en las prácticas educativas. En primer lugar, porque estas lenguas se consideran una amenaza para la cohesión nacional, de ahí que los intentos por integrar las lenguas inmigrantes en el currículo y, en especial la lengua árabe, hayan generado y sigan generando polémica y actitudes de rechazo. En segundo lugar, las lenguas inmigrantes amenazan también la supuesta homogeneidad lingüística de la escuela, que se concibe como monolingüe en español, y donde el único bilingüismo al que se aspira, que se fomenta, a través de una fuerte inversión en recursos humanos y materiales, es el bilingüismo en español y en inglés.

La promoción del inglés es, precisamente, otra de las líneas que define actualmente la política lingüística educativa española, al igual que sucede en el resto de Europa. La promoción del bilingüismo en inglés está asociada a la elitización, como muestra Relaño Pastor (2015) en un análisis de un instituto bilingüe de la Comunidad de Madrid. Además, esta promoción del bilingüismo en inglés y español, permite obviar el multilingüismo existente en las aulas a causa de la inmigración.

Tres tendencias, pues, pueden observarse en la política lingüística educativa española actual, que también se observa en la política lingüística educativa europea:

- El refuerzo de la instrucción en la lengua nacional, lo que se plasma en caso español, en la nueva ley educativa (LOMCE).
- La promoción de las lenguas extranjeras, especialmente el inglés, lengua que se considera una lengua prestigiosa y útil para la futura empleabilidad, por lo que se ha convertido en una destreza cotizada en el mundo laboral (“comodificación” lingüística).
- La relegación de las lenguas inmigrantes al ámbito familiar o al estudio extraescolar, pero sin acceso al currículo escolar ordinario, debido a su potencial amenazador de la cohesión nacional y a su falta de prestigio y de capital cultural.

Estas tendencias se analizarán en la política lingüística educativa de la Comunidad de Madrid, a través de un estudio de caso llevado a cabo en un centro de secundaria. Rastrear la ideología lingüística es necesario para entender mejor las políticas lingüísticas que se llevan a cabo en los sistemas educativos y también las consecuencias que se derivan de esas medidas. Rastrear la ideología lingüística exige ahondar más allá del discurso oficial sobre la diversidad y el multilingüismo, y ver cómo está planteada realmente esa diversidad, y si hay ganadores o perdedores en ese proceso de asignación de valores a las lenguas.

## **II PARTE: RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD DE MADRID EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

En esta segunda parte del trabajo se describirá la política lingüística educativa de la Comunidad de Madrid, a partir de la experiencia de un centro de secundaria, el IES Eclipse. El capítulo 4 corresponde a la descripción del contexto político y educativo en que se encuentra inmerso el IES Eclipse. En el capítulo 5 se abordará el discurso oficial sobre política lingüística y diversidad, mientras que en los capítulos 6 y 7 se analizará la política lingüística real y sus consecuencias.

### **CAPÍTULO 4. DESCRIPCIÓN DEL IES ECLIPSE Y SU CONTEXTO**

Este capítulo se divide en tres secciones, en la primera de ellas se aborda cuál es la política educativa llevada a cabo en la Comunidad de Madrid durante el periodo 2007-2012. En segundo lugar, se describe el municipio en el que se sitúa el IES Eclipse (sin nombrarlo, por motivos de confidencialidad) y, por último, en el apartado 4.3. se describe, entre otros elementos, el alumnado, el profesorado y las enseñanzas impartidas en el IES Eclipse.

#### **4.1. La política educativa de la Comunidad de Madrid**

Easton, 1969, citado en De Puelles (2012), definió la política como una “asignación imperativa de valores”. Esta asignación puede producirse a través de “tres procedimientos posibles: privando a la persona de algo valioso que poseía, entorpeciendo la consecución de valores que de lo contrario se habrían alcanzado, o bien permitiendo el acceso a los valores a ciertas personas y negándolos a otras” (Easton, 1969, citado en De Puelles, 2012: 32).

Las ideologías son uno de los instrumentos que utilizan los poderes públicos para imponer una determinada política, dado que las ideologías “están en íntima relación con los valores impuestos (y que, además, justifican la exclusión de otros valores)” (De Puelles, 2012: 32).

De ahí que sea tan importante, a la hora de estudiar una determinada política lingüística, analizar también las ideologías que la sustentan.

En este apartado se analizan las características más sobresalientes de la política educativa llevada a cabo por la Comunidad de Madrid. Si bien la Comunidad

ha estado gobernada desde el año 1995 por el Partido Popular, en estas páginas solo se analizará la política llevada a cabo durante el estudio de caso, esto es, desde el año 2007 hasta el 2012.

Lo primero que puede afirmarse de esta política educativa es que se trata de una política neoliberal inmersa en un contexto neoliberal de políticas educativas. En el capítulo 2, al tratar las tendencias en la política educativa actual, se habló de la globalización y de que este proceso había ido unido a la extensión del neoliberalismo (Wright, 2004). Rizvi y Lingard (2013) también comparten esta idea:

*La visión dominante de la globalización –ampliamente conocida como “neoliberal”– está asociada a una preferencia por el Estado minimalista, interesado en fomentar los valores instrumentales de la competitividad, eficiencia y elección económica, además de liberalizar y privatizar las funciones estatales.*

(Rizvi y Lingard, 2013: 58).

Estos autores también señalan que las ideas neoliberales han marcado la política educativa en las últimas décadas, reforzadas en muchos casos por organizaciones transnacionales como la OCDE, la UNESCO o el Banco Mundial, por lo que podría decirse que ha habido un movimiento casi universal hacia una ideología neoliberal respecto a las funciones de la educación y también del gobierno o “gobernanza” (Rizvi y Lingard, 2013).

Aunque la tendencia hacia lo neoliberal en política educativa es global, la adaptación a ese discurso se realiza en los gobiernos a nivel local, por lo que, según señalan Rizvi y Lingard, existen posibilidades de adaptación de ese discurso a las políticas y tradiciones de un país y/o región, así como posibilidades de resistir a ese discurso neoliberal.

En el caso de la Comunidad de Madrid, el discurso neoliberal de las políticas educativas llevadas a cabo a nivel internacional desde los años noventa, ha coincidido con un gobierno regional que, durante los años del estudio de campo del IES Eclipse (2007-2012) también era un gobierno que se definía como liberal, con lo que estas políticas de corte neoliberal se han agudizado.

La presidenta de la Comunidad, Esperanza Aguirre, se ha definido a sí misma como liberal en múltiples ocasiones y es notable la admiración y la influencia de Margaret Thatcher sobre Esperanza Aguirre (De Puelles, 2005).

En un artículo publicado en ABC en 2013, Aguirre hace un balance de su gestión al frente de la Comunidad de Madrid. En ese artículo afirma que uno de los



ejes esenciales de su política al llegar a la Comunidad en 2003 era el “de ampliar todo lo posible el marco para el ejercicio de las libertades de todos los madrileños”. Tras relatar las dificultades que suponía esta empresa, desgrana los logros conseguidos durante su presidencia:

*Para dar más libertad a los ciudadanos hemos logrado que la elección de médico, enfermera y hospital sea libre. Ya no te adjudican un médico por razones burocráticas, sino que cada madrileño puede elegir al que quiera.*

*De la misma forma hemos procurado, dentro de la Ley, que los padres puedan elegir el colegio que quieren para sus hijos, además de permitir que la oferta educativa se haya hecho más plural y variada. Queremos que cada alumno pueda cultivar sus aptitudes y no que tenga que amoldarse a una educación uniformadora, que, por cierto, es la que le gusta a la izquierda.*

(Esperanza Aguirre, “Madrid, espacio de libertad”, ABC, 2 de mayo de 2013)<sup>117</sup>.

En definitiva, los rasgos con los que se define la política madrileña de estos años son los del neoliberalismo, esto es, papel mínimo del Estado (todo lo contrario al intervencionismo), libertad y reglas de juego establecidas en función del mercado. Esa política educativa neoliberal podría definirse a través de los cinco rasgos siguientes:

▪ **Libertad de elección y política de privatización:**

La libertad de elegir centro educativo es uno de los grandes objetivos de la política neoliberal. Brighouse, 2003, citado en Rizvi y Lingard (2013), señala que muchos de los argumentos sobre la elección de centros se basan en las teorías de Milton y Rose Friedman (1990). Estos argumentos serían:

1. La elección es un derecho fundamental que tienen los padres para sus hijos.
2. El modelo burocrático estándar de la educación distancia a los padres de su escuela, creando una posible disyuntiva entre sus valores y los de las prácticas de la enseñanza pública.
3. Los colegios privados pueden proveer educación a un coste mucho menor por alumno que los colegios públicos.
4. El derecho a elegir posiblemente producirá una mayor diversidad de escuelas y que los empresarios educativos experimenten e innoven en un esfuerzo por satisfacer las demandas del mercado.

---

<sup>117</sup><http://esperanza.ppmadrid.es/madrid-espacio-de-libertad/>

5. Un sistema que da opción a los ricos, pero privando a los pobres de disfrutar de una variedad de provisiones es un sistema injusto.  
(Rizvi y Lingard, 2013: 123).

En la Comunidad de Madrid una de las medidas para favorecer la libertad de elección ha sido la de establecer el área educativa única, propuesta que Esperanza Aguirre incluyó como objetivo si ganaba las elecciones autonómicas de 2011 y que se materializó finalmente en la aprobación del *Decreto 29/2013, de 11 de abril, del Consejo de Gobierno, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid*, ya cuando ella había dejado la presidencia.

Otra medida, siguiendo los postulados de Friedman, ha sido la de la implantación del cheque-guardería, subvención que comenzó el curso 2002-2003 y se ha mantenido e impulsado durante los siguientes cursos académicos.

También para “favorecer la elección de centro”, en el año 2008 se facilitó la posibilidad de deducirse los gastos educativos de vestuario, enseñanza de idiomas y escolaridad<sup>118</sup>.

La libertad de elección puede considerarse una forma de privatización, (Rizvi y Lingard, 2013), ya que sirve a los intereses de esta (Bernal y Lorenzo, 2012). Sindicatos y algunas asociaciones de padres han criticado la gestión del Partido Popular en la Comunidad de Madrid, sobre todo en cuanto al aumento de conciertos educativos, cesión de suelo público para la construcción de centros concertados, etc. No obstante, además de esas formas de privatización, de carácter exógeno, existen otras prácticas, quizá no tan visibles, pero que se han incluido de forma cotidiana en las prácticas educativas de los centros públicos como se verá en el análisis del IES Eclipse.

Tradicionalmente, se habla de dos tipos de privatización, la endógena o encubierta y la exógena (Ball y Youdell, 2007):

1. Privatización endógena: consiste en la “importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial”. (Ball y Youdell, 2007: 8). Dentro de estas prácticas se encontrarían la elección de centros, la competencia entre centros, el pago por mérito a los docentes, etc.
2. Privatización exógena: “implica la apertura de los servicios de la educación a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el

---

<sup>118</sup> Ley 3/2008, de 29 de diciembre, de Medidas fiscales y administrativas. (Capítulo I, artículo 1, apartado 8).

beneficio económico, así como la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública” (Ball y Youdell, 2007: 9). Dentro de estas prácticas de privatización exógena podrían citarse la externalización de servicios de apoyo<sup>119</sup>, la concesión de centros públicos a empresas educativas privadas<sup>120</sup>, externalización del diseño y evaluación de las pruebas estandarizadas, etc.

▪ **Competitividad y eficiencia:**

La competitividad y eficiencia son conceptos económicos que cada vez más están presentes en las políticas educativas. Se pretende que el sistema educativo forme a los estudiantes en las nuevas competencias y habilidades que exige la llamada “economía del conocimiento”, tales como la capacidad para usar las nuevas tecnologías, las habilidades comunicativas, etc.

Por otro lado, se considera que la libertad de elección, de la que se ha hablado en el apartado anterior, junto con la competitividad mejorará la calidad de los centros educativos. En este sentido, Prieto y Villamor (2012) reproducen las palabras de Lucía Figar, consejera de Educación de la Comunidad de Madrid desde 2007 hasta el año 2015, tras establecer en la Comunidad de Madrid la zona de admisión única:

*[...]Todo esto mejora la libertad de elección, la igualdad de oportunidades y también mejora la calidad, porque introduce mayor competencia entre centros educativos y eso normalmente hace que suba el nivel.*

(Declaraciones de Lucía Figar, en Prieto y Villamor, 2012: 129).

Para aumentar la competitividad, además de la zona única, en la Comunidad de Madrid se ha recurrido a la especialización curricular de los centros y a una política de fomento de proyectos propios de centro, tras la aprobación del *Decreto 13/2011, de 24 de marzo, del Consejo de Gobierno, de autonomía de los planes de estudio de*

---

<sup>119</sup> El Plan PROA, programa de cooperación entre el Ministerio y las Comunidades Autónomas para la mejora de los resultados, en la Comunidad de Madrid se impartía por empresas externas al centro educativo, mientras que en otras comunidades, como Extremadura, los profesores eran los encargados de impartir esas clases por la tarde.

<sup>120</sup> El caso más polémico en la Comunidad de Madrid fue la conversión del centro de educación primaria “Miguel Ángel Blanco”, en la localidad de El Álamo, en un colegio concertado antes de abrirlo. El caso llegó hasta el Tribunal Supremo.

[http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/01/19/madrid/1326982383\\_300008.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/01/19/madrid/1326982383_300008.html)

*Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid*, cuyo desarrollo se concretó una orden posterior<sup>121</sup>.

Desde la Comunidad de Madrid se anima a que los centros creen proyectos propios, pero sin ofrecerles ningún tipo de dotación económica o personal extraordinaria. Solo están dotados aquellos proyectos incluidos por la Comunidad de Madrid en su red de centros bilingües, de excelencia, de especialización deportiva o tecnológica. El resto de centros, si quieren sacar adelante proyectos propios de centro, tienen que hacerlo usando sus recursos disponibles, como le ocurrió al IES Eclipse con el Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés (capítulo 5).

Esto implica que, aunque se manifiesta que el objetivo de esta política es el de fomentar la autonomía pedagógica para que mejore la calidad de la enseñanza, la oferta resulta muy homogénea y los centros educativos ofrecen, en general, los mismos tipos de servicios, sin proporcionar una especialización pedagógica adaptada al contexto educativo en que se sitúan (Prieto y Villamor, 2012).

#### ▪ Rendimiento y rendición de cuentas:

La política pública que sigue los postulados neoliberales pone énfasis en los *outputs*, lo que ha dado lugar a la proliferación de distintas pruebas e indicadores de rendimiento, en lo que se ha dado en llamar “sociedad auditada” (Power, 1997, citado en Rizvi y Lingard, 2013). La influencia mediática y política, sobre todo, de la prueba PISA de la OCDE, de carácter internacional, ha desembocado en que la rendición de cuentas a través de pruebas estandarizadas se convierta en una de las prioridades en los sistemas educativos del mundo.

En este sentido, la Comunidad de Madrid, siguiendo las directrices que venían en la LOCE sobre la necesidad de evaluación para comprobar el grado de adquisición de competencias básicas del alumnado a través de evaluaciones de diagnóstico<sup>122</sup>, estableció una serie de pruebas en los diferentes ciclos de educación obligatoria, “con el objeto de lograr una mejora del nivel de conocimientos y destrezas alcanzado por la población escolar de la Comunidad de Madrid”.

---

<sup>121</sup> Orden 2774/2011, de 11 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se desarrollan los Decretos de Autonomía de los Planes de Estudio en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria y se regula su implantación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

<sup>122</sup> Estas evaluaciones diagnósticas también fueron recogidas por la LOE, pero con la particularidad, por ejemplo, de que en la LOE se establecía que: “En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrían ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros.” (Artículo 144.3).

Además de la realización de la prueba de Lectura, Escritura y Aritmética (LEA) en 2º curso de primaria<sup>123</sup> y de la Prueba General de Diagnóstico de 4º de primaria, destaca la realización de la Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI), que se lleva a cabo en 6º de primaria y en 3º de ESO, y que ha sido muy criticada por distintos colectivos, porque, según los sindicatos, posee deficiencias técnicas, porque pervierte el proceso educativo (donde el profesorado se centra en preparar a los alumnos para hacer bien la prueba)<sup>124</sup> y, sobre todo, por la publicación de los resultados de la prueba, lo que supone el establecimiento de un *ranking* de centros educativos para que las familias puedan tener mayor información a la hora de elegir centro. Sin embargo, este listado no es fiable, “ya que la falta de estabilidad de los centros en los resultados del *ranking* muestra la ineficacia de la prueba para, por un lado, medir la calidad de los centros educativos y, por otro, servir de guía en la elección de las familias” Prieto y Villamor (2012: 136).

Estas pruebas, por otro lado, sirven para asignar o delegar la responsabilidad sobre los resultados a los centros educativos y al profesorado, en lo que Rizvi y Lingard (2013: 156) denominan “una cultura de escasa confianza y, de forma implícita, de vigilancia”.

- **Calidad, elitización y excelencia:**

Muñoz-Repiso y Murillo (2001) señalan que la palabra “calidad” es ambigua, ya que el significado de esta depende de los intereses que se persigan. Estos autores señalan que, al hablar de calidad resulta necesario distinguir entre los *finés* (para qué y para quién se educa, qué tipo de resultados se quiere lograr) y entre los *procesos o medios* (cómo y con qué recursos se lleva a cabo la educación). Señalan, además, que los fines se sitúan en el terreno ideológico, en los valores, mientras que los procesos o los medios se sitúan en un plano técnico y profesional.

Mata y Ballesteros (2012: 27) señalan que “en el plano de los fines hay dos perspectivas, “calidad y eficiencia” o “rentabilidad”, es decir, selección de los mejores frente a “calidad y equidad”, que implica formación de todos”.

En el imaginario neoliberal actual la calidad se asocia a los conceptos de “elitización” y de “excelencia”. Esta idea de calidad remite por un lado a un concepto tradicional asociado a elitismo y exclusividad y, por tanto, accesible solo para unos

---

<sup>123</sup> La convocatoria de esta prueba se ha venido desarrollando desde el curso 2010-2011 hasta el curso 2013-2014.

<sup>124</sup> Diversas investigaciones llevadas a cabo en diferentes sistemas educativos han mostrado que las pruebas estandarizadas están afectando a las pedagogías y “advierten los efectos reduccionistas de los sistemas de enseñanza basados en exámenes y centrados en el rendimiento, respecto a la producción de pensadores independientes y creativos” (Rizvi y Lingard, 2013: 134).

pocos y, por otro lado, remite a la calidad como superación de altos estándares. La calidad radica en los niveles de entrada y de salida (De la Orden, 1997). Se entiende que la educación es un bien privado que constituye una manera de alcanzar dinero, poder y prestigio, por lo que se tiende a una cultura escolar que favorece el esfuerzo, el mérito y la excelencia, pero no dice nada de la equidad, por entender que esta consiste en “igualitarismo”.

Fruto de esta política, están iniciativas llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid como, por ejemplo, el establecimiento de premios y diplomas de aprovechamiento al final de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta idea de los premios ya estaba contemplada en la LOCE (artículo 5).

Otra medida fue la de la implantación del Programa de Excelencia en Bachillerato, primero de forma experimental el curso 2011-2012 en el instituto San Mateo, en Madrid capital, y posteriormente, a través del *Decreto 63/2012, de 7 de junio, del Consejo de Gobierno, del Programa de Excelencia en Bachillerato*, se ha extendido este modelo a otras localidades de las diferentes áreas territoriales de la Comunidad.

Esta medida fue aplaudida por algunos, pero muy criticada por otros colectivos. Incluso fuentes del Ministerio de Educación, entonces dirigido por Ángel Gabilondo, del PSOE, tildó la medida de “segregadora”. Además, los sindicatos criticaron los elevados gastos (de personal<sup>125</sup> y de obras de mejora) en tiempos de recortes económicos y de austeridad.

▪ **“Comodificación” de la lengua:**

En la nueva economía global, inspirada por las ideas neoliberales, todo es susceptible de convertirse en una mercancía, incluso la lengua y la identidad. Es lo que se conoce con el término de “comodificación” (Heller, 2003).

El lenguaje, en términos económicos, se asociaría a su valor en el mercado laboral o también a la relación existente entre lenguaje, comercio y globalización. En las industrias de la comunicación, traducción, enseñanza de lenguas, servicios, marketing, etc. el lenguaje es una herramienta fundamental, convirtiéndose no ya en un proceso, sino en un producto del trabajo, que incluso se “fabrica” a medida del cliente<sup>126</sup>.

---

<sup>125</sup> A los profesores del Bachillerato de Excelencia se les paga un complemento específico, lo que no ocurre con los docentes que trabajan con el alumnado con más dificultades (alumnado de necesidades educativas especiales, de compensatoria o diversificación).

<sup>126</sup> Heller (2003) estudia un caso de un “call center” en una zona de Canadá, donde los teleoperadores deben “modular” sus rasgos lingüísticos propios del francés acadiano para asemejarse a la variedad lingüística que consideran correcta, por ejemplo, los habitantes de Québec.

En la Comunidad de Madrid esa “comodificación” de la lengua se estaría produciendo a través de la visión de que Madrid es una comunidad bilingüe, donde el bilingüismo, especialmente en inglés, es accesible para cualquier estudiante que pertenezca al programa bilingüe y donde se entiende también que los estudiantes con mejor competencia en inglés pertenecen a estos programas.

Sin embargo, Relaño (2015) muestra que esa imagen de Madrid como comunidad bilingüe no es cierta o, al menos, no referida al español-inglés y sí referida al español-marroquí, español-rumano, etc. Los datos de Relaño (2015), tomados en un instituto de la Comunidad de Madrid, señalan que el programa ayuda a los alumnos con más competencia en inglés, pero, en contraste, los alumnos menos avanzados no mejoran su inglés y, además, tienen que esforzarse por intentar seguir las lecciones de las diferentes materias.

Por tanto, esa imagen de comunidad bilingüe en español-inglés está lejos de la realidad de las aulas, caracterizadas en la actualidad por un multilingüismo que, en cambio, la Comunidad ni promociona ni parece ver.

En definitiva, la política educativa de la Comunidad de Madrid en las últimas décadas se ha guiado por los principios neoliberales, que predominan en las políticas educativas internacionales. Sin embargo, los principios neoliberales aplicados a la educación han encontrado quizá un eco mayor en el gobierno madrileño de lo que ha sucedido en otras comunidades autónomas.

Esta concepción de la educación como calidad, rendición de cuentas, prácticas privatizadoras (tanto endógenas como exógenas) tiene un reflejo en los centros educativos madrileños, quienes, dependiendo de múltiples factores, en unos casos reman a favor de estas corrientes y en otros tratan de no sucumbir ante sus embates.

Si se han explicado los conceptos anteriores es porque no se entienden las decisiones, los proyectos y la práctica educativa de los institutos madrileños sin comprender los procesos políticos a los que están sujetos y las consecuencias que esos procesos tienen sobre ellos.

El instituto Eclipse es uno de esos centros. A lo largo del relato siguiente se intentará explicar con detalle qué política lingüística llevó a cabo el instituto, qué ideología lingüística subyacía a la puesta en marcha de diferentes medidas, como, por ejemplo, la del Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés y, finalmente, qué consecuencias tuvo esa política lingüística, en especial, para los exalumnos del Aula de enlace del IES Eclipse.

Asimismo, a través de la trayectoria de los alumnos que pasaron por el Aula de Enlace de ese instituto madrileño se verá cuáles son los valores asignados por la

política lingüística madrileña, quiénes se benefician y a quiénes perjudican esas decisiones tomadas sobre la base de determinadas ideologías lingüísticas.

#### **4.2. Características del municipio en que se sitúa el IES Eclipse**

Se trata de un municipio de la zona oeste de Madrid, que tradicionalmente había sido un pueblo dedicado a labores agrícolas, dado que cuenta una amplia superficie<sup>127</sup>, hasta que a partir de los años cincuenta del siglo XX se convirtió en zona de veraneo de los madrileños de la capital, por lo que se empezaron a construir lo que en la época se llamaba “colonias veraniegas”. Durante la década de los sesenta se construyeron numerosas urbanizaciones en el término municipal, lo que provocó el cambio de actividad económica del municipio, pasando a ser una localidad basada en la construcción y en los servicios para atender a una población que pasó de tener su segunda residencia en el municipio a residir en él de forma permanente.

A finales de la década de los setenta el municipio había cambiado tanto su actividad económica como su fisonomía, quedando constituido por un núcleo urbano donde se localizan los principales servicios (centro de salud, ayuntamiento, biblioteca, centro cultural...) y múltiples urbanizaciones de viviendas unifamiliares en los distintos límites del término municipal.

En los años ochenta se produce otro cambio fundamental tanto en la fisonomía del pueblo como en su composición social: la construcción de un barrio de viviendas de realojo del IVIMA, con familias de escasos recursos, algunas de ellas de etnia gitana, quinquilleros, etc. Este barrio desde el principio fue asociado con la delincuencia y con la marginación<sup>128</sup> y, pese a distintas iniciativas sociales y públicas para aliviar la situación, el barrio está degradado (farolas rotas, suciedad, etc.) y desde el año 2006 está físicamente rodeado por un muro de cemento de más de tres metros que lo insonoriza de una carretera cercana, pero también lo aísla aún más del resto del municipio.

Es a partir del siglo XXI cuando la población comienza a crecer debido a la inmigración. El primer año del estudio de campo, en 2007, el municipio contaba con unos 30 000 habitantes y, cinco años después, al final del estudio de caso, había

---

<sup>127</sup> Por su superficie, estaría situado entre los treinta municipios de la Comunidad de Madrid con mayor superficie, por delante de otros mucho más poblados como Pozuelo de Alarcón, Alcorcón, Móstoles, Alcobendas, etcétera.

<sup>128</sup> Desgraciadamente, la mayoría de noticias publicadas por los medios de comunicación sobre ese barrio se relacionan con robos, drogas, reyertas, etc.



aumentado a casi 33 000, según los datos del Instituto Nacional de Estadística, por lo que entre 2007 y 2012 el aumento fue del 8,87% (datos en la tabla 5).

La inmigración ha provocado el rejuvenecimiento de la población, con una edad media situada en los 35,44 años, según los datos de 2009. Según estos mismos datos, el 30,80% de la población del municipio sería menor de 25 años en 2009. En las siguientes tablas se observa la evolución de la edad media del municipio con respecto a la Comunidad de Madrid.

**Tabla 2. Evolución de la edad media de los habitantes en el periodo 2007-2012.**

<b>Año</b>	<b>Municipio</b>	<b>Comunidad de Madrid</b>
2007	34,97	38,98
2008	35,11	39,16
2009	35,44	39,25
2010	35,74	39,43
2011	36,17	39,68
2012	36,48	39,97

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid.

La tabla 2 muestra que la edad media de los habitantes del municipio en el que se sitúa el IES Eclipse es ligeramente inferior a la de la Comunidad de Madrid. Estas diferencias se acentúan si se toma como referencia el porcentaje de menores de 25 años (tabla 3).

**Tabla 3. Porcentaje (%) de menores de 25 años en el periodo 2007-2012.**

<b>Año</b>	<b>Municipio</b>	<b>Comunidad de Madrid</b>
2007	30,80	26,06
2008	30,82	25,75
2009	30,80	25,69
2010	30,91	25,57
2011	30,83	25,40
2012	30,83	25,27

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid. (Grado de juventud: menores de 25 años).

El fuerte crecimiento de la población del municipio y la juventud de esta se debe a que este es uno de los municipios de la Comunidad de Madrid con el índice más elevado de población extranjera, como muestra la siguiente tabla:

**Tabla 4. Porcentaje total de extranjeros empadronados (%) en el periodo 2007-2012.**

<b>Año</b>	<b>Porcentaje extranjeros empadronados en el municipio (%)</b>	<b>Media de extranjeros empadronados en la Comunidad de Madrid (%)</b>
2007	21,93	15,41
2008	21,92	16,03
2009	22,36	16,66
2010	22,75	16,72
2011	22,50	16,45
2012	22,12	15,62

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid.

La tasa de inmigración en el municipio es muy elevada, alcanzando su máximo en 2010, con un 22,75% de población extranjera empadronada frente al 16,72% de media del resto de municipios de la Comunidad de Madrid. A partir de ese año se ha producido un descenso en la población extranjera (2,77%), pero mucho menor que el sufrido en la Comunidad de Madrid en su conjunto (6,58%).

En el municipio, si bien se registra un predominio claro de los nacionales de Marruecos y Rumanía, se observa una gran diversidad de nacionalidades, desde las dieciséis nacionalidades que recoge el Instituto Nacional de Estadística en 2007 hasta las veintinueve nacionalidades registradas en 2012<sup>129</sup>. Este volumen de nacionalidades hace que en la siguiente tabla solo se recojan aquellas más representativas en el municipio (tabla 5).

---

<sup>129</sup> Alemania, Bulgaria, Francia, Italia, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rumanía, Rusia, Ucrania, Argelia, Marruecos, Nigeria, Senegal, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela, China, Pakistán, Oceanía y apátridas.

**Tabla 5. Evolución de la población del municipio y las nacionalidades extranjeras predominantes<sup>130</sup>.**

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total población	30 007	31 261	31 820	32 393	32 575	32 930
Españoles	24 073	24 408	24 705	25 022	24 143	25 645
Extranjeros	5934	6853	7115	7371	8432	7285
Marruecos	1369	1544	1638	1734	1528	1682
Ecuador	926	1074	1052	1040	1149	838
Rumanía	710	945	988	1037	1038	1233
Colombia	684	763	800	748	882	687
Bulgaria	380	432	424	420	411	438
Perú	327	378	425	479	586	416
Argentina	159	124	96	109	116	118
Italia	146	157	152	167	164	171
Ucrania	124	136	144	162	161	160
Bolivia	88	102	95	100	97	95
Reino Unido	84	91	96	96	100	96
Paraguay	67	95	100	100	85	84
Portugal	-	123	123	155	153	152
Venezuela	-	81	96	111	107	94

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Revisión del Padrón municipal del Instituto Nacional de Estadística.

Por nacionalidades, la nacionalidad con mayor presencia en el municipio es la marroquí, que se mantiene como primera nacionalidad extranjera durante los cinco años de estudio. Hay que señalar que tradicionalmente este colectivo tiene una amplia representación en la zona oeste de la Comunidad de Madrid (Pumares, 2002; Lora-Tamayo, 2004). La mayoría de los marroquíes afincados en la Comunidad de Madrid y, sobre todo, en los pueblos de la sierra madrileña, proceden de la región del Rif Oriental (Alhucemas y en menor medida la provincia de Nador), caracterizada por ser una zona superpoblada, con una densidad de población entre 80 y 120 habitantes por kilómetro cuadrado. En esta región existe una mayoría de población amazigue, cuya actividad principal es el pastoreo. Según el *Atlas de la inmigración marroquí en España*, 2004, citado en Colectivo IOÉ (2002), el perfil de la población marroquí

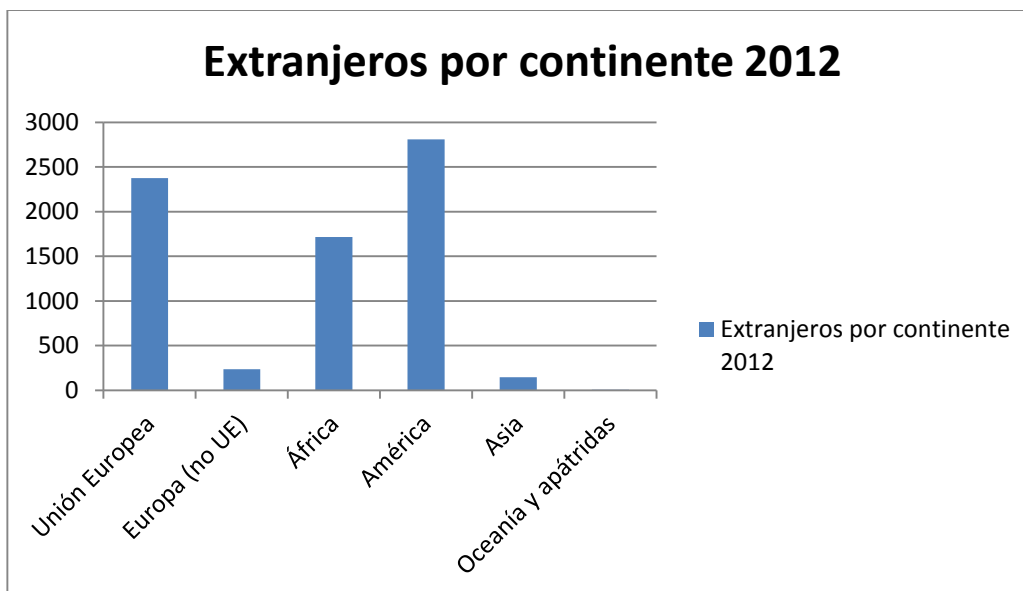
<sup>130</sup> Se han escogido aquellas nacionalidades que, en algún momento entre 2007-2012, hayan tenido 100 o más ciudadanos empadronados en el municipio.

afincada en la zona tiene un bajo nivel de estudios, respecto a la población española y también respecto a otros grupos de inmigrantes y desempeña trabajos de baja cualificación profesional: la construcción en el caso de los hombres y el servicio doméstico en el caso de las mujeres.

Sin embargo, por continentes, la mayoría de la población extranjera procede de América. En los últimos años se aprecia un fuerte aumento de la población de Europa del Este, sobre todo de Rumanía y Bulgaria, países que ingresaron en la Unión Europea el 1 de enero de 2007. De hecho, Rumanía desbancó a Ecuador como segunda nacionalidad extranjera más importante en el municipio en el año 2012. Tanto Ecuador como Colombia registran descensos significativos en el número de empadronados, situándose en 2012 en los niveles de 2007 o incluso inferiores. La población procedente de China, o del continente asiático en general, es poco significativa, aunque también va en claro aumento. En 2007 había solo 24 ciudadanos con nacionalidad china mientras que en el Padrón de 2012 su número se había elevado a 96.

El siguiente gráfico recoge el número de extranjeros, según el continente, empadronados en el municipio del IES Eclipse en el año 2012.

**Gráfico 1. Número de extranjeros por continente en el municipio. Año 2012.**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística.

La inmigración ha cambiado la cara del pueblo con la creación de establecimientos, como dos carnicerías halal, numerosos locutorios desde los que llamar a los países de origen, tiendas de productos alimentarios de Sudamérica, etc. También la ocupación de los espacios, pues si antes los bancos de la plaza del pueblo

estaban ocupados por los jubilados del pueblo, estos pasaron a estar ocupados sobre todo por hombres magrebíes.

En cuanto a los problemas, en el pueblo se vio con preocupación el surgimiento de bandas latinas, puesto que los medios de comunicación han asociado tradicionalmente una de ellas con esta localidad, contribuyendo a generar un clima de inseguridad.

Respecto a la situación socioeconómica, en 2007 el municipio tenía una tasa de paro por cada 100 habitantes inferior a la media de la Comunidad de Madrid. Sin embargo, a partir de ese año, los datos de la tabla 6 muestran que la tasa de parados en el municipio ha sido superior a la de la Comunidad.

**Tabla 6. Número de parados por cada 100 habitantes en el periodo 2007-2012.**

Año	Municipio	Comunidad de Madrid
2007	3,52	3,66
2008	4,11	4,05
2009	6,36	6,35
2010	7,49	7,43
2011	7,50	7,43
2012	8,22	8,17

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid.

Otro dato que refleja mejor las diferencias entre el municipio y la Comunidad de Madrid, por un lado, y la zona oeste donde se encuentra, por otro, es el Producto Interior Bruto Municipal, que está muy por debajo de la media de la Comunidad de Madrid y de la media de la zona oeste, como puede observarse en la siguiente tabla:

**Tabla 7. Comparativa entre el Producto Interior Bruto Municipal (per cápita).**

Año	Municipio	Zona Oeste	Comunidad de Madrid
2009(p)	11 458 euros	29 780 euros	30 451 euros
2010(a)	11 356 euros	29 186 euros	30 149 euros
2011(a)	11 666 euros	29 690 euros	30 834 euros

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid. (p): Datos provisionales. (a): Avance<sup>131</sup>.

<sup>131</sup> Fecha última consulta: 10/05/2015.

Por sectores de actividad, los datos del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid correspondientes a 2008 muestran que la mayoría de la población de este municipio estaba empleada en el sector servicios (75,66%), seguido de la industria (24,19%) y la agricultura (0,15%).

Salvo la oferta cultural ofrecida por la programación del Centro Cultural Municipal, la localidad cuenta con pocos servicios y pocas posibilidades de ocio, ya que no dispone de cine, ni de sala de teatro y/o de conciertos (salvo el espacio multifunción del centro cultural).

*A1AG: X<sup>132</sup> tiene un problema con la juventud. No hay nada para los jóvenes... ni unos recreativos. Eso sí, hay dos salones de apuestas...*

*A2: ¿Sabes que ya no hay piscina? Y el Punto Joven está cerrado.*

*A1AG: El Punto Joven estaba muy bien.*

*A2: En el Punto Joven había muchos talleres, ayudaban a gente que era conflictiva y que si no estaría en la calle...*

(Alumnas del IES Eclipse durante los cursos 2004/2005 – 2009/2010).

El municipio carece de una Casa de Juventud propiamente dicha, había un Punto Joven, donde se llevaban a cabo talleres y también labores de información, este fue cerrado y posteriormente trasladado a las instalaciones del Centro Cultural Municipal.

La cercanía del municipio a Madrid y a otras localidades más grandes de la zona oeste, que sí cuentan con estos servicios, hace que las compras y el tiempo de ocio se realice en su mayor parte fuera del municipio.

*A2: Quieren poner un centro comercial.*

*A1AG: Un centro comercial en X no funcionaría. La gente de X no se queda en X.*

*A2: La gente de X no tiene dinero.*

*A1AG: Si en sitios más grandes, como en Y<sup>133</sup>, no funcionan [los centros comerciales], porque el Z<sup>134</sup> está muerto, no va nadie, no va a funcionar en X, que es más pequeño.*

*Investigadora: ¿Por qué la gente de X no compra en X?*

*A1AG: La gente de X no compra en X porque no hay nada, las tiendas no duran nada.*

---

<sup>132</sup> “X” se refiere al nombre del municipio en que se sitúa el IES Eclipse.

<sup>133</sup> “Y” es el nombre de un municipio que se encuentra a unos 5 kilómetros, con una población de más de cincuenta mil personas y que cuenta con muchos más servicios (varios centros comerciales, cines...).

<sup>134</sup> “Z” es el nombre de uno de los centros comerciales del municipio “Y”. Este centro albergaba cines, pista de patinaje y numerosas tiendas, por lo que se erigió como el símbolo del ocio en la sierra. Sin embargo, poco a poco ha ido perdiendo clientes, por lo que multitud de locales están actualmente cerrados.

*A2: Yo sí que compro...soy fiel a los comercios pequeños...si todo el mundo hiciera lo que yo...*

*A1AG: Pero es que hay pocas tiendas.*

*A2: Sí, no hay muchas...*

(Alumnas del IES Eclipse 2004/2005 – 2009/2010).

Como conclusiones generales se puede afirmar que se trata de un municipio con una población joven, debido en gran parte a su elevada tasa de inmigración. La mayor tasa de población extranjera corresponde al continente americano, si bien, por nacionalidades, la población marroquí es la predominante, seguida de la rumana, que ha experimentado un fuerte ascenso desde 2007. Desde el punto de vista económico, el municipio cuenta con una renta per cápita baja, muy por debajo de la Comunidad de Madrid, lo que se traduce en pocos servicios municipales (cierre de la piscina municipal por imposibilidad de mantenerla, ausencia de una Casa de Juventud propiamente dicha...) o de iniciativa privada (pocas tiendas, ningún centro comercial, cine o teatro privado...). Estas características socioeconómicas del municipio, por supuesto, se reflejan en la composición del alumnado del IES Eclipse.

### **4.3. Características del IES Eclipse**

Tanto la política educativa llevada a cabo por la Comunidad de Madrid (4.1.) como las características del municipio (4.2.) influyen en la configuración del IES Eclipse y en las decisiones que se toman en el seno de la comunidad educativa.

#### **4.3.1. Situación y posición entre los institutos de la zona**

El IES Eclipse fue el primer instituto público de los dos con que cuenta la localidad, por lo que tradicionalmente acoge a mayor número de alumnado que el otro instituto público. Sin embargo, la tendencia a partir de 2011-2012 es a que se vaya igualando el número de alumnado entre uno y otro centro e incluso se detecta una mayor atracción de las familias hacia el otro instituto, lo que se observa en que, en los niveles de ESO, el número de alumnado del IES Eclipse va decreciendo paulatinamente mientras que el del otro instituto va aumentando cada año un poco más.

Por otro lado, el centro se encuentra adscrito administrativamente a la Dirección de Área Territorial de la zona oeste (DAT-Oeste)<sup>135</sup>, una zona que acoge un gran número de centros privados y concertados. De hecho, en la Comunidad de Madrid, la segunda zona con menor oferta de centros públicos es la oeste, donde se sitúa el IES Eclipse y donde se encuentran algunos de los municipios con mayor índice de renta, como Pozuelo de Alarcón, Boadilla del Monte o Torreloayón. Según los datos de la Comunidad de Madrid en el curso 2009-2010<sup>136</sup>, en la zona oeste el 42,6% de centros de enseñanzas de Régimen General<sup>137</sup> era de titularidad pública frente a 57,4% de titularidad privada o privada-concertada. Si se toma como referencia los centros que imparten ESO, en la zona oeste el 35% de los centros que imparten estas enseñanzas son públicos, el 33%, concertados y el 32% son de carácter privado. Estas cifras son significativamente menores a las que se encuentran en la zona sur, donde el 59% de los centros que imparten ESO son de carácter público y la zona este, donde la cifra de centros públicos se eleva al 69,6%, es decir, casi el doble que en la zona oeste.

Si bien la tendencia general en España es a que exista un mayor número de centros privados y concertados, en la Comunidad de Madrid esta tendencia se agudiza. La siguiente tabla, la número 8, muestra la evolución de centros públicos, privados y concertados, que imparten la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en España y en la Comunidad de Madrid durante el periodo 2003-2012.

Si se han tenido en cuenta solo los centros que imparten secundaria es porque no todos los institutos madrileños imparten bachillerato, pero todos ellos sí imparten la etapa de ESO.

---

<sup>135</sup> La educación no universitaria en la Comunidad de Madrid se divide administrativamente en cinco áreas territoriales: Centro (cuya sede está en Madrid capital), Norte (gestionada desde la sede de San Sebastián de los Reyes), Sur (Leganés), Este (Alcalá de Henares), Oeste (Collado Villalba).

<sup>136</sup> *Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid. Curso 2009-2010*. Disponible en: [http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=ContentDisposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DV.1\\_Estad%3ADstica\\_de\\_la\\_Ense%3B1anza\\_Definitivo\\_200910.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalEducacion&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1311044050804&ssbinary=true](http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=ContentDisposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DV.1_Estad%3ADstica_de_la_Ense%3B1anza_Definitivo_200910.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalEducacion&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1311044050804&ssbinary=true)

<sup>137</sup> Las enseñanzas de Régimen General la integran: la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria, el Bachillerato, la Formación Profesional y la Educación Especial, por lo que los datos de la Comunidad de Madrid incluyen diferentes tipos de centros (escuelas infantiles, colegios, institutos...) no solo institutos de Educación Secundaria.



**Tabla 8. Evolución de los centros según su titularidad. Comparativa entre España y la Comunidad de Madrid.**

Curso académico	Total centros		Centros públicos		Centros concertados		Centros privados	
2003-2004	España	7842	España	4738	España	2742	España	362
	Madrid	748	Madrid	304	Madrid	316	Madrid	128
2007-2008	España	7452	España	4334	España	2768	España	350
	Madrid	782	Madrid	313	Madrid	346	Madrid	123
2011-2012	España	7418	España	4233	España	2794	España	391
	Madrid	818	Madrid	316	Madrid	381	Madrid	121

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística.

Con los datos de la tabla 8, se pueden extraer los porcentajes de centros públicos, privados y concertados tanto en España como en la Comunidad de Madrid.

**Tabla 9. Porcentajes de centros según su titularidad. Comparativa entre España y la Comunidad de Madrid.**

Curso académico	Porcentaje de centros públicos		Porcentaje de centros concertados		Porcentaje de centros privados	
2003-2004	España	60,42	España	34,96	España	4,62
	Madrid	40,64	Madrid	42,25	Madrid	17,11
2007-2008	España	58,16	España	37,14	España	4,7
	Madrid	40,03	Madrid	44,24	Madrid	15,73
2011-2012	España	57,06	España	37,67	España	5,27
	Madrid	38,63	Madrid	46,58	Madrid	14,79

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística.

Como se puede observar, en España el porcentaje de centros públicos va decreciendo ligeramente cada año, al igual que en la Comunidad de Madrid, si bien en la Comunidad de Madrid el número de centros públicos se sitúa casi veinte puntos por debajo que en España. Por otro lado, se aprecia que, mientras que en España el número de centros privados sin concierto aumenta, en la Comunidad de Madrid el número de centros totalmente privados va en descenso, lo que puede deberse a que esos centros hayan pasado de privados a privados-concertados.

Durante el periodo de investigación, 2007-2012, se construyeron dos centros concertados y un centro privado pasó a ser concertado, todos en un área de menos de diez kilómetros respecto al IES Eclipse.

Este contexto de favorecer la iniciativa privada y de competencia, tanto entre centros públicos como entre centros públicos y privados, es una de las líneas directrices de la política educativa de la Consejería de Educación madrileña, como ya se vio en el apartado 4.1, e influye poderosamente en las decisiones tomadas por el IES Eclipse a la hora de intentar atraer al alumnado, a través de proyectos que se cree que pueden tener demanda por parte de las familias. La competencia entre centros también provoca que se tomen medidas de privatización endógena como, por ejemplo:

- Jornadas de puertas abiertas para familias: unas jornadas en las que se enseñan las distintas instalaciones del centro a las familias del alumnado de 6º de primaria. Las jornadas, de carácter vespertino, solían incluir una charla a cargo del director y de varios miembros del claustro de profesores y, a continuación, la visita a dependencias como los laboratorios, la biblioteca, el aula de informática, etc.
- Publicitación de los logros y/o actividades del instituto a través de la prensa local y también con los contenidos de la página web. Respecto a la prensa, el instituto informaba puntualmente de los intercambios escolares y de otras iniciativas desarrolladas en el centro. El periódico local pedía al centro que redactara unas líneas para incluirlas en la sección de educación. Estas noticias solían ser escritas, aunque no siempre, por alguien del Departamento de Actividades Extraescolares o por alguien que hubiera participado en los intercambios escolares. La importancia de aparecer en la prensa local, de tener “proyección mediática” es tal, que, de hecho, hubo cierta polémica entre los dos institutos públicos de la localidad acerca del espacio dedicado a cada uno de ellos en las páginas del periódico local<sup>138</sup>. Asimismo, la página web del instituto funciona de la misma manera, no solo se proporciona información, sino que constituye una página donde consultar los servicios que ofrece el instituto y donde publicitar los éxitos de carácter académico (porcentaje de alumnado aprobado en la PAU), deportivo (alumnado que ha conseguido premios en campeonatos, competiciones,...), etcétera.
- Participación en concursos organizados por distintas instituciones privadas o promovidos por las instituciones educativas: por ejemplo, como profesora del Departamento de Lengua Castellana se instaba a los miembros del departamento a motivar al alumnado a que participara en los distintos

---

<sup>138</sup> Fuente: DAA, miembro del departamento de Actividades extraescolares del IES Eclipse.

concursos de relatos, no solo los directamente relacionados con el centro (como, por ejemplo, los organizados por la Asociación de Padres), sino también los de otras instituciones de carácter privado, pero en los que interesaba participar, tanto por la atención mediática como para publicitar después los logros de los alumnos, en caso de que ganaran.

#### 4.3.2. Profesorado del IES Eclipse

En cuanto al **profesorado** del IES Eclipse, su número fue en aumento, al igual que el alumnado del centro, hasta 2011 en que se produjo una reducción del 15,71% respecto al año anterior.

**Tabla 10. Evolución del número de profesores del centro en el periodo 2007-2012.**

Año	Número de profesores
2007	63
2008	68
2009	72
2010	70
2011	59
2012	54

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Secretaría del IES Eclipse.

La disminución en el número de profesorado de los años 2011 y 2012 se produce a pesar de que el número de alumnos sigue siendo el mismo o superior al de años anteriores. Estas reducciones de profesorado se explican por la ampliación de dos horas lectivas a los profesores de secundaria, que se produjeron a consecuencia de la aplicación de las Instrucciones de la Viceconsejería de Educación, de 4 de julio de 2011<sup>139</sup>. Estas instrucciones supusieron una reducción drástica de plantillas y el inicio de una serie de protestas del profesorado por el contenido de esas y otras instrucciones publicadas por la Consejería durante el verano de 2011<sup>140</sup>.

<sup>139</sup> Instrucciones de la Viceconsejería de Educación, de 4 de julio de 2011, sobre comienzo del curso escolar 2011/2012 a los centros públicos docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid.

<sup>140</sup> Estas Instrucciones también reducían el número de asignaturas optativas que podían ofrecer los centros educativos y eliminaban la consideración de la tutoría y de las labores de jefatura de departamento como horas lectivas en el horario del profesorado. En unas instrucciones posteriores (Orden 3011/2011, de 28 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se regulan determinados aspectos de la tutoría de las enseñanzas de Educación Secundaria en los centros docentes de la Comunidad de Madrid) se abre la puerta a elegir entre si se realizan actividades propias de la tutoría o bien actividades de "refuerzo de las materias de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas o Inglés, a

El claustro del IES Eclipse estaba formado por una mayoría de mujeres, en torno al 60%, y este claustro se fue rejuveneciendo desde que entré a trabajar en él, en 2002, hasta 2007, año en que ya se habían jubilado la mayoría de maestros que había en el instituto<sup>141</sup>. Desde 2007 a 2012 la mayoría de la plantilla, aproximadamente un 60%, había nacido en la década de los cincuenta y sesenta, por lo que a partir del curso 2010-2011 se produjeron dos o tres jubilaciones por año académico.

Respecto a la estabilidad de la plantilla, la mayoría del profesorado tiene su destino definitivo en el IES Eclipse. Del resto, un 20% aproximadamente, son profesores en expectativa de destino o bien con destino en otros centros de la Comunidad de Madrid, pero que llevan en el instituto varios años porque el Equipo Directivo confía en su labor y les va renovando la comisión de servicio. Entre ese profesorado en comisión de servicio están algunos miembros del Equipo Directivo, el profesor que se ocupa del Departamento de Actividades Extraescolares, quien se ocupa de los talleres que se realizan por la tarde, etc. Por último, entre el personal no definitivo del centro, hay una minoría de profesores, aproximadamente el 10%, que son profesores interinos que trabajan en el IES Eclipse solo durante un año. Este profesorado suele tener jornada compartida con otro centro educativo (por ejemplo, el caso de la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad), media jornada o a veces incluso un tercio. Otras veces pertenece a dos departamentos didácticos (por ejemplo, imparte clases de Lengua Castellana y de Francés).

En lo que respecta a la concepción de la enseñanza del profesorado del IES Eclipse, aunque en un centro educativo hay múltiples maneras de entender la enseñanza, en el IES Eclipse había, entre otras, dos posturas muy distintas a la hora de entender el proceso de aprendizaje, la diversidad y las medidas que el centro debía tomar para enfrentarse a ello.

Por un lado estaba la postura de aquellos que se preocupaban por la equidad de la enseñanza, por lo que entienden que la mejor manera de fomentar el aprendizaje es a través de la formación de grupos heterogéneos en la composición de los grupos. Asimismo, prestan especial atención al desarrollo de valores y a las actitudes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cambio, la otra manera de entender la enseñanza se preocupaba por la calidad de la enseñanza y consideraba que esta ha sufrido un menoscabo en los

---

elección del centro y según las necesidades de los alumnos" (artículo 3), con lo que se acentúa la escasa consideración de la tutoría, a pesar de que en esas mismas Instrucciones se regule una hora de atención personalizada a los alumnos (que saldrá de las horas complementarias del horario del profesorado).

<sup>141</sup> En el año 2002 había dos maestros en el Departamento de Lengua Castellana y Literatura, dos en el de Matemáticas y dos en el Departamento de Geografía e Historia y un maestro en el Departamento de Biología, en total siete maestros y maestras.

últimos años. De ahí que, para mejorar el nivel educativo, apuesten por la composición de las clases a través de grupos homogéneos en cuanto a sus capacidades. Esta manera de entender la enseñanza, por otro lado, presta más atención a los contenidos que a los valores y actitudes.

De estos dos modos de entender la enseñanza, se derivan también los tipos de programas y propuestas que se planteaban para ser llevados a cabo en el centro. Es obligado decir también que, a pesar de las diferencias de punto de vista, los docentes de una y otra visión colaboraron en las distintas comisiones para la mejora del instituto y destacaban por su profesionalidad, la seriedad y lo meditado de sus propuestas.

Cada una de estas dos maneras de entender la enseñanza estaba representada por entre ocho y diez profesores, que solían ser los más participativos en los claustros, que además eran quienes proponían distintas medidas y proyectos para mejorar el instituto y que participaban en los diferentes órganos de participación y decisión (Consejo Escolar) y comisiones de mejora.

Junto a esos dos grupos, se encontraba una mayoría del profesorado que participaba en menor medida en los claustros y que no se mostraba tan activo en el ámbito de las decisiones y propuestas del centro, aunque, con su voto, se decantaban por una u otra manera de entender la enseñanza cuando tenían que votarse las distintas propuestas.

Del análisis de las actas de los claustros (capítulos 5 y 7), donde se reflejan sus palabras, podrán conocerse más en profundidad las posturas de ambos grupos.

#### 4.3.3. Enseñanzas impartidas y programas de atención a la diversidad

En referencia a las **enseñanzas impartidas**, en el IES Eclipse se imparten estudios de educación secundaria obligatoria, de bachillerato (modalidades de Humanidades, Ciencias Sociales y bachillerato Científico-Tecnológico), estudios del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Los estudios de PCPI, regulados por la LOE, están destinados a aquellos alumnos de dieciséis años que no hayan obtenido el graduado en Educación Secundaria Obligatoria o a los de quince años que estén en 2º de ESO y hayan repetido alguna vez en la etapa. Se dividen en dos módulos, obligatorios y voluntarios. Los módulos obligatorios les capacitan para obtener una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. La superación de los módulos voluntarios, además, les capacita para continuar estudios

de Formación Profesional y les otorga el título de graduado en ESO, con lo que podrían acceder también a estudios de bachillerato<sup>142</sup>.

Además, en el IES Eclipse se imparte un ciclo de Formación Profesional de Grado Medio desde el curso 2004-2005, de la rama de informática.

Tanto el bachillerato como el PCPI y el ciclo de formación profesional se nutren no solo del alumnado que ha estudiado ESO en el IES Eclipse sino también de alumnado externo, procedente de otras localidades cercanas, bien porque no cuentan con estos estudios o bien porque los padres consideran que los estudios de otros centros son de peor calidad que los impartidos en el IES Eclipse.

*Le dije a mi hija que, si quería hacer Medicina, que se tenía que cambiar...porque en “el colegio X”<sup>143</sup>... en ese colegio no les preparan bien en ciencias y sacan muy malas notas en Selectividad.*

(DBG, profesor del IES Eclipse y padre de una alumna que se matriculó en Bachillerato, en el curso 2009-2010, procedente de un centro concertado de la zona).

En general, el profesorado del IES Eclipse y los estudios impartidos, en especial los de bachillerato, gozaban de buena reputación en el municipio, por lo que cada año atraía a alumnos de otros centros. Para establecer la comparación entre el IES Eclipse y otros centros cercanos, con respecto a los estudios de bachillerato, se ha elaborado la tabla 11, en la que se recogen las calificaciones obtenidas en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) correspondientes a la fase general.

Para la selección de centros, se ha comparado el IES Eclipse con el otro centro público de la localidad (IES 2) y con otros institutos, públicos y concertados, bilingües y no bilingües, situados en un radio de cinco kilómetros, ya que esa parece una distancia adecuada para que las familias del municipio se planteen llevar a sus hijos a otros centros y, además, el municipio está conectado con todos esos centros educativos mediante transporte público.

---

<sup>142</sup> Con la LOMCE estos estudios pasan a llamarse Formación Profesional Básica.

<sup>143</sup> Se ha omitido el nombre del colegio, por “el colegio X”.

**Tabla 11. Promedio de la calificación de la fase general de la PAU de varios centros de la zona. Cursos 2010-2011 y 2011-2012.**

IES	Descripción	Promedio de la calificación en la fase general	
		2010/2011	2011/2012
IES 1. Eclipse	Público No bilingüe	6,42	6,45
IES 2.	Público No bilingüe <sup>144</sup> Misma localidad que IES Eclipse	5,68	6,19
IES 3.	Concertado Bilingüe Localidad cercana	6,56	7,37
IES 4.	Público Bilingüe Localidad cercana	5,74	6,68
IES 5.	Público No bilingüe Localidad cercana	6,09	6,4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Servicio web a Padres de Alumnos de la Comunidad de Madrid<sup>145</sup>.

El promedio de la calificación de la fase general de la Comunidad de Madrid fue en el curso 2010-2011 de 6,14 y en 2011-2012 de 6,13, por tanto, como muestran los datos de la tabla 11, de los cinco institutos seleccionados, solo el IES Eclipse y el IES 3 (concertado, bilingüe) se sitúan por encima de la media de la Comunidad los dos años. Si se realiza la media entre las calificaciones de los dos años, el IES Eclipse ocuparía la segunda posición, por detrás del IES 3, de carácter concertado. Estos resultados podrían explicar la buena reputación de que goza el bachillerato del IES Eclipse y que este centro sea considerado una opción atractiva para las familias a la hora de que sus hijos e hijas completen los estudios de bachillerato.

Respecto a la distribución de las enseñanzas, el instituto solo cuenta con un edificio, por lo que todas las enseñanzas se encuentran juntas, además, como

<sup>144</sup> El IES 2 no era bilingüe en el momento del estudio de campo (2007-2012), fue adscrito a la red de centros bilingües con posterioridad.

<sup>145</sup> Disponible en: [http://gestiona.madrid.org/wpad\\_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm](http://gestiona.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm)

novedad respecto a la mayoría de centros educativos, el IES Eclipse tiene un sistema de aula-materia, por tanto, no existen las aulas destinadas a grupos específicos de alumnos (1º A, 2º B, etc.), con lo que, a diferencia de otros centros, no hay una planta, pasillo y/o edificio dedicada al primer ciclo, otra a bachillerato... sino que todos los alumnos del centro y los profesores cambian cada hora de aula según la asignatura que les toque.

Aparte de Música, Informática, Educación Plástica y Visual, Educación Física o Tecnología, asignaturas que tradicionalmente cuentan con espacios propios en los centros educativos, en el IES Eclipse esto se extiende al resto de materias que suelen tener asignadas determinadas aulas, entre dos y cuatro, para Lengua Castellana y literatura, Geografía e Historia, Matemáticas, etc. Estas aulas están dotadas del material necesario para impartir la asignatura (mapas en el caso de Geografía e Historia, diccionarios y biblioteca de aula en el caso de Lengua castellana, material audiovisual en el caso de Inglés...) y son los departamentos quienes se encargan en parte de dotar estas aulas, junto con la ayuda económica de la Secretaría del centro.

Aunque este sistema también presenta algunas desventajas, especialmente para el alumnado de 1º de ESO, porque se pierden, llegan tarde, tienen que llevar a cuestas la mochila durante todo el día, se considera que “la agrupación y especialización de espacios es una herramienta fundamental en el tratamiento de la diversidad del alumnado”<sup>146</sup>. Las únicas enseñanzas que tienen un espacio propio, exclusivo, en el que no entran otros grupos a dar clase, son el ciclo de formación profesional de grado medio y el PCPI, que disponen de sus propios talleres para realizar las prácticas, así como las aulas dedicadas a los programas de atención a la diversidad: Educación Compensatoria, Pedagogía Terapéutica, Aula de Enlace, Diversificación Curricular. Paradójicamente, los alumnos de atención a la diversidad, a diferencia de la mayoría del alumnado del centro, que viaja por él a lo largo del día, permanecen anclados en sus aulas específicas durante la mayor parte de la jornada escolar. Esta no es la única diferencia entre este alumnado y el resto, como se verá en los siguientes apartados.

Atendiendo a las medidas de atención a la diversidad, el instituto Eclipse cuenta, en primer lugar, con el programa de Diversificación Curricular (en 3º y 4º de ESO). Este programa, regulado por primera vez en la Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema educativo (LOGSE) y posteriormente a través de sucesivas

---

<sup>146</sup> Fuente: Carta de respuesta del director del IES Eclipse a la familia de un alumno.



órdenes<sup>147</sup> y resoluciones<sup>148</sup>, tiene por finalidad que los alumnos y alumnas, mediante una metodología y unos contenidos adaptados a sus características y necesidades, puedan alcanzar los objetivos generales de la etapa de secundaria obligatoria y, por tanto, puedan obtener el título de Graduado en Educación Secundaria. Para ello, el programa de Diversificación Curricular cuenta con un menor número de materias y algunas de ellas se unen agrupándose en un solo ámbito (por ejemplo, la materia de Lengua Castellana y Literatura se une a la de Geografía e Historia para formar el Ámbito Sociolingüístico).

Otra medida de atención a la diversidad que tiene el centro es el programa de Educación Compensatoria. Este programa aparece también en la LOGSE y posteriormente en la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación Evaluación y Gobierno de los centros (LOPEG). Asimismo, otros decretos<sup>149</sup> se ocupan de garantizar las condiciones de igualdad en el acceso a la educación. El programa de Educación Compensatoria pretende garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja socioeconómica, procedente de minorías étnicas, de colectivos de inmigrantes, y también aquel que, por circunstancias territoriales, familiares o personales, no puede seguir una escolarización regular. Para paliar las desigualdades de estos alumnos, en los centros que cuentan con el programa de Educación Compensatoria existe profesorado de apoyo específicamente destinado a estos alumnos. Asimismo, se produce una adaptación curricular en los contenidos y una flexibilización organizativa (horarios, agrupamientos) para poder atender a este alumnado. El centro contaba tradicionalmente con dos profesores para atender al alumnado de compensatoria, uno se encargaba de las materias relacionadas con las ciencias (Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza) y otro impartía Lengua Castellana y Geografía e Historia. Sin embargo, en el curso 2010-2011 el cupo se redujo a una profesora para impartir la Educación Compensatoria, y en 2011-2012 tan solo había una profesora de Compensatoria con media jornada<sup>150</sup>.

---

<sup>147</sup> Orden 28 de febrero de 1996 (BOE nº 56, 05/03/1996).

<sup>148</sup> Resolución 12 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de educación secundaria obligatoria (BOE nº 107, 03/05/1996).

<sup>149</sup> RD 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (BOE nº 62, 12/03/1996).

<sup>150</sup> Esta profesora, DOCA, tenía media jornada escolar en el IES Eclipse y otra media jornada escolar en otro centro de la zona. En ambos impartía Educación Compensatoria.

El centro cuenta, desde el curso 2006-2007, con un Aula de Enlace atendida por dos profesores, para la atención del alumnado extranjero con desconocimiento del idioma<sup>151</sup>.

Por último, el centro dispone de profesorado de Pedagogía Terapéutica para atender al alumnado de necesidades educativas especiales (dos profesoras) y de un o una logopeda. Esta plaza no era definitiva, por lo que cada año venía una persona distinta al centro. A partir del curso 2009-2010 se redujo el cupo y, dependiendo del curso, unas veces concedían media plaza y otras un tercio de jornada.

Estas son las medidas “ordinarias” de atención a la diversidad, esto es, las medidas previstas por la ley y que están disponibles en la mayoría de los centros<sup>152</sup>. Sin embargo, el centro también cuenta con otras medidas “extraordinarias”, fruto de las propuestas del profesorado.

Entre esas últimas medidas, se encuentra un grupo homogéneo por capacidad, (*ability grouping*), que aquí recibirá el nombre de “AG”. El agrupamiento de alumnos por capacidades sufrió altibajos durante el siglo XX, sin embargo, desde finales de los años ochenta del siglo pasado pareció resurgir en Reino Unido (Ireson y Hallam, 2001). Estas autoras señalan diferentes tipos de agrupamiento en función de las capacidades del alumnado<sup>153</sup> y consideran que el *streaming* o *tracking* (en su nomenclatura norteamericana) constituye la forma más rígida de agrupamiento por capacidad, pues consiste en que el alumnado es asignado a un determinado grupo en función de su capacidad (medida por un examen o por notas anteriores) y permanece en ese grupo en la mayoría de las asignaturas. Esta era la forma de agrupamiento bajo la que se creó el grupo AG, si bien, a lo largo del tiempo, para poder mantener este grupo, tuvo que combinarse, por motivos de organización del centro (horarios, optativas...) con el *banding*<sup>154</sup>.

En muchos centros educativos es frecuente que el alumnado sea agrupado por capacidades, pero esto suele hacerse de una forma “sutil” o “encubierta”, por ejemplo, agrupando a los alumnos en distintos grupos en función de las optativas que han

---

<sup>151</sup> El Aula de Enlace, como ya se dijo anteriormente, depende del Departamento de Orientación y es considerada una medida de atención a la diversidad, más que un programa lingüístico, como se verá en el análisis de la normativa (capítulo 5).

<sup>152</sup> Sin embargo, hay que hacer notar aquí que las medidas ordinarias de atención a la diversidad se dan, o deberían darse, dentro del aula, a través de la adaptación de la metodología, por ejemplo. En cambio, medidas como la Educación Compensatoria, la Diversificación Curricular, etc., que son medidas extraordinarias, acaban convirtiéndose en “ordinarias”, pues son las que utilizan habitualmente los docentes para abordar la diversidad.

<sup>153</sup> Ireson y Hallam, 2001: 10.

<sup>154</sup> El *banding* es definido como aquella situación en que: “Pupils are placed in two, three or four bands on the basis of a test of their general ability. Each band contains a number of classes and pupils may be regrouped within the band for some subjects” (Ireson y Hallam, 2001: 10).

elegido, así, quienes estudian Francés como optativa son asignados a uno o dos grupos, mientras que quienes estudian Recuperación de Lengua o de Matemáticas como optativa (por presentar dificultades en estas materias instrumentales) son asignados a otros grupos distintos. Esta división, basada en la consideración por parte del profesorado de qué alumnos son más brillantes o qué alumnos muestran un rendimiento académico mayor, determina la composición de estos grupos, algo que se puede observar, por ejemplo, a través de las evaluaciones iniciales o “evaluaciones cero”, en las que el profesorado discute sobre si el alumno o alumna está bien ubicado en la optativa que le corresponde según su “capacidad” (Francés, Recuperación de Lengua o Recuperación de Matemáticas en el caso de los alumnos de primer ciclo de ESO). La consecuencia es que los alumnos más brillantes acaban siendo situados en los grupos cuya optativa es el Francés, mientras que los que tienen más dificultades están en aquellos grupos cuya optativa es Recuperación de Lengua o de Matemáticas.

La diferencia respecto al IES Eclipse es que aquí la agrupación no se hacía de forma tan sutil, sino que el modo de agrupamiento por capacidad resultaba “manifiesto” para el alumnado, el profesorado y las familias, a quienes se informaba e incluso llamaba por teléfono para informarles de la posibilidad de que sus hijos entraran en el grupo AG, en el caso de que sus hijos e hijas hubieran tenido una media de un 7 o superior.

Este grupo se puso en funcionamiento en el curso 2003-2004, tras la aprobación del claustro en el curso 2002-2003. Los argumentos de los promotores de este agrupamiento fueron los mismos que señala la literatura académica: proporcionar una respuesta ajustada a las necesidades educativas del alumnado según su capacidad, de modo que a los alumnos de nivel alto se les pueda aumentar el ritmo de aprendizaje mientras que a los de nivel bajo se adecúen los contenidos y el ritmo de instrucción a sus necesidades<sup>155</sup>.

Los requisitos para incorporarse al grupo AG era haber obtenido en 1º de ESO una nota media igual o superior a 7. A estos alumnos se les propondría incorporarse al grupo AG en 2º y en 3º de ESO. En este grupo se pretendía realizar una profundización y ampliación del currículo, aunque con los mismos criterios de evaluación y de calificación que el resto de grupos, pues se consideraba que en los últimos tiempos se estaba produciendo una merma en la calidad de los contenidos y una “bajada de nivel”.

Los alumnos del grupo AG normalmente iban en el mismo grupo que Diversificación Curricular y se dividían en subgrupos en las diferentes asignaturas. La

---

<sup>155</sup> Pàmies y Castejón (2015) realizan una revisión muy completa de la literatura académica relacionada con la estratificación escolar interna.

decisión de llevar a cabo un grupo AG o no en 2º y 3º de ESO correspondía a los departamentos didácticos. En principio participaron en el grupo AG casi todos los departamentos didácticos (Matemáticas, Inglés, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, etc.), sin embargo, posteriormente algunos departamentos, como el de Lengua Castellana se salió del grupo AG y, a partir del curso 2009-2010, ya no participaba en las agrupaciones AG<sup>156</sup>. El grupo AG era impartido por profesores voluntarios de cada uno de los departamentos didácticos.

Este grupo AG, con el tiempo, se convirtió por un lado en una de las señas de identidad del IES Eclipse, ya que, según sus promotores, servía como polo de atracción entre las familias que escogían el centro, pero, por otro, se convirtió en uno de los motivos más importantes de conflicto entre las dos maneras de entender la enseñanza de las que se ha hablado antes, ya que era acusado por sus detractores de ser la razón por la que muchas familias de la localidad empezaban a mostrar rechazo a llevar a sus hijos al centro porque en él “solo se atendía a los buenos”.

Respecto a la tesis de que la existencia del grupo AG sea el motivo por el que las familias escogen el IES Eclipse, en el curso 2006-2007 se creó una Comisión de Evaluación del Plan de Atención a la Diversidad (CEPAD) que se encargó de realizar una encuesta, entre cuyas preguntas se incluía el grupo AG. Los resultados de esa encuesta muestran que hay un 33,47% de las familias del centro que no conocen el programa. Sin embargo, es cierto que, entre quienes sí lo conocen, un 55,24% de las familias lo consideran positivo o muy positivo frente a un 6,05% de quienes lo consideran negativo o muy negativo<sup>157</sup>. Entre las familias cuyos hijos asisten al grupo AG, el porcentaje de quienes lo consideran positivo asciende a un abrumador 98,11% frente a un 1,89% de quienes lo consideran negativo.

A medida que los resultados académicos del centro fueron siendo peores, las miradas se centraron sobre todo en la manera de efectuar los agrupamientos y en el grupo AG, que, dependiendo de la configuración del claustro, unos años con más profesores proclives al programa AG y otros años con menos<sup>158</sup>, y también,

---

<sup>156</sup> La creación del grupo AG y de las asignaturas que iban a formar parte de ese programa de profundización del currículo se llevó a cabo durante el curso 2002-2003. Durante ese año, la jefa de Departamento de Lengua Castellana estuvo de licencia por estudios, por lo que fue la jefa en funciones quien participó en la gestación del grupo AG y quien decidió, con el apoyo del Departamento, incorporarse al grupo AG. El Departamento de Lengua Castellana cambió casi por completo entre 2003 y 2006, con cuatro jubilaciones. La nueva composición del profesorado del departamento que se obró en pocos años, en la que predominaba el rechazo, casi unánime, a esta medida de agrupamiento de alumnado provocó que en 2009-2010 la materia de Lengua Castellana saliera de la agrupación AG.

<sup>157</sup> Un 5,24% de las familias encuestadas lo dejaron en blanco.

<sup>158</sup> En el IES Eclipse durante el periodo 2007-2012 había un alto porcentaje de profesorado con destino definitivo, pero también llegaban cada año profesores que estaban en expectativa de destino y profesorado interino. Por tanto, el grupo AG y en general la forma de hacer los agrupamientos del centro,

dependiendo de las características de los grupos no-AG resultantes, cada año este grupo AG era más o menos cuestionado.

Si entre los defensores del grupo AG la principal motivación del agrupamiento era la de ajustar la respuesta educativa al alumnado, en cambio, para los detractores del grupo AG, las razones que motivaban la creación del grupo era reducir la heterogeneidad del aula, vista como negativa por una parte del claustro del IES Eclipse.

En este sentido, los investigadores sostienen que la literatura académica presenta también argumentos a favor y en contra de estos agrupamientos, pero algunas evidencias muestran que:

*A pesar de que el argumento explícito para defender el agrupamiento por niveles en los centros de secundaria sea el hecho de proporcionar una enseñanza adaptada a cada grupo de estudiantes, los docentes y las direcciones manifiestan que es necesario establecer medidas (el agrupamiento por niveles) para asegurar que los alumnos **que<sup>159</sup> tiran, los buenos**, no se vean perjudicados por aquellos alumnos que definen como los que **no quieren estudiar** y que **contaminan**.*

(Pàmies y Castejón, 2015: 339).

Especialmente conflictivo fue el curso 2009-2010 cuando coincidieron en 2º de ESO el AG y el grupo prebilingüe en inglés. Durante ese curso académico se sucedieron los debates sobre cómo realizar los agrupamientos para que pudieran convivir estos dos grupos, como se observa en los testimonios recogidos de los claustros celebrados a tal efecto (capítulo 7).

Durante los cursos 2005-2006 y 2006-2007 también se propuso, por el contrario, un agrupamiento de refuerzo de contenidos mínimos en 2º y 3º de ESO. Este agrupamiento es importante para comprender mejor las dinámicas del IES Eclipse en torno al tratamiento de la diversidad.

Este grupo, en el que yo misma participé como profesora en 3º de ESO durante el curso 2005-2006, estaba pensado para aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje, pero que mostraban una buena actitud hacia el estudio.

*La idea era atender, en un grupo específico, a aquellos alumnos que, no siendo problemáticos desde el punto de vista del comportamiento, tenían graves dificultades de aprendizaje, por malos resultados en cursos previos, dificultades familiares,*

---

unas veces contaba con mayor apoyo y otras con menos, dependiendo de la posición que tomara, si es que tomaba alguna, el profesorado que no era definitivo en el centro.

<sup>159</sup> En negrita en el documento original.

*idiomáticas (por venir de otros países), habiendo suspendido muchas materias en cursos anteriores, o repetido. Eran, en resumen, buenos chicos, que querían aprender, pero con "falta de base".*

(DBM, profesor y tutor del grupo de contenidos mínimos durante 2005/2006 y 2006/2007).

Las dificultades de aprendizaje de este alumnado se pretendían paliar a través de un cambio en la metodología didáctica:

*Por el carácter específico de esta agrupación, los contenidos a reforzar serán especialmente los referidos a las técnicas de trabajo y también a aquellos aspectos imprescindibles para el dominio de la lengua como son el léxico y la ortografía. Se pretende que los alumnos adquieran las destrezas básicas, es decir: la comprensión adecuada de textos, la expresión correcta de sus opiniones tanto de forma oral como escrita. Mediante el refuerzo de estas destrezas en la clase de lengua castellana y literatura pensamos que podremos conseguir que estos alumnos mejoren sus competencias en el resto de áreas del currículo. Por tanto, Lengua castellana y literatura va a ser la clave sobre la que se asiente el aprendizaje de estos alumnos que con frecuencia fracasan en sus estudios por no entender correctamente los textos que se les presentan, por no poder expresar correctamente lo que saben o simplemente por carecer de las adecuadas técnicas de estudio.*

*Una vez expuestos estos condicionantes, es obvio que la metodología a seguir no va a ser igual que en el resto de grupos de 3º de la ESO. Las clases favorecerán los contenidos prácticos, la lectura comprensiva, la escritura, etc. Los materiales que se emplearán serán eminentemente de carácter práctico y, al menos en la primera evaluación, se evitará la fuerte carga teórica.*

(Fragmento de la Programación de Lengua Castellana y Literatura 2005-2006, referida específicamente al grupo de contenidos mínimos).

Este grupo de contenidos mínimos, según DBM, su tutor durante los dos años del proyecto, funcionó bien el primer año, no así el segundo. Aun así, la experiencia fue positiva.

*En todo caso, mi experiencia con ese grupo fue positiva, tanto porque los alumnos no eran, como decía, conflictivos, como por el ambiente creado entre los profesores que lo atendían.*

(DBM, profesor y tutor del grupo de contenidos mínimos durante 2005/2006 y 2006/2007).

En junio de 2007 se votó acerca de su continuidad en un claustro fundamental para entender los diferentes posicionamientos ante la diversidad presentes en el IES Eclipse (capítulo séptimo).

Existen otros programas, ya no de carácter académico, que contribuyen al tratamiento de la diversidad y a la mejora de la convivencia, como, por ejemplo, algunas iniciativas de colaboración entre el instituto y otras instituciones, como el ayuntamiento.

Desde el año 2003-2004 se lleva a cabo un programa de colaboración entre el instituto y el ayuntamiento del municipio donde se localiza el IES Eclipse que consiste en un proyecto de integración social con jóvenes en riesgo de exclusión social. A través de este programa una psicóloga y una educadora social ayudan a jóvenes en situación de riesgo, previamente seleccionados por el Departamento de Orientación, en colaboración con Jefatura de Estudios y los tutores de los grupos. Durante varios meses, normalmente seis, estas profesionales mantienen entrevistas con los alumnos y alumnas en riesgo de exclusión y elaboran un informe.

El Programa de Extensión Educativa es otro proyecto que surge de la colaboración entre el Ayuntamiento y el IES Eclipse. Este programa, que comenzó en el curso 2005-2006 tiene como objetivo ofrecer a los alumnos actividades por la tarde, a muy bajo precio. Las actividades eran muy variadas: música (batería, guitarra), taller de guiones, robótica, etcétera. También había clases de idiomas (inglés y alemán). Se le preguntó al responsable del Programa de Extensión Educativa por qué no se habían incluido, por ejemplo, las lenguas de los alumnos inmigrantes en las actividades de la tarde, y la respuesta fue que “la oferta ya estaba establecida”, por el responsable anterior y por eso “ni me planteé aumentar la oferta de idiomas”. Otro motivo por el que el responsable de Extensión Educativa no se planteó la necesidad de incluir esas lenguas se debe también a la ideología lingüística acerca de la utilidad de las lenguas:

*Supongo que uno piensa en la enseñanza de las lenguas extranjeras en términos de "utilidad laboral" (por eso el inglés y el alemán) y por eso no se le ocurren lenguas, ni de los alumnos inmigrantes, ni ninguna otra.*

Esta ideología lingüística que relaciona los idiomas con herramientas útiles está muy presente en el profesorado (Fitzsimmons-Doolan, Palmer y Henderson, 2015).

También en 2005-2006 comenzó a desarrollarse el programa de Campeonatos Escolares, esta vez fruto de la colaboración con la Comunidad de Madrid. Este proyecto no solo pretende fomentar el deporte y la competición, sino que a través del

deporte, según la Comunidad de Madrid, los Campeonatos Escolares consiguen los siguientes objetivos<sup>160</sup>:

- Favorecen el desarrollo de habilidades deportivas en los jóvenes.
- Son un extraordinario método para la integración social entre los alumnos de diferentes razas y nacionalidades.
- Actúan como elemento de prevención de conductas de riesgo.
- Constituyen un desarrollo personal de los alumnos participantes y al refuerzo de valores, principalmente los relacionados con el compañerismo, la solidaridad, la autodisciplina y la capacidad de superación.
- Son una inmejorable plataforma de fomento de relaciones de amistad y relaciones sociales, dentro de un ambiente sano orientado a la superación.
- Mejoran las instalaciones deportivas de los institutos participantes y hacen que los alumnos se identifiquen con su instituto.
- Ayuda al descenso del sedentarismo y de la obesidad infantil-juvenil, favoreciendo el ocio activo.

En el IES Eclipse durante los años de investigación se compitió en disciplinas como taekwondo, voleibol o fútbol. Estas actividades deportivas sirvieron para integrar a alumnos extranjeros, entre los que también se encontraban los alumnos del Aula de Enlace, que participaban activamente en ellas, consiguiendo algunos éxitos deportivos importantes (capítulo 7).

En 2006-2007, coincidiendo con la apertura del Aula de Enlace del IES Eclipse, comenzó la labor del mediador sociofamiliar de la Consejería de Inmigración, para atender al alumnado de origen inmigrante y a sus familias. Estos mediadores, especialmente, los dos de origen magrebí que hubo durante los años de la investigación, fueron muy importantes para establecer contacto tanto con los alumnos del Aula de Enlace como con sus familias, pero también con el resto de alumnado marroquí del centro.

En 2007-2008 se inició el Plan PROA (Programa de Acompañamiento y Refuerzo), en el que interviene el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas. Está destinado a aquellos centros educativos que tengan una proporción significativa de alumnado en desventaja educativa debida a su entorno sociocultural. Las líneas de actuación que pretende reforzar este plan son la mejora de los resultados y de la organización y funcionamiento del centro, a través de la intervención en el alumnado, en las familias y en el entorno. Una de las medidas más importantes

---

<sup>160</sup><http://www.madrid.org/sumadeporte/index.php/campeonatos-escolares/programa-campeonatos-escolares>



del Plan PROA, y que coordiné durante dos años en el IES Eclipse, era la del refuerzo educativo en horario de tarde para aquellos alumnos con problemas académicos y cuya situación socioeconómica y familiar no les permitiera otro tipo de apoyo escolar.

También en el curso académico 2007-2008 se puso en marcha el Equipo de Mediación en Resolución de Conflictos, constituido por alumnos que habían recibido una formación el año anterior. Los objetivos que persigue el servicio de mediación son los siguientes<sup>161</sup>:

- Conseguir una mayor implicación de todos los sectores de la comunidad educativa en los problemas de convivencia del centro, de forma que se aliente y extienda la vía de la comunicación, el diálogo y el acuerdo como alternativa respetuosa, no violenta y reparadora de solucionar los problemas que surgen en el ámbito escolar.
- Contribuir a aumentar la estima y la valoración por parte del alumnado de la importancia del diálogo como estilo democrático y maduro de abordar la resolución de sus conflictos interpersonales.
- Fomentar la convivencia y la cohesión de los diferentes sectores educativos implicados a través de su participación en actividades de contenido solidario y colectivo. Mantener entre todos una relación diferente a la que se establece habitualmente, lo que también reforzará la comunicación y favorecerá un conocimiento más profundo entre las partes.

Otro proyecto que se puso en marcha para favorecer la integración del alumnado en los recreos fue el llamado Proyecto Patio. Este proyecto es una iniciativa de un instituto de la zona oeste, que ha obtenido algunos premios prestigiosos como el de la Fundación Bertelsmann. Este proyecto fue replicado por otro instituto cercano al IES Eclipse, y en 2008-2009 fue el IES Eclipse quien lo puso en marcha, a iniciativa de Jefatura de Estudios<sup>162</sup> y el Departamento de Orientación. Esta iniciativa pretende integrar al alumnado a través de actividades deportivas (liguillas deportivas) y de talleres realizados durante el recreo (ajedrez, cocina, elaboración de abalorios...). El Aula de Enlace fue uno de los agentes de dinamización de este proyecto, ya que los talleres se realizaron en el espacio físico de esta aula, bajo la supervisión de una de las profesoras del Aula de Enlace y la profesora técnica de servicios a la comunidad (PTSC), que ya habían iniciado unos talleres en el curso 2006-2007.

---

<sup>161</sup> Fuente: página web del IES Eclipse.

<sup>162</sup> Como jefa de estudios adjunta, fui la encargada de contactar con el coordinador del Proyecto Patio, para que nos proporcionara la información para la puesta en marcha del proyecto en el IES Eclipse.

Con el objeto de integrar a las familias del alumnado y de acercarlas a la institución educativa, en 2008-2009 se celebraron una serie de charlas, una por trimestre, enmarcadas en el Programa de Participación Familiar. Estas charlas versaban sobre temas muy distintos que podían ser del interés de las familias (problemas de nutrición, trastorno TDAH,...) y que contaban con ponentes de gran solvencia. También el ayuntamiento del municipio, a través de la Escuela de Familia, organizó charlas en el IES Eclipse y en el otro instituto público de la localidad, con temas de interés como la prevención de riesgos de las nuevas tecnologías, técnicas de estudio, etcétera.

Por último, en el curso 2009-2010 el instituto obtuvo un premio en la III edición de los Premios a la Convivencia y la Tolerancia, organizados por la Fundación Instituto del Sur, que supuso una inyección económica para poner en marcha una emisora de radio, que comenzó a funcionar en el curso 2010-2011, al principio con programas diseñados y elaborados por los alumnos, y que eran transmitidos en los recreos y a séptima hora. Durante 2010-2011 y 2011-2012 solo se emitieron programas en español, no en el resto de lenguas del instituto, tanto lenguas curriculares como el inglés o el francés o las lenguas de los alumnos inmigrantes, desaprovechando así una oportunidad para dar mayor visibilidad a estas lenguas.

Por tanto, son diversas las iniciativas que pretenden la integración del alumnado, la atención a la diversidad y la mejora de la convivencia en el instituto. En este sentido, no puede decirse que la comunidad educativa del IES Eclipse no haya trabajado para poner en práctica iniciativas integradoras, unas veces solo, otras de forma conjunta con diversas instituciones.

#### 4.3.4. Alumnado del IES Eclipse

En cuanto al **alumnado**, el número de alumnos matriculados en el centro durante el curso académico 2007-2008 ascendía a un total de 637 alumnos. Este número va en aumento a lo largo de los cinco cursos académicos del estudio, como se puede ver en la tabla 12.

**Tabla 12. Distribución del alumnado del IES Eclipse por estudios académicos en el periodo 2007-2012.**

Curso académico	Alumnado de ESO	Alumnado de Bachillerato	Alumnado de Ciclo Formativo de FP	Alumnado de PCPI	Número total de alumnado
2007-2008	432	142	52	11 <sup>163</sup>	637
2008-2009	434	127 <sup>164</sup>	49	36 <sup>165</sup>	646
2009-2010	449	131	51	32 <sup>166</sup>	663
2010-2011	454	146 <sup>167</sup>	47	34	681
2011-2012	400	170 <sup>168</sup>	57	36	663

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos de la Secretaría del IES Eclipse.

El grueso del alumnado se concentra en los cuatro cursos de la ESO, seguido de los estudios de Bachillerato y, por último, el Ciclo Formativo de Formación Profesional y los módulos del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

Una de las características del alumnado de este centro educativo es el elevado número de alumnos extranjeros, que resulta superior al número de población extranjera inscrita en el censo. Así, mientras la población extranjera del municipio está en torno al 20% (tabla 5); en el IES Eclipse el alumnado extranjero se sitúa entre el 25% y el 30% del alumnado total matriculado en el centro, como se aprecia en la tabla 13.

<sup>163</sup> Durante este curso, no existía PCPI, sino que el programa de estudios se llamaba Garantía Social.

<sup>164</sup> Durante unos meses asistió a las clases de bachillerato una alumna de intercambio procedente de Alemania, sin efectos a nivel académico. Por este motivo, no se incluye como alumnado extranjero (puesto que no reside en España) y se reducirá el número de alumnos de bachillerato a 126 para que los datos sean los correctos.

<sup>165</sup> Primer año de implantación de PCPI, solo había un curso, el de módulos obligatorios.

<sup>166</sup> Segundo año de implantación de PCPI.

<sup>167</sup> Durante este curso hubo dos alumnas alemanas de intercambio, por lo que se procederá de la misma forma que en la nota 166: se reducirá el número de alumnos matriculados a 144.

<sup>168</sup> Durante este curso hubo un alumno holandés de intercambio, que no será consignado ni a efectos de promoción ni de resultados académicos.

**Tabla 13. Evolución del alumnado extranjero matriculado en el IES Eclipse.**

Curso académico	Número total de alumnos del centro	Número de alumnos extranjeros	Porcentaje de alumnos extranjeros del centro
2007-2008	637	144	22,61%
2008-2009	645 <sup>169</sup>	160 <sup>170</sup>	24,81%
2009-2010	663	178	26,85%
2010-2011	679 <sup>171</sup>	191 <sup>172</sup>	28,13%
2011-2012	662 <sup>173</sup>	169 <sup>174</sup>	25,53%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Secretaría del IES Eclipse.

La composición geográfica del alumnado del instituto que recoge la tabla 13 está constituida por una mayoría de alumnos de nacionalidad española que ha ido disminuyendo con el paso de los años. En el curso 2007-2008 los alumnos de origen español suponían casi el 80% del alumnado del centro (77,39%) mientras que cuatro años después la cifra de alumnos españoles se situaba en torno al 70% (71,87% en el curso 2010-2011). En contraste, el porcentaje de alumnado de nacionalidad extranjera ha ido aumentando a lo largo de los cinco años del estudio de caso, salvo en el curso 2011-2012, donde se registra una reducción del alumnado extranjero a niveles de 2008-2009. La Comunidad de Madrid, en su informe *Datos y cifras de la Educación 2011-2012* ya preveía una reducción del 1,9% en el alumnado extranjero durante ese curso académico. De hecho, entre curso académico 2008-2009 y el 2010-2011 se produjo el retorno de más de 23.000 alumnos extranjeros a sus países de origen (*Datos y cifras de la Educación, 2011-2012*).

Este dato sobre el gran peso del alumnado extranjero en el IES Eclipse está en consonancia con las cifras aportadas por la Comunidad de Madrid y por el Ministerio de Educación, que indican que el alumnado extranjero se encuentra matriculado sobre todo en los centros educativos públicos, y también con las voces que denuncian la

---

<sup>169</sup> El número total de alumnos del centro era de 645, sin embargo, se ha descontado a la alumna alemana de intercambio, quien solo estuvo unos meses matriculada.

<sup>170</sup> El número de extranjeros era de 161, pero se ha descontado a la alumna alemana de intercambio.

<sup>171</sup> El número total de alumnos del centro era de 681, sin embargo, se ha descontado a dos alumnas alemanas de intercambio.

<sup>172</sup> El número total de alumnos extranjeros era de 193, pero se ha descontado a las dos alumnas alemanas de intercambio.

<sup>173</sup> El número total de alumnos era de 662, pero se ha descontado a un alumno holandés de intercambio.

<sup>174</sup> El número total de alumnos extranjeros era de 170, pero se ha descontado al alumno holandés de intercambio.

concentración<sup>175</sup> de este alumnado en la escuela pública y el establecimiento de una estructura dual del sistema educativo, por la cual el alumnado inmigrante se matricularía de forma mayoritaria en centros públicos mientras que el alumnado autóctono elegiría los centros privados o privados-concertados. Este no es un fenómeno que suceda únicamente en la Comunidad de Madrid o en España, sino que sucede en otros países<sup>176</sup>. Para explicar este fenómeno se esgrimen razones de tipo cultural (religiosas), espacial (matriculación en centros situados en barrios donde vive mucha población extranjera<sup>177</sup>) y de tipo económico (falta de recursos de las familias inmigrantes para pagar determinadas cuotas exigidas en los centros concertados). Sin embargo, Ortiz (2011) también señala que existen tácticas que las administraciones educativas de los centros escolares utilizan para evitar la llegada de ese alumnado (decirles que no hay plaza...).

García Castaño y Rubio Gómez (2013) señalan que el problema de la concentración de alumnado extranjero en determinados centros no es solo educativo o pedagógico, sino que es de índole política. Aja (1999) señala la responsabilidad de la administración en la concentración “artificial” del alumnado que se produce cuando los alumnos autóctonos huyen de determinados centros cuando estos alcanzan una tasa significativa de alumnado inmigrante, dado que a veces es la propia administración la que estimula centros concertados en zonas que cuentan con suficientes plazas en los centros públicos.

Los datos de concentración de alumnado extranjero en la enseñanza pública madrileña son extrapolables al conjunto de España. Un informe del Ministerio de Educación sobre la evolución del alumnado extranjero en el sistema educativo español durante el periodo comprendido entre 2001 y 2012<sup>178</sup> revela que el alumnado extranjero representa el 11,33% del alumnado de los centros públicos y el 5,52% del alumnado de los centros privados.

Sin embargo, en la Comunidad de Madrid la proporción entre alumnos extranjeros matriculados en la enseñanza pública y en la privada es mayor que en el

---

<sup>175</sup> El término “concentración” aquí habría de entenderse como “la relación entre el alumnado de origen extranjero en los centros escolares respecto al alumnado total del centro, tanto extranjeros como autóctonos” (*Informe del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, 2007: 39).

<sup>176</sup> Véase García Castaño y Rubio Gómez (2013) para una breve revisión teórica.

<sup>177</sup> A esta concentración, que se produce en centros educativos situados en barrios periféricos y con viviendas más baratas, donde vive un mayor número de personas inmigrantes, Aja (1999) la denomina “concentración natural”. Sin embargo, Ortiz (2011) no está de acuerdo con que sea “natural”.

<sup>178</sup> Ministerio de Educación. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa: *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2001-2012)*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva/educacion-intercultural/publicaciones-informes/informes/2012-boletin-alumnado-extranjero-2011-12.pdf?documentId=0901e72b8144776c>

ámbito nacional. Con los datos del curso 2011-2012, mientras que en los centros públicos el alumnado extranjero representaba el 18,3% sobre el total del alumnado matriculado, en los centros concertados su número se reducía al 7,6% y en los privados al 4,6%.

Según los datos de la Comunidad de Madrid<sup>179</sup>, durante el curso 2011-2012, de los 144 302 alumnos extranjeros matriculados en las enseñanzas de Régimen General, 111 239 estaban escolarizados en centros de titularidad pública (es decir, el 77,09% frente al 22,91% de los centros privados o privados-concertados). Estos datos resultan aún más llamativos si se tiene en cuenta que la red privada o privada-concertada es la que dispone de un mayor número de centros en la Comunidad de Madrid, donde en el curso 2011-2012 un 61,37% de los centros de la Comunidad de Madrid eran de titularidad o privada-concertada frente al 38,63% de los centros públicos (tabla 9). Sin embargo, resulta perfectamente explicable desde el punto de vista de la política educativa llevada a cabo en los últimos años por la Comunidad de Madrid, que coincide con lo que Aja (1999) denomina “concentración artificial” en los centros públicos, una concentración promovida en parte por la propia Administración educativa, que, siguiendo con los postulados neoliberales de los que ya se habló en el apartado 4.1, en lugar de regular y canalizar el flujo de alumnado inmigrante para que este esté escolarizado proporcionalmente entre los centros públicos y concertados, prefiere que sea el propio “mercado” el que se regule a sí mismo, a través de la creación, por ejemplo, de la zona única de admisión, contribuyendo así al aumento de la segregación escolar, puesto que, esa supuesta libertad de elección de centro solo lo es realmente para aquellas familias socialmente más privilegiadas (Alegre y Benito, 2012).

Respecto a las nacionalidades del alumnado del IES Eclipse, en el centro hay alumnos de hasta veinte nacionalidades diferentes (además de la española). No obstante, la mayoría del alumnado extranjero pertenece a dos nacionalidades: la marroquí (que supone en torno al 30% del alumnado extranjero) y la ecuatoriana (que representa cerca del 25%). Por continentes, sin embargo, el continente americano es el mayoritario, seguido de África y, por último, de los países de Europa del Este. Precisamente, hay que destacar el avance del número de alumnos procedentes de Rumanía, que han llegado a desbancar a otras nacionalidades.

---

<sup>179</sup> Datos y cifras de la Educación 2012-2013. Disponible en: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=C:ontentdisposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DDatos+y+cifras+navegable+20122013.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalEducacion&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352811293694&ssbinary=true>

En la siguiente tabla, en la que solo se han tenido en cuenta las cinco nacionalidades mayoritarias, se puede observar la composición del alumnado extranjero y cómo ha evolucionado esta durante los años de investigación:

**Tabla 14. Países de procedencia del alumnado extranjero matriculado en el IES Eclipse en el periodo 2007-2012.**

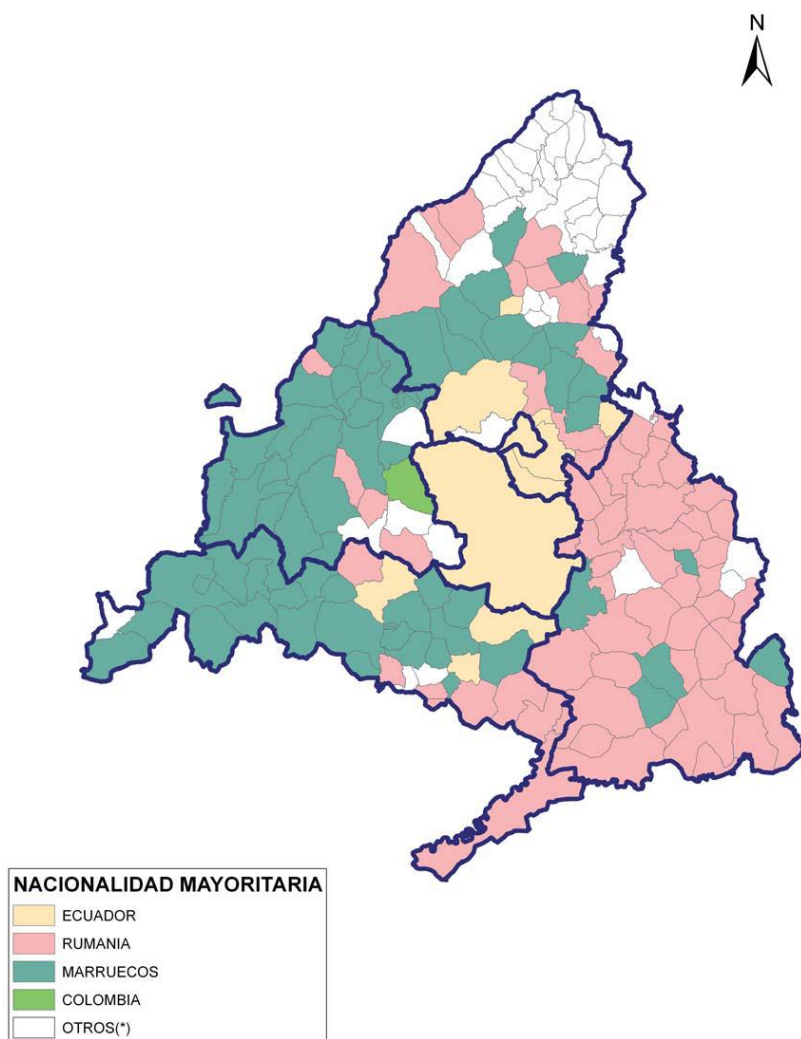
<b>2007-2008</b>	Marruecos 40	Ecuador 31	Colombia 16	Perú 10	Rumanía 8
<b>2008-2009</b>	Marruecos 47	Ecuador 38	Colombia 14	Perú 11	Rumanía 9
<b>2009-2010</b>	Marruecos 48	Ecuador 46	Colombia 18	Rumanía 14	Perú 12
<b>2010-2011</b>	Marruecos 53	Ecuador 45	Rumanía 20	Colombia 18	Perú 11
<b>2011-2012</b>	Marruecos 51	Ecuador 29	Rumanía 19	Colombia 14	Perú 10

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Secretaría del IES Eclipse.

Hay que destacar dos datos de la tabla 14. En primer lugar, el aumento del número de alumnos de Rumanía, país que en 2007-2008 ocupaba la quinta posición en cuanto a las nacionalidades con más alumnos en el IES Eclipse y que en el curso 2011-2012 había escalado hasta la tercera posición. Estos datos coinciden con los de la tabla 6, de las principales nacionalidades de los habitantes extranjeros del municipio en el que se sitúa el IES Eclipse.

En segundo lugar, estos datos de procedencia de alumnado extranjero en el instituto difieren ligeramente respecto a los datos generales de la Comunidad de Madrid. Según los *Datos y cifras de la Educación 2010-2011*, en la Comunidad de Madrid, durante el curso 2009-2010 los alumnos extranjeros matriculados en las enseñanzas de Régimen General proceden principalmente de estos cinco países: Ecuador (21,49%), Rumanía (13,01%), Marruecos (11,18%), Colombia (7,66%) y Perú (6,49%). Sin embargo, aunque en el IES Eclipse se mantienen estas cinco nacionalidades como las más importantes, el orden en que predominan es diferente al de la Comunidad de Madrid. Esto se explica porque la zona oeste, en especial el corredor de pueblos alrededor de la Nacional VI, ha sido tradicionalmente una zona de alta concentración de inmigración de origen marroquí, especialmente de la zona del Rif (Pumares, 2002, Lora-Tamayo, 2004), como ya se comentó al hablar de los habitantes del municipio donde se sitúa el IES Eclipse.

**Mapa 1. Nacionalidad mayoritaria de alumnos extranjeros por municipio en Enseñanzas de Régimen General. Curso 2011-2012.**



Fuente: *Datos y cifras de la Educación 2012-2013.*

Como puede apreciarse en el mapa 1, en la zona este de la Comunidad se concentra el alumnado de origen rumano, mientras que en la zona oeste, donde se ubica el IES Eclipse, predomina el alumnado marroquí. El alumnado procedente de Sudamérica (Ecuador y Colombia, fundamentalmente) se concentra en Madrid capital, y también al sur y al norte de su corona metropolitana.

En cambio, los datos de procedencia del alumnado extranjero en el IES Eclipse, se parecen más a los del Ministerio de Educación<sup>180</sup> sobre la evolución del alumnado extranjero en el sistema educativo, que señala que, en el conjunto de España, durante el curso 2011-2012, el grupo de alumnado extranjero más numeroso es el procedente de Marruecos (154 529 alumnos), seguido de Rumanía (96 914),

<sup>180</sup> Véase nota 180.



Ecuador (80 306) y Colombia (49 215 alumnos). Colombia y Ecuador muestran una tendencia a la baja en 2011-2012 con respecto al curso anterior y esta es, en efecto, la tendencia que se observa en el instituto Eclipse: un predominio del alumnado de Marruecos, junto con el ascenso del alumnado de Rumanía y el descenso del número de alumnos de Ecuador y Colombia.

Respecto a los **niveles educativos** en los que está representado el alumnado extranjero, los datos indican que el grueso de este alumnado se concentra en la etapa de ESO, en el PCPI y en el ciclo formativo de grado medio, estos dos últimos programas con una marcada orientación laboral. En cambio, se reduce de manera drástica el alumnado extranjero matriculado en los estudios de bachillerato, conducentes a la universidad o a un ciclo formativo de grado superior.

**Tabla 15. Alumnado extranjero en el IES Eclipse por niveles de estudio en el periodo 2007-2012.**

Curso académico	Alumnado ESO		ALUMNADO Bachillerato		ALUMNADO CFGM		ALUMNADO PCPI <sup>181</sup>	
	Total		Total		Total		Total	
<b>2007-2008</b>	Total	432	Total	142	Total	52	Total	11
	Extranjero	118	Extranjero	15	Extranjero	7	Extranjero	4
<b>2008-2009</b>	Total	434	Total	126 <sup>182</sup>	Total	49	Total	36
	Extranjero	123	Extranjero	13	Extranjero	10	Extranjero	14
<b>2009-2010</b>	Total	449	Total	131	Total	51	Total	32
	Extranjero	136	Extranjero	15	Extranjero	9	Extranjero	18
<b>2010-2011</b>	Total	454	Total	144 <sup>183</sup>	Total	47	Total	34
	Extranjero	149	Extranjero	15	Extranjero	9	Extranjero	18
<b>2011-2012</b>	Total	400	Total	169 <sup>184</sup>	Total	57	Total	36
	Extranjero	112	Extranjero	22	Extranjero	21	Extranjero	14

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Secretaría del IES Eclipse.

Estos datos muestran que, en líneas generales, el alumnado extranjero tiene mayor presencia en los estudios obligatorios de ESO. Este alumnado, además, ha ido aumentando cada año alrededor del 2%. Un 28,34% del alumnado de ESO matriculado

<sup>181</sup> Durante 2007-2008 este programa no existía. Los datos recogidos se refieren al programa que existía antes de PCPI, Garantía Social.

<sup>182</sup> Se ha descontado, tanto del número total de alumnos como del número de alumnado extranjero, a la alumna alemana de intercambio, y que solo estuvo matriculada durante unos meses en 1º de bachillerato.

<sup>183</sup> Se ha descontado a dos alumnas alemanas de intercambio. Se ha procedido igual que en la nota anterior.

<sup>184</sup> Se ha descontado a un alumno holandés de intercambio, al igual que en la nota 184.

en el curso 2008-2009 era de origen extranjero, frente a un 30,29% en el curso 2009-2010 y un 32,82% en 2010-2011. En el curso académico 2011-2012 es en el que se produce un retroceso en cuanto al número de alumnado extranjero en ESO, aun así, este se sitúa en el 28% del total.

Si se comparan estos datos de alumnado extranjero matriculado en los distintos estudios con los de la Comunidad de Madrid, las diferencias son notables. Si se toma como referencia el curso 2010-2011, los datos que se obtienen se presentan en la tabla 16.

**Tabla 16. Porcentaje de alumnado extranjero matriculado en la Comunidad de Madrid y en el IES Eclipse por estudios. Curso 2010-2011.**

Estudios	Porcentaje de alumnado extranjero matriculado: Comunidad de Madrid	Porcentaje de alumnado extranjero matriculado: IES Eclipse
ESO	17,14	32,82
Bachillerato	10,33	11,64
CFGM	14,84	19,15
PCPI	33,92	52,94

Fuente: Elaboración propia a partir de las Estadísticas de la Educación. Enseñanzas no universitarias. Ministerio de Educación (curso 2010-2011)<sup>185</sup> y los datos de la Secretaría del IES Eclipse.

La tabla 16 muestra que la cifra de alumnado extranjero matriculado en ESO en el IES Eclipse es muy superior a la media de la Comunidad de Madrid, casi la duplica. Por otra parte, el alumnado extranjero se concentra sobre todo en los dos primeros cursos de ESO mientras que su número cae en 3º y 4º de ESO. En parte es debido a que muchos de ellos optan por los estudios de PCPI o bien son orientados y dirigidos a ellos (capítulo 7). Lo cierto es que presentan una elevada tasa de alumnado extranjero, que va en aumento. Así, por ejemplo, el año académico que se pusieron en marcha estos estudios en el instituto hubo un 38,88% del alumnado extranjero en sus aulas, frente al 56,25% del curso 2009-2010 y un 52,94% en el curso 2010-2011.

Estos datos son coincidentes con los proporcionados por el Ministerio de Educación para el conjunto de España, que señalan que es en los Programas de Cualificación Profesional Inicial donde se encuentra la mayor proporción de alumnado extranjero respecto al total de escolarizados por nivel educativo, un 20,84% en el curso 2011-2012. Sin embargo, aunque la tendencia es que en PCPI se matricule un

<sup>185</sup> Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria.html>

alto número de alumnos extranjeros, en el instituto Eclipse, ese porcentaje es claramente superior a las cifras ofrecidas por el Ministerio de Educación.

Como muestran los datos de la tabla 16, en 2010-2011 en la Comunidad de Madrid había un 33,92% de alumnos extranjeros en PCPI, cifra muy superior a la manejada por el Ministerio de Educación, pero inferior a la registrada en el IES Eclipse, donde, en ese mismo curso académico, el porcentaje de alumnos extranjeros matriculados en PCPI era del 52,94%.

En definitiva, en lo que coinciden los distintos datos estadísticos es en que el porcentaje de alumnado extranjero en los Programas de Cualificación Profesional Inicial es muy elevado, ello explica en parte el hecho de que el número de alumnos extranjeros en 3º y 4º de ESO en el IES Eclipse disminuya de forma significativa frente al porcentaje de alumnado extranjero matriculado en 1º y 2º de ESO, lo que significa que, o bien estos alumnos consiguen el título a través de PCPI, tras superar los módulos obligatorios y los voluntarios, o bien no lo consiguen y se encaminan hacia el mercado laboral.

Con respecto a los estudios de bachillerato, en la tabla 17 se verá el número de alumnos extranjeros matriculados en bachillerato, atendiendo en primer lugar a su composición geográfica, y también al número de alumnos que no tienen el español como lengua materna.

**Tabla 17. Composición geográfica del alumnado de bachillerato en el IES Eclipse en el periodo 2007-2012.**

Curso académico	2007-2008		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012	
Total alumnos Bachillerato	142		126 <sup>186</sup>		131		144 <sup>187</sup>		169 <sup>188</sup>	
Alumnos extranjeros	15		13		15		15		22	
No hispano-Hablantes	7		5		6		6		13	
Países de procedencia del alumnado extranjero	Argelia	1	Argentina	1	Argentina	2	Argentina	3	Bulgaria	1
	Bulgaria	1	Colombia	1	Colombia	1	Bulgaria	2	Colombia	2
	Chile	1	Ecuador	3	Ecuador	2	Colombia	1	R. Domin.	1
	Colombia	1	Marruecos	3	Marruecos	5	R. Domin <sup>189</sup> .	1	Ecuador	6
	Ecuador	4	Perú	2	Perú	3	Ecuador	3	Italia	2
	Marruecos	4	Polonia	2	Polonia	1	Marruecos	3	Marruecos	6
	Polonia	1	Uruguay	1	Uruguay	1	Perú	1	Polonia	1
	Uruguay	2					Polonia	1	Rumanía	2
									Ucrania	1

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Secretaría del IES Eclipse.

De estos datos se deduce, en primer lugar, la escasa representación del alumnado extranjero en el nivel educativo de Bachillerato (apenas supera el 10% de los matriculados) respecto a la etapa educativa de ESO, por ejemplo, en la que representaba un porcentaje en torno al 30% sobre el alumnado total. Por nacionalidades, se mantienen las cifras generales, es decir, la nacionalidad extranjera más numerosa es la marroquí (21), seguida de la ecuatoriana (18). El continente con más alumnos es el de América, con 43, seguido de África con 22 y, por último, Europa (incluidos países no UE), con 15 alumnos.

Los datos del Ministerio de Educación señalan que, salvo las excepciones de comunidades autónomas como Andalucía o Canarias, la tendencia general entre los alumnos extranjeros que sí consiguen alcanzar el título de Graduado en ESO es a

<sup>186</sup> No se ha tenido en cuenta a la alumna alemana de intercambio.

<sup>187</sup> No se ha tenido en cuenta a las dos alumnas alemanas de intercambio.

<sup>188</sup> No se ha tenido en cuenta al alumno holandés de intercambio.

<sup>189</sup> República Dominicana.

optar, en primer lugar, por itinerarios educativos orientados al mercado laboral, como el ciclo formativo de grado medio y, en menor medida, eligen cursar estudios de bachillerato<sup>190</sup>.

Esta tendencia es la que se observa en la Comunidad de Madrid, en la que durante el curso 2010-2011 el porcentaje de alumnos extranjeros en bachillerato era inferior al del alumnado extranjero matriculado en los CFGM (un 10,33% frente a un 14,84%). El instituto Eclipse supera la cifra de la Comunidad de Madrid, pues el porcentaje de alumnado extranjero matriculado en bachillerato se sitúa en el 11,64%. De este alumnado extranjero, el 40% era no hispanohablante en 2010-2011 y en el curso siguiente este porcentaje había ascendido al 59,09%, procedente sobre todo de alumnado de origen europeo (7 de los 13 alumnos no hispanohablantes que estaban matriculados en bachillerato en 2011-2012 procedían de países europeos).

Asimismo, respecto a los estudios de grado medio (CFGM), las cifras también son superiores a las de la Comunidad de Madrid, ya que el porcentaje está en torno al 20% de alumnado extranjero (un 20,4% en el curso 2008-2009, un 17,64% en el 2009-2010 y un 19,14% en el 2010-2011).

Según estos datos, el instituto tiene unos porcentajes de matriculación de alumnado extranjero muy superiores a los de la Comunidad de Madrid. Estos porcentajes son más elevados en secundaria, el Ciclo Formativo de Grado Medio y, sobre todo, en los Programas de Cualificación Profesional Inicial. También, aunque en menor medida, son superiores en bachillerato.

A la luz de estos datos, parece que los estudios con más orientación laboral (PCPI y CFGM) son los que más atraen al alumnado extranjero o bien, como se verá en el capítulo 7, son estos itinerarios a los que se dirige “por defecto” al alumnado extranjero. Por otro lado, aunque la presencia de alumnos extranjeros en bachillerato es superior a la de la Comunidad de Madrid, sorprende que su número sea tan reducido con respecto al número de alumnos extranjeros matriculados en la ESO. En este sentido, en el informe del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid (2007) ya se mencionaba que la baja matriculación en la etapa de bachillerato parecía indicar un cierto “techo de cristal” que podría conllevar consecuencias en el futuro, tales como “la descualificación en las competencias profesionales, por el impacto en el acceso y la calidad del empleo

---

<sup>190</sup> Ministerio de Educación. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa: *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2001-2012)*.

futuro, por la dificultad real de ascenso social y económico, por la estigmatización del colectivo” (2007: 29).

Pero, además, en lo que interesa a este trabajo de investigación, parece que no todos los alumnos extranjeros experimentan esas dificultades, y que estas ni siquiera obedecen a cuestiones de tipo lingüístico, pues hay alumnos, como los hispanohablantes, que, aun compartiendo la misma lengua materna, el español, obtienen peores resultados académicos que otros alumnos inmigrantes no hispanohablantes, como los de Europa del Este.

Por ejemplo, si se compara el número de alumnos marroquíes, ecuatorianos y rumanos que estaban matriculados en el IES Eclipse en el curso 2007-2008 con los que están matriculados en 1º bachillerato en 2011-2012, el número de marroquíes era de 14 frente a los 6 de 1º de bachillerato, el de ecuatorianos era de 7 en 1º de ESO y de 3 en 1º de bachillerato y el de rumanos era de 3 en 1º de ESO y de 2 en 1º de bachillerato. Tomando como hipótesis el hecho de que los alumnos extranjeros que están matriculados en 1º de bachillerato en 2011-2012 fueran los mismos que entraron en 2007-2008 en 1º de ESO en el IES Eclipse, por tanto, que hubieran realizado toda su escolaridad en el IES Eclipse y que ninguno de esos alumnos hubiera repetido, los datos hablarían de que solo llega a Bachillerato el 42,86% del alumnado marroquí (3 de 14) frente al 66,67% rumano (2 de 3) y al 42,86% ecuatoriano (3 de 7).

Por tanto, el “techo de cristal” del que hablaba el informe del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid (2007), que impide alcanzar estudios de bachillerato y posteriores al alumnado inmigrante, parece ser mucho más grueso para unos alumnos que para otros, algo que se verá en detalle al estudiar las trayectorias escolares de los alumnos del Aula de Enlace del IES Eclipse (capítulo 7) y, además, en la configuración de ese techo de cristal intervienen criterios que no son los estrictamente lingüísticos.

En ese informe de 2007 se mantenían entrevistas con las familias y, a pesar de que reconocían la importancia de la educación en el futuro de sus hijos, había una serie de factores que podían estar incidiendo en el hecho de que los alumnos de origen extranjero abandonaran tempranamente los estudios: limitaciones económicas de la familia, desconocimiento de la importancia de la formación académica para una mejor inserción laboral, situación legal de los menores extranjeros (que si están en situación irregular se ven obligados a dejar los estudios a los dieciséis años), dificultades en las relaciones entre familia y escuela, percepción por parte del alumnado extranjero como “diferente”, sentimiento de no sentirse integrado o de sufrimiento por su desfase curricular, etcétera. Llama la atención el hecho de que las causas atribuidas por las familias para que sus hijos e hijas no alcancen mayor grado

de educación son en su mayoría “internas”, esto es, culpabilizándose a sí mismas (falta de recursos...) y no al sistema educativo o a las políticas educativas que se ponen en marcha, cuando estas también juegan un papel determinante en las posibilidades de alcanzar el éxito académico, como se verá más tarde, a propósito del IES Eclipse.

En cuanto a los **resultados académicos** del alumnado del IES Eclipse, en la tabla 11 se hacía referencia a los resultados del alumnado de bachillerato en la PAU, cuyos índices de aptos era del 96,15% en el curso 2011-2012, frente al 92,61% de alumnos aptos en la Comunidad de Madrid. Sin embargo, para alcanzar 2º de bachillerato y estar en condiciones de presentarse y aprobar la PAU, antes ha habido un proceso de selección y cribado previo entre el alumnado, pues no todos ellos llegan a la PAU, ni siquiera a bachillerato.

Por tanto, interesan otros indicadores para medir los resultados académicos del alumnado del IES Eclipse, entre ellos estarían el porcentaje de no promociones (repetición de curso), el porcentaje de promoción en 4º de ESO (título de Graduado en Educación Secundaria) y en los últimos años cada vez tiene más peso los resultados de la prueba CDI de 3º de ESO.

Comenzando por la prueba CDI de 3º de ESO, que mide las competencias y destrezas básicas en Lengua Castellana y Matemáticas, la comparación entre los resultados del IES Eclipse y los del promedio de la Comunidad de Madrid durante 2009-2012 arroja los siguientes datos:

**Tabla 18. Resultados CDI 2009-2012. Nota media global, en Lengua y en Matemáticas.**

Curso académico	Nota media global		Nota en lengua		Nota en matemáticas	
	Comunidad de Madrid	IES Eclipse	Comunidad de Madrid	IES Eclipse	Comunidad de Madrid	IES Eclipse
2009-2010	5,32	4,45	5,42	4,48	5,21	4,42
2010-2011	4,08	2,79	5,4	3,74	2,75	1,82
2011-2012	5,22	3,97	5,8	4,32	4,87	3,62

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Servicio Web a Padres de Alumnos de la Comunidad de Madrid.

Los datos de la tabla 18 indican que si en el curso 2009-2010, la diferencia entre la nota media del IES Eclipse y la Comunidad de Madrid era inferior a un punto (0,87 décimas), dos cursos después, en lugar de reducirse, esta diferencia había aumentado a 1,25 puntos. Pero si se toman en cuenta el porcentaje de alumnos que

superan esta prueba, las diferencias entre los resultados de la Comunidad de Madrid y del IES Eclipse son mucho mayores, como se aprecia en la tabla 19.

**Tabla 19. Resultados CDI 2009-2012. Porcentaje de aprobados global, en Lengua y en Matemáticas.**

Curso académico	Porcentaje de aprobados global		Porcentaje de aprobados en lengua		Porcentaje de aprobados en matemáticas	
	Comunidad de Madrid	IES Eclipse	Comunidad de Madrid	IES Eclipse	Comunidad de Madrid	IES Eclipse
2009-2010	56,6	44,94	62,1	48,31	54,1	42,7
2010-2011	28,7	9,9	61,6	25,74	15	5,94
2011-2012	55,45	28,26	68,49	39,13	48,01	29,35

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Servicio Web a Padres de Alumnos de la Comunidad de Madrid.

Los resultados de la tabla 19 muestran las diferencias entre las tasas de aprobados de la Comunidad de Madrid y el IES Eclipse que, en algunos casos, como en el curso 2011-2012, casi suponen la mitad de aprobados en el IES Eclipse con respecto a los alumnos de la Comunidad de Madrid.

Sin embargo, si luego se contrastan esos datos con los de la tabla 20 el porcentaje de aprobados o de alumnos que promocionan en 3º de ESO es muy superior al de aprobados en la CDI y el número de alumnos que promociona en 4º de ESO es, a grandes rasgos, similar al de la Comunidad de Madrid (tablas 20 y 21). Ello se explica porque, ni el Departamento de Lengua Castellana ni el de Matemáticas había establecido un plan de mejora para subir los resultados de estas pruebas, ni se dedicaba tiempo con los alumnos a “preparar” estas pruebas, ni tenían consideración en la nota de la materia, a diferencia de lo que parece suceder en otros centros educativos<sup>191</sup>. De hecho, la mayoría de los miembros del Departamento de Lengua durante 2009-2012 estaba en contra de los contenidos que mide la prueba CDI de 3º de ESO, muy alejados del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas<sup>192</sup>.

<sup>191</sup> Basta con teclear “Plan de mejora cdi” en cualquier buscador de Internet para que salgan como resultados las páginas web de diferentes institutos y colegios de la Comunidad de Madrid donde se ha puesto en marcha un plan para mejorar los resultados obtenidos en estas pruebas.

En una reunión mantenida con unos veinte profesores de Lengua Castellana y Literatura de la Comunidad de Madrid, se abordó el tema de las estrategias “impuestas” en los institutos para salir bien parados en las pruebas CDI. Por ejemplo, en uno de los centros se había modificado la distribución temporal de los contenidos de 3º de ESO de modo que el bloque de contenidos de Literatura, que no se evalúa en la CDI, se impartiera a partir del mes de abril, tras la realización de la prueba CDI.

<sup>192</sup> Disponible en: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2010/06/18/actualidad/1276812007\\_850215.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2010/06/18/actualidad/1276812007_850215.html)



Asimismo, también estaba en contra de las consecuencias en la metodología didáctica, en los contenidos y en la evaluación de la implantación de estas pruebas y, por último, de las finalidades de dicha prueba, centradas más en el establecimiento de un *ranking* de centros educativos que en la mejora de las competencias básicas del alumnado.

Por tanto, los datos de la tabla 19 se explican en parte por la negativa a “preparar” y “ensayar” las pruebas en los departamentos de Lengua Castellana y de Matemáticas, pero, pese a que el porcentaje de alumnado que luego supera el curso en 3º de ESO es superior al que supera las pruebas CDI, es un porcentaje significativamente inferior al de la media de España, lo que se comprueba cuando se observan los porcentajes de repeticiones (tabla 21).

La tabla 20 muestra las tasas de alumnos que promocionan de curso durante el periodo 2007-2011. Solo se ha consignado la etapa de secundaria, pues ahí es donde se concentra el grueso del alumnado de origen inmigrante, así como los diferentes programas de atención a la diversidad.

---

Esta carta fue firmada por varios docentes de Lengua Castellana y Literatura de la Comunidad de Madrid, entre quienes se encontraban más de 2/3 de los docentes del departamento de Lengua Castellana del IES Eclipse. Curso 2009-2010.

**Tabla 20. Tasas de aprobados de ESO entre los años 2007-2011 en el IES Eclipse.**

<b>Curso</b> <b>2007-2008</b>	<b>Curso</b>	<b>Alumnos matriculados</b>	<b>Alumnos que promocionan</b>	<b>Porcentaje de aprobados</b>
	1º ESO	129	104	80,62
	2º ESO	114	89	78,07
	3º ESO	92	65	70,65
	4º ESO	97	75	77,31
<b>Curso</b> <b>2008-2009</b>	<b>Curso</b>	<b>Alumnos matriculados</b>	<b>Alumnos que promocionan</b>	<b>Porcentaje de aprobados</b>
	1º ESO	131	103	78,62
	2º ESO	124	90	72,58
	3º ESO	105	87	82,85
	4º ESO	74	56	75,67
<b>Curso</b> <b>2009-2010</b>	<b>Curso</b>	<b>Alumnos matriculados</b>	<b>Alumnos que promocionan</b>	<b>Porcentaje de aprobados</b>
	1º ESO	125	101	80,80
	2º ESO	132	95	71,96
	3º ESO	99	82	82,82
	4º ESO	93	75	80,64
<b>Curso</b> <b>2010-2011</b>	<b>Curso</b>	<b>Alumnos matriculados</b>	<b>Alumnos que promocionan</b>	<b>Porcentaje de aprobados</b>
	1º ESO	123	91	73,98
	2º ESO	121	88	72,72
	3º ESO	112	83	74,10
	4º ESO	98	62	63,26

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por la Secretaría del IES Eclipse.

Si esos datos de la tabla 20 se comparan con los de los repetidores a nivel nacional, durante el periodo que va de 2007 al año 2011<sup>193</sup> (tabla 21), el resultado es que el porcentaje de repetidores del IES Eclipse es muy superior al de la media de España en todos los cursos de ESO, llegando a duplicarlo en muchos casos. Además, mientras que en el conjunto de España se observa una tendencia positiva, con un número menor de repetidores, en el IES Eclipse se observa lo contrario: aumenta el porcentaje de repetidores en todos los cursos de ESO, salvo, paradójicamente, dados los resultados en la prueba CDI, en 3º, donde se pasa de un 29,35% de repetidores en

<sup>193</sup> No hay datos del porcentaje de repetidores en ESO en la Comunidad de Madrid, correspondientes al curso 2010-2011.

2007-2008 a un 25,9% en 2010-2011. Si se toma como referencia la Comunidad de Madrid, los resultados del IES Eclipse son aún más negativos, pues la región madrileña tiene unos porcentajes de repetidores inferiores a los de la media de España, salvo contadas excepciones.

**Tabla 21. Porcentajes de repetición por cursos en ESO en el periodo 2007-2011. Comparativa entre España, la Comunidad de Madrid y el IES Eclipse.**

Curso académico	Porcentaje de repetidores en ESO. España		Porcentaje de repetidores en ESO. Comunidad de Madrid		Porcentaje de repetidores en ESO. IES Eclipse	
2007-2008	1º ESO	16,3	1º ESO	14,6	1º ESO	19,38
	2º ESO	15,3	2º ESO	13,2	2º ESO	21,93
	3º ESO	14,6	3º ESO	14,0	3º ESO	29,35
	4º ESO	11,9	4º ESO	11,2	4º ESO	22,69
2008-2009	1º ESO	15,3	1º ESO	13,9	1º ESO	21,38
	2º ESO	14,1	2º ESO	11,6	2º ESO	27,42
	3º ESO	13,9	3º ESO	12,8	3º ESO	17,15
	4º ESO	10,9	4º ESO	10,4	4º ESO	24,33
2009-2010	1º ESO	14,7	1º ESO	12,9	1º ESO	19,2
	2º ESO	13,7	2º ESO	10,4	2º ESO	28,04
	3º ESO	13,5	3º ESO	12,6	3º ESO	17,18
	4º ESO	11,0	4º ESO	9,8	4º ESO	19,36
2010-2011	1º ESO	14,0	-	-	1º ESO	26,02
	2º ESO	13,1	-	-	2º ESO	27,28
	3º ESO	12,8	-	-	3º ESO	25,9
	4º ESO	10,4	-	-	4º ESO	36,74

Fuente: Elaboración propia a partir del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (2010,2012, 2014) y de los datos de la Secretaría del IES Eclipse.

Por último, otro indicador de los resultados académicos del alumnado, es la tasa de graduados en 4º de ESO. Como resultado de la comparación entre los datos del IES Eclipse y los de la Comunidad de Madrid, se observa que los resultados del instituto son también inferiores a los de la Comunidad de Madrid (tabla 22). La diferencia entre la Comunidad de Madrid y el IES Eclipse se acentúa año tras año y es especialmente significativa en el curso 2010-2011, en la que los resultados en el IES

Eclipse respecto a los datos alumnos aprobados en 4º en la Comunidad de Madrid son 20 puntos inferiores (84,1 frente a 63,26% de aprobados en el IES Eclipse).

**Tabla 22. Número de alumnos que promocionan 4º de ESO en la Comunidad de Madrid.**

Nivel educativo 4º de ESO	Curso 2007-2008	Curso 2008-2009	Curso 2009-2010	Curso 2010-2011	Curso 2011-2012
Porcentaje de alumnos que han promocionado	80,7	82,4	83,9	84,1	83,6

Fuente: Elaboración propia a partir de los *Datos y cifras de la Educación 2014-2015. Comunidad de Madrid*.

Estos datos sobre el rendimiento académico del alumnado en el IES Eclipse, preocupaban sobremanera a la comunidad educativa, por lo que, además de las medidas tomadas respecto al agrupamiento del alumnado (grupo AG y grupo de contenidos mínimos), el IES Eclipse también pidió la adscripción al centro a la red de Centros Públicos Prioritarios, para contar con más recursos para mejorar los resultados académicos. Asimismo, se creó una Comisión de Evaluación de la Atención a la Diversidad (CEPAD) y se elaboró un plan de mejora de resultados.

Las repeticiones de curso y el bajo rendimiento del alumnado del IES Eclipse eran motivos de preocupación, dado que suelen ser una fase o el preámbulo del fracaso escolar.

Tal y como señala el Informe de la OCDE sobre fracaso escolar, *Overcoming failure at school* (Kovacs y Hasan, 1998), el fracaso escolar es un proceso que tiene varias fases: la primera, se produce cuando el rendimiento del alumno es inferior al de la media de su grupo de edad (lo que puede llevar a la repetición de curso), la segunda etapa se manifiesta en el abandono temprano de los estudios sin alcanzar la titulación. Por último, la tercera etapa refleja la difícil integración social y laboral de quienes no han alcanzado los conocimientos básicos y, además, no presentan ningún interés en continuar estudios posteriores.

El término *fracaso escolar* constituye una materia habitual del debate televisivo y de los editoriales y columnas periodísticas a propósito de los resultados de las (pen)últimas evaluaciones internacionales. No obstante, aparte de su tratamiento puramente “mediático”, en el ámbito académico este término genera numerosos problemas en torno a él, comenzando por la propia definición de *fracaso escolar*.

Así, Fullana, Besalú y Vilà, 2003, citados en Pàmies (2006: 145) definen el fracaso escolar como “la adquisición, o no, en el tiempo previsto, de los objetivos y contenidos curriculares programados en las diferentes etapas, ciclos y cursos del

sistema educativo”. Para Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviere (2010) una visión restrictiva del fracaso escolar sería no alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución educativa, esto es, en el caso de España, no conseguir el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Parece que, pese a las diferencias, existe consenso en que el concepto de fracaso escolar implica no alcanzar en tiempo previsto, o no alcanzar nunca, la titulación mínima obligatoria (ESO).

Sin embargo, hasta el momento, los datos de tasas de idoneidad y los datos sobre promoción en 4º de ESO solo aparecen desglosados teniendo en cuenta la variable del sexo, pero no aparecen desglosados por nacionalidades ni en las estadísticas del Ministerio de Educación, ni tampoco en los informes que realiza anualmente la Comunidad de Madrid<sup>194</sup>, por lo que, de un lado, es imposible conocer el porcentaje de alumnado extranjero que alcanza el título de graduado en ESO y, de otro, no se puede tampoco compararlo con los datos de alumnos nativos para analizar si existen diferencias significativas entre los resultados académicos obtenidos por unos y otros.

Los análisis que se realizan sobre el alumnado extranjero son de tipo cuantitativo y se ocupan, por lo general, de cuestiones de tipo “espacial”: de dónde viene ese alumnado (continente y país de procedencia) y dónde se sitúa (por comunidades autónomas, por titularidad del centro en que estudian, por tipo de estudios en el que están matriculados). En cambio, se echa en falta y sería conveniente que los análisis sobre alumnado extranjero también incluyeran el “¿qué hacen en esos estudios?”, es decir, si los alumnos de origen inmigrante consiguen el título o no y también, para valorar el grado de éxito o de fracaso educativo, habría que preguntarse por qué están en esos estudios y no en otros.

El IES Eclipse no es una excepción: no hay un seguimiento de qué pasa con el alumnado que abandona la ESO, las causas del abandono, los itinerarios posteriores que siguen<sup>195</sup>... Ni Jefatura de Estudios, ni el Departamento de Orientación tienen más conocimientos de la trayectoria de un alumno o alumna que abandone el centro más allá de ayudarles con la inscripción en otro centro educativo cuando se trata, por ejemplo, de estudios de PCPI<sup>196</sup>.

---

<sup>194</sup> Los informes anuales se llaman *Datos y cifras de la Educación* y son editados por la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Educación, dependiente de la Consejería de Educación madrileña.

<sup>195</sup> Serra y Paludàrias (2010) advierten de las deficiencias en cuanto al seguimiento escolar del alumnado de origen inmigrante.

<sup>196</sup> Hasta la extinción de los estudios de PCPI, para que un alumno de quince años pudiera incorporarse a un PCPI era necesario, además de que la Junta de Evaluación lo propusiera a Jefatura de Estudios, un informe psicopedagógico elaborado por el Departamento de Orientación y la resolución y autorización favorable por parte del director o directora del centro educativo en el que estaba cursando sus estudios.

Este estudio no se centra en el fracaso escolar del alumnado del IES Eclipse, sino que, dado que trata de analizar la política lingüística educativa, ha seguido la trayectoria del alumnado del Aula de Enlace desde que salió de ella, para ver en qué medida estos alumnos con desconocimiento de la lengua vehicular han progresado en sus estudios (capítulo 7), a través de qué itinerarios han logrado, si es el caso, la promoción en ESO, y cuántos de ellos han llegado a bachillerato. El objetivo es conocer en qué medida este alumnado participa del éxito educativo y en qué medida la política lingüística educativa madrileña puede estar modelando y reconduciendo a estos alumnos a unos estudios y alejándolos de otros (Del Olmo, 2010).

#### Conclusiones capítulo 4

La comunidad educativa del IES Eclipse ha construido la situación del instituto alrededor de determinados factores que son vistos como problemas, en gran parte derivados de la política educativa de la Consejería de Educación madrileña.

Algunos de estos factores, como el contexto de competencia en que se mueven los centros, primero entre centros públicos y concertados y, en segundo lugar, entre centros bilingües y no bilingües obliga, o al menos así lo siente una parte de la comunidad educativa, a tomar medidas al respecto, mediante la creación de programas como el Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés.

Ante la pérdida de prestigio y de atractivo de la escuela pública en favor de la concertada o privada, el IES Eclipse, para mantener el tipo de alumnado que tradicionalmente tenía o el alumnado que desea retener y que no se le escape, adopta algunas prácticas de privatización endógena, entre las que se encuentran estrategias de *marketing* como las noticias que se envían a la prensa local, la apertura de una cuenta de Facebook donde se publicitan los intercambios escolares, los premios conseguidos por el alumnado en diversas competiciones y concursos...

En esta estrategia de elitización y de prestigiar la escuela pública, es donde se pueden insertar iniciativas como el grupo AG y, por supuesto, el Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés, puesto que alrededor de la lengua se construye también ese discurso de elitismo y de mercado de valores en que se convierten las distintas lenguas en la sociedad y también en las escuelas.

El profesorado, tiene opiniones diferentes y enfrentadas acerca de la mejor manera de afrontar una creciente diversidad en las aulas, que es interpretada desde un prisma problemático.

La comunidad educativa del IES Eclipse no se ha mantenido ajena a los problemas de integración del alumnado o a su bajo rendimiento académico. Al contrario, ha promovido iniciativas para mejorar los resultados académicos, para atender a las necesidades de integración y de mejora de la convivencia planteadas por el nuevo perfil de alumnado que se va configurando en el instituto.

Sin embargo, el proyecto de integración que pretendía crear el IES Eclipse no se asentaba sobre unas bases sólidas, en primer lugar, porque no todos se implicaron en estas iniciativas, ya que había una parte del profesorado que “se limita a dar su clase y no le pidas más”. En segundo lugar, porque se creía que la integración solo afectaba a una parte, la minoritaria, que era quien debía realizar el esfuerzo de integrarse. Por último, porque, al menos entre una parte del claustro, existía una concepción problemática de la diversidad y una tendencia a la homogeneización del alumnado a través del agrupamiento en función de su rendimiento.

Todo esto provocó que, a pesar de las múltiples iniciativas y recursos con que contaba el instituto, los resultados no fueran los que esperaba la comunidad educativa del IES Eclipse, aunque sí fueron los esperados, dados los inestables pilares sobre los que se asentaba ese proyecto de atención a la diversidad y de integración del alumnado.

## CAPÍTULO 5. LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD DE MADRID: ANÁLISIS DE LA NORMATIVA Y DOCUMENTOS

En el capítulo 3 se mencionaban las tres tendencias de la política lingüística educativa española actual: en primer lugar, el refuerzo de la lengua nacional, en segundo lugar, la promoción de la lengua inglesa y, por último, la no valoración de las lenguas inmigrantes en la escuela.

La política lingüística de la Comunidad de Madrid se ha caracterizado, en el periodo de estudio, por la promoción de la lengua inglesa como lengua vehicular en el sistema de enseñanza, a través del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid. Otro de los programas de enseñanza lingüística desarrollados por la Administración madrileña han sido las Aulas de Enlace, cuyo objetivo es la enseñanza de la lengua española al alumnado que la desconoce<sup>197</sup>.

Este capítulo se divide en dos apartados: uno en el que se aborda el Programa Bilingüe y otro en el que se tratan las Aulas de Enlace. En el primer apartado se analizarán los documentos legislativos publicados por la Comunidad de Madrid para la puesta en marcha del Programa Bilingüe, especialmente los referidos a:

- **Regulación del programa bilingüe:** Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid; Orden 3245/2009, de 3 de julio, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid, derogada por la Orden 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid.
- **Currículo que sigue el Programa Bilingüe** y documentos que se relacionan con el mismo: Orden 2154/2010, de 20 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se establece el currículo de inglés avanzado del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria para las secciones bilingües de los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid; Orden 9961/2012, de 31 de agosto, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se establece el currículo de inglés avanzado de tercer y cuarto cursos de la Educación Secundaria Obligatoria para las secciones bilingües de los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid; Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de

---

<sup>197</sup> En la Comunidad de Madrid también existen programas de enseñanzas de lenguas, como los enmarcados en la Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen (ELCO), de los que ya se habló en el capítulo tercero. Estos programas, no dependen directamente de la Comunidad de Madrid, sino del Ministerio de Educación y, además, en el IES Eclipse no se desarrollaba ninguno de ellos, por lo que no han sido objeto de análisis en este estudio.



Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria; *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

Asimismo, para identificar la ideología lingüística que está detrás de la política educativa de implantación del bilingüismo en inglés en la Comunidad de Madrid, se recurre no solo a los documentos legales citados anteriormente, sino también a algunas declaraciones de los políticos encargados de la implementación de esta política lingüística educativa, en especial la expresidenta Esperanza Aguirre, una de las mayores defensoras de la política educativa de fomento del bilingüismo en lengua inglesa.

Por otro lado, para ver qué consecuencias tiene la política lingüística madrileña en un instituto concreto, el IES Eclipse, se analizarán los documentos publicados por el instituto que tienen relación con el bilingüismo en inglés y con la valoración e ideología lingüística acerca de la lengua inglesa (Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés, Proyecto Educativo de Centro y actas de los claustros en los que se debate sobre este tema).

El segundo apartado de este capítulo aborda la enseñanza de la lengua española al alumnado inmigrante que la desconoce. Los documentos que se analizan son los relacionados con la creación de las Aulas de Enlace, entre los que se encuentran el Plan Regional de Compensación Educativa, las Instrucciones publicadas por la Viceconsejería de Educación para el funcionamiento de las Aulas de Enlace, la *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria* (Reyzábal, 2003) y, por último, otra obra editada por la Consejería de Educación, *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación* (Boyano et ál., 2004).

Respecto al IES Eclipse, para identificar la ideología lingüística y la política lingüística que lleva a cabo en relación a las lenguas inmigrantes en la escuela (objetivo 1 y 2 del trabajo de investigación) se tratarán documentos como el Proyecto Educativo de Centro, el Reglamento de Régimen Interior, el Plan Cuatrienal de Centros Prioritarios y la programación del Aula de Enlace correspondiente al curso 2009-2010.

Es necesario señalar también que, aunque se va a realizar un análisis y descripción del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, el objetivo primordial de este trabajo no reside en el análisis de dicho programa, sino en el de las Aulas de Enlace. Sin embargo, para describir la política lingüística educativa madrileña respecto a estas aulas, resulta de gran utilidad analizar el Programa Bilingüe y, a continuación, comparar el tratamiento de la lengua inglesa en este programa con el que tiene el

tratamiento de la lengua española y de las lenguas inmigrantes en las Aulas de Enlace y en el sistema educativo madrileño en general. El objetivo al analizar el Programa Bilingüe es, por tanto, de carácter contrastivo.

### **5.1. La lengua inglesa: buque insignia de la política educativa madrileña**

Tal como se vio en el capítulo 2, la lengua inglesa tiene una presencia dominante en la política educativa internacional, pues se asocia con el progreso, la modernización tecnológica, la lengua de los negocios, la economía y también del conocimiento científico. Así pues, el inglés se ha convertido en una lengua indispensable en un imaginario de enseñanza de calidad.

De ello deriva el hecho de que se haya convertido en la lengua extranjera más enseñada en los sistemas educativos europeos<sup>198</sup>, que su enseñanza se haya adelantado a la etapa de educación infantil y que sea objeto de enseñanza en el marco del aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras.

La Comunidad de Madrid ha convertido la enseñanza del inglés y, en concreto, del bilingüismo en inglés, en uno de los proyectos estrella de su política educativa. El gran despliegue publicitario, no exento de polémica, para dar a conocer esta medida, las declaraciones sobre la importancia<sup>199</sup> y el compromiso con el bilingüismo de distintos políticos madrileños, especialmente de Esperanza Aguirre, y el proceso de identificación como comunidad bilingüe a través del eslogan “Madrid, comunidad bilingüe” son algunos de los elementos que han contribuido a que la opinión pública señale el bilingüismo en inglés como uno de los grandes logros de la política educativa madrileña de los últimos años<sup>200</sup>.

Por otro lado, la inversión económica realizada por la Comunidad de Madrid para desarrollar el Programa Bilingüe muestra cifras en constante aumento, incluso en el periodo de recortes educativos (que se produjeron desde el año 2010 en adelante). En la tabla 23 se recogen los datos sobre el aumento del número de colegios e institutos bilingües durante el periodo de investigación, 2007-2012.

---

<sup>198</sup> *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa, 2012.*

<sup>199</sup> [http://www.madrid.org/legislatura-esperanza-aguirre/index.php?option=com\\_medios&view=videos&task=galeria&id=2621&Itemid=65](http://www.madrid.org/legislatura-esperanza-aguirre/index.php?option=com_medios&view=videos&task=galeria&id=2621&Itemid=65)

<sup>200</sup> <http://www.abc.es/20120918/local-madrid/abci-encuesta-logros-aguirre-201209181018.html>

**Tabla 23. Número de centros bilingües en la Comunidad de Madrid. Periodo 2007-2012.**

Curso académico	Número de colegios públicos bilingües <sup>201</sup>	Número de colegios concertados bilingües	Número de institutos públicos bilingües
2007-2008	147	-	-
2008-2009	180	25	-
2009-2010	206	45	-
2010-2011	242	71	32
2011-2012	276	96	64

Fuente: Elaboración propia a partir de *Datos y cifras de la enseñanza, 2013-2014*.

De los datos ofrecidos por la tabla 23 se puede comprobar la fuerte apuesta que realiza la Comunidad de Madrid por la creación de centros bilingües o, mejor dicho, por la conversión en centros bilingües de centros educativos ya existentes. Entre 2007 y 2012 el número de colegios públicos bilingües aumenta en un 87,75%. El incremento del número de centros bilingües lleva aparejado el consiguiente crecimiento en el número de alumnos que asisten a este programa. Si en el curso 2007-2008 el número de alumnos de colegios públicos bilingües era de 18 439, en el curso académico 2011-2012 había matriculados en los colegios públicos y concertados bilingües un total de 78 349 alumnos, a los que hay que sumar ese año otros 12 175 procedentes de los institutos bilingües, con lo que el número total de alumnos matriculados en centros bilingües asciende en el curso 2011-2012 a 90 524 (*Datos y cifras de la Educación, 2013-2014*). Es decir, las cifras de alumnado que asistía a un centro bilingüe en la Comunidad de Madrid se habían quintuplicado entre 2007 y 2012.

En cuanto al gasto que supone el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid, la tabla 24 muestra el gasto total llevado a cabo por la Consejería de Educación madrileña entre el año 2007 y el 2012.

---

<sup>201</sup> El programa de colegios bilingües en centros públicos se inició en el curso 2004-2005, el de colegios concertados en el curso 2008 y el de institutos en 2010.

**Tabla 24. Gasto en financiación de las enseñanzas bilingües de la Comunidad de Madrid en centros sostenidos con fondos públicos en el periodo 2007-2012.**

Curso académico	Gasto total (en miles de euros)
2007-2008	9065
2008-2009	12 797
2009-2010	15 636
2010-2011	16 390
2011-2012	21 449

Fuente: Elaboración propia a partir de *Datos y cifras de la Educación, 2013-2014*.

Los datos de las tablas 23 y 24 reflejan que, a pesar de que la Comunidad de Madrid, al igual que otras comunidades, ha puesto en práctica diversas medidas para el fomento de la lengua inglesa, como la introducción de la enseñanza del inglés en el segundo ciclo de educación infantil<sup>202</sup>, el gran proyecto sobre el que ha pivotado la política lingüística ha sido la configuración de una red de colegios e institutos bilingües (predominantemente en lengua inglesa).

*La Comunidad de Madrid se ha comprometido activamente en la incorporación del inglés como segunda lengua por estar plenamente convencida de que el dominio de este idioma es una herramienta imprescindible para que nuestros alumnos alcancen, gracias a un programa basado en la igualdad de oportunidades en una escuela pública de calidad, una formación que les permita competir en el ámbito laboral en las mejores condiciones y lograr un excelente futuro personal y profesional.*

(Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid).

En la introducción a la Orden 5958/2010 puede apreciarse que la perspectiva desde la que se contempla la enseñanza del inglés es eminentemente utilitarista, mercantilista, con palabras como *competir, laboral, profesional...* es decir, tomando como referencia los presupuestos neoliberales, por los que la escuela debe formar a los alumnos no para ser ciudadanos sino para conseguir empleos y para ser competitivos en el mercado laboral. Este acento en la faceta laboral resulta llamativo tratándose de una orden cuyo ámbito de aplicación son los colegios de educación primaria.

<sup>202</sup> En la inauguración del I Congreso Internacional de Enseñanza bilingüe en centros educativos, Esperanza Aguirre afirmó que: "180 Escuelas Infantiles están aplicando un programa de iniciación al inglés para niños de cero a tres años, y, de tres a seis, todos los niños tienen, como mínimo, una hora y media de inglés a la semana". Disponible en: [http://www.madrid.org/legislatura-esperanza-aguirre/index.php?option=com\\_medios&view=videos&task=galeria&id=2621&Itemid=65](http://www.madrid.org/legislatura-esperanza-aguirre/index.php?option=com_medios&view=videos&task=galeria&id=2621&Itemid=65)

En secundaria, que es el ámbito en que se centra el estudio de caso, también la enseñanza del inglés se aborda desde una perspectiva orientada de forma predominante a lo laboral.

*La Comunidad de Madrid se ha propuesto introducir en el sistema educativo el aprendizaje del inglés como factor clave de una formación de calidad. El objetivo es proporcionar a los jóvenes madrileños las herramientas que les permitan aprovechar todas las oportunidades y competir en las mejores condiciones en un mundo cada vez más globalizado. Esta formación les permitirá un mejor desarrollo tanto en el ámbito personal como en el profesional.*

*Para ello, la Consejería de Educación ha puesto en marcha un modelo de enseñanza en el que el alumno no solo aprende inglés como lengua extranjera sino que cursa parte del currículo en inglés. La lengua inglesa se convierte así en una segunda lengua vehicular de enseñanza y aprendizaje.*

(Orden 3331/2010, de 11 de junio).

La asociación entre inglés y calidad es otro de los elementos que es necesario destacar en la concepción sobre las lenguas y en el desarrollo de la política educativa de la Comunidad de Madrid. La noción de calidad está asociada a la enseñanza del inglés y a las oportunidades que este idioma brinda para ser más competitivo en el mercado laboral, marcado por la globalización. Ello significa que el conocimiento del inglés se convierte en una moneda de cambio para conseguir un trabajo mejor, para ser más competitivo que el resto de candidatos, es decir, la lengua inglesa es sometida a un proceso de “comodificación” lingüística.

El discurso sobre la “educación de calidad” que supone el bilingüismo en inglés y, especialmente, el discurso acerca de proporcionar esa “calidad” a todas las familias, no solo a las pudientes, en una suerte de democratización de la calidad y de la enseñanza del inglés, es un elemento que promueve aún más el atractivo del programa bilingüe entre las familias, y se relaciona directamente con una ideología lingüística que establece una jerarquización de las lenguas en función de su utilidad o de su prestigio. El inglés, lengua asociada a educación de calidad para las élites, ahora está disponible para todos. Este discurso, que no está presente en la orden que regula los institutos bilingües es, sin embargo, uno de los argumentos al que recurren los políticos madrileños para defender el bilingüismo en inglés.

*I think it is my duty as the president of the madrileños and the responsible of the education of the madrileños, to promote the bilingual teaching here in Madrid, not only in the private schools for the parents that can pay for it, but also, or specially, in*

*the...what we call “public schools”, which is the contrary of what the Brits call “a public school”. I want them also to be bilingual, so people with families that have no money to pay for a private school can learn English and then can be taught in English.*

(Declaraciones de Esperanza Aguirre en el programa de Richard Vaughan<sup>203</sup>).

Sin embargo, esta “democratización” del bilingüismo en inglés choca con las acusaciones, que hablan de que los alumnos con menor nivel socioeconómico tienen problemas a la hora de seguir las clases en inglés, y los casos de otros alumnos, con mejor nivel académico y económico, quienes tienen que pagarse clases particulares de inglés para seguir adecuadamente el ritmo del programa<sup>204</sup>.

En cuanto a la organización de las enseñanzas, los institutos bilingües presentan dos modalidades distintas:

- El programa bilingüe, en el que los alumnos reciben una hora diaria de inglés y además, debe impartirse en inglés, al menos, una de las siguientes materias: Educación Física, Educación Plástica y Visual, Música o Educación para la Ciudadanía. También se contempla la posibilidad de impartir las tutorías en inglés.
- La sección bilingüe, en la que, además de impartir inglés durante una hora diaria, los alumnos de la sección pueden cursar en inglés todas las materias (excepto Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y la Segunda Lengua Extranjera). Además, la hora de tutoría se impartirá obligatoriamente en inglés. Se establece, además, que, al menos, un tercio del horario lectivo semanal debe ser impartido en lengua inglesa.

Respecto a las características de los institutos bilingües, estos cuentan con una serie de recursos, humanos y materiales, tales como:

- a) *Coordinador de las enseñanzas en inglés o, en su caso, Jefe de Estudios adjunto.*
- b) *Auxiliares de conversación nativos de lengua inglesa, que desempeñarán funciones de apoyo a los profesores que impartan docencia en inglés.*
- c) *Formación específica y orientaciones didácticas para el profesorado.*
- d) *Proyectos e intercambios de carácter internacional y hermanamiento con centros extranjeros del mismo nivel de enseñanza.*
- e) *Materiales didácticos específicos.*

---

<sup>203</sup> Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=32jEE5eUyPQ>

<sup>204</sup> Declaraciones de Ramón Marcos, diputado regional de UPyD, en la Comisión de Educación y Empleo de la Comunidad de Madrid. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=m0xvm5hZQ34>

(Orden 3331/2010, apartado cuarto).

Por otra parte, el profesorado que desee impartir enseñanza en inglés en un instituto bilingüe deberá estar habilitado por la Consejería de Educación. Para obtener dicha habilitación es necesario acreditar un nivel de conocimiento de la lengua inglesa correspondiente al C1 o C2 del *MCERL* o bien superar una prueba<sup>205</sup>. Estos profesores reciben un complemento económico por ello, en función de las horas impartidas.

*Por otro lado, el desarrollo del programa bilingüe en los colegios públicos de la Comunidad de Madrid, exige a los profesionales una especial dedicación al centro que debe ser recompensada. Esta circunstancia aconseja hacer extensivo el complemento de especial dedicación docente a los profesores que impartirán docencia en el programa de institutos públicos bilingües.*

(Orden 3331/2010, de 11 de junio).

Además, este profesorado posee un reconocimiento, tanto en los concursos de traslados como en los cursos de formación en lengua inglesa (apartado sexto)<sup>206</sup>. En lo referente a la formación del profesorado, esta, junto con la partida de personal, absorbe una gran parte del presupuesto de la financiación a los centros bilingües.

Junto al profesorado debidamente habilitado, la Comunidad de Madrid cuenta con convenios con distintas instituciones para contar con auxiliares de conversación “que refuerzan el aprendizaje lingüístico de los alumnos, aportan sus valores culturales y complementan el trabajo de los maestros y profesores en el aula”<sup>207</sup>. El número de auxiliares de conversación, presentes tanto en los centros bilingües como en los no bilingües, para apoyar al profesorado de lenguas extranjeras ha aumentado también en estos años, pasando de 437 auxiliares en los colegios públicos bilingües durante el curso 2007-2008 a 825 en el curso 2011-2012. Por otra parte, a esos 825 auxiliares de los colegios públicos bilingües hay que sumar otros 126 de los colegios concertados, más otros 223 que trabajaban en los institutos públicos bilingües (*Datos y cifras de la*

---

<sup>205</sup> Orden 1672/2009, de 16 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en idiomas extranjeros para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y privados sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, Primaria y de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Esta orden fue derogada por la Orden 1275/2014, de 11 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte.

<sup>206</sup> Otras comunidades autónomas también contemplan incentivos económicos y modificaciones y reducciones en el horario lectivo de los profesores que imparten enseñanzas en estos programas.

<sup>207</sup> [http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org/aux.conversacion/-/visor/auxiliares-de-conversacion?p\\_p\\_col\\_pos=1](http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org/aux.conversacion/-/visor/auxiliares-de-conversacion?p_p_col_pos=1)

*Educación, 2013-2014*), lo que da una medida del volumen de profesorado y de recursos que demanda el programa bilingüe.

Sin embargo, la Comunidad de Madrid también establece en la Orden 3331/2010 que, cuando no exista suficiente personal con habilitación lingüística en los centros bilingües, “con el fin de garantizar el correcto desarrollo de las enseñanzas en inglés, podrá establecer las medidas oportunas para dotar al centro del profesorado necesario”. Esto se ha traducido, por parte de la Comunidad de Madrid, en la contratación de personal extranjero para impartir docencia en distintas materias sin que supere los mismos requisitos de acceso exigibles al resto del profesorado de la educación pública, contrataciones que han supuesto el desplazamiento de profesorado con plaza definitiva en determinados centros públicos, que han sido cuestionadas en distintos medios de comunicación<sup>208</sup> y, en última instancia, estas contrataciones han sido llevadas por los sindicatos ante los tribunales de justicia<sup>209</sup>.

Tras la aprobación de la LOMCE en 2013, que permite la contratación de expertos con dominio de lenguas extranjeras como profesorado en programas bilingües o plurilingües (disposición adicional trigésima séptima), sin necesidad de superar una oposición, con la mera habilitación por parte de las Administraciones, la Comunidad de Madrid ha aprobado en 2014 su propio decreto de expertos<sup>210</sup>, por el que establece un sistema de selección a través de la valoración de méritos y de una entrevista personal. Sin embargo, este decreto también ha sido llevado ante la justicia, entre otros motivos, porque no exige al profesorado extranjero un conocimiento mínimo del español<sup>211</sup> para poder impartir clase en el sistema educativo madrileño.

En el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid se distingue entre el inglés que se imparte en el programa y el inglés que se imparte en la sección, que es un “inglés avanzado”<sup>212</sup>. Para poder impartir el currículo de inglés avanzado, se exige una acreditación de la Consejería de Educación, que se obtiene con la superación de una prueba. Resultaba inaudito que el profesorado de inglés, que ya había superado una prueba de acceso para impartir la docencia en lengua inglesa, tuviera que pasar un nuevo examen para impartir el currículo de su materia, por muy “avanzada” que

---

<sup>208</sup> [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/09/06/madrid/1346947811\\_869102.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/09/06/madrid/1346947811_869102.html)  
<http://www.publico.es/espana/aguirre-contrata-docentes-nativos-700.html>

<sup>209</sup> [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/11/20/madrid/1353410314\\_546298.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/11/20/madrid/1353410314_546298.html)

<sup>210</sup> Decreto 139/2014, de 29 de diciembre, del Consejo de Gobierno, para la selección, habilitación y régimen jurídico de profesores expertos con dominio de lenguas extranjeras.

<sup>211</sup> Esta es una de las razones por las que los sindicatos han denunciado ante los tribunales este decreto. <http://www.europapress.es/madrid/noticia-tsjm-admite-tramite-recurso-ugt-contra-decreto-contratacion-profesores-expertos-idioma-extranjero-20150408121126.html>

<sup>212</sup> Orden 3245/2009, de 3 de julio, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid.



esta fuera, de ahí que tras comprobar que estos profesores poseían suficiente capacitación lingüística para impartir ese currículo “avanzado”, se haya flexibilizado el proceso de acreditación<sup>213</sup>.

El currículo de inglés avanzado se fue implementando de forma progresiva en la Educación Secundaria. Así, el primer curso de ESO fue el primero en que se implantó el currículo de inglés avanzado de la Comunidad de Madrid. De la lectura de la orden que lo regula<sup>214</sup> se puede establecer que los principios a los que obedece el desarrollo del bilingüismo en inglés se basan en las directrices del Consejo de Europa:

*El Consejo de Europa insiste en la necesidad de que las personas desarrollen competencias suficientes para relacionarse con otros miembros de los países europeos, estima que se debe dar un nuevo impulso a la enseñanza de idiomas que ayude a desarrollar la idea de ciudadanía europea y recomienda la adquisición de un cierto nivel de conocimiento de más de una lengua extranjera durante la etapa educativa de la Secundaria Obligatoria. La Consejería de Educación, en el marco de la normativa mencionada, en uso de sus competencias y tomando como referente las indicaciones del Consejo de Europa procede a desarrollar el currículo de “Inglés avanzado” en institutos bilingües de la Comunidad de Madrid.*

Sin embargo, tras la lectura del fragmento anterior no queda claro a qué se debe el establecimiento de un currículo de inglés avanzado. En primer lugar, la Orden 3245/2009, que fue la primera orden que reguló los institutos bilingües<sup>215</sup> no establece cuáles son los motivos por los que se va a establecer un currículo diferenciado dentro de los institutos bilingües, ni se dice qué indicaciones del Consejo de Europa siguen a la hora de efectuar tal división.

Por otro lado, ese currículo de inglés avanzado va a estar compuesto por unos contenidos relativos a la literatura inglesa, sin que se sepa el por qué de la selección de esos contenidos como parte integrante del currículo de inglés avanzado.

---

<sup>213</sup> “[...] gran parte del profesorado madrileño especialista en lengua inglesa reúne condiciones idóneas, tanto de titulación como de formación, para impartir el currículo de Inglés Avanzado, siendo suficiente, para determinados supuestos, la mera comprobación y revisión, por parte de la Administración, de la documentación pertinente para la obtención de la acreditación para dicha finalidad”. (Orden 1317/2015, de 7 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, se regula el procedimiento de acreditación para impartir el currículo de Inglés Avanzado en los institutos bilingües y en los centros privados concertados autorizados para impartir el Programa Bilingüe en Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid).

<sup>214</sup> Orden 2154/2010, de 20 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se establece el currículo de inglés avanzado del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria para las secciones bilingües de los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid.

<sup>215</sup> Hasta que fue derogada por la Orden 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid.

*En la sección bilingüe los contenidos de la enseñanza de inglés se adaptarán a un currículo de “Inglés avanzado”, específico para la Educación Secundaria Obligatoria. En la disposición adicional de la citada Orden [Orden 3245/2009, de 3 de julio, por la que se regulan los Institutos Bilingües de la Comunidad de Madrid], se establece que la Consejería de Educación elaborará un currículo de “Inglés avanzado” que versará sobre lengua inglesa y literatura y que, en todo caso, incluirá los contenidos mínimos fijados en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.*

*El currículo que se establece en esta Orden plantea un nuevo enfoque metodológico, que implica que los Profesores van a desarrollar los contenidos de esta materia a través de textos de carácter literario. Esta innovación permite el correcto desarrollo de las competencias escritas y orales, así como la incorporación de los elementos culturales y literarios, vinculados a la lengua inglesa, a la práctica diaria en el aula. (Orden 2154/2010, de 20 de abril).*

Plantear que la enseñanza del inglés a través de los textos de carácter literario es un “nuevo enfoque metodológico” parece obviar el hecho de que los textos literarios han formado parte de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en mayor o menor medida, ya desde el método tradicional, también llamado de gramática-traducción, utilizado durante el siglo XIX y parte del XX. Además, el currículo de inglés avanzado, al centrarse en el estudio de los textos literarios, lleva a cabo una reducción de los tipos de textos<sup>216</sup> a los que se refiere el *MCERL*, que incluyen, además de los literarios, revistas, periódicos, folletos, instrucciones, cartas personales y comerciales, etc.

Más adelante sí se hace referencia explícita al *MCERL*, documento fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras en la Unión Europea (capítulo 3), como uno de los textos que han servido de guía para la elaboración del currículo de inglés avanzado:

*El Consejo de Europa, en el “Marco común europeo de referencia para las lenguas”, establece directrices para el aprendizaje de las mismas. Igualmente, define los diferentes estadios de desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua, en función de la capacidad del alumnado para llevar a cabo un conjunto de tareas de comunicación que exigen la realización de acciones con una finalidad de comunicación concreta dentro de un ámbito específico. Estas pautas, así como la definición de las competencias básicas que el alumnado debe alcanzar al terminar la Educación Secundaria Obligatoria, han ocupado un lugar central en la concreción de este*

---

<sup>216</sup> El *MCERL* define *texto* como “cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian” (2002:91).

*currículo. La consecución de estas competencias debe contribuir a la realización personal, al ejercicio de la ciudadanía activa, a la incorporación satisfactoria a la vida adulta y al desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.*

El MCERL, en efecto, es una de las fuentes de las que bebe el currículo de inglés avanzado propuesto por la Comunidad de Madrid, lo que se manifiesta especialmente en el establecimiento de las competencias que debe alcanzar el alumnado, por ejemplo en el MCERL se efectúa una división entre competencias generales y competencias comunicativas:

- Las **competencias generales** se componen de *conocimientos* (saber), que pueden ser derivados de la experiencia (conocimiento del mundo, sociocultural, consciencia intercultural); *destrezas y habilidades*, que dependen más de la capacidad de desarrollo de procedimientos; *competencia existencial* (saber ser), que incluye la formación de actitudes y el rechazo de los prejuicios; la *capacidad de aprender* (saber aprender), donde se incluye la reflexión sobre el sistema de la lengua, la destreza en el estudio, la autonomía de aprendizaje...
- Las **competencia comunicativa** propiamente dicha estaría compuesta por la *competencia lingüística*, que incluye la competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica; la *competencia sociolingüística*, donde se incluirían las normas de cortesía, las diferencias de registro, los dialectos y el acento, etc. y, por último, estaría la *competencia pragmática*, que incluye, entre otras competencias, el uso del discurso para fines funcionales concretos.

Estas competencias definidas por el MCERL aparecen en los contenidos del currículo de inglés avanzado de la Comunidad de Madrid. Sin embargo, al igual que sucede con el currículo<sup>217</sup> de las Aulas de Enlace, el currículo de inglés avanzado se basa también en los decretos de la Comunidad de Madrid referidos al currículo de Educación Secundaria. El currículo de inglés avanzado se basa en el *Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Este currículo, en el caso de las lenguas extranjeras, divide los contenidos en varios bloques, que se refieren a tres ejes:

---

<sup>217</sup> Como se verá más adelante, las Aulas de Enlace no cuentan con un currículo oficial publicado en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, sino con una *Programación de Español como Segunda Lengua. Educación Secundaria*, publicada por la Dirección General de Promoción Educativa en 2003.

- **Capacidad lingüística**, que incluye el Bloque 1. *Escuchar, hablar y conversar* y el Bloque 2, correspondiente a *Leer y escribir*.
- **Elementos constitutivos del sistema lingüístico, su funcionamiento y relaciones**<sup>218</sup> se desarrolla en el Bloque 3, titulado *Conocimiento de la lengua* y que se subdivide en cuatro apartados: A) Funciones del lenguaje y gramática B) Léxico y C) Fonética. Además, incluye un apartado final titulado “Reflexión sobre el aprendizaje”<sup>219</sup> en el que se incluyen elementos como las actividades y los trabajos grupales, la aceptación del error en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el uso de diccionarios, etc.
- **Dimensión social y cultural de la lengua extranjera**<sup>220</sup>, que correspondería al Bloque 4, *Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural*. En este bloque aparecen elementos pragmáticos como la cortesía y, respecto a la cultura, en primero de ESO aparece un contenido referido al “conocimiento de algunos rasgos históricos y geográficos de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios”. En cursos superiores aparecen las referencias a la literatura y a diferentes aspectos de la cultura, por ejemplo en el currículo de tercero de ESO aparece el “Conocimiento y valoración crítica de los elementos culturales más significativos de los países donde se habla la lengua extranjera: literatura, arte, música, cine, gastronomía, etc.”

En ninguno de esos bloques de contenidos del currículo de lenguas extranjeras de la Comunidad de Madrid aparece el estudio de la literatura, ni tampoco el *MCERL* menciona el estudio de obras literarias de la lengua extranjera, dentro de las competencias del alumno. El *MCERL*, en su apartado 4.3., sí habla de la literatura cuando se refiere a las tareas y propósitos comunicativos, en concreto, cuando aborda los usos estéticos de la lengua y las actividades relacionadas con los usos estéticos de la lengua que suelen llevarse a cabo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En ese apartado señala la importancia de la literatura, cuya trascendencia es mayor que la meramente estética.

*Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera “un patrimonio común valioso*

---

<sup>218</sup> Correspondería a lo que en el *MCERL* se califica como “competencia lingüística”.

<sup>219</sup> Se correspondería con lo que el *MCERL* califica como “capacidad de aprender” (saber aprender)

<sup>220</sup> En este apartado se incluirían distintas competencias generales de las que habla el *MCERL*, como la “conciencia intercultural”, el “conocimiento del mundo” o la “competencia existencial”.

*que hay que proteger y desarrollar”. Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos.*

(Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, p. 60).

Esta consideración de la literatura como un patrimonio común, con fines morales, emocionales y culturales, entre otros, revela una concepción de la literatura y de la educación literaria heredera del Romanticismo, esto es, asociada al concepto de pueblo (*volk*) y de identidad étnica (capítulo segundo). Por eso, en el siglo XIX, con la construcción de los Estados modernos y bajo la influencia del Romanticismo, la función primordial de la educación literaria será la de “conformar una conciencia nacional en los ciudadanos” (Jover, 2007: 23), así como la de conseguir la “adhesión emotiva de la población escolar a las obras clave de la literatura de cada país” (Lomas, 1999: 98).

Las palabras del *MCERL* respecto a la literatura nacional y regional son herederas de esa tradición decimonónica y de esa concepción de la lengua y de su manifestación literaria como elemento conformador de la identidad nacional. Sin embargo, el papel de la literatura y de los textos literarios en el *MCERL* se reduce, en general, a distintas actividades de comprensión lectora (apartado 4.4.2.2. del *MCERL*). En cambio, en el caso del currículo de inglés avanzado de la Comunidad de Madrid, a diferencia del *MCERL* y del currículo de lenguas extranjeras del Decreto 23/2007, de 10 de mayo, la educación literaria constituye por sí sola uno de los bloques de contenidos.

*El segundo componente del eje, la dimensión social y cultural de la lengua inglesa, es el bloque 5: Educación literaria, que comprende contenidos propios de la modalidad de “Inglés avanzado”. Este bloque tiene la finalidad de consolidar el conocimiento del alumnado sobre los aspectos culturales y las particularidades de los países de habla inglesa, centrándose en el estudio de la producción escrita de autores representativos de dichos países.*

*Los alumnos de la modalidad de “Inglés avanzado” tomarán contacto con una selección de textos literarios que tienen como objetivo proporcionar una variedad de elementos lingüísticos aplicables a su propia producción escrita, fomentar su sentido de la estética y contribuir a su crecimiento intelectual. Los alumnos se familiarizarán con diversos géneros a través de distintas obras literarias en las que se retraten elementos culturales y contextos históricos que reflejen la diversidad de los países de habla inglesa.*

(Anexo I de la Orden 2154/2010, de 20 de abril).

El tratamiento de los contenidos literarios en el currículo de inglés avanzado coincide con el que se plantea para la enseñanza de los contenidos literarios en Lengua Castellana y Literatura, como se aprecia en el cuadro 5. Dejando al margen los elementos tipográficos distintos (que se han mantenido con respecto a los documentos originales), existen pocas diferencias entre el tratamiento que se le otorga a la educación literaria en la primera lengua (el castellano) y en la segunda lengua (el inglés).

**Cuadro 5. La Educación Literaria en el currículo de Lengua Castellana y Literatura en primer curso de ESO y la Educación Literaria en el primer curso de ESO del currículo de “Inglés avanzado”.**

<b>Bloque 4. Educación Literaria.</b>	<b>Bloque 5: Educación Literaria</b>
<p>1. Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo.</p> <p>2. Introducción a los géneros literarios a través de la lectura comentada de fragmentos representativos de obras adecuadas a la edad. Análisis de sus rasgos más característicos.</p> <p>3. El lenguaje literario. Recursos lingüísticos más importantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura de varias obras adecuadas, en extensión y contenido, a la edad.</li> <li>- Lectura comentada y recitado de poemas, reconociendo los elementos básicos del ritmo, la versificación y las figuras semánticas más relevantes.</li> <li>-Lectura comentada de relatos breves, incluyendo mitos y leyendas de diferentes culturas, reconociendo los elementos del relato literario y su funcionalidad.</li> <li>-Lectura comentada y dramatizada de obras teatrales breves, o de fragmentos, reconociendo los aspectos formales del texto teatral.</li> <li>-Identificación de los recursos lingüísticos propios de los textos de carácter literario.</li> </ul> <p>4. Composición de textos de intención literaria utilizando algunos de los aprendizajes adquiridos en las lecturas comentadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción a los géneros literarios a través de la lectura comentada de fragmentos representativos de obras adecuadas a la edad. Análisis de sus rasgos más característicos.</li> <li>- El lenguaje literario: Lectura de textos de varias obras o fragmentos de países de lengua inglesa, adecuados en extensión y contenido, a la edad. Apreciación de los rasgos distintivos del lenguaje literario.</li> <li>• Lectura comentada y recitado de poemas, reconociendo algunos de sus elementos básicos.</li> <li>• Lectura comentada de relatos breves, reconociendo algunos de sus elementos básicos.</li> <li>• Lectura comentada y dramatizada de obras teatrales breves, o de fragmentos, reconociendo algunos de sus elementos básicos.</li> <li>- Composición de textos de intención literaria, siguiendo algunas de las convenciones de las lecturas comentadas.</li> <li>- Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de bibliotecas virtuales.</li> <li>-Desarrollo de la autonomía lectora, y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de los países de lengua inglesa.</li> <li>- Resumen oral y escrito de una historia y/o argumento de un libro u otro documento audiovisual, y expresión de opiniones personales sobre el mismo.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 23/2007, de 10 de mayo y la Orden 2154/2010, de 20 de abril.

En el cuadro 5 se muestran las evidentes semejanzas entre el tratamiento de uno y otro bloque de educación literaria. El tratamiento de la historia literaria de la segunda lengua está prácticamente calcado del de la primera lengua (el español). Además, a partir de 3º de ESO<sup>221</sup>, al igual que sucede en la materia de Lengua Castellana y Literatura, aparece el estudio de la historia literaria en lengua inglesa como uno de los contenidos del currículo. En 3º de ESO se imparten los contenidos correspondientes a la Edad Media y el Renacimiento, coincidentes con la historia de la literatura que se enseña en Lengua Castellana y Literatura en 3º de ESO, mientras que en 4º de ESO en el currículo de inglés avanzado se estudian periodos literarios como el Romanticismo, el Realismo, el Modernismo, etc., también coincidentes con el temario de 4º de ESO de Lengua Castellana y Literatura.

El currículo de inglés avanzado, consciente de esta duplicidad y superposición de contenidos, manifiesta en el Anexo II, donde se describen las pautas generales para el currículo de inglés avanzado para 3º y 4º cursos de ESO, la necesidad y conveniencia de que los departamentos didácticos trabajen de forma coordinada para alcanzar los objetivos comunes. Se hace especial hincapié en dos asignaturas: Ciencias Sociales (3º de ESO)/Geografía e Historia (4º de ESO) y Lengua castellana y Literatura (3º/4º de ESO).

*Siempre se pueden encontrar y explotar oportunidades de conexión entre materias transversales en los textos de ficción en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, puesto que las historias se sitúan en un lugar y un tiempo. El profesor de esta materia puede contribuir al desarrollo de una unidad didáctica al contextualizar al autor elegido dentro de su país, y dentro de un período histórico/literario determinado, por medio del uso de mapas y líneas de tiempo. De igual forma, el profesor de inglés puede contribuir a la consolidación de los objetivos de sus colegas al reforzar vocabulario y contenidos descritos en los currículos de esas materias. Se hace esencial tratar los objetivos comunes con el resto del equipo docente, y coordinar una manera de lograr dichos objetivos. En Lengua Castellana, hay algunos elementos que se solapan y que deberían ser explotados en el currículo de Inglés avanzado, como identificar las características estructurales de los medios de comunicación; desarrollar estrategias de comprensión; explicar los efectos de las figuras literarias más comunes en una serie de textos de ficción y no ficción; analizar los efectos de la naturaleza de los personajes; la influencia del entorno; usar una variedad de estructuras organizativas coherentes; creación de textos narrativos, expositivos, argumentativos, descriptivos, manejo de las convenciones del lenguaje, etcétera.*

---

<sup>221</sup> Orden 9961/2012, de 31 de agosto, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se establece el currículo de inglés avanzado de tercer y cuarto cursos de la Educación Secundaria Obligatoria para las secciones bilingües de los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid.



Sin embargo, el currículo de inglés avanzado, pese a que menciona la posibilidad de que ciertos contenidos comunes sean explotados desde varias materias, apenas aprovecha la posibilidad de utilizar la lengua materna del alumnado como una base sobre la que asentar conocimientos nuevos en la lengua inglesa. Ni se explota el potencial de la lengua castellana, ni el de la segunda lengua extranjera (normalmente el francés) ni mucho menos se habla de las lenguas del alumnado de origen inmigrante, por ejemplo a través del tratamiento integrado de las lenguas, orientación metodológica de la enseñanza de lenguas que “propone el trabajo colaborativo del profesorado de las distintas lenguas de la escuela a partir de todos aquellos elementos que estas comparten” (Apraiz *et ál.*, 2012: 119). Este, que sí es un “enfoque metodológico nuevo”, presente, en mayor o menor medida, en otras comunidades autónomas (País Vasco, Baleares<sup>222</sup>) no aparece en el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid, pese a que las investigaciones muestran que, una vez alcanzado cierto conocimiento lingüístico en la segunda lengua, se produce la transferencia de competencias, por ejemplo, en las de comprensión lectora (Alderson, 1984; Devine, 1988; Codina y Usó, 2000).

La norma del sistema educativo del “solo en español” que denunciaban Martín Rojo y Mijares (2007b) se convierte aquí en “solo en inglés”, aunque solo sobre el papel, pues como muestra Relaño (2015) en las aulas de los institutos bilingües, tanto alumnos como profesores, utilizan ambas lenguas. Parece que el único bilingüismo “legítimo”<sup>223</sup> es el del “español-inglés”, obviando otros tipos de bilingüismo presentes en las aulas, los de los alumnos inmigrantes.

El Anexo II de la citada orden, a pesar de que dice prescribir las “pautas generales para la impartición del currículo de inglés avanzado”, se centra exclusivamente en el bloque correspondiente a la educación literaria, a través de diferentes propuestas para incorporar la educación literaria, de una selección de lecturas en el aula y sus posibles conexiones con los contenidos impartidos en otras

---

<sup>222</sup> El Gobierno de Baleares aprobó en 2013 el decreto del tratamiento integral de las lenguas, por el que los centros educativos de las islas impartirían sus materias en castellano, catalán e inglés. Este decreto, sin embargo, fue muy contestado por sindicatos, profesores y familias porque consideraban que trataba de mermar la presencia del catalán en las aulas.

<sup>223</sup> El concepto de “lenguaje legítimo”, *legitimate language*, fue acuñado por Bourdieu en 1977 (citado en Heller, 1996) para referirse a un lenguaje que debía ser pronunciado por un hablante legítimo, en una situación adecuada, dirigido a unos receptores legítimos y que cumpla las convenciones gramaticales y semánticas. Heller (1996) amplía el concepto de Bourdieu de lenguaje legítimo para referirse al lenguaje en uso, esto es, a las prácticas lingüísticas que, en el contexto escolar, son consideradas legítimas frente a las que no lo son y, en concreto, a las variedades de uso lingüístico, consideradas adecuadas, o no.

áreas del currículo (Ciencias Sociales/Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura y Ciencias de la Naturaleza/Biología).

Resulta llamativo este énfasis en el estudio de la literatura en lengua inglesa en el currículo de inglés avanzado de la Comunidad de Madrid, en detrimento de otras competencias, sobre todo cuando los resultados de informes internacionales, como el *Estudio Europeo de Competencia Lingüística*<sup>224</sup>, sostienen que España obtiene los mejores resultados en comprensión lectora en lengua inglesa, mientras que sus peores resultados son los relativos a la comprensión oral. Los resultados de ese informe muestran que el 31% de los alumnos españoles en 4º de ESO tiene un nivel Pre-A1 en comprensión oral en lengua inglesa, mientras que la media de los países estudiados es de un 17,1%. España, además de ser el segundo país con mayor porcentaje de alumnos con un nivel Pre-A1 en comprensión oral, tiene un porcentaje muy bajo de alumnado con un nivel B2 en comprensión oral en lengua inglesa, solo un 12% del alumnado español alcanza ese nivel, frente al 30% de media del resto de países estudiados. En cambio, en comprensión lectora, aun cuando los resultados son inferiores al de la media del resto de países del estudio, los porcentajes son más parecidos. En España un 18% del alumnado tiene un nivel Pre-A1 en comprensión lectora, frente al 14,3% de media del resto. En el nivel más alto, el B2, se sitúan un 18% de los alumnos españoles, frente al 26,5% de media del resto de países participantes en el estudio.

El estudio achaca estos resultados, entre otros, a “la metodología de enseñanza empleada durante años, que ha insistido en contenidos gramaticales y de comprensión lectora y escrita, la escasa exposición al uso de esta lengua en el contexto social español, junto con otros aspectos ambientales” (Estudio Europeo de Competencia Lingüística, 2012: 51).

Por tanto, si la metodología ha influido en esos malos resultados en comprensión oral, resulta poco coherente insistir en esos contenidos, en lugar de trabajar otros para fomentar la comprensión oral. Sin embargo, desde el punto de vista de la ideología lingüística y del significado que se atribuye a la lengua, y por ende a la literatura, sí resulta pertinente el estudio de la historia de la literatura inglesa, pues si, como señala Colomer, 1996, citada en Jover (2007: 33) “la literatura se sitúa en el campo de la representación social, de sus valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción de un imaginario colectivo”,

---

<sup>224</sup> En el *Estudio Europeo de Competencia Lingüística*, llevado a cabo en 2011, se evaluó la competencia lingüística de los estudiantes de último curso de educación secundaria obligatoria (ISCED 2). Se evaluó la competencia en la primera lengua extranjera (el inglés, en el caso español) y en la segunda lengua extranjera (el francés, en España).

el estudio de esta sería una manera de adscribirse e identificarse como bilingüe en inglés.

Al igual que el estudio de la historia de la literatura nacional persigue la creación de una conciencia nacional, el estudio de la historia de la literatura inglesa pretende la identificación con los valores de los países anglófonos y la identificación como bilingüe, a pesar de que, como sostiene Relaño (2015) en un estudio sobre alumnos del programa bilingüe en inglés de un instituto madrileño, estos se niegan a ser etiquetados como “buenos alumnos” pertenecientes a una “élite lingüística”, lo que les lleva, paradójicamente, a negarse a hablar en inglés dentro de las clases de la sección bilingüe.

Por otro lado, para valorar la calidad del programa, los alumnos de los institutos bilingües realizan pruebas externas para medir el grado de adquisición de la lengua inglesa.

#### *Séptimo.- Evaluación*

*Los alumnos de los institutos bilingües realizarán al final de los cursos segundo y cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria una prueba de evaluación externa en los términos que establezca la Consejería de Educación.*

(Orden 3331/2010, de 11 de junio).

En 2º de ESO, en función de si los alumnos están matriculados en el programa bilingüe o en la sección, pueden presentarse a una prueba externa que acredite desde un nivel A2 (*Cambridge Key English Test for schools*, caso de los alumnos del programa) hasta un nivel B2 (*Cambridge First Certificate in English for schools*, en el caso de los alumnos matriculados en la sección bilingüe)<sup>225</sup>. En 4º de ESO, los alumnos pueden presentarse a una prueba para obtener la acreditación en un nivel A2 o B1 (en el caso de los alumnos del programa bilingüe) o, si están matriculados en la sección, pueden examinarse para conseguir la acreditación en el nivel B2 o C1 (*Cambridge Certificate in Advanced English*).

La Comunidad de Madrid cada año publica los buenos resultados de las pruebas externas del alumnado de los centros bilingües, el número en constante aumento de alumnos que consiguen los certificados de habilitación de las organizaciones internacionales<sup>226</sup>. Sin embargo, una investigación desarrollada por Anghel, Cabrales y Carro (2013), basándose en la actuación del alumnado de varios

---

<sup>225</sup> Además, tanto los alumnos del programa como los de la sección pueden presentarse al *Cambridge Preliminary English Test for schools*, cuya superación acredita un nivel B1 de inglés.

<sup>226</sup> En su informe anual *Datos y cifras de la Educación*.

colegios bilingües en la prueba CDI de sexto de primaria, que mide su competencia en lengua castellana, matemáticas y cultura general (conocimientos que corresponden a la materia de Conocimiento del Medio<sup>227</sup>, impartida en inglés), concluye que “para cultura general, el programa bilingüe tiene un efecto significativo y negativo sobre los resultados del examen, para los alumnos cuyos padres no tienen educación universitaria” (Anghel, Cabrales y Carro, 2013: 4), por lo que estos investigadores aventuran que “parece que el esfuerzo adicional que se hace al aprender inglés utilizándolo como idioma de enseñanza en una asignatura que no es la lengua inglesa tiene como coste un peor desempeño al aprender esta asignatura” (Anghel, Cabrales y Carro, 2013: 25) y alertan de los posibles efectos segregadores que puede tener el programa a largo plazo, especialmente en educación secundaria.

## **5.2. El bilingüismo en el IES Eclipse: un barco al que quiere subirse todo el mundo**

En el apartado anterior se ha explicado cómo el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid ha ido ganando peso en el sistema educativo madrileño y cómo cada año ha aumentado el número de centros bilingües. El impulso dado a este programa por parte de la administración, la demanda de las familias, en un contexto innegablemente multilingüe, ha provocado que los centros educativos, con aquiescencia o con reticencia, se hayan querido subir al barco del bilingüismo, en unos casos, convencidos de las bondades del programa y, en otros, movidos más por el hecho de garantizar la supervivencia del centro a través del “tirón” del bilingüismo, para atraer a un tipo específico de alumnado catalogado como “bueno”, etc.

Prieto y Villamor (2012), tras una serie de entrevistas mantenidas con directores y directoras de colegios públicos madrileños, sostienen que hay tres motivos por los que los centros deciden acogerse al programa bilingüe: “por la provisión de recursos que lleva asociada, por el tipo de alumnado que atrae y por el incremento de matrícula que supone” (2012: 133). De las entrevistas mantenidas, además, se concluye que la decisión de pedir la adscripción al programa bilingüe:

---

<sup>227</sup> En esta asignatura se imparten contenidos de ciencias de la naturaleza, geografía e historia.

*No se debió a la consideración de lo que este programa podía aportar al alumnado del centro directamente, sino que se veía como una medida para atraer a las familias y hacer frente a la disminución de la demanda y la consecuente amenaza de cierre del centro.*

(Prieto y Villamor, 2012: 133).

Esto explica que algunos profesores, aun estando en contra del programa, voten a favor de la implantación del bilingüismo en su centro para evitar que este cierre.

El IES Eclipse también ha sentido esa “presión” o esa corriente de la Administración y de las familias a favor de impulsar la lengua inglesa y, en el marco de su autonomía, el instituto puso en marcha en el curso 2008-2009 un Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés (PEB). Esta iniciativa era una más, aunque de mucho mayor calado, de otras medidas desarrolladas en los últimos años por el departamento de Inglés, que había participado en proyectos europeos (*Comenius, ConScience, eTwinning...*), había organizado intercambios escolares, concursos de cómic y vídeo, etc.

Por otro lado, la puesta en marcha del proyecto experimental, precisamente en el curso académico 2008-2009, también responde al hecho de que ese mismo año comenzaban a impartirse enseñanzas bilingües en inglés en un colegio de primaria de la localidad, con lo que, a largo plazo, cuando ese alumnado terminara la educación primaria, debería encontrar una oferta de enseñanza que satisficiera sus necesidades educativas en lengua inglesa. La puesta en marcha del PEB respondía también a esa necesidad y demanda que se generaría previsiblemente en el futuro. La justificación para la implantación de este proyecto se asienta, por tanto, en varios pilares:

*Nuestro instituto, y en especial, el Departamento de Inglés, basándonos en la autonomía de los centros contemplada en la legislación vigente para poner en marcha proyectos de innovación pedagógica, ampliar el horario escolar, así como para impartir parte de las materias del currículo en una lengua extranjera, y considerando las características de nuestro entorno escolar, la conveniencia de dar continuidad a la enseñanza bilingüe del mencionado Centro de Primaria, así como valorando las necesidades educativas actuales de nuestros alumnos, nos hemos propuesto ofertarles una enseñanza integradora de contenidos que les permita mejorar sus competencias básicas y, sobre todo, su competencia lingüística en inglés, teniendo como referencia los objetivos generales vigentes para la educación secundaria y el aprendizaje de una lengua extranjera.*

(Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés. Curso 2008-2009, página 6).

Los objetivos del PEB son diez, y se presentan en el cuadro 6:

**Cuadro 6. Objetivos del Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés del IES Eclipse.**

1. Motivar a los alumnos para que valoren la importancia de la lengua inglesa como un instrumento de comunicación y mejoren sus competencias lingüísticas en inglés, trabajando la asignatura desde distintos ámbitos y en diversas situaciones de comunicación.
2. Fomentar la adquisición y aprendizaje de un currículo integrado utilizando la lengua inglesa como vehículo de expresión de diferentes tipos de contenidos curriculares y favoreciendo el desarrollo de una enseñanza-aprendizaje en contextos auténticos, variados y relevantes para el alumno.
3. Aprender a utilizar, con sentido crítico, las nuevas tecnologías de la información como fuente para acceder, seleccionar, aprender y presentar contenidos en inglés de diferentes materias y en distintos formatos: textos escritos, audio, vídeo y multimedia.
4. Establecer contactos con otros alumnos extranjeros y desarrollar una práctica comunicativa en inglés, utilizando las nuevas tecnologías de la comunicación mediada por ordenador: correo electrónico, "Chat" (texto, audio y vídeo), plataformas virtuales y de contacto.
5. Participar en un proyecto educativo europeo que permita a los alumnos conocer otras culturas así como reflexionar sobre la suya propia, a la vez que facilita el diálogo intercultural en un contexto de aprendizaje auténtico.
6. Fomentar la lectura de diferentes tipos de textos y contenidos como herramienta para mejorar la capacidad de expresarse correctamente a nivel oral y escrito en inglés.
7. Utilizar una metodología didáctica basada en el aprendizaje de contenidos en lengua inglesa y en el desarrollo de las habilidades comunicativas.
8. Favorecer el trabajo autónomo y cooperativo de los alumnos.
9. Contribuir a mejorar la oferta educativa del I.E.S. Eclipse<sup>228</sup> y prepararnos adecuadamente para poder satisfacer las necesidades actuales y futuras de nuestro alumnado así como mejorar sus posibilidades de éxito en el marco de un mundo global.
10. Motivar al profesorado del centro con un proyecto que ilusiona a la vez que invita a mejorar la competencia lingüística en inglés, actualizar la metodología didáctica, afianzar el sentido del trabajo en equipo y valorar las perspectivas, experiencias y formas de pensar de los demás.

Fuente: Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés. Curso 2008-2009, páginas 7 y 8.

---

<sup>228</sup> Se ha sustituido el nombre real del instituto por el seudónimo utilizado en este trabajo de investigación, Eclipse.

Para lograr los objetivos planteados en el cuadro 6, se prevé la creación de forma progresiva<sup>229</sup> de un grupo de unos 25-30 alumnos que recibirán un tercio del currículo de varias materias en inglés (Ciencias de la Naturaleza, Educación Física, Educación Plástica y Visual y Música). Además, este grupo de alumnos recibirá cinco horas lectivas semanales de inglés, dos horas más de las establecidas por el currículo oficial de la Comunidad de Madrid<sup>230</sup>. El PEB también contempla que parte de las actividades de Tutoría puedan impartirse en inglés “especialmente las relacionadas con juegos de socialización y con el vocabulario de los diversos talleres que se organizan en el centro (alimentación y nutrición, interculturalidad, educación vial, prevención de drogodependencias, sexualidad, otros)” (Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés. Curso 2008-2009, página 10).

Este grupo de alumnos se selecciona mediante una prueba, que se realiza del siguiente modo:

En la segunda quincena del mes de junio se realiza “una prueba de prognosis en inglés (escrita y oral) con todos aquellos alumnos que hayan solicitado participar en el programa de bilingüismo”<sup>231</sup>. A continuación, se informa a las familias de estos alumnos “sobre la necesidad o no de que refuercen sus conocimientos para poder seguir sin dificultades la enseñanza pre-bilingüe y garantizar la continuidad del programa”<sup>232</sup>. En el mes de septiembre se realiza una segunda prueba de cuyos resultados se informa a las familias “para que valoren la conveniencia o no de que sus hijos entren en el programa”<sup>233</sup>.

Aunque, en principio, el programa está abierto a cualquier alumno, y su participación es de carácter voluntaria, por lo que puede abandonarlo en cualquier momento, es llamativa la insistencia en el PEB sobre la necesidad de que las familias valoren “la adecuación del proyecto a las características de sus hijos y las posibilidades que tienen de mantenerse en él hasta 3º de la E.S.O.”<sup>234</sup>, pues en el caso de que los alumnos no sean capaces de seguir las enseñanzas en inglés y tuvieran que abandonar el proyecto, esto afectaría a los alumnos, pero también “al

---

<sup>229</sup> El calendario de aplicación del PEB prevé que en 2008-2009 se cree un grupo de enseñanza bilingüe en 1º de ESO. Un año después, en 2009-2010, se prevé la creación de un grupo en 1º y otro en 2º de ESO y, por último, la implantación del PEB terminaría en 2010-2011 con la presencia de un grupo bilingüe en inglés en 1º, 2º y 3º de ESO. Si bien el PEB manifiesta que sería deseable que el proyecto se extendiera también a 4º de ESO. Por otro lado, el PEB plantea que es inviable aplicar el bilingüismo a todos los alumnos del mismo curso.

<sup>230</sup> Con la LOE solo había tres horas lectivas de inglés en 1º de ESO.

<sup>231</sup> Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés. Curso 2008-2009, página 24.

<sup>232</sup> *Ibidem*.

<sup>233</sup> *Ibidem*.

<sup>234</sup> *Ibidem*.

grupo y a la futura viabilidad del proyecto” (Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés. Curso 2008-2009, página 25).

El PEB fue elaborado por el Departamento de Inglés, quien previamente recabó información acerca del profesorado capacitado lingüísticamente (que no habilitado por la Comunidad de Madrid) para impartir su materia en inglés. Posteriormente el Departamento de Inglés presentó las líneas generales del proyecto en la Comisión de Coordinación Pedagógica<sup>235</sup> y, por último, lo presentó al claustro de profesores para someterlo a su aprobación en abril de 2008. Durante ese claustro surgieron algunas críticas hacia el programa:

*Proyectos como este hacen falta, pero es elitista, y se debería plantear para todo el centro.*

(DLF, actas del claustro del 22 de abril de 2008).

Frente a esta crítica hacia el elitismo del proyecto, dado que el Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés solo ofrece a un grupo de 25-30 alumnos la posibilidad de beneficiarse del mismo, otras voces minimizaban el carácter elitista del PEB:

*El elitismo es transitorio, ya que eso se generaliza. Estamos ante una fase transitoria, y si hay que empezar con niños con nivel... pero es de carácter transitorio, es interesante hacer la prueba.*

(DOJ, actas del claustro del 22 de abril de 2008).

Y otros asociaban la implantación del PEB con enseñanza de calidad, sin entrar en consideraciones acerca del posible elitismo o falta de equidad de este proyecto.

*Aporta calidad a la oferta de la enseñanza pública ofertada en el centro.*

(DMS, actas del claustro del 22 de abril de 2008).

Esta relación entre calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa responde a una ideología lingüística muy extendida, que aparecía también en la orden que regulaba los institutos bilingües.

---

<sup>235</sup> La Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) es un órgano regulado por el *Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria*, que está formado por el director (que actúa como presidente), el jefe de estudios y los jefes de departamento (artículo 53). Entre las competencias de la CCP se encuentra la de “proponer al claustro los proyectos curriculares para su aprobación” (artículo 54).



Sin embargo, la calidad del programa resulta dudosa cuando se atiende a la formación que tiene el profesorado del IES Eclipse, pues, por ejemplo, ninguno de los profesores que impartieron una parte de su materia en lengua inglesa durante el primer año, alcanzaba el nivel C1.

El Departamento de Inglés del IES Eclipse, tras realizar una encuesta entre el profesorado del centro, consideró capacitado lingüísticamente para impartir parte de su materia en lengua inglesa a todo aquel que tuviera un nivel igual o superior al Ciclo Elemental de la Escuela Oficial de Idiomas, lo que equivale un nivel B1 del *MCERL*. Este nivel de inglés está muy lejos del nivel B2 que comenzó requiriendo la Comunidad de Madrid al profesorado para obtener la habilitación lingüística y aún más lejos del nivel C1 que exige actualmente la Comunidad de Madrid a los profesores que quieren habilitarse en inglés. No obstante, como el PEB era un proyecto de carácter experimental que, además, se iba a poner en marcha con recursos propios del centro, podía poner unos requisitos diferentes a los exigibles en el Programa Bilingüe oficial, pero también estas decisiones condicionaban unos resultados distintos.

Así pues, lógicamente, el profesorado participante en el PEB sentía que su competencia en inglés debía mejorar para impartir enseñanza en un programa bilingüe (capítulo 7). Pero, incluso entre el profesorado que se incorporó en años posteriores al programa y que tenía una buena competencia en lengua inglesa la experiencia con el grupo prebilingüe “no fue muy buena” porque la acogida entre el alumnado del tercio de la materia que debía impartirse en inglés “no fue buena en general” y el profesorado sentía que, a pesar de conocer bien la lengua inglesa, ser capaz de impartir una parte de su materia en este idioma era una tarea bien distinta:

*Yo no acabé de encontrarme a gusto enseñando en inglés. Noté que me faltaban recursos, aunque mi nivel de inglés es muy bueno.*

(DMJ, profesor que impartía una materia en el Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés. Curso 2010-2011).

Asimismo, los resultados de los alumnos durante el primer año de implantación en una de las asignaturas impartidas en inglés, no fueron tan buenos como lo esperado:

*En cuanto al aprovechamiento de la parte de la materia desarrollada en Inglés, podemos decir que los resultados no son tan brillantes<sup>236</sup>. 5 alumnos sí obtenían*

---

<sup>236</sup> La comparación se establece respecto a los resultados globales en la asignatura, puesto que en el conjunto de la asignatura impartida por este profesor, los resultados son: 7 sobresalientes, 7 notables, 10

*habitualmente muy buena calificación en esta parte; otros 10 bastante buena; 10 media y 5 mala. Y es que una cuestión muy debatida y aún no bien resuelta es la consideración en la calificación global de la asignatura del aprovechamiento hecho en la parte desarrollada en Inglés, habida cuenta de que se trata de un proyecto experimental y voluntario y que, por otro lado, no se deberían dar discriminaciones negativas para los alumnos de los otros grupos. Los participantes en el proyecto llegamos, a la conclusión de que, por este año de momento, no se debería considerar en sentido negativo para la calificación en las materias distintas del Inglés el poco aprovechamiento de las actividades desarrolladas en Inglés; sólo en sentido positivo, es decir, los alumnos que mostraban aprovechamiento en estas actividades podían ver incrementada su calificación. Quizás este criterio haya ocasionado que algunos alumnos no se hayan esforzado mucho en las actividades en Inglés, al no tener repercusión negativa en su nota. En todo caso, esta cuestión queda a reflexión para el próximo curso.*

(Memoria didáctica de una de las asignaturas cuyo currículo se imparte en inglés, curso 2008-2009).

Los alumnos de este primer grupo prebilingüe obtuvieron muy buenos resultados académicos en esta asignatura, donde solo hubo dos suspensos. Sin embargo, su aprovechamiento del inglés no fue el más adecuado. El hecho de que se tratara del primer año de implantación del proyecto, la falta de formación del profesorado, que tuvo que crear materiales didácticos “sobre la marcha” (capítulo 7), podría explicar este resultado, pero también es posible que la enseñanza del inglés se utilice como un filtro por el que la enseñanza de la lengua actúe como elemento de segregación del alumnado. Es decir, que el PEB sirva para crear, bajo el pretexto de la enseñanza en inglés, un grupo específico formado en su mayoría por alumnos de alto rendimiento, pero a la hora de evaluar el inglés, dado que *es un proyecto experimental y voluntario*, su peso en la nota de evaluación no sea tan importante.

Resulta cuando menos extraño que en un programa de enseñanza bilingüe no se califique de forma negativa a quien no aproveche adecuadamente las actividades desarrolladas en inglés. Esta cuestión solo se explica por el hecho de que sea el primer año de implantación del PEB o por el hecho de que lo más importante es la segregación que se produce en función de la lengua, independientemente del valor que se le asigne a esta después tanto cualitativamente (en cuanto al nivel de lengua exigido a profesores y alumnos) y cuantitativamente (el tiempo dedicado a la

---

bien y 4 suficientes y 2 suspensos, en cambio, en la parte de la materia impartida en inglés, los resultados “no son tan brillantes”, según la memoria didáctica de este profesor, DBM.

enseñanza de la materia en inglés y el peso del inglés en la nota de evaluación de la materia).

Por otra parte, el alumnado también detectaba las carencias del programa, por ejemplo, A3AGB<sup>237</sup>, una alumna que participó en el primer curso del PEB, en cuanto a la formación de sus profesores, señala que: “[nombre del profesor] era un amor, y se buscaba sus recursos y tal, pero su inglés era malo”, y, sobre todo, en cuanto a la evaluación del inglés en las materias que eran prebilingües, afirma que: “[el inglés] era como un plus, no se evaluaba”, “en sus exámenes había un punto sobre vocabulario en inglés, que subía, pero que no bajaba”.

Desde el punto de vista lingüístico, la valoración que hace del PEB esta alumna es que: “creo que, sinceramente, sin ese proyecto yo ahora mismo tendría el mismo nivel de inglés”.

Sin embargo, A3AGB reconoce que el grupo prebilingüe tiene un aliciente, ya que, como uno de los requisitos del proyecto era que el alumnado debía estar agrupado en la misma clase, para, entre otros objetivos, “favorecer la cohesión del grupo y su sentido de pertenencia a un programa que exigirá un esfuerzo adicional<sup>238</sup>”, a los alumnos les interesaba estar en este grupo porque “pertenecer al grupo prebilingüe nos aseguraba seguir juntos, porque en el instituto, ya sabes que cada año cambias de grupo, y, por así decirlo, al pertenecer a ese grupo te aseguraba continuar con tu gente”, lo que parece reforzar la idea de que lo puramente lingüístico quizá no era el único objetivo.

Otra idea que se repite, tanto en la orden que regula los institutos bilingües madrileños como en el Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés, es la relación entre la lengua inglesa y su papel en la globalización. En este sentido, el objetivo 9 del PEB establece que este proyecto servirá al alumnado para “mejorar sus posibilidades de éxito en el marco de un mundo global”. Se asocia, de nuevo, la lengua inglesa con la utilidad y el éxito, reforzando así el prestigio de la misma.

Además, se considera que la lengua inglesa y los intercambios lingüísticos contribuyen al desarrollo de la ciudadanía y de la identidad europea. El objetivo 5 del PEB prevé la participación en un proyecto educativo europeo. Más adelante, en el apartado H del Proyecto Experimental de Bilingüismo, titulado “Participación en Proyectos y Programas Educativos Europeos”, se concreta un poco más la justificación para la participación en dichos proyectos.

---

<sup>237</sup> Alumna matriculada en el IES Eclipse desde el curso académico 2008-2009 hasta el 2013-2014. Perteneció al grupo AG y al grupo prebilingüe, el del Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés.

<sup>238</sup> Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés. Curso 2008-2009, página 25.

*El contacto con jóvenes de otros países es uno de los ejes fundamentales que favorecen el desarrollo de un programa de bilingüismo, dado que no sólo refuerza el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos en inglés, sino que crea una plataforma de intercambio cultural que permite integrar temas relacionados con otras materias del currículo de forma natural.*

*Por un lado, al entrar en contacto con gente de su misma edad, nuestros alumnos son más conscientes de la importancia real del conocimiento de la lengua inglesa para comunicarse en el mundo actual. También se dan cuenta de sus limitaciones y de la necesidad de mejorar su competencia lingüística para poder intercambiar información y ampliar sus perspectivas de estudio y/o trabajo. Por otro, nuestros alumnos entran en contacto con otras culturas, entornos y formas de vida, lo que les hará reflexionar sobre la suya propia, a la vez que desarrollan un sentimiento de ciudadanía europea.*

*(Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés. Curso 2008-2009, página 15).*

Se destaca el papel de los distintos proyectos, desarrollados mediante la lengua inglesa, a la hora de generar un sentimiento de ciudadanía europea en los alumnos. Además, se prevén otras actividades, desarrolladas en el apartado I, titulado “Actividades Extraescolares. Intercambio de alumnos. Visitas culturales”, que se reproduce en el cuadro 7.

**Cuadro 7. Apartado I. Actividades Extraescolares. Intercambio de alumnos. Visitas culturales.**

Además de la participación en proyectos europeos e internacionales mencionadas anteriormente, a lo largo del programa se tiene previsto realizar las siguientes actividades:

- Ambientación del centro, con rótulos, carteles y señalización en inglés<sup>239</sup>.
- Organización de un intercambio con alumnos de un país de habla inglesa.
- Realización de una visita cultural a un país anglosajón si no fuera posible encontrar un centro adecuado para el intercambio de alumnos.
- Actividades de teatro en inglés.
- Actividades multiculturales que acerquen a los alumnos a las diferentes culturas de Europa, de los países anglosajones y del mundo: visitas a embajadas, películas en versión original, días dedicados a la diversidad cultural de los alumnos...etc.

Fuente: Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés. Curso 2008-2009, página 16.

El PEB concede gran importancia a la relación con alumnos de países de habla inglesa y a los intercambios escolares como elemento fundamental para el acercamiento y entendimiento culturales, así como para el fortalecimiento de una

<sup>239</sup> Este apartado se tratará con más detalle en el capítulo sexto, correspondiente al paisaje lingüístico del centro.

identidad europea compartida. Esto forma parte de la idiosincrasia del IES Eclipse, orgulloso de su larga trayectoria de intercambios escolares con distintos centros europeos (Reino Unido, Italia, Francia) e incluso de Japón. Pero también en la Orden 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid (apartado Tercero. 3.) se destaca la importancia de que los alumnos participen en actividades extraescolares, para crear un ambiente bilingüe y fomentar el inglés.

La especial relevancia concedida en el IES Eclipse a los intercambios escolares se pone de manifiesto en la redacción del Proyecto Educativo de Centro (PEC), el documento que recoge la identidad y los valores de un centro escolar y que fue actualizado en el curso 2010-2011. El PEC aprobado por el IES Eclipse también concede especial importancia a la creación de un sentimiento de ciudadanía europea, y entiende que esta se puede promover mediante experiencias como los intercambios escolares.

*La formación de una ciudadanía europea en un contexto económico globalizado exige hoy de cualquier proyecto educativo de calidad la consolidación y fomento de una **mentalidad internacional**<sup>240</sup>. Entendemos, pues, que los nuevos ciudadanos de la CAM deben concebir, en primer lugar y junto al Estado Español, a la Unión Europea como ámbito natural de su condición ciudadana y, en última instancia, al mundo entero, como contexto final de su acción personal y profesional.*

*En este sentido, concedemos una **importancia muy especial a los intercambios, viajes formativos, las estancias en el extranjero y todos los programas institucionales o propios que se orientan a la internacionalización de la formación de nuestros alumnos.***

(Proyecto Educativo de Centro del IES Eclipse, página 7).

Sin embargo, este papel tan relevante concedido a los intercambios escolares contrasta con la poca implicación de los diferentes departamentos didácticos en la organización de los mismos, la cual se delega íntegramente en el Departamento de Actividades Extraescolares.

*No conozco ningún [otro] centro en el que los intercambios los organice el Departamento de Actividades Extraescolares.*

(DAA, miembro del departamento de Actividades Extraescolares).

En cuanto al Departamento de Inglés, DAA afirma que: “querían hacerlo [el intercambio con Inglaterra], y como ellos querían, pero que lo organizaran los demás”.

---

<sup>240</sup> En negrita en el documento original.

El intercambio con Inglaterra se realizó, por primera vez desde la implantación del PEB, en el curso 2009-2010 y supuso un conflicto entre el Departamento de Inglés y el de Actividades Extraescolares, respecto a la selección del alumnado porque el Departamento de Inglés concebía el intercambio como una parte del PEB, mientras que el de Actividades Extraescolares lo veía como una actividad “de centro”, abierta a todo el alumnado, independientemente de que participara en el proyecto prebilingüe o no.

*El Departamento de Inglés querían dar prioridad a los del programa, pero mi idea era organizar una actividad extraescolar que afectara a todos, tanto los del programa como el que quisiera dar un empujón al inglés y encariñarse con el inglés.*

(DAA, miembro del Departamento de Actividades Extraescolares).

Además, el primer intercambio con Inglaterra costó ponerlo en marcha “porque no era conocido, nunca se había hecho...” pero, con el tiempo, llegó a desbancar a otros intercambios escolares que contaban con una mayor tradición en el centro:

*El [intercambio] de Italia siempre fue muy bien... hasta que empezó a tener éxito el de los ingleses.*

(DAA, miembro del Departamento de Actividades Extraescolares).

Aparte de subrayar la idea de la importancia de los intercambios y estancias escolares en el extranjero, el PEC señala una idea fundamental para entender la política educativa respecto a la enseñanza de lenguas: el PEC, al hablar de los ciudadanos de la Comunidad de Madrid, sitúa el marco de su condición ciudadana en los límites marcados por España y Europa, aunque luego se refiera al mundo “como contexto final de su acción personal y profesional”.

La referencia a la identidad europea y a sus lenguas como aspiración, pero también como límite de actuación es una de las constantes en la política lingüística educativa de la Unión Europea, tal como se pudo ver en capítulos anteriores.

En el *Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*, en la introducción al currículo de las lenguas extranjeras, remite claramente al contexto europeo (y solo europeo) como elemento identitario al que adscribirse:

*Nuestro país, además, se encuentra inmerso y comprometido en el proceso de construcción europea, en el que el conocimiento de otras lenguas comunitarias constituye un elemento clave para favorecer la libre circulación de personas y facilitar la*

*cooperación cultural, económica, técnica y científica entre sus miembros. En este contexto, se reconoce el papel de las lenguas como elemento clave para la afirmación de la identidad europea. Por ello, hay que preparar a nuestros alumnos para vivir en un mundo progresivamente más internacional y plurilingüe -dentro de la esencial comunidad de valores y cultura que constituye la civilización europea y occidental-, ya que el dominio de lenguas extranjeras implica la posibilidad de acceder a otras costumbres e idiosincrasias, al mismo tiempo que fomenta las relaciones personales, favorece una formación integral del individuo, desarrollando el respeto a otros países, y permite comprender mejor la lengua propia.*

*La localización geográfica de España y su evolución económica, tanto en el sector servicios -turismo y comercio exterior-, como en el agrícola e industrial, ofrece una inmejorable perspectiva para justificar la necesaria inclusión de varias lenguas extranjeras en sus planes de estudio.*

*El Consejo de Europa insiste, por todo ello, en la necesidad de que las personas desarrollen competencias suficientes para relacionarse con otros miembros de los países europeos. En consecuencia, estima que se debe dar un nuevo impulso a la enseñanza de idiomas que ayude a desarrollar la idea de ciudadanía europea y recomienda la adquisición de un cierto nivel de conocimiento de más de una lengua extranjera durante la etapa educativa de la Educación Secundaria Obligatoria, así como de mecanismos que permitan continuar el aprendizaje de idiomas durante la vida adulta.*

(Decreto 23/2007, de 10 de mayo, página 102).

En el Decreto 23/2007, de 10 de mayo, se pueden rastrear tres elementos clave de la ideología lingüística que mueve la política educativa de la Unión Europea, que ya se vieron en el capítulo 3, al hablar de las políticas lingüísticas europeas.

- Contribución de las lenguas a la configuración de la identidad y del sentido de pertenencia a una determinada comunidad, en este caso la de la ciudadanía europea, presente en afirmaciones como “se reconoce el papel de las lenguas como elemento clave para la afirmación de la identidad europea”.
- Marco de actuación referido (y reducido) a las lenguas europeas y a los valores europeos y occidentales (“hay que preparar a nuestros alumnos para vivir en un mundo progresivamente más internacional y plurilingüe -dentro de la esencial comunidad de valores y cultura que constituye la civilización europea y occidental [...]”).
- Necesidad de estudiar al menos dos lenguas extranjeras. Desde las instituciones de la UE se manifiesta la necesidad de que los ciudadanos europeos dominen, al menos, dos lenguas extranjeras.

Estas ideas presentes en el Decreto 23/2007, de 10 de mayo, que rige el currículo de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid, coinciden con las de la política lingüística educativa llevada a cabo por la Unión Europea. Asimismo, esta ideología lingüística impregna también los documentos del IES Eclipse, tanto el Proyecto Educativo de Centro como el Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés.

En este último documento, al hablar de los aspectos organizativos del proyecto, se señala la conveniencia de que los alumnos que formen parte del PEB elijan Francés como asignatura optativa, dado que el Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés es “un programa que pretende reforzar la competencia lingüística”.

Sin embargo, en el PEB no se concreta ninguna medida para establecer una cooperación ni con el Departamento de Francés (la otra lengua extranjera impartida en el IES Eclipse) ni con el Departamento de Lengua Castellana y Literatura, que era el segundo Departamento, tras el de Inglés, con mayor número de profesores capacitados para impartir su asignatura en inglés, según los criterios de los impulsores del PEB, que solo exigían un nivel B1. Así pues, de los trece profesores, de departamentos distintos al de Inglés, que estaban capacitados lingüísticamente en el curso 2008-2009 para impartir su materia en lengua inglesa, cuatro de ellos pertenecían al departamento de Lengua Castellana (el 57,14% de los miembros del departamento). Por otro lado, hay que recordar que, en la Comunidad de Madrid, en la etapa de Secundaria no se permite que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura sea impartida en inglés, a diferencia de la mayoría de comunidades autónomas, que sí lo contemplan<sup>241</sup>.

Por otra parte, en el IES Eclipse, a diferencia del currículo de la Comunidad de Madrid, que no menciona la posibilidad del tratamiento integrado de las lenguas, sí que se encuentra la referencia a este enfoque metodológico, si bien no en el Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés, presentado en el curso 2008-2009, sino, con posterioridad, en la redacción del Proyecto Educativo del Centro (PEC), aprobado en 2011:

*Consideramos prioritario integrar nuestra práctica docente de la enseñanza de lenguas dentro de un enfoque más abierto y en consonancia con las nuevas propuestas educativas europeas, que aboga por que todas las lenguas curriculares que son objeto de estudio y vehículo de aprendizaje en un centro escolar compartan los mismos*

---

<sup>241</sup> Solo cinco comunidades (Cantabria, Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid, La Rioja y Navarra) prohíben impartir en inglés la materia de Lengua Castellana en la etapa de secundaria.



*principios metodológicos y el mismo enfoque didáctico, con el apoyo del profesorado de lenguas y de las TIC.*

(Proyecto Educativo de Centro del IES Eclipse, página 6).

Esta observación del PEC, sin embargo, se quedó en papel mojado, pues en 2011-2012, último año de investigación de campo, no se había establecido esta metodología en el centro y no consta que se haya hecho posteriormente.

La aprobación del Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés, en el claustro de abril de 2008, supuso que en el curso 2008-2009 se iniciara el proyecto. Este establecía el cambio de distintos aspectos organizativos del centro, como, por ejemplo, la modificación del horario del centro, pues los alumnos de 1º de ESO del grupo prebilingüe tenían dos séptimas horas y, por ley, no se permite impartir cuatro horas lectivas seguidas, por lo que el horario del centro quedó dividido de la manera que muestra el cuadro 8.

**Cuadro 8. Nuevo horario lectivo en el IES Eclipse a consecuencia de la implantación del Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés.**

<b>Hora</b>	<b>Período lectivo</b>
08:30 – 09:20	Período lectivo 1
09:20 – 10:10	Período lectivo 2
10:10 – 11:05	Período lectivo 3
11:05 – 11:25	Recreo 1
11:25 – 12:15	Período lectivo 4
12:15 – 13:05	Período lectivo 5
13:05 – 13:20	Recreo 2
13: 20 – 14:10	Período lectivo 6
14:10 – 15:00	Período lectivo 7

Fuente: Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés. Curso 2008-2009, página 26.

El alumnado del IES Eclipse, con carácter general, tendría clase durante seis periodos lectivos, el séptimo periodo estaba destinado a la impartición de las dos horas más de inglés a los alumnos del grupo prebilingüe, o bien a las tutorías de la etapa de bachillerato.

Otros cambios organizativos planteados por el PEB fueron la conversión de una de las cuatro aulas de informática con las que contaba el centro en un aula específica para la enseñanza de lenguas extranjeras (laboratorio de idiomas). Aunque esta aula, si estaba libre, podía ser usada por el resto del profesorado del centro, se asignaba en los horarios, de forma preferente, a los Departamentos de Inglés y de

Francés. Esta aula, por otra parte, fue uno de los espacios en los que se pusieron en marcha iniciativas como la de rotular en inglés, para crear una ambientación bilingüe (capítulo 6).

La implantación del PEB también trajo consigo la concesión de un auxiliar de conversación en lengua inglesa.

Con todo, uno de los cambios más significativos fue el que supuso la configuración de un grupo prebilingüe en 1º de ESO, con un tipo de alumnado, en principio, catalogado como “bueno”, lo que determinó también la configuración y los resultados del resto de grupos de 1º de ESO.

Precisamente, uno de los requisitos imprescindibles del proyecto es que los alumnos estuvieran agrupados en el mismo grupo clase, por las razones que aparecen en el cuadro 9.

**Cuadro 9. Razones que justifican el agrupamiento en la misma clase del grupo prebilingüe.**

- Podrán tener un tutor con capacitación lingüística que les pueda ayudar mejor y reforzar la enseñanza prebilingüe con algunas actividades en inglés en la hora de tutoría.
- Favorecerá la cohesión del grupo y su sentido de pertenencia a un programa que exigirá un esfuerzo adicional.
- Facilitará la organización y realización de actividades extraescolares conjuntas sin repercutir en otros grupos.
- Garantizará la viabilidad y aplicación del proyecto en los cursos siguientes dado que, de otro modo, se plantearían serias dificultades a nivel de horarios, tal como ha ocurrido ya con las agrupaciones de alumnos por niveles.

Fuente: Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés. Curso 2008-2009, página 25.

La inclusión de los alumnos participantes en el mismo grupo-clase facilitaba, sin duda, la organización del centro y la elaboración de los horarios del profesorado y de los grupos, pero también constituía un elemento fundamental para favorecer el sentimiento de identidad y de pertenencia al grupo, algo que, por un lado, puede resultar positivo para el aprendizaje de lenguas, pero, por otro, si se basa en prácticas excluyentes (por excluir a parte del alumnado del programa o por excluir a determinadas variedades lingüísticas), puede resultar negativo y segregador<sup>242</sup>, máxime cuando en un mismo centro educativo conviven programas de enseñanza

---

<sup>242</sup> La relación entre identidad, pertenencia y el dominio lingüístico de una determinada variedad es una relación bien estudiada (Martín Rojo *et ál.*, 2008). En el caso de la Comunidad de Madrid, tanto para los alumnos autóctonos como para los inmigrantes, hablar la lengua española aparece como un factor importante “para ser considerado y considerarse español” (Martín Rojo *et ál.*, 2008: 40).

lingüística como el del bilingüismo en inglés con el de Aulas de Enlace, donde la jerarquía de unas lenguas y otras es más que evidente<sup>243</sup>.

Cuando estaba a punto de terminar el primer año de funcionamiento del proyecto, en abril de 2009 el claustro de profesores se reunió para tratar, entre otros asuntos, la “valoración y las propuestas para la mejora del prebilingüismo para el próximo curso y su viabilidad con el grupo AG”<sup>244</sup>. (Acta del claustro ordinario de profesores del IES Eclipse del día 29/04/2009).

En el curso 2009-2010, iba a producirse en la configuración de grupos del centro una situación inédita hasta entonces: los alumnos del grupo prebilingüe que pasaran a 2º de ESO también podrían querer acceder al grupo AG, con lo que se daba la situación de que en 2º de ESO hubiera alumnos prebilingües y que además estuvieran en el grupo AG, alumnos prebilingües, pero no AG y alumnos AG sin prebilingüismo. Y esta situación fue, precisamente, la que se dio durante el curso 2009-2010, donde, en un mismo grupo, convivieron hasta cuatro tipos de alumnos:

**Cuadro 10. Tipos de alumnos en un mismo grupo de 2º de ESO, debido a la convivencia del programa AG y el PEB en inglés.**

1. Alumnado que estaba adscrito al programa AG y al PEB en inglés.	2. Alumnado que estaba adscrito al programa AG, pero no al PEB en inglés.	3. Alumnado que no estaba adscrito al programa AG, pero que sí era del PEB.	4. Alumnado que no estaba adscrito a ninguno de los dos programas.
---	--	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Jefatura de estudios del IES Eclipse.

Esta casuística provocó que durante este curso académico este grupo de alumnos, según la materia, estaba compuesto por más o menos alumnos y se mezclaba con otros grupos de 2º de ESO.

Por ejemplo, a las asignaturas que pertenecían al programa AG (Lengua castellana, Matemáticas y Ciencias Sociales), solo asistía el alumnado del tipo 1 y 2, mientras que el resto del grupo desdoblaba e iba con otro profesor. En cambio, en las asignaturas que eran impartidas en inglés (como, por ejemplo, Ciencias de la Naturaleza), solo asistía el alumnado del tipo 1 y 3. Por último, a aquellas asignaturas que no estaban en ninguno de los programas asistían todos los alumnos del grupo.

<sup>243</sup> La convivencia entre estos dos programas en la Comunidad de Madrid lleva a una polarización, en la que el Programa de Bilingüismo en inglés se asocia con elitismo, por la consideración prestigiosa que tiene la lengua inglesa, y sus alumnos son considerados “buenos estudiantes”, frente al Aula de enlace que carece de ese prestigio y cuyos alumnos no tienen la consideración de “buenos”. La tensión que se deriva de esa forma de entender ambos programas de enseñanza lingüística está reflejada en los trabajos de Mijares y Relano (2011) y Pérez Milans y Patiño (2013).

<sup>244</sup> Se ha sustituido el nombre real del grupo de *ability grouping* del IES Eclipse, por su seudónimo, AG.

La necesidad de realizar múltiples desdobles y de poner a la misma hora a varios profesores a impartir clase en el mismo nivel, resultó un quebradero de cabeza para Jefatura de Estudios, mientras que para el profesorado, esta combinación de alumnado hizo que fuera muy difícil impartir clase, especialmente en aquellos grupos que no tenían ni alumnado AG ni alumnado prebilingüe. Además, los resultados de 2º de ESO también fueron bastante negativos en el resto de grupos que no eran AG ni prebilingües.

De ahí que a finales del curso 2009-2010, en un claustro celebrado en mayo de 2010, se valoró cómo había resultado la convivencia entre los dos proyectos. Según la Dirección del centro, los resultados negativos invitaban a la separación de ambos proyectos y a repensar la configuración de los agrupamientos.

En dicho claustro, mientras algunos profesores celebraron el hecho de que se plantearan cambios en las estructuras de los agrupamientos para favorecer el consenso (DLL, DEE), otros afirmaron que:

*No hay tal consenso, los resultados obtenidos [el desequilibrio de resultados entre los diferentes grupos] son fruto de haber decidido a priori haber agrupado a los alumnos en función de sus resultados académicos.*

(DMS, actas del claustro del 12 de mayo de 2010).

En este claustro se decide que hay que mejorar determinados aspectos en cuanto al agrupamiento del alumnado y se establece una serie de criterios para configurar las agrupaciones:

- Número equilibrado de alumnado.
- Favorecer la coeducación.
- Favorecer la interculturalidad.
- Atender a la diversidad (se mencionan los programas de integración, de compensación educativa, de bilingüismo experimental y de diversificación curricular).
- Facilitar la acogida del alumnado que se incorpora tardíamente.

Antes de que terminara el curso 2009-2010, en el último claustro, se presenta una propuesta de agrupación para el grupo AG y el prebilingüe, lo que da pie a que surjan las discrepancias respecto a los agrupamientos que se realizan en el IES Eclipse:

*En este centro se miden a los alumnos por lo que saben en las distintas materias y se forman uno o dos grupos que se salvan y se condena al resto.*

(DOP, actas del claustro del 30 de junio de 2010).

*En este centro no se selecciona a los alumnos por el interés y la motivación, sino por la nota.*

(DAJ, actas del claustro del 30 de junio de 2010).

Sin embargo, otros manifiestan su desacuerdo respecto a las críticas a la selección por nota que se le hacen al PEB:

*En el grupo bilingüe los alumnos no se seleccionan por nota, son las familias las que lo solicitan y este año ha habido alumnos muy variados, incluso un alumno de compensatoria.*

(DIM, actas del claustro del 30 de junio de 2010).

El argumento de que ha habido “alumnos muy variados, incluso un alumno de compensatoria” para rechazar las críticas de selección del alumnado que una parte del claustro atribuía al grupo prebilingüe, es una muestra de una concepción, muy extendida, que contempla al alumnado desde una óptica de supuesta homogeneidad y que la diversidad (o la variedad), cuando se produce, se asocia con la diferencia, con la deficiencia, con la excepción, no con la normalidad.

Si no se considerara la diversidad como una anormalidad, se caería en la cuenta de que precisamente, entre el alumnado de compensatoria del IES Eclipse, en su mayoría de origen marroquí, es donde se localiza el mayor número de alumnos bilingües de todo el centro. Eso sí, su bilingüismo se da en español y en alguna de las variedades del marroquí, no en inglés y en español, lenguas cuyo dominio resulta mucho más prestigioso en el reciente mercado de valores asociado al dominio lingüístico.

En definitiva, el Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés puesto en marcha en el IES Eclipse trataba de responder, por un lado, a la presión que la Administración, con su política educativa basada en la competencia entre centros, viene ejerciendo sobre los centros educativos madrileños. Por otro, quería satisfacer las demandas de la sociedad y de los alumnos del colegio de educación primaria de la localidad que había iniciado su andadura como centro bilingüe en el curso 2008-2009<sup>245</sup>.

---

<sup>245</sup> En el curso 2010-2011 otro de los colegios públicos de la localidad también empezó a impartir sus enseñanzas en inglés, tras haber sido seleccionado por la Comunidad de Madrid para ser centro bilingüe.

En última instancia, lo que se pretendía, a largo plazo, era que el PEB fuera la piedra angular de una serie de iniciativas para conseguir que el instituto fuera adscrito al programa de centros bilingües de la Comunidad de Madrid, como se señala en el Proyecto Educativo del Centro, modificado y finalmente aprobado en el curso académico 2010-2011. En uno de los doce ejes de actuación, titulado “Educando para Europa y para el mundo”, se aborda la importancia de las lenguas, especialmente la de la lengua inglesa, afirmando lo siguiente:

*Por tanto, resulta esencial que, con el objetivo de impulsar tanto el aprendizaje de lenguas extranjeras como la educación bilingüe del alumnado, todo el profesorado de lenguas trabaje de forma coordinada, no ya solo potenciando el estudio de la lengua inglesa, principal lengua vehicular de nuestro tiempo, y lengua especialmente considerada en nuestro centro, sino del resto de lenguas extranjeras, en este caso el francés, como medio de enriquecimiento del alumnado y de la mejora de sus capacidades comunicativas.*

*En cualquier caso la integración en toda nuestra práctica docente de la lengua inglesa, y la preparación proactiva para acceder en su momento a la condición de centro bilingüe serán ejes fundamentales de nuestra innovación docente.*

(Proyecto Educativo de Centro del IES Eclipse, páginas 6-7).

De estas palabras se deduce la importancia concedida en el IES Eclipse a la lengua inglesa, y su papel prioritario dentro de la jerarquía de lenguas curriculares. Asimismo, se manifiesta de forma explícita el deseo de que el centro se convierta en el futuro en bilingüe. De hecho, el centro siguió presentándose, año tras año, a las convocatorias para ser seleccionado como centro bilingüe.

El 16 de noviembre de 2010, por ejemplo, se celebró un claustro extraordinario para tratar “la aprobación, si procede, de la participación del centro en el programa de implantación de enseñanza bilingüe del curso 2011-2012”. Se consignaron 44 votos a favor de que el centro formara parte de los centros bilingües en el curso 2011-2012, 3 votos en contra y 10 abstenciones.

Sin embargo, el centro no fue seleccionado por la Comunidad de Madrid, por lo que el 19 de enero de 2012 se celebró otro claustro para la “aprobación, si procede, de la participación del centro en el programa de implantación de enseñanza bilingüe para el curso 2012-2013” que consiguió 28 votos a favor, 2 en contra y 13 abstenciones.

Si bien esta última votación refleja un descenso, gradual en el tiempo, en el porcentaje de votos que apoyaban que el centro se convirtiera en bilingüe (un 77,19% de votos a favor en noviembre de 2010 frente a un 65,12% en enero de 2012), la aceptación del bilingüismo sigue siendo elevada.

No obstante, fue el otro centro público de la localidad quien consiguió convertirse en centro bilingüe en inglés en la convocatoria del curso 2013-2014.

Por otro lado, el PEB sirvió para agudizar la tensión entre las dos maneras de entender la enseñanza y la concepción acerca de la diversidad que existían previamente en el IES Eclipse, pues este programa aspira a ser más que un programa de enseñanza lingüística, estableciendo cambios organizativos importantes en la configuración de los grupos de un centro donde, a raíz del grupo AG, ya existían tensiones evidentes.

Las conclusiones generales que pueden extraerse del análisis de la normativa que rige el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid y el PEB del IES Eclipse se definen en el cuadro 11.

**Cuadro 11. Principales rasgos de la enseñanza lingüística de la lengua inglesa en los institutos de la Comunidad de Madrid y en el IES Eclipse.**

- **Departamento del que depende el programa:** tanto en el IES Eclipse como en el programa oficial de la Comunidad de Madrid, el Programa Bilingüe depende del Departamento de Inglés.
- **Profesorado:** el profesorado es especialista en lengua inglesa o bien está habilitado por la Comunidad de Madrid. En el caso del IES Eclipse, basta con que tenga un nivel equivalente o superior al B1 del MCERL.
- **Diferencias respecto al resto del profesorado:** el profesorado que imparte enseñanzas en los centros bilingües recibe un complemento salarial específico. En el caso del IES Eclipse, este profesorado contaba con una hora semanal de coordinación didáctica.
- **Formación del profesorado:** Convocatoria anual para realizar cursos tanto en España como estancias en el extranjero. En el IES Eclipse se realizó un Seminario de elaboración de materiales didácticos y nuevas tecnologías.
- **Currículo:** Regulado por la Orden 2154/2010, de 20 de abril; Orden 2462/2011, de 16 de junio y la Orden 9961/2012, de 31 de agosto.
- **Fuentes del currículo:** MCERL y Decreto 23/2007, de 10 de mayo.
- **Evaluación del alumnado:** Pruebas externas llevadas a cabo por distintas instituciones internacionales (Cambridge en el caso de Secundaria). En el IES Eclipse, evaluación a cargo de sus docentes.
- **Cambios organizativos en los centros:** en el caso de los institutos bilingües acogidos al programa de la Comunidad de Madrid, hay cambios en los órganos de dirección (Jefatura de estudios de las enseñanzas bilingües), en el número de horas de inglés impartidas y también respecto al currículo de inglés de Educación Secundaria Obligatoria aprobado en el Decreto 23/2007. En el IES Eclipse, supuso un cambio en el número de horas de inglés impartidas, en el horario general del centro y, sobre todo, en la configuración de los grupos-clase de alumnos.
- **Recursos humanos y materiales:** el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid dispone, además de la formación anteriormente descrita, de auxiliares de conversación, de la contratación de profesores expertos. El IES Eclipse, tras la aprobación del Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés, convirtió un aula de informática en un laboratorio de idiomas destinado a las lenguas extranjeras, también solicitó un auxiliar de conversación en lengua inglesa.
- **Evaluación oficial del programa:** No consta.

Fuente: Elaboración propia.

Estos elementos descritos en el cuadro 11 muestran que, aunque el Programa Bilingüe en inglés depende del Departamento de Inglés, en realidad supone un cambio en la totalidad del centro. A través de ese programa de enseñanza lingüística los



centros adquieren una nueva identidad, visible tanto en los carteles con el nombre del instituto en el interior de un cartel con los colores de la bandera inglesa, visible también en la página web de los institutos, y, sobre todo, en la configuración del alumnado.

Ningún otro programa de enseñanza, lingüística o no, tiene la facultad de modificar de tal forma los pilares de un centro educativo e incluso su identidad, como se verá al compararlo con el programa de Aulas de Enlace.

De ahí las muchas resistencias de algunos profesores (Prieto y Villamor, 2012), las críticas de los profesores del IES Eclipse hacia el Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés, que aun siendo experimental y sin tener los mismos rasgos del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, ya suscitaba críticas en el profesorado acerca de la selección del alumnado, paso previo a una posible segregación de este tipo de programas de la que alertan algunos investigadores (Anghel, Cabrales y Carro, 2013).

### **5.3. Las Aulas de Enlace: el bote salvavidas**

Frente al inmenso barco del bilingüismo al que todos los centros quieren subirse para evitar sufrir naufragios en forma de cierres y fusiones de centros, desplazamientos forzados del profesorado por la caída de la matrícula... el programa lingüístico de las Aulas de Enlace, se podría decir que es un bote salvavidas para el alumnado que llega a la Comunidad de Madrid con desconocimiento de la lengua vehicular, el español.

No obstante, para que un bote salvavidas cumpla su función este tiene que llegar a buen puerto y, en el estudio del IES eclipse, se ha mostrado que, en la mayoría de los casos se llega a una isla desierta, que ofrece pocas posibilidades, tan solo de supervivencia, o directamente se queda a la deriva.

#### **5.3.1. Las Aulas de Enlace en la normativa de la Comunidad de Madrid: ¿salvando a quién y de qué?**

En los años de fuerte inmigración (2000-2010), la Comunidad de Madrid era, junto con La Rioja y Baleares, una de las regiones que mayor porcentaje de alumnado extranjero tenía en sus aulas, respecto al total del alumnado matriculado.

En cuanto a los valores absolutos, la Comunidad de Madrid ocupa, durante el periodo 2007-2012, normalmente la segunda posición en el número total de alumnos extranjeros, por detrás de Cataluña, y seguida de la Comunidad Valenciana y Andalucía (Estadística de las enseñanzas no universitarias. MECD).

**Tabla 25. Número de alumnos extranjeros en la Comunidad de Madrid matriculado en enseñanzas no universitarias<sup>246</sup> en el periodo 2007-2012.**

Curso académico	Número de alumnos extranjeros
2007-2008	146 568
2008-2009	148 303
2009-2010	150 081
2010-2011	152 736
2011-2012	150 823

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias.

El número de alumnos extranjeros observado en la tabla 25 presenta un aumento constante hasta el año 2011-2012, en que se produce una reducción del 1,25% respecto al curso anterior. También el porcentaje de alumnado extranjero matriculado se reduce, pues si en el curso 2007-2008 este representaba el 13,2% del alumnado total, llegando al 14,1% en 2009-2010, en el curso 2011-2012, en cambio, este porcentaje de alumnado extranjero descendió hasta el 12,3%.

Aun así, pese a las cifras que indican el menor número de alumnado extranjero en el sistema educativo madrileño en 2011-2012, esta ocupa el segundo lugar, tras Cataluña, en cuanto al número de alumnado extranjero, número que sigue siendo muy superior al del resto de comunidades autónomas<sup>247</sup>.

El fenómeno de la inmigración afecta a la Comunidad de Madrid en su conjunto, si bien ciertas nacionalidades de inmigrantes se hallan de manera más concentrada en determinadas zonas, como ya se vio en el mapa 1.

Sin embargo, que la Comunidad de Madrid sea una de las regiones con más alumnos extranjeros en sus aulas, no implica que sea una de las que más medidas desarrolla para atender a este alumnado. Espejo (2008) señala que la Comunidad de Madrid y la Comunidad Valenciana son dos de las regiones que más alumnos inmigrantes tienen, pero que han desarrollado una escasa reglamentación para

<sup>246</sup> Incluye al alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General y de Régimen Especial.

<sup>247</sup> Frente a los más de 150 000 alumnos extranjeros que había matriculados en la Comunidad de Madrid en el curso 2011-2012, en Andalucía, que ocupa la cuarta posición en cuanto a número de alumnos, no llegaban a 100 000 (91 114). En el resto de comunidades los alumnos extranjeros no llegaban a 36 000. Fuente: Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2014.

atenderlos. En el polo opuesto se sitúa Asturias, una de las comunidades con menor porcentaje de alumnos extranjeros, pero con un número considerable de medidas de atención a la diversidad cultural (Espejo, 2008).

Las diferencias de actuación en materia educativa entre las distintas comunidades “responden tanto a planteamientos ideológicos como a componentes económicos” (Espejo, 2008: 40) derivados del proceso de descentralización operado en España. Tanto el modelo educativo heredado en cada una de las regiones como las políticas educativas llevadas a cabo por los gobiernos de distinto signo político explican las diferencias existentes en el tratamiento educativo general, no solo ya de la atención al alumnado inmigrante, en las distintas comunidades (Bonal *et ál.*, 2005).

En el capítulo 3 se elaboró un listado con las principales medidas tomadas por las comunidades autónomas. Si bien la normativa resulta heterogénea, en cambio, las actuaciones de las diferentes comunidades presentan grandes similitudes entre sí, y destaca entre ellas la de la puesta en marcha de diferentes dispositivos para la rápida adquisición de la lengua vehicular.

Dado el peso económico de la Comunidad de Madrid en el conjunto de España y el del alumnado extranjero en sus aulas, se echa en falta un mayor desarrollo legislativo, por ejemplo, con la publicación de un currículo oficial de enseñanza de español como segunda lengua, así como un mayor impulso al plurilingüismo, dado el carácter multilingüe de sus aulas, como han mostrado Broeder y Mijares en un estudio sobre primaria (2003).

Con respecto a la enseñanza lingüística del alumnado con desconocimiento del español, la Comunidad de Madrid puso en marcha en el curso 2002-2003 un dispositivo que se conoce con el nombre de Aulas de Enlace.

Desde su implantación se produjo, año tras año, un aumento considerable del número de aulas en distintos centros educativos, tanto públicos como concertados, que llegan a su número máximo, 293, en el curso 2008-2009. A partir de ese año, se registran constantes y en algunos casos abruptas caídas anuales. Especialmente significativa fue la reducción llevada a cabo en el curso 2010-2011, en que desaparecieron casi el 50% de las Aulas de Enlace que había respecto al curso anterior, entre ellas la del IES Eclipse.

**Tabla 26. Evolución del número de Aulas de Enlace en el periodo 2002-2015.**

<b>Curso académico</b>	<b>Número total de Aulas de Enlace (centros públicos y concertados)</b>
2002-2003	137
2003-2004	176
2004-2005	188
2005-2006	215
2006-2007	247
2007-2008	290
2008-2009	293
2009-2010	276
2010-2011	142
2011-2012	108
2012-2013	92
2013-2014	69
2014-2015	62 <sup>248</sup>

Fuente: Elaboración propia a partir del CREADE y de *Datos y cifras de la Educación* de los cursos 2008-2009, 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013.

La Comunidad de Madrid no explica a qué se debe la reducción en el número de Aulas de Enlace y por qué ese número se reduce en una proporción mayor en los centros públicos que en los concertados (tabla 1). La Comunidad proporciona, hasta el curso 2009-2010, cifras sobre el número de alumnos atendidos en las Aulas de Enlace (tabla 27) y las nacionalidades mayoritarias de esos alumnos.

**Tabla 27. Alumnos atendidos por las Aulas de Enlace en el periodo 2007-2010.**

<b>Curso académico</b>	<b>Número total de alumnos atendidos en las Aulas de Enlace</b>	<b>Alumnos atendidos en las Aulas de Enlace de centros públicos</b>	<b>Alumnos atendidos en las Aulas de Enlace de centros concertados</b>
2007-2008	3445	2041	1404
2008-2009	3341	1948	1393
2009-2010	2928	1704	1224

Fuente: *Datos y cifras de la Educación. Curso 2010-2011.*

Sin embargo, la Comunidad de Madrid no da esa información respecto al curso 2010-2011, en que se redujo drásticamente el número de Aulas de Enlace y en su

<sup>248</sup> Previsión. Fuente: *Datos y cifras de la Educación. Curso 2014-2015.*

lugar aparecen datos referidos a los alumnos que abandonaron el sistema educativo por retorno y a los alumnos recién incorporados con desconocimiento del español (tabla 28).

**Tabla 28. Alumnos extranjeros recién incorporados con desconocimiento del idioma.**

Curso académico	Número de alumnos con desconocimiento del español
2007-2008	2011
2008-2009	1462
2009-2010	865
2010-2011	783
2011-2012	726

Fuente: *Datos y cifras de la Educación. Curso 2011-2012*

El descenso del número de alumnos extranjeros que se incorpora al sistema educativo madrileño sin conocer el español puede explicar en parte por qué se ha reducido el número de Aulas de Enlace, pero no por qué se han reducido especialmente en los centros públicos, cuando son estos los que mayor número de alumnos extranjeros acogen, ni tampoco despeja los interrogantes sobre los criterios por los que se han dejado estas aulas en una localidad y no en otra. A partir del curso 2010-2011, la única información sobre las Aulas de Enlace en el resumen anual que elabora la Comunidad de Madrid, titulado *Datos y cifras de la Educación*, es la referida al número de Aulas de Enlace según la titularidad del centro. En relación con las Aulas de Enlace la administración madrileña mantiene lo que Del Olmo (2012) denomina un “secuestro de la información”.

Con todo, estas aulas constituyen la medida estrella del programa Escuelas de Bienvenida y es considerada, en general, muy positiva por el profesorado y el alumnado (capítulo séptimo). Sin embargo, también ha sido objeto de críticas, sobre todo entre los investigadores, quienes cuestionan este modelo de escolarización del alumnado extranjero<sup>249</sup> (Del Olmo, 2012).

En primer lugar, se critica el hecho de que la puesta en marcha de esta medida se hizo con precipitación, fruto de la coyuntura política y social, más que de una reflexión psicopedagógica y educativa sobre cuál sería la mejor manera de integrar al alumnado extranjero en las aulas (Inglés López, 2009; García Fernández *et ál.*, 2009).

Cooper (1997) señala que el modelo racional de adopción de decisiones debe seguir la siguiente secuencia:

<sup>249</sup> Otros dispositivos, como las ATAL andaluzas, también han sido objeto de críticas respecto a su funcionamiento, los supuestos sociolingüísticos en que se basa su diseño y la concepción de la diversidad presente en estas aulas (Castilla, 2014).

1. Identificación del problema: la forma en que se defina el problema influirá en la política que se establezca para afrontarlo.
  2. Búsqueda de información pertinente.
  3. Producción de posibles soluciones.
  4. Elección de una de las soluciones.
  5. Puesta en práctica de la solución.
  6. Comparación de las consecuencias previstas y efectivas de la acción.
- (Cooper, 1997: 113).

Sin embargo, parece que en el caso de las Aulas de Enlace madrileñas no se siguieron las directrices anteriores, sino que “la planificación, el diseño y la implantación del programa “Escuelas de Bienvenida” no se llevó a cabo de manera rigurosa sino que fue en gran medida fruto de la improvisación” (Inglés López, 2009: 153). El programa Escuelas de Bienvenida, dentro del cual se incluyen las Aulas de Enlace, fue puesto en marcha de forma precipitada, hecho que se observa, en primer lugar, en el breve espacio de tiempo que transcurrió entre la concepción y la implantación del mismo. Este programa fue aprobado por la Consejería de Educación en noviembre de 2002 y se implantó de forma inmediata en enero de 2003<sup>250</sup>. Posteriormente, en julio de 2003, se dictaron las instrucciones de funcionamiento de las Aulas de Enlace<sup>251</sup>.

En segundo lugar, la falta de planificación se observa en que no existe un marco teórico que justifique y guíe el programa de Escuelas de Bienvenida y las Aulas de Enlace. Durante las entrevistas que Inglés López (2009) mantuvo con algunos responsables educativos de la Comunidad de Madrid<sup>252</sup>, estos no supieron ofrecer argumentos sólidos que justificaran por qué se optó por este tipo de programa de enseñanza del español como segunda lengua en detrimento de otros. Además, tampoco las Instrucciones de puesta en marcha del programa se asientan sobre ningún tipo de marco teórico de enseñanza de segundas lenguas.

Además, la precipitación por poner en marcha el programa, conllevó que la selección del profesorado estuviese fundamentada sobre todo en su disposición a trabajar en las Aulas de Enlace y en su antigüedad dentro del cuerpo de profesores,

---

<sup>250</sup> Inglés López (2009) señala que el programa Escuelas de Bienvenida fue puesto en marcha el 20 de enero de 2003 en 115 centros públicos y privados concertados de educación primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid.

<sup>251</sup> Instrucciones de 16 de julio de 2003, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por las que se regulan con carácter experimental las Aulas de Enlace del programa Escuelas de Bienvenida para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo.

<sup>252</sup> Inglés López (2009) entrevistó a la directora del Departamento de Promoción Educativa, M<sup>a</sup> Antonia Casanova y al entonces Consejero de Educación, Luis Peral Guerra.

no en su formación en enseñanza de segundas lenguas ni en su experiencia trabajando con alumnado extranjero (García Fernández *et ál.*, 2009).

Finalmente, el programa Escuelas de Bienvenida carece de instrumentos válidos de evaluación y seguimiento (Inglés López, 2009). Las instrucciones de puesta en marcha del dispositivo no contemplan una evaluación fiable acerca de los conocimientos previos del alumnado que ingresa en las Aulas de Enlace, ni tampoco se han establecido medios para el seguimiento del alumnado que pasa al aula ordinaria, algo que sería muy necesario y deseable (García Fernández *et ál.*, 2009). Por último, no se han establecido criterios para evaluar si el programa está cumpliendo los objetivos para los que fue creado y si está respondiendo de forma adecuada a las necesidades del alumnado que desconoce el español<sup>253</sup>.

Por otro lado, las críticas más repetidas por los investigadores se centran en el hecho de que las Aulas de Enlace sean un espacio de separación, de apartamiento de estos alumnos respecto al resto (García Fernández *et ál.*, 2009; Pérez Milans, 2007).

Del Olmo (2012) señala que esta “separación” tendría como consecuencias, desde el punto de vista lingüístico, evitar la inmersión lingüística con los hablantes de la lengua, pese a que se ha demostrado como un elemento eficaz de aprendizaje de segundas lenguas<sup>254</sup>; además, las lenguas maternas de los alumnos no están contempladas en el programa, “porque en este se concibe el aprendizaje lingüístico como un proceso de suma cero, en el que la habilidad para comunicarse en otra lengua se resta al proceso de adquisición del nuevo idioma vehicular” (Del Olmo, 2012: 114).

Estos rasgos acercan al programa a una concepción de la enseñanza y de los alumnos que acoge el Aula de Enlace, acordes con la llamada teoría del déficit (García Fernández *et ál.*, 2009). Esta teoría nació en la década de los sesenta del siglo XX para explicar el fracaso escolar de las clases sociales más bajas y de algunos grupos étnicos como consecuencia de un déficit lingüístico, que, a su vez, era fruto de una carencia cultural y económica. Para dar cuenta de las carencias lingüísticas, se alegaron determinados rasgos léxicos como la falta de vocabulario, rasgos sintácticos como un sistema gramatical pobre y también rasgos semántico-pragmáticos como la falta de explicitud al precisar referentes. Esta teoría, aunque fuertemente rebatida por los lingüistas en los años posteriores, sigue vigente, al menos en su versión más débil.

---

<sup>253</sup> Más grave aún es el hecho de que el programa ha sido evaluado de forma interna, por la Subdirección General de Inspección Educativa durante los cursos 2002-2003, 2003-2004 y 2004-2005, pero estos resultados no han sido publicados. En los documentos sobre esa evaluación, a los que tuvo acceso Del Olmo, la comisión de inspectores que evaluó el programa de las Aulas de Enlace señalaba la conveniencia de que se llevara a cabo un seguimiento del alumnado tras su paso por ellas, sin que se tenga constancia de que tal seguimiento se haya efectuado (Del Olmo, 2012).

<sup>254</sup> Cenoz y Genesee, 1998, Genesee, 1994, citadas en Inglés López (2009).

Desde un punto de vista lingüístico, la teoría del déficit no “potencia el mantenimiento de la diferencia, puesto que se valoran poco, o nada las formas diversas de habla. El objetivo de este tipo de enseñanza parece ser sustituir las lenguas y formas de habla minoritarias por aquellas de la mayoría” (Martín Rojo, 2003: 45). Por eso, desde un punto de vista estrictamente lingüístico, Martín Rojo (2007) ha calificado las Aulas de Enlace como un programa de sumersión lingüística, no como inmersión, basándose en la oposición entre el concepto de inmersión lingüística y el de submersión lingüística que propone Vila, 1999, citado en Martín Rojo (2007: 54). Estos dos conceptos difieren entre sí en tres rasgos, que se presentan en el cuadro 12:

**Cuadro 12. Diferencias entre el modelo lingüístico de inmersión y de submersión<sup>255</sup>.**

<b>Inmersión</b>	<b>Submersión</b>
De carácter voluntario	De carácter obligatorio <sup>256</sup>
Se preocupa por el desarrollo de la lengua familiar del alumno	No se preocupa por el desarrollo de la lengua familiar del alumno
Utiliza estrategias didácticas que reproducen el proceso de adquisición “natural” de una lengua	No utiliza estrategias didácticas que reproduzcan el proceso de adquisición “natural” de una lengua

Fuente: Elaboración propia a partir de Martín Rojo (2007).

Por otro lado, desde un punto de vista educativo, la teoría del déficit tiene como objetivo la eliminación de las diferencias, puesto que las considera una fuente de desigualdad. Por tanto, la solución que propone es que *solo* los que tienen ese desnivel educativo o lingüístico se sometan a una “inyección cultural y lingüística” para superar esas desigualdades. Para ello, serán separados del resto del alumnado durante unas horas o durante un tiempo determinado, con lo que difícilmente puede conseguirse la integración social de este alumnado. Se critica, por ejemplo, el hecho de que las Aulas de Enlace retrasan el proceso de inclusión de los alumnos hasta que salen del programa, que es cuando se integran verdaderamente en el centro educativo (Del Olmo, 2012). También se critica que, a veces, la salida del Aula de Enlace conlleva el cambio a otro centro educativo, por lo que “someten a los alumnos a un doble proceso de alienación” (Del Olmo, 2012: 114)

Desde un punto de vista social, la crítica es que estas aulas poseen un carácter utilitarista y asimilacionista y constituyen:

<sup>255</sup> Las diferencias entre ambos procedimientos están tomadas de Martín Rojo (2007), quien a su vez las toma de Vila (1999).

<sup>256</sup> La incorporación a un Aula de Enlace no es obligatoria, la familia debe dar su consentimiento para incorporar a su hijo o hija a un Aula de Enlace.



*Un modelo educativo tendente a la segregación<sup>257</sup> y a la asimilación, aunque en su versión menos severa, alejado de los postulados más aceptados por la comunidad científica que resaltan las ventajas de aprender la lengua vehicular en contextos naturales a partir de propuestas interculturales que promuevan la educación bilingüe.* (García Fernández et ál., 2009: 10).

Estas críticas a las Aulas de Enlace como un espacio segregador, asimilacionista, que representa la diferencia como una deficiencia (Pérez Milans, 2007), contrastan, como se dijo más arriba, con las opiniones acerca de las Aulas de Enlace que expresa el profesorado que trabaja en ellas, como se comprobó en el IES Eclipse (capítulo 7).

Del contraste entre la literatura académica, las opiniones del profesorado y nuestra experiencia en el IES Eclipse, surgió la necesidad de observar desde qué perspectiva estaba concebido el programa de las Aulas de Enlace, tanto desde el punto de vista de la Administración como de la comunidad educativa del instituto Eclipse, esto es, qué ideología lingüística se asocia al programa de las Aulas de Enlace, qué tratamiento reciben en él las lenguas inmigrantes y los alumnos matriculados en dichas aulas.

Para llevar a cabo dicho análisis se tomaron en cuenta los siguientes documentos, publicados por distintos estamentos dependientes de la Comunidad de Madrid:

- Documentos que regulan la puesta en marcha de las Aulas de Enlace: el Plan Regional de Compensación Educativa, las Instrucciones de la Viceconsejería de Educación acerca del funcionamiento de estas aulas, de carácter anual.
- Documentos referidos al currículo y metodología de las Aulas de Enlace: *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*, (Reyzábal, 2003) y *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación* (Boyano et ál., 2004).

Una vez analizados dichos documentos, y dado que la política lingüística no solo afecta a los más altos niveles, sino también a la práctica educativa diaria, se analizó cómo afecta la ideología lingüística que subyace al programa a la aplicación práctica del mismo en el IES Eclipse. Para ello se analizaron:

---

<sup>257</sup> En cursiva en el texto original, aquí en redonda.

- Documentos como el Proyecto Educativo de Centro, la programación del Aula de Enlace (curso 2009-2010), el Plan Cuatrienal de Centros Prioritarios, el Reglamento de Régimen Interior o las actas de los claustros de profesores.

#### 5.3.1.1. *El Plan Regional de Compensación Educativa, el germen de las Aulas de Enlace*

Uno de los primeros documentos que propone medidas de actuación destinadas, entre otros colectivos, al alumnado de origen inmigrante es el Plan Regional de Compensación Educativa, aprobado por la Asamblea de Madrid el 16 de noviembre de 2000. Este plan propone unas medidas de acción positiva y de carácter compensador dirigidas al alumnado que se encuentra en desventaja socioeducativa.

Lozano (2009) señala que la Dirección General de Promoción Educativa, dependiente de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, considera como alumnado de necesidades de compensación educativa a aquel que cumpla alguno de los criterios que aparecen en el cuadro 13.

#### **Cuadro 13. Criterios por los que se considera que un alumno tiene necesidades de compensación educativa.**

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pertenencia a minorías étnicas o culturales.</li> <li>▪ Desconocimiento de la lengua mayoritaria del entorno.</li> <li>▪ Dificultades de inserción social.</li> <li>▪ Situación de desventaja social.</li> <li>▪ Incorporación tardía al sistema educativo.</li> <li>▪ Escolarización irregular.</li> <li>▪ Enfermedad.</li> <li>▪ Itinerancia.</li> </ul>
---

Fuente: Elaboración propia a partir de Lozano (2009).

Este Plan Regional de Compensación Educativa, destinado a equilibrar las desventajas socioeducativas del alumnado por razones sociales, culturales, económicas o de residencia, tiene como objetivos básicos:

- Desarrollar las medidas que aseguren la efectividad del principio de igualdad de oportunidades en la educación del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa.

- Impulsar las acciones que garanticen la calidad educativa y la adecuada atención de este alumnado.
- Desarrollar medidas específicas de carácter integrador dirigidas al alumnado con necesidades de compensación educativa.
- Incorporar la iniciativa social a la acción educativa de las distintas administraciones implicadas.

Estos objetivos básicos se concretan en cinco grandes líneas de actuación: 1) Escolarización, 2) Actuaciones en centros sostenidos con fondos públicos, 3) Actuaciones complementarias, 4) Desarrollo de la educación intercultural y 5) Colaboración interinstitucional y participación social.

Cada uno de esos grandes objetivos se divide, a su vez, en varios objetivos que contemplan distintas medidas de actuación. En este apartado se han descrito los objetivos de cada una de estas líneas de actuación y en qué medida, más de una década después, esos logros se han conseguido o han quedado en una mera declaración de intenciones. Pero, sobre todo, se ha analizado el objetivo cuarto, correspondiente al “Desarrollo de la educación intercultural”<sup>258</sup>, pues es ahí donde se arbitran las medidas de actuación para el alumnado inmigrante y donde se percibe con mayor claridad la concepción sobre la diversidad que tiene la Comunidad de Madrid.

### **1. Escolarización:**

En este apartado se pretende, entre otros objetivos, “arbitrar los mecanismos oportunos para escolarizar de forma equilibrada al alumnado con necesidades de compensación educativa entre todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos, para prevenir, por un lado, situaciones de dispersión que provoquen la desescolarización de este alumnado y, por otro lado, para evitar la concentración del alumnado en determinados centros, que pudieran ser considerados como centros segregados” (objetivo 1.2).

Algunas de las medidas que plantea este apartado son las de la reserva de plazas en la red de centros sostenidos con fondos públicos, la puesta en marcha de una Comisión de seguimiento y prevención del absentismo escolar, para garantizar la efectiva escolarización del alumnado, etc.

---

<sup>258</sup> Dentro del objetivo del “Desarrollo de la educación intercultural” se han analizado especialmente el objetivo 4.1, relativo a la educación intercultural y el objetivo 4.4. donde se concentran las medidas destinadas al alumnado inmigrante. Cada una de las actuaciones previstas tanto en el objetivo 4.1. como en el 4.4. serán descritas de forma contrastiva para ver qué pretendía el Plan Regional de Compensación Educativa y qué se ha conseguido más de una década después.

No obstante, no hace falta insistir en que el objetivo de escolarización equilibrada no se ha cumplido, puesto que el porcentaje de alumnado extranjero en los centros públicos, concertados y privados está claramente desequilibrado (Aja, 1999; García Fernández y Goenechea, 2009; García Castaño, Rubio y Bouachcra 2011).

## **2. Actuaciones en centros sostenidos con fondos públicos:**

Trata de “garantizar la escolarización y la adecuación de la respuesta educativa al alumnado de necesidades de compensación educativa, mediante el desarrollo de aspectos curriculares, metodológicos y organizativos necesarios para atender a este alumnado” (objetivo 2.1). También se pretende dotar de los recursos personales (objetivo 2.2.) y materiales necesarios (objetivo 2.4) para aquellos centros con actuaciones de compensación educativa, por ejemplo, mediante actuaciones como la del incremento de recursos dirigidos a la orientación educativa y psicopedagógica en las distintas etapas educativas o la de la gratuidad de los libros de texto al alumnado con situaciones socioeconómicas desfavorecidas. Sin embargo, coincidiendo con la crisis económica, a partir del curso 2010-2011 los recursos humanos destinados a la Educación Compensatoria han descendido, al igual que el número y cuantía de las becas, lo que agrava la situación de este alumnado de compensación educativa, “castigado” por la crisis tanto dentro como fuera del centro escolar.

Otro objetivo que se plantea, por ejemplo, es el de asegurar la formación permanente del profesorado para la atención a la desventaja social y a la diversidad cultural<sup>259</sup> (objetivo 2.3).

## **3. Actuaciones complementarias:**

Esta línea de actuación pretende, entre otros objetivos, “desarrollar actuaciones complementarias en el ámbito de la compensación educativa externa, en colaboración con instituciones públicas y entidades privadas sin fines de lucro, para garantizar el enriquecimiento de la oferta educativa y la igualdad de oportunidades en educación de los sectores más desfavorecidos” (objetivo 3.1).

Para lograrlo, pretenden llevar a cabo acciones de compensación educativa externa, fuera del horario lectivo, en colaboración con instituciones públicas y con entidades privadas sin ánimo de lucro, por ejemplo, en talleres, escuelas de verano, aulas abiertas de informática, aulas abiertas de deporte, etcétera.

## **4. Desarrollo de la educación intercultural:**

---

<sup>259</sup> Las actuaciones respecto a la formación permanente del profesorado se analizan más abajo, al hablar del desarrollo de la educación intercultural.

Este eje de actuación resulta de especial interés para este trabajo de investigación, pues en él se establecen gran parte de las medidas de atención al alumnado con desconocimiento de la lengua española.

El primero de los objetivos que se propone en este apartado es el de “potenciar la integración de las minorías étnicas y culturales en el sistema educativo, desde los principios de normalización de respeto a la diferencia”. Para conseguir la integración de las minorías se proponen varias actuaciones como, por ejemplo:

1. La incorporación de la educación intercultural como un tema transversal del currículo, con presencia explícita de contenidos referidos a la cultura gitana y a otras culturas presentes en los centros, en función de los procesos de inmigración.

Sin embargo, al menos desde el punto de vista lingüístico, ni en el desarrollo del currículo de la LOCE<sup>260</sup> ni en el desarrollo del currículo de la LOE que realiza la Comunidad de Madrid a través del Decreto 23/2007 de 10 de mayo aparecen referencias a otra cultura que no sea la española (en el caso del currículo de Lengua Castellana y Literatura) o la europea (en el currículo de las lenguas extranjeras).

En la introducción a la materia de Lengua Castellana y Literatura se afirma que “la educación ha de favorecer el conocimiento y la valoración positiva de la riqueza lingüística y cultural de la sociedad española, así como la identificación de la modalidad lingüística propia” (Decreto 23/2007, de 10 de mayo, página 93). Las variedades lingüísticas presentes en la sociedad española son, según el currículo, las que remiten a las lenguas cooficiales y a sus dialectos. Nada se dice de otras lenguas ya presentes en las aulas, y, en algunos casos, con numerosos hablantes, en el año 2007.

En la introducción a la materia de Lenguas Extranjeras, el marco en que se sitúa la enseñanza es el europeo: “hay que preparar a nuestros alumnos para vivir en un mundo progresivamente más internacional y plurilingüe –dentro de la esencial comunidad de valores y cultura que constituye la civilización europea y occidental- [...]” (Decreto 23/2007, de 10 de mayo, página 126).

Por tanto, desde el punto de vista lingüístico, no aparecen los contenidos interculturales referidos a la cultura gitana ni a otras culturas extracomunitarias, por muy numerosas que estas sean, como el caso de los alumnos de origen marroquí.

---

<sup>260</sup> Decreto 73/2004, de 22 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria según la ordenación regulada en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

El horizonte lingüístico al que remite el currículo son las lenguas constitucionales españolas y sus respectivas variedades lingüísticas y las lenguas europeas objeto de estudio en el currículo.

2. Los programas interinstitucionales de mantenimiento de la lengua y cultura de los grupos minoritarios: Programa de Lengua y Cultura Portuguesa, Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí. También pretende el desarrollo de otras acciones en colaboración con instituciones públicas y entidades privadas sin fines de lucro, para mantener la lengua y cultura de otros grupos.

Estos programas de mantenimiento, de los que se ha hablado anteriormente, resultan marginales y de carácter minoritario (Mijares, 2005). Además, los convenios se han extendido a muy pocas lenguas más, como por ejemplo el rumano, en virtud del Programa de Enseñanza de la Lengua, Cultura y Civilización Rumanas.

Por otro lado, que en el año 2000 se sigan planteando convenios bilaterales con los países de origen, en lugar de asumir esas lenguas, algunas de ellas presentes durante décadas en la sociedad española<sup>261</sup>, indica el poco compromiso de las administraciones respecto a las lenguas inmigrantes, que aún se ven como algo ajeno a la sociedad española, frente a lo que sucede en otros países europeos (Del Olmo, 2010).

3. La elaboración y difusión de materiales curriculares interculturales y de materiales didácticos orientados a apoyar la integración de minorías (programas de acogida y de enseñanza-aprendizaje de español), y de otros materiales que incluyan contenidos referidos a diferentes culturas.

A diferencia de otras comunidades autónomas, que sí han creado centros de recursos para la interculturalidad, la Comunidad de Madrid, pese a la importancia del alumnado extranjero en sus aulas, no dispone de ningún organismo que centralice las publicaciones de materiales sobre interculturalidad<sup>262</sup>, por lo que son las distintas direcciones de área territorial las que se encargan de recopilar distintos recursos y de colgarlos en sus páginas web para ayudar a la labor del profesorado.

La página web de la DAT-Oeste, donde se sitúa el IES Eclipse, es una de las más completas en cuanto a los recursos que selecciona<sup>263</sup>. Tiene enlaces a

---

<sup>261</sup> La inmigración procedente de Rumanía o China es más reciente, pero la de Marruecos data de la década de los 70, del pasado siglo XX.

<sup>262</sup> Véase, más abajo, la actuación número 6.

<sup>263</sup> Información disponible en: [http://www.madrid.org/dat\\_oeste/a\\_enlace/recursos\\_red.htm](http://www.madrid.org/dat_oeste/a_enlace/recursos_red.htm)

instituciones del ministerio, como el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad en Educación (CREADE), y, a falta de un centro de recursos sobre interculturalidad en la Comunidad de Madrid, también enlaza a páginas de otras comunidades autónomas, como el CAREI de Aragón, el CADI de la Región de Murcia y también enlaces a páginas de sindicatos (Aula intercultural, de FETE-UGT) y de oenegés como Cruz Roja o Intermón Oxfam.

4. La inclusión de acciones dirigidas específicamente a las actualizaciones del ámbito de la educación intercultural en los planes de formación permanente del profesorado.

Respecto a la formación del profesorado, hasta el año 2008 en que se llevó a cabo una gran remodelación del sistema de formación del profesorado madrileño, los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) recogían las demandas del profesorado y trataban de ofrecer cursos de formación que se adecuaban a las necesidades del profesorado. Goenechea (2008), en unas entrevistas realizadas en 2006 a varios asesores de formación de los CAP, señala que el tema de la interculturalidad no es uno de los más demandados por el profesorado madrileño, por lo que, de las plazas ofertadas, se cubre el 80%, una cifra de asistencia “intermedia” respecto a otros cursos ofrecidos por los CAP (Goenechea, 2008).

Además, pese a que los asesores de estos centros de formación coinciden en que el profesorado madrileño no está preparado para trabajar en contextos multiculturales, se observa que este tema ha dejado de ser uno de los temas “estrella” de la formación del profesorado. En primer lugar, la administración madrileña ha dejado de incluir la atención a la diversidad del alumnado como línea prioritaria en sus actuaciones de formación<sup>264</sup> y, en segundo lugar, en general, el profesorado solo demanda estos cursos si tienen necesidad, esto es, si trabajan en un programa específico (Compensatoria, Aulas de Enlace) o si trabajan en un centro con una cifra elevada de alumnado inmigrante, por lo que los cursos cada vez tienden más a una formación cada vez más específica<sup>265</sup>, a veces en busca de “recetas” para el aula.

El profesorado menos sensibilizado con la interculturalidad y el que no tiene ese “problema” en su aula queda, por tanto, al margen de esta formación, de carácter

---

<sup>264</sup> “Desde hace dos años se ha quitado la atención a la diversidad del alumnado como línea prioritaria. Ahora se prioriza la educación Bilingüe, TICs, etc.” (Goenechea, 2008: 124). Si las entrevistas de Goenechea a los asesores del CAP se realizaron en 2006, significa que desde 2004 la atención a la diversidad dejó de ser una línea prioritaria para la Comunidad de Madrid, quien comenzó a centrarse en nuevas tecnologías y en el desarrollo de su Programa Bilingüe.

<sup>265</sup> Esta formación específica suele centrarse en la didáctica del español como segunda lengua y también en la atención al alumnado perteneciente a culturas/nacionalidades concretas, con lo que se alerta acerca de la reducción de la interculturalidad a un problema lingüístico y de la posible creación, a través de esos cursos de formación, de estereotipos asociados a las diferentes culturas (Goenechea, 2008).

voluntario, con lo que es difícil responder de forma afirmativa a la reflexión de “si puede realmente lograr la formación que estamos ofreciendo un cambio real de actitud o de mentalidad en el profesorado (Goenechea, 2008: 133).

A partir de 2008 se produjo una serie de cambios en la estructura de los centros de formación del profesorado en la Comunidad de Madrid. La legislación publicada en 2008<sup>266</sup> dejó el sistema de formación del profesorado de la siguiente manera:

- Un Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” (CRIF “Las Acacias”), cuyo ámbito de actuación es el profesorado de la Comunidad de Madrid, en general y, que, entre otras funciones, es el responsable de “la coordinación y gestión, con carácter exclusivo, de las actividades de formación en línea que realice la red de centros de formación”<sup>267</sup>.
- Los Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIF), que sustituyen a los 28 CAP que había en 2006, reduciéndolos a cinco, uno para cada dirección de área territorial<sup>268</sup>. Los CTIF ofrecen actividades de formación a los centros situados en el ámbito territorial de la DAT a la que están adscritos.
- Los Centros de Formación Ambiental, cuyas funciones están establecidas por el Decreto 5/2001, de 18 de enero, por el que se crean los Centros de Formación Ambiental para el Profesorado de la Comunidad de Madrid.

A partir de esta reestructuración, el peso de la atención a la diversidad en los planes de formación del profesorado se redujo, y las líneas prioritarias de actuación son las relacionadas con el bilingüismo y las nuevas tecnologías. Esto puede apreciarse en el hecho de que solo en el CRIF “Las Acacias” existe una asesoría dedicada a la Orientación y Diversidad Escolar, habiendo desaparecido esta de la estructura de los CTIF.

En la estructura de cada CTIF, la Orden 3890/2008, de 31 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 73/2008, de 3 de julio, prevé que existan diferentes asesorías,

---

<sup>266</sup> La legislación aprobada en 2008 para la regulación de la formación del profesorado está compuesta por: la Orden 2883/2008, de 6 de junio, por la que se regula la formación permanente del profesorado; el Decreto 73/2008, de 3 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid, este último desarrollado a través de la Orden 3890/2008, de 31 de julio, por la que se desarrolla el decreto 73/2008, de 3 de julio, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid.

<sup>267</sup> Artículo 6 d) del Decreto 73/2008, de 3 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid.

<sup>268</sup> Los CTIF se sitúan en los mismos municipios que las direcciones de área territorial: Madrid capital (DAT-capital), San Sebastián de los Reyes (DAT-Norte), Leganés (DAT-Sur), Alcalá de Henares (DAT-Este) y Collado Villalba (DAT-Oeste).



encargadas de “gestionar las actividades de formación aprobadas en el plan de actuación del correspondiente centro de formación y las encomendadas específicamente por la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza” (artículo 8). El artículo 8 de la Orden 3890/2008 establece cinco asesorías en cada CTIF, que pueden variar en función de las necesidades: Educación Infantil y Primaria, Humanidades, Ciencias, Tecnología de la Información y la Comunicación y, por último, la asesoría de Lenguas Extranjeras.

Estas cinco asesorías de los CTIF, entre las que no se encuentra la atención a la diversidad, marcan lo que serán las líneas prioritarias de actuación en la formación del profesorado de la Comunidad de Madrid. Estas líneas prioritarias “que homogenizan y vertebran la formación permanente del profesorado y que definen la dirección de la política educativa de la Administración en el ámbito de la formación”<sup>269</sup> fueron en el curso 2009-2010 las que aparecen en el cuadro 14.

**Cuadro 14. Líneas prioritarias de actuación en la formación permanente del profesorado. Curso 2009-2010.**

<p>Específicas:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Actualización humanística, científica y didáctica.</li><li>2. Tecnologías de la Información y la Comunicación: aplicación de las TIC para la elaboración de materiales didácticos, así como la actualización en el uso de las últimas herramientas y aplicaciones informáticas.</li><li>3. Lenguas extranjeras.</li></ol> <p>Generales:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>4. Proyectos de Formación en Centros, de acuerdo con la convocatoria específica.</li><li>5. Formación dirigida al profesorado que atiende a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (aquellos que presentan necesidades educativas especiales, alumnos con altas capacidades intelectuales, alumnos con integración tardía en el sistema educativo español) o de compensación de sus desigualdades.</li><li>6. Proyectos de formación en calidad.</li><li>7. Promoción profesional: orientación, tutoría, organización escolar.</li><li>8. Mejora de la convivencia escolar.</li></ol>
--

Fuente: Memoria de actividades del Plan de Formación del Profesorado. Curso 2009-2010.

Estas líneas de actuación se mantienen constantes durante los siguientes años de la investigación en el IES Eclipse, sufriendo ligeras modificaciones producto de la coyuntura (resultados de las distintas pruebas internacionales que aconsejan incidir en un aspecto educativo determinado, etc.).

<sup>269</sup> Memoria de actividades del Plan de Formación del Profesorado. Curso 2009-2010, página 10.

Por otra parte, se observa que no hay ninguna línea de actuación dedicada explícitamente a la “atención a la diversidad” y, en cuanto a la línea prioritaria número 5, en la que se engloba parte del alumnado considerado como “diverso” por la escuela, las actividades de formación no se dedican al conjunto del profesorado, sino que se dedican específicamente al profesorado que atiende al alumnado con necesidades específicas de apoyo o de compensación educativa, siguiendo una concepción muy extendida en el sistema educativo, por la que se deja al alumnado catalogado bajo la etiqueta de “necesidades educativas” en manos del profesorado supuestamente especialista.

La Memoria de actividades del plan de formación del profesorado, correspondiente al curso 2009-2010, recoge un listado de actividades de formación por áreas de conocimiento. Las áreas con mayor número de actividades de formación realizadas durante el curso 2009-2010 son las siguientes: Nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación, con 446 actividades; Lenguas extranjeras, con 238 actividades y Dirección y Gestión de Centros Educativos/Administración Educativa, con 174 actividades.

Las actividades englobadas bajo el epígrafe de “Atención a la diversidad” ocuparían la cuarta posición, con 120 actividades de formación durante 2009-2010. Sin embargo, bajo este título tan genérico se encontrarían actividades no solo relacionadas con la educación intercultural, sino también con la atención al alumnado con sobredotación intelectual, al alumnado con déficit de atención, etcétera, por lo que es difícil saber el número real de actuaciones relacionadas con la interculturalidad. Lo que queda claro a tenor de las cifras es que son las nuevas tecnologías y las lenguas extranjeras las actuaciones formativas que más se impulsan desde la administración educativa madrileña, y que, dada la política educativa respecto a la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid y la especialización curricular de los centros, estas actividades son las que cuentan con más demanda por parte del profesorado.

5. Formación en centros de equipos docentes en torno a proyectos educativos que incorporen la perspectiva intercultural y la integración de minorías con contenidos relativos a la adquisición de la lengua, la psicología diferencial y a los procesos de socialización en las diversas culturas.

La formación del profesorado en la Comunidad de Madrid permite, además de la formación en línea y de la asistencia a cursos, que los docentes se formen en sus

centros de trabajo, a través de seminarios<sup>270</sup>, grupos de trabajo<sup>271</sup> y de proyectos de formación en centros. Entre los rasgos de estos proyectos de formación en centros se encuentran el hecho de que surgen a partir de la iniciativa del profesorado, quien debe participar, al menos en un porcentaje del 35%, dan respuesta a situaciones específicas de cada centro y, además, sus resultados inciden en la mejora del funcionamiento del centro y de los resultados académicos de los alumnos<sup>272</sup>.

Esta modalidad de formación se ajusta a las necesidades y demandas del centro educativo concreto, por lo que resulta muy positiva, pero, por otro lado, la formación se ajusta a las demandas, explícitas o no, de la Administración educativa, consecuencia de su política educativa. En el caso de estos proyectos de formación en centros, la Comunidad de Madrid también establece unas líneas prioritarias de actuación, que en el curso 2010-2011 eran las que aparecen en el cuadro 15:

**Cuadro 15. Líneas de actuación previstas en el Proyecto de Formación en el Centro. Convocatoria 2010-2011.**

1. Mejora de las competencias lingüísticas en inglés para favorecer el bilingüismo.
2. Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las diferentes asignaturas.
3. Fomento de la lectura y la escritura en Educación Primaria, como instrumentos básicos para el aprendizaje.
4. Especial consideración de las asignaturas instrumentales, Lengua y Matemáticas tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria.
5. Evaluación del centro y planes de mejora.

Fuente: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Convocatoria de Proyectos de Formación en el Centro. Curso 2010-2011 (apartado quinto).

En estas líneas marcadas por la Comunidad de Madrid para el curso académico 2010-2011 no aparece de forma explícita la educación intercultural ni ninguno de los contenidos previstos por el Plan Regional de Compensación Educativa en la actuación número 5. Los centros, en el marco de su autonomía, podrían presentar propuestas diferentes a estas líneas de actuación, relacionadas con la

<sup>270</sup> Un seminario es, según la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, “una actividad formativa en la que varios docentes de uno o varios centros o servicios educativos, periódicamente y a lo largo del curso escolar, profundizan en el estudio de temas que suscita la práctica pedagógica a través de las aportaciones de los propios asistentes y de sus experiencias”.

<sup>271</sup> Un grupo de trabajo es “una actividad de formación en la que varios docentes procedentes de uno o más centros o servicios educativos, periódicamente y a lo largo del curso escolar trabajan en la elaboración de proyectos y materiales curriculares, la experimentación de los mismos y la innovación educativa o la experimentación de propuestas educativas”. Fuente: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.

<sup>272</sup> Fuente: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Convocatoria de Proyectos de Formación en el Centro. Curso 2010-2011.

interculturalidad (o con otros temas), y que se consideraran ajustadas a las necesidades planteadas en sus centros, pero en las instrucciones de la convocatoria de los cursos de formación de 2010-2011 se establece que “cualquier otro tema deberá ser propuesto a la Subdirección General de Formación del Profesorado para su estudio y valoración, acompañado de la justificación de su interés”.

Si la Administración educativa madrileña se caracteriza por el fomento de la enseñanza bilingüe y del uso de las nuevas tecnologías en los centros educativos, política que se manifiesta tanto en la creación de centros de estas características como en las líneas de actuación que promueve desde sus instituciones de formación, son, lógicamente, los cursos que versan sobre lenguas extranjeras y sobre nuevas tecnologías los que concentran el interés del profesorado madrileño, consciente de qué es lo que demanda la administración de él.

Si a ello se suma la idea extendida de que los alumnos considerados “diversos” son tratados de forma estanca por profesores especialistas, se obtiene un cóctel en el que la educación intercultural queda restringida a aquellos profesores sensibilizados con el tema o a aquellos profesores que trabajan con estos alumnos.

Lo que parece claro es que más de una década después de que se aprobara el Plan Regional de Compensación Educativa ni todo el profesorado madrileño está formado en interculturalidad ni tampoco este tema es considerado una prioridad por la Administración educativa madrileña.

6. Creación del Instituto Madrileño de Apoyo y Documentación Intercultural, como organismo dinamizador de iniciativas orientadas a la formación y a la investigación en el ámbito de la Educación Intercultural y la atención educativa a minorías étnicas y culturales.

La creación de este organismo se ha aplazado *sine die* (Martínez de Lizarrondo, 2009), sí se ha creado, en cambio, el Servicio de Atención a la Diversidad, que realiza actuaciones de compensación educativa.

Las seis actuaciones anteriores, ejecutadas o no, se refieren al primer objetivo planteado en el apartado de “Desarrollo de la educación intercultural”, el de potenciar la integración de las minorías en el sistema educativo. Otros objetivos que se plantea el apartado relativo al “Desarrollo de la educación intercultural” son: “desarrollar acciones de apoyo y formación de madres y padres pertenecientes a minorías étnicas o culturales” (objetivo 4.2.), a través de programas de fomento de participación de las familias en la vida escolar, programas de mediación y acompañamiento familiar, etc.; desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración del alumnado gitano

(objetivo 4.3.), mediante programas de seguimiento escolar y apoyo, especialmente para mejorar los resultados educativos en educación primaria, por ejemplo.

El objetivo 4.4. se dirige al alumnado inmigrante y pretende el desarrollo de acciones complementarias para apoyar su integración. Las actuaciones a través de las que se pretende conseguir este objetivo son las siguientes:

1. El desarrollo de acciones destinadas a la adquisición del español, con ampliación de la dotación de recursos de apoyo a los centros que escolaricen alumnado inmigrante con necesidades de compensación educativa.

Esta actuación se concretó en la creación de las Aulas de Enlace en el curso 2002-2003.

2. La puesta en marcha de un servicio de apoyo y asesoramiento a centros con un número pequeño de alumnado inmigrante y/o con incorporación a lo largo del curso escolar, para facilitar su acogida y desarrollar acciones de apoyo en la adquisición del español.

Esta medida dará lugar al Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI), cuya finalidad es, por un lado, la de asesorar a los centros para desarrollar programas específicos de acogida al alumnado extranjero, orientar a dichos centros sobre recursos materiales y metodológicos para la enseñanza del español como segunda lengua, además de facilitar la incorporación de los alumnos que desconocen el español a los grupos ordinarios.

Por otro lado, el SAI tiene como función la de servir de apoyo educativo al alumnado extranjero en la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas en español<sup>273</sup>.

Este recurso se dirige de forma prioritaria a aquellos centros públicos de secundaria que escolaricen a alumnado inmigrante de nueva incorporación con desconocimiento del español y no dispongan de profesorado de Educación Compensatoria.

Los profesores del SAI atienden en cada centro escolar uno o dos días a la semana, durante un cuatrimestre como máximo, a un número de alumnos con desconocimiento del español que no sea superior a quince.

---

<sup>273</sup> Circular de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Apoyo Itinerante a Alumnado Inmigrante (SAI) durante el curso escolar 2008-2009.

En cada una de las cinco DAT existe una sede del Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante<sup>274</sup>. Este recurso ha sido muy utilizado por los centros, como muestra la tabla 29:

**Tabla 29. Actuaciones del SAI durante los cursos 2008-2011.**

Curso académico	Número total de alumnos atendidos	Alumnos de Educación Primaria	Alumnos de Educación Secundaria
2008-2009	776 <sup>275</sup>	416	354
2009-2010	547	293	254
2010-2011	440	144	296

Fuente: *Datos y cifras de la Educación*. Cursos 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012.

3. La puesta en marcha de un servicio de traductores para apoyar la integración de los inmigrantes que desconocen el español, desarrollado por la Administración educativa y en colaboración con asociaciones y O.N.G.s.

De esta actuación se deriva la creación del Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI), que se encarga de servir de ayuda y enlace entre el centro educativo y las familias del alumnado extranjero con desconocimiento del español, mediante la traducción de documentos o a través de su asistencia en entrevistas entre el centro escolar y las familias.

<sup>274</sup> En el IES La Paloma (DAT-Capital), en Alcobendas (DAT-Norte), en Leganés (DAT-Sur), en Alcalá de Henares (DAT-Este) y en Morzarzal (DAT-Oeste).

<sup>275</sup> Se incluyen seis alumnos de Bachillerato. Fuente: *Datos y cifras de la Educación*. Curso 2009-2010.

**Tabla 30. Actuaciones del SETI durante los cursos 2008-2011.**

Curso académico	Servicios educativos solicitantes	Centros educativos solicitantes	Servicios solicitados (número total)	Servicios solicitados por idioma
2008-2009	9	366	375	Chino: 208 Árabe: 104 Rumano: 28 Otros: 35
2009-2010	17	403	420	Chino: 240 Árabe: 119 Rumano: 30 Otros: 31
2010-2011	6	385	391	Chino: 245 Árabe: 91 Rumano: 25 Otros: 30

Fuente: *Datos y cifras de la Educación. Cursos 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012.*

La tabla 30 presenta las actuaciones llevadas a cabo por el SETI durante los cursos 2008-2011. Al igual que la tabla 29, se observa un descenso en el número de alumnos atendidos por el SAI y de servicios de traducción e interpretación solicitados al SETI, sin embargo, como la Comunidad de Madrid no proporciona datos acerca de los recursos destinados a estos programas, es difícil saber si el descenso se produce por una reducción de la demanda o por falta de personal para atenderla.

En todo caso, suponen un gran recurso para atender al alumnado extranjero con desconocimiento del idioma y a sus familias, más aún cuando en los últimos años se han suprimido buena parte de las Aulas de Enlace.

##### **5. Colaboración interinstitucional y participación social:**

Entre los objetivos de este apartado se encuentran el de fomentar la participación de las administraciones y de los agentes sociales en las distintas actuaciones educativas. Estas actuaciones se realizan en conjunto con los ayuntamientos, oenegés, asociaciones, etc.

En definitiva, las conclusiones que pueden extraerse de la puesta en marcha Plan Regional de Compensación Educativa aprobado por la Comunidad de Madrid es

que un plan ambicioso, que supone la creación de organismos y dispositivos importantes para atender a la población en situación de desigualdad y marginación.

Sin embargo, respecto a la educación para la diversidad y la atención al alumnado inmigrante habría que destacar que este plan parte de la asociación entre inmigración y necesidades de compensación educativa, dado que los únicos colectivos de alumnos de necesidades de compensación que se citan explícitamente en el citado plan son los alumnos de etnia gitana y el alumnado de origen inmigrante. Esta asociación entre inmigración y compensación es bastante frecuente en nuestro sistema educativo (Aguado, 2010), pero la Comunidad de Madrid es una de las regiones que más ha tendido a incluir al alumnado inmigrante en los programas de Educación Compensatoria (Rahona y Morales, 2013).

La concepción sobre la atención a la diversidad que presenta el Plan Regional de Compensación Educativa se centra en medidas compensatorias, que desarrollan programas específicos atendidos por un profesorado especialista. Con estas medidas se delega la atención del alumnado inmigrante en una serie de profesores, no en el conjunto de la comunidad educativa (García Fernández *et ál.*, 2003).

Esta concepción del alumnado inmigrante lastra sus posibilidades de integración, pues es adscrito de forma mayoritaria a estos programas, además, el alumnado inmigrante es definido en términos de necesidades, de carencias, por lo que no se valora lo que trae (Franzé, 2002).

Desde el punto de vista lingüístico, predomina una visión acorde con la teoría del déficit, ya que este alumnado es definido por lo que desconoce (la lengua española) y, aunque en el Plan Regional de Compensación Educativa se habla del mantenimiento de las lenguas de origen, en la práctica, más de una década después de su aprobación, esto no ha sucedido, sino que se ha tendido de forma predominante a la enseñanza de la lengua de acogida.

Esta **visión compensatoria, asimilacionista y deficitaria** presente en el Plan Regional de Compensación Educativa va a guiar la política lingüística durante los siguientes años de trayectoria de las Aulas de Enlace, tanto en los documentos oficiales que se publiquen como en la práctica educativa llevada a cabo por el profesorado en las citadas aulas.

#### 5.3.1.2. *Instrucciones de funcionamiento de las Aulas de Enlace*

A raíz de la aprobación del Plan Regional de Compensación Educativa también se creó el programa Escuelas de Bienvenida cuyo objetivo principal es el de facilitar la



integración social y la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo madrileño. Dentro este programa, se establecen tres medidas curriculares y organizativas, según Lozano (2009):

1. **La creación de las Aulas de Enlace:** con el objetivo de enseñar el español como segunda lengua.
2. **La inmersión en el contexto social, cultural y lingüístico:** mediante un plan de actividades extraescolares y de ocio educativo.
3. **El desarrollo de la convivencia activa:** a través de medidas organizativas complementarias, tales como planes de acogida, programas de mediación y de ayuda entre iguales, etcétera.

Sin duda, la medida de mayor calado es la puesta en marcha de las Aulas de Enlace. Las *Instrucciones de 18 de diciembre de 2002, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid regulan, con carácter experimental, las Aulas de Enlace del programa Escuelas de Bienvenida para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo*. Posteriormente, se publican las Instrucciones de 16 de julio, de la Viceconsejería de Educación<sup>276</sup> constituye el documento fundamental para entender la concepción lingüística y educativa que subyace a la puesta en marcha de esta medida.

En las instrucciones de julio de 2003 se establece que las Aulas de Enlace, atenderán a dos perfiles de alumnado: por un lado, a los alumnos extranjeros que desconozcan la lengua española y, por otro, a aquellos que presenten graves carencias en conocimientos básicos como consecuencia de su escolarización irregular en el país de origen.

Esta asociación, en el mismo programa, de alumnos con desconocimiento del español y alumnos con carencias en conocimientos básicos revela el carácter compensatorio de la medida, pues no hay que olvidar que desconocer un idioma no implica dificultades de aprendizaje. De hecho, algunos de los alumnos del Aula de Enlace del IES Eclipse obtenían buenas notas en sus países de origen y la mayoría de ellos no había repetido ningún curso hasta que llegaron a España (capítulo 7).

Del análisis de los dos tipos de alumnado al que se dirigen las Aulas de Enlace se deduce también que el programa de Aulas de Enlace no es solo un programa de enseñanza lingüística, porque entonces no tendrían cabida esos alumnos que hablan

---

<sup>276</sup> Instrucciones de 16 de julio, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por las que se regulan, con carácter experimental, las Aulas de Enlace del programa "Escuelas de Bienvenida" para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2003-2004

español, pero que son adscritos al Aula de Enlace por sus carencias en conocimientos básicos. En segundo lugar, se deduce también que la ideología lingüística que subyace al programa es la de que desconocimiento lingüístico es igual a desconocimiento en general.

Los objetivos de las Aulas de Enlace, según las citadas instrucciones, son:

SEGUNDA: Objetivos.

A) *Posibilitar atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español o con el grave desfase curricular referido anteriormente, que se incorpora a lo largo del curso escolar, apoyando la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas, y desarrollando el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante las oportunas adaptaciones curriculares.*

B) *Facilitar la incorporación y acortar el periodo de integración de este alumnado al sistema educativo español.*

C) *Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno.*

D) *Lograr que el alumnado se incorpore al entorno escolar social en el menor tiempo y en las mejores condiciones posibles.*

Respecto al primer objetivo que se plantea, desde el punto de vista lingüístico, la primera crítica es que las Instrucciones que regulan las Aulas de Enlace solo mencionan la necesidad de que este alumnado adquiera la competencia lingüística y comunicativa, pero no menciona la competencia cognitivo-académica, básica e imprescindible en un contexto escolar.

Desde la década de los setenta, diversos estudios han comprobado cómo alumnos extranjeros que se desenvolvían de forma adecuada en sus intercambios comunicativos, obtenían peores resultados académicos que sus compañeros nativos (Skutnabb-Kangas y Toukoma, 1976<sup>277</sup>). Como consecuencia, la psicología evolutiva y la psicología de la educación empiezan a dar cuenta de la distinción entre habilidades lingüísticas conversacionales y cognitivo-académicas.

Cummins (1979) distingue entre destrezas comunicativas interpersonales básicas (*Basic Interpersonal Communicative Skills -BICS-*) y competencia lingüística cognitiva/escolar (*Cognitive Academic Language Proficiency -CALP-*)<sup>278</sup>. Estas dos

---

<sup>277</sup> Este trabajo, citado en Huguet y Navarro (2006) analizó el menor rendimiento académico de niños y niñas finlandeses inmigrantes en Suecia con respecto a sus compañeros nativos de la misma edad y nivel educativo.

<sup>278</sup> La distinción planteada por Cummins entre BICS y CALP es una de las nomenclaturas más conocidas, sin embargo Oller y Vila (2012) y Villalba y Hernández (2004) señalan otros autores que también distinguieron entre las dos habilidades. Por ejemplo, Bruner, 1975, citado en Villalba y Hernández (2004) distingue entre *competencia comunicativa* y *competencia analítica*.

habilidades se diferencian por la información aportada por el contexto y por la exigencia cognitiva que demandan.

La competencia lingüística conversacional (BICS, por sus siglas en inglés) se caracteriza por desarrollarse en un contexto que cuenta con abundantes referentes tanto verbales como no verbales que facilitan la comunicación. En cambio, la competencia cognitivo-académica (CALP) se enmarca en un contexto reducido que no aporta informaciones verbales que faciliten la comunicación. Por otro lado, la competencia lingüística conversacional demanda un nivel de conocimientos poco exigente, mientras que la competencia cognitivo-académica exige un alto nivel de conocimientos. Otra diferencia entre ellas estriba en el tiempo necesario para su adquisición: la BICS se adquiere con dos años de exposición a la segunda lengua, mientras que para la adquisición de la competencia cognitivo-académica es necesario un periodo de entre cinco y siete años.

La competencia lingüística conversacional es la que se lleva a cabo en las relaciones sociales, pero su dominio no conduce al éxito escolar. En cambio, según Vila (2011: 79) la “CALP se asocia con el conocimiento lingüístico conceptual y constituye la dimensión de la competencia lingüística que está relacionada con las habilidades cognitivas y académicas; es decir, con las habilidades necesarias para el progreso escolar”. En este sentido, conviene aclarar que la competencia cognitivo-académica se refiere no solamente al conocimiento lingüístico (gramatical), sino que engloba aspectos cognitivos como el conocimiento metalingüístico, la comprensión de significados, la capacidad de inferir, resumir, analizar, etcétera.

En España, desde mediados de los noventa, varios estudios se han ocupado de determinar la diferencia de rendimiento escolar entre alumnos nativos y de origen extranjero y, sobre todo, de medir el tiempo necesario para adquirir la competencia cognitivo-académica, que suele requerir varios años (Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996; Serra, 1997; Siguán, 1998; Maruny y Molina, 2000<sup>279</sup>). Recientemente, Oller y Vila (2012) señalan que, después de nueve años de escolarización, la mayoría de los alumnos de origen extranjero en Cataluña tienen menos conocimiento lingüístico, tanto en catalán como en castellano, que sus compañeros nativos cuya lengua familiar es el catalán.

No se entiende, por tanto, que, a la luz de los resultados de las investigaciones anteriores, los objetivos de Aulas de Enlace persigan solo “la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas” y no exijan también que los alumnos adquieran la competencia cognitivo-académica. Las investigaciones posteriores sobre

---

<sup>279</sup> Trabajos citados en Huguet y Navarro (2006).

las Aulas de Enlace muestran que el tiempo destinado a los contenidos lingüísticos es muy superior al que se dedica a trabajar los contenidos de tipo curricular (García Fernández *et ál.*, 2009). Esto lastra las posibilidades de conseguir el éxito académico de los alumnos que pasen del Aula de Enlace al aula ordinaria.

La falta de desarrollo de la competencia cognitivo-académica en español segunda lengua provoca que este alumnado tenga dificultades cuando se incorpora al aula ordinaria y, en consecuencia, también es percibido como un alumnado deficitario o con problemas por parte del profesorado del resto de materias, por lo que este se muestra reticente a que ese alumnado se incorpore definitivamente a sus clases con el grupo de referencia (capítulo 7).

Respecto a los objetivos B) y D), el tiempo de adscripción al Aula de Enlace pasó de los seis meses que se planteaban en las primeras instrucciones, de julio de 2003, a los nueve meses actuales<sup>280</sup>, con lo que en lugar de acortarse el tiempo, este se alargó, con lo que se retrasó también su efectiva integración en el sistema educativo, una de las críticas señaladas por los académicos (Del Olmo, 2012).

Para tratar de que el alumnado se incorporara a su entorno social, las instrucciones de 16 de julio de 2003 preveían la participación del alumnado de las Aulas de Enlace en actividades complementarias de ocio y tiempo libre como, por ejemplo, campamentos durante fines de semana y periodos vacacionales. Estas actividades fuera del periodo lectivo se enmarcarían en el programa “Educar en la Diversidad” de la Dirección General de la Juventud y tenían como objetivo “integrar dentro de lo que es el programa de las aulas de enlace, la educación no formal en un ámbito que no se había abordado hasta ahora, como es el período vacacional, además de los períodos no lectivos”<sup>281</sup>. No obstante, estas actividades tuvieron escaso recorrido<sup>282</sup>.

En cuanto al objetivo C), el currículo oficial de Educación Secundaria apenas presenta una dimensión intercultural y carece de elementos que se refieran a las culturas del alumnado inmigrante, por lo que resulta difícil que se consiga mantener la identidad cultural de este. Asimismo, respecto a las lenguas inmigrantes, estas no se contemplan en el currículo oficial, es más, se consideran un obstáculo para el aprendizaje (Mijares, 2009), por lo que lo que se consigue es una asimilación de este alumnado a la cultura mayoritaria y una pérdida lingüística de las lenguas inmigrantes.

---

<sup>280</sup> En las instrucciones del curso 2006-2007 (García Fernández *et ál.*, 2009).

<sup>281</sup> Declaraciones del año 2004 de Antonio González Terol, director general de Juventud. Disponible en: <http://noticias.universia.es/vida-universitaria/noticia/2004/04/09/613411/educar-diversidad.html>

<sup>282</sup> La Dirección General de Juventud, creada en 2002, fue suprimida en 2007 mediante el Decreto 118/2007, de 2 de agosto, del Consejo de Gobierno, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación.

Los objetivos planteados por las Aulas de Enlace adolecen de la suficiente ambición y profundidad como para abordar un tratamiento integral de la diversidad y de las lenguas de la escuela, en lugar de eso, contemplan un tratamiento específico y orientado exclusivamente a la enseñanza de la lengua de acogida, con lo que continúa la concepción deficitaria del alumnado al que atiende, lo que se observa en la realización efectiva de esos objetivos durante estos años de investigación.

En las *Instrucciones de 28 de julio de 2008, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan la escolarización y las Aulas de enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros*, los objetivos de las esas aulas se reducen a tres:

**Undécima. Objetivos.**

- A) *Posibilitar atención específica al alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros que se integra en el sistema educativo español y presenta graves carencias lingüísticas, mediante programas específicos que le permitan eliminar dichas carencias.*
- B) *Acortar el tiempo para la completa integración de este alumnado en el sistema educativo español y facilitar la incorporación al curso correspondiente.*
- C) *Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno y su integración en el medio social.*

Las variaciones respecto a los objetivos anteriores no son muchas, pero sí importantes. En primer lugar, el Aula de Enlace se configura como un recurso de atención eminentemente lingüística, dado que sus destinatarios pasan a ser solamente aquellos alumnos con “graves carencias en el conocimiento de la lengua española” (instrucción décima) y desaparece la mención a alumnado con carencias en conocimientos básicos.

Sin embargo, a pesar de los discursos sobre que la diversidad, la interculturalidad y otros retos educativos, son tareas de la comunidad educativa en su conjunto, aquí aparece ya la mención a una “atención específica” mediante “programas específicos” que permitirán que el alumnado extranjero supere sus carencias, mientras que en las instrucciones anteriores no se hacía referencia a esos “programas específicos”, sino a “adaptaciones curriculares” que bien podrían estar dentro o no de “programas específicos”.

El objetivo B, el de acortar el tiempo para la integración de este alumnado en el sistema educativo, resulta algo incoherente, pues dos años antes se había alargado el tiempo de permanencia en las Aulas de Enlace tres meses más, pasando de seis a nueve meses. Por último, desaparece de las instrucciones el objetivo D, el de lograr

que el alumno se incorpore al entorno social en el menor tiempo y en las mejores condiciones posibles, probablemente porque ya no se hace ninguna referencia en las instrucciones a la posibilidad de participar en actividades de ocio y tiempo libre durante los fines de semana y periodos vacacionales. La única respuesta que se ofrece ya es la de tipo educativo.

En el caso del profesorado, las instrucciones y, sobre todo su aplicación práctica a lo largo de una década, acentúan la concepción compensatoria de la medida, en lugar de considerarlo un programa de enseñanza lingüística.

Esto se observa, en primer lugar, en que entre los requisitos exigibles al profesorado se encuentran, además de que este “cuenta con formación o experiencia en enseñanza del español como segunda lengua, o español como lengua materna”, se pide que cuente “en todo caso, con experiencia en atención al alumnado extranjero o con necesidades de compensación educativa, o en su defecto especializado en lengua extranjera”<sup>283</sup>. La mención a la experiencia con alumnado de compensación educativa en los requisitos para un programa de carácter lingüístico solo se explica por la asociación inmediata entre inmigración y déficit, carencias y/o privación. En este sentido, hay que recordar que, aunque la mayoría de este alumnado ha emigrado a España por motivos económicos, no todos están en una mala situación socioeconómica ni tienen un nivel bajo de escolarización ni de resultados académicos previos.

El profesorado de las Aulas de Enlace, además, está adscrito al Departamento de Orientación Educativa, que es el encargado de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, de compensatoria, etc., con lo que se acentúa el carácter compensatorio de este programa, en lugar de su concepción como programa de enseñanza lingüística, pues si fuera así, estaría adscrito al departamento de Lengua Castellana y Literatura, como ocurre, por ejemplo, en Canarias.

Además, aunque en las instrucciones se sostiene que el perfil más adecuado sea el profesorado con formación en enseñanza de la lengua y con experiencia en la atención educativa al alumnado inmigrante, la forma de provisión de los puestos, mediante comisión de servicio, valora en un 56% los méritos relacionados con el perfil de la plaza y la experiencia previa con el alumnado inmigrante (14 puntos frente a los 25 posibles), frente a un 44% que supone la experiencia profesional y otros méritos<sup>284</sup>. La diferencia entre la valoración de unos méritos y otros no es muy significativa, con lo

---

<sup>283</sup> Disposición octava de las Instrucciones de 16 de julio de 2003, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por las que se regulan, con carácter experimental, las aulas de enlace del programa “Escuelas de Bienvenida” para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2003-2004.

<sup>284</sup> [http://www.madrid.org/dat\\_capital/bienvenida/impresos\\_pdf/AE\\_comision\\_04.pdf](http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/impresos_pdf/AE_comision_04.pdf)

que buena parte del profesorado que imparte clases en el Aula de Enlace, aunque no cuenta con suficiente experiencia de atención al alumnado extranjero o carece de formación sobre enseñanza de segundas lenguas, está trabajando en esas aulas en virtud de su larga carrera profesional o de otros méritos. De hecho, la mayoría del profesorado fue asignado a esas aulas por petición propia (55,9%), frente a un 26,7% que fue seleccionado por su formación. Por tanto, priman más los criterios personales, esto es, la petición voluntaria del profesorado, que los profesionales, es decir, su cualificación o experiencia en la materia (García Fernández *et ál.*, 2009)<sup>285</sup>.

Por todo ello, a pesar de lo que afirman las instrucciones, la realidad de la selección y las cualidades del profesorado que las atiende es bien distinta, como sostiene el estudio de García Fernández *et ál.* (2009). En primer lugar, en relación con la enseñanza del español como segunda lengua, el 45,3% de los encuestados afirma que no tenía experiencia previa en este campo antes de dar clase en el Aula de Enlace. Esto supone que casi la mitad del profesorado al que se le asignó un Aula de Enlace no tenía ninguna experiencia en enseñanza del español. A ese porcentaje hay que añadir un 20,5% del profesorado que afirmaba tener solo uno o dos años de experiencia, con lo que, según los datos de García Fernández *et ál.* (2009), solo un 32,3% del profesorado de las Aulas de Enlace en el curso 2006-2007 era experto en enseñar español segunda lengua, pues tienen más de tres años de experiencia.

En segundo lugar, respecto a la experiencia previa en atención al alumnado inmigrante, más de un cuarto del profesorado, en concreto un 26,1% afirmó no tener ninguna experiencia con alumnado inmigrante. Un 23,6% afirmó tener sólo uno o dos años de experiencia.

Por consiguiente, las conclusiones que se derivan del trabajo de García Fernández *et ál.*, (2009) sobre el profesorado de las Aulas de Enlace del curso 2006/2007 es que, pese a que las instrucciones de funcionamiento de las Aulas de Enlace señalan unos criterios como perfil más adecuado del profesorado y se reconoce que en esas aulas se desarrollan unas funciones muy específicas, lo cierto es que ni el nivel de formación en enseñanza de español como segunda lengua, ni la experiencia con alumnado inmigrante parecen ser los criterios más importantes en la selección del profesorado que atiende estas aulas.

Ni en las instrucciones ni en la provisión de vacantes se requiere un mínimo de horas de impartición de cursos de enseñanza del español como segunda lengua o de

---

<sup>285</sup> El estudio desarrollado por García Fernández *et ál.* (2009) es uno de los más completos para analizar la realidad de estas aulas. Este estudio pretendía analizar las 230 Aulas de Enlace existentes en la Comunidad de Madrid en el curso 2006-2007, para lo cual encuestaron al profesorado de las Aulas de Enlace (161 docentes de estas aulas respondieron al cuestionario), entrevistaron en profundidad a cuarenta y cinco profesores de las Aulas de Enlace y a asesores de formación y, por último, se realizaron tres estudios de caso en Aulas de Enlace.

cursos sobre la didáctica del español, así como tampoco se consideran méritos como el conocimiento de las lenguas del alumnado inmigrante, con lo cual resulta difícil asociar este programa con un programa de enseñanza lingüística. Más aún si se lo compara con los requisitos de formación exigidos al profesorado del otro gran programa de enseñanza lingüística de la Comunidad de Madrid, el Programa Bilingüe en inglés.

Si se analizan los datos sobre las horas de formación que había recibido este profesorado para atender las Aulas de Enlace, el 30,4% tenía menos de 40 horas de formación y el 24,2%, entre 41 y 80 horas de formación. La mayoría (un 71,4%) había recibido la formación a cargo de la Comunidad de Madrid, a través de la red de Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIF), conocidos anteriormente como CAP.

Además, en relación a la formación del profesorado, en las instrucciones de 16 de julio de 2003 se decía que este recibiría una formación estructurada en dos fases: una fase inicial, antes del curso académico, y una “fase de seguimiento, refuerzo y profundización, con sesiones de periodicidad establecida” (disposición duodécima). Sin embargo, esta segunda fase no ha sido implementada. Lo mismo ha sucedido con otra de las propuestas de formación del profesorado de las Aulas de Enlace, que establecía la posibilidad de “organizar estancias e intercambios con otras Comunidades Autónomas y con países de mayor tradición en el desarrollo de acciones educativas de integración de extranjeros, de forma que el programa “Escuelas de Bienvenida” pueda enriquecerse con estas experiencias”. La única actividad que consta es la de la organización de un Encuentro Regional del Profesorado de las Aulas de Enlace en mayo de 2008, dedicado sobre todo a la presentación de buenas prácticas, dado que el profesorado había manifestado su interés por conocer experiencias didácticas<sup>286</sup>.

Por tanto, a pesar de lo que las instrucciones dicten, ni el profesorado que se selecciona para trabajar en las Aulas de enlace está suficientemente preparado, ni la formación que recibe, especialmente en cuanto al mantenimiento y actualización, es acorde con un programa de enseñanza lingüística, que exige, como en el caso del Programa Bilingüe, una actualización constante de materiales, recursos y estrategias didácticas. Todo ello corroborado por el hecho de que el profesorado de las Aulas de Enlace está adscrito al Departamento de Orientación Educativa y no a ningún departamento de carácter lingüístico.

---

<sup>286</sup>[http://www.madrid.org/dat\\_este/novedades/historico/marzo2008/Encuentro\\_aulas\\_enlace\\_040308.pdf](http://www.madrid.org/dat_este/novedades/historico/marzo2008/Encuentro_aulas_enlace_040308.pdf)



Esto explicaría ciertas prácticas educativas y ciertas actitudes e ideologías lingüísticas, contrarias a lo que se espera en un aula de enseñanza de segundas lenguas (capítulo 7).

El carácter compensatorio con que se concibe la tarea del profesorado que atiende a los alumnos del Aula de Enlace se explicita en las instrucciones de inicio del curso 2010-2011<sup>287</sup> en las que se dispone que “los maestros de Aulas de Enlace deberán apoyar a otros alumnos del centro con necesidades de compensación educativa en aquellos periodos en los que el número de alumnos de dicha aula sea igual o inferior a cinco”<sup>288</sup>. Afirmar que “deberán apoyar a *otros alumnos con necesidades de compensación educativa*” implica que se considera que los alumnos que asisten a las Aulas de Enlace están incluidos también dentro de este colectivo e implica asimismo considerar a este profesorado, no como especialista en didáctica de segundas lenguas, sino como un recurso más del centro para la atención a la diversidad.

Otro aspecto que refuerza esta consideración compensatoria de la medida es la ausencia de un currículo oficial para la enseñanza del español como segunda lengua en la Comunidad de Madrid. Tan solo existen unos documentos publicados por la Dirección General de Promoción Educativa, como son la *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria* (Reyzábal, 2003), que aborda una propuesta curricular para la enseñanza del español en las Aulas de Enlace y *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación* (Boyano *et ál.*, 2004), donde se establecen unas propuestas metodológicas para el trabajo en las Aulas de Enlace.

Como conclusión general a las instrucciones que regulan el funcionamiento de las Aulas de Enlace, en primer lugar, el hecho de que no exista una orden o un decreto que regule el funcionamiento de estas aulas, sino que, con carácter anual, se tengan que dictar unas instrucciones, indica la provisionalidad y la escasa atención que se presta a esta medida.

En segundo lugar, el carácter compensatorio de la medida, que ya estaba en el Plan Regional de Compensación Educativa, se acentúa en virtud del proceso de selección del profesorado y de su escasa formación y actualización lingüística.

La medida de las Aulas de Enlace parece responder, más bien, a la presión del sector educativo, pero también de las familias, para que se les ofreciera una solución a la creciente llegada de alumnado inmigrante a las aulas, pero esta medida se tomó de

---

<sup>287</sup> Instrucciones conjuntas de las Viceconsejerías de Educación y de Organización educativa, de 29 de junio de 2010, sobre comienzo del curso escolar 2010/2011, a los centros públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid.

<sup>288</sup> Apartado 6.1.6 de las instrucciones a las que se refiere la nota anterior.

forma precipitada en los despachos, sin tiempo para formar, ni seleccionar de forma adecuada al profesorado que iba a impartir clase a estos alumnos, crear materiales didácticos y curriculares adecuados, etc.

El resultado es un “parche”, una solución provisional, para atender a un alumnado construido desde una perspectiva deficitaria, por su falta de conocimientos lingüísticos y académicos.

### 5.3.1.3. *Currículos de español segunda lengua en las distintas comunidades autónomas*

No existe ningún currículo estatal que fije la enseñanza del español como segunda lengua en España. A pesar de que en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 se prevén medidas para el alumnado de incorporación tardía al sistema, en ella no se establece ningún currículo de enseñanza del español para alumnos no nativos, pese a que en 2006 la inmigración era una realidad manifiesta y creciente en las aulas.

En cuanto a la elaboración del currículo, es necesario recordar aquí que, en lo referente a la materia educativa, en España se legisla en dos tiempos. En primer lugar, el Gobierno nacional fija el 45% de los contenidos mínimos para las Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales y el 55% para el resto (Osoro, 2008). A continuación, a partir de ese currículo común, cada una de las comunidades se encarga de desarrollar y legislar el tanto por ciento que le corresponde. Esos decretos autonómicos constituyen el documento de referencia curricular en sus respectivos territorios. En este segundo paso de concreción curricular, dependiendo de la mayor o menor afinidad política entre el Gobierno central y los autonómicos, existe “una notable diversidad en el modo en que los decretos de cada autonomía abordan el desarrollo del currículo común y es también muy diverso el grado de coherencia que cada uno de estos textos legales mantiene con los objetivos y las concepciones generales que se suponen comunes” (Osoro, 2008: 45).

Por lo que se refiere a la legislación y desarrollo de un currículo de español como segunda lengua, ni el Gobierno central ni la mayoría de las comunidades, actuando en el marco de sus competencias, han presentado un currículo que atienda a las necesidades específicas de aprendizaje del español del alumnado extranjero. Este hecho resulta significativo y revelador, ya que:

*Podemos entender el currículo como un programa educativo que incluye el propósito del mismo (lo que podríamos denominar los fines); el contenido, los procedimientos*

*didácticos y las experiencias de aprendizaje que permiten conseguir los objetivos fijados (los medios), y el modo de valorar si se han conseguido o no (la evaluación). Desde esta perspectiva, el currículo viene a ser el punto de enlace entre los principios (normalmente teóricos) de un proyecto educativo y su aplicación práctica, teniendo en cuenta el contexto educativo en que se desarrolla el programa de aprendizaje; será esta realidad la que determine la toma de decisiones para resolver los problemas que se planteen en la práctica docente.*

Pastor (2004: 165).

La ausencia de un currículo de español como segunda lengua en contexto educativo, con unos principios teóricos claros que posibiliten su aplicación práctica en el aula, condena al fracaso en las políticas educativas respecto a la inmigración. Además, “la falta de un currículo de L2 convierte en una mera declaración de intenciones el propósito de garantizar la igualdad de oportunidades a todos los alumnos que participan en el sistema educativo español” (Villalba y Hernández, 2008: 79). Esta ausencia solo se explica por una falta de planificación y errónea concepción de la enseñanza lingüística, que concibe la enseñanza de la segunda lengua de la misma manera que la primera, o por una falta de compromiso político con la efectiva integración del alumnado inmigrante. En cualquier caso, sitúa al alumnado extranjero en una posición de desventaja educativa respecto al resto de compañeros.

Entre las pocas comunidades que sí han desarrollado un currículo de español, Canarias fue la pionera en publicar un currículo de español L2 en el año 2004<sup>289</sup>. Este currículo no estaba pensado para desarrollarse en unas aulas específicas de español para extranjeros, sino que pretendía guiar y orientar el contenido de la materia de *Español como segunda lengua en contexto escolar*, materia optativa de oferta complementaria en los cuatro cursos de secundaria.

Este currículo toma como referencia para su desarrollo y concreción las propuestas del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, y establece las competencias y subcompetencias que el alumnado debe desarrollar en la lengua extranjera (competencia comunicativa y competencias generales), teniendo en cuenta las aportaciones teóricas de disciplinas como la lingüística del texto, la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso y la didáctica de las lenguas. La metodología del currículo de *Español como segunda lengua en contexto escolar* está basada en el enfoque comunicativo y en la creencia de que lengua es un instrumento de comunicación y un vehículo básico para la integración social e intercultural. Los

---

<sup>289</sup> Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.- Resolución de 15 de octubre de 2004 por la que se establece el currículo, y una concreción, de Español como segunda lengua en contexto escolar (Boletín Oficial de Canarias, nº 212, 03/11/2004).

contenidos se desarrollan en tres niveles (cuadro 16) y se pretende que el alumno consiga integrar de forma progresiva los conocimientos aprendidos en lengua española con la adquisición del conjunto de los contenidos del resto de asignaturas de secundaria.

La Comunidad Foral de Navarra había publicado algunos materiales dirigidos a la enseñanza del español para alumnado inmigrante<sup>290</sup>. Posteriormente, tras la aprobación de la LOE en 2006, la Comunidad Foral de Navarra reguló, mediante la Resolución 547/2006<sup>291</sup>, de 6 de junio, la organización y funcionamiento del Programa de Inmersión Lingüística para la enseñanza del español al alumnado extranjero en los institutos y centros de Educación Secundaria. En el anexo segundo de dicha Resolución se establece el currículo del Programa de Inmersión Lingüística e Integración Socio-educativa. Este currículo tiene una doble finalidad: por un lado, promover que el alumnado desarrolle la comunicación en diferentes ámbitos (personal, social y escolar) y, por otro, facilitar el acceso a la lengua de instrucción. La metodología está enfocada a la adquisición de la competencia comunicativa y a la aplicación de la lengua de forma adecuada en diferentes situaciones de comunicación, ajustándose al registro correspondiente. En el desarrollo de este currículo se toman como referencia los niveles propuestos por el MCERL. En el cuadro 16, se ofrece una concreción de este currículo.

A pesar de que la Región de Murcia había publicado distintos materiales relacionados con la enseñanza del español para extranjeros en contextos escolares<sup>292</sup>, hasta el año 2007 no publicó el currículo del programa específico de Español para Extranjeros<sup>293</sup>.

Lo más llamativo es que este currículo no fue diseñado para ser desarrollado en las Aulas de Acogida, sino para atender a “alumnos que han formado parte de las Aulas de Acogida y todavía continúan con carencias lingüísticas en español, así como a aquellos que no han podido integrarse en ellas, al no estar su centro autorizado para

---

<sup>290</sup> García Armendáriz, Matellanes y Martínez Mongay (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

<sup>291</sup> Resolución 547/2006, de 6 de junio, del Director General de Enseñanzas Escolares y Profesionales, por las que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento del Programa de Inmersión Lingüística para la enseñanza del Español al alumnado extranjero en los Institutos y Centros de Educación Secundaria (BON, nº 88, 24/07/2006).

<sup>292</sup> Villalba y Hernández (2001). *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia.

<sup>293</sup> Orden de 18 de octubre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regula la impartición del programa específico de Español para Extranjeros y se proponen orientaciones curriculares (Boletín Oficial de la Región de Murcia, nº 256 de 06/11/2007).

impartirlas”<sup>294</sup>. Esta materia se impartiría en 1º y 2º de ESO en el espacio horario destinado a la Segunda Lengua Extranjera, y en 3º y 4º de ESO se impartiría en el espacio horario correspondiente a la materia optativa.

Este currículo pretende “por un lado, contribuir a que el alumno pueda participar plenamente en la vida social del país que lo acoge y, por otro, garantice su permanencia y promoción en el sistema educativo”<sup>295</sup>. La metodología utilizada es la del enfoque comunicativo, dirigido a la acción, con una evaluación de la lengua en uso. Además, en el currículo se concede mucha importancia a la conciencia intercultural y al desarrollo del aspecto académico para posibilitar la integración y el éxito educativo del alumno.

Este currículo se desarrolla en tres niveles de referencia, elaborados según las directrices del *MCERL*. Asimismo, en la concreción de este currículo están presentes las ocho competencias básicas que todo alumno debe alcanzar, según la LOE<sup>296</sup>.

La Comunidad de Madrid, pese a ser una de las que más alumnado extranjero recibe, no ha publicado en su boletín oficial, BOCM, ningún currículo de español como lengua extranjera, aunque, sí ha publicado unas programaciones de español como segunda lengua, para educación primaria en el año 2002<sup>297</sup> y para educación secundaria en 2003<sup>298</sup>.

Esta *Programación de español segunda lengua* toma como referencia dos documentos: el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, publicado por el Consejo de Europa, y el *Decreto 34/2002, de 7 de febrero, por el que se aprueba el currículo de las áreas de conocimientos y materias obligatorias y opcionales de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Madrid*.

Aquí resulta imprescindible señalar que estos dos documentos oficiales parten de unos principios bastante distintos. Mientras el *MCERL* tiene un enfoque claramente comunicativo, orientado a la acción, en el Decreto 34/2002 de la Comunidad de Madrid el enfoque comunicativo no está tan claro. De la lectura de la introducción al área de Lengua Castellana y Literatura del Decreto 34/2002, se deduce que los planteamientos

---

<sup>294</sup> BORM nº 256 de 06/11/2007, página 30711.

<sup>295</sup> BORM nº 256 de 06/11/2007, página 30712.

<sup>296</sup> Las ocho competencias básicas que incluye la LOE son: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal.

<sup>297</sup> Reyzábal, M. V. (Coord.) (2002). *Programación de español como segunda lengua. Educación Primaria*, Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Dirección General de Promoción Educativa. Disponible en: [http://www.educa.madrid.org/binary/576/libro\\_esp2lenguaprimaria.pdf](http://www.educa.madrid.org/binary/576/libro_esp2lenguaprimaria.pdf).

<sup>298</sup> Reyzábal, M. V. (Coord.) (2003). *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*, Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Dirección General de Promoción Educativa. [http://www.educa.madrid.org/binary/498/libro\\_esp2lenguasecundaria.pdf](http://www.educa.madrid.org/binary/498/libro_esp2lenguasecundaria.pdf).

educativos de este currículo se situarían dentro de un enfoque de carácter comunicativo, al afirmar, por ejemplo, que: “Las clases de lengua y de literatura en los dos ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria han de tener un carácter eminentemente práctico y gradual y deben basarse en el uso comunicativo y expresivo de la lengua”<sup>299</sup>. Además, en el decreto también se incide en la necesidad de tener en cuenta el uso real de la lengua: “Es necesario partir de los usos reales de la lengua que utilizan los alumnos”<sup>300</sup>. Sin embargo, la selección de contenidos supone un claro alejamiento del enfoque comunicativo, situándose dentro de un enfoque tradicional centrado sobre todo en los contenidos gramaticales, en detrimento del uso lingüístico.

En la siguiente tabla se comparan los distintos currículos de Canarias, Madrid, Murcia y Navarra para ver de forma somera las semejanzas y diferencias existentes entre ellos. En el apartado 5.3.1.4. se describirá con detalle la *Programación de español segunda lengua. Educación Secundaria*, con el objetivo de analizar el tipo de enseñanza lingüística que se plantea, los objetivos que persigue, etc.

---

<sup>299</sup> BOCM de 12 de febrero, página 29.

<sup>300</sup> Ver nota anterior.

**Cuadro 16. Currículos de español L2 en las distintas comunidades autónomas<sup>301</sup>.**

COMUNIDAD AUTÓNOMA	DOCUMENTOS EN LOS QUE SE BASA	NIVELES	PRINCIPIOS METODOLÓGICOS	ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS			
<b>CANARIAS</b> Resolución de 15 de octubre de 2004 (Boletín Oficial de Canarias, nº 212, de 03/11/2004)	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)  Portfolio Europeo de las Lenguas  Escala descriptiva de autoevaluación DIALANG	PRIMER NIVEL A1 y A2.1. del MCERL	La lengua es un instrumento de comunicación, de interrelación cultural y de integración social. Por ello se da importancia al tratamiento de la interculturalidad y a la integración de los contenidos de las diferentes asignaturas. Se sigue un enfoque de la lengua orientado a la acción. Se apuesta por una gramática comunicativa, es decir, en función del uso de la lengua.	Ocho bloques de contenidos: 1. Habilidades para la comunicación 2. Habilidades para el aprendizaje. 3. Habilidades culturales e interculturales. 4. Competencia pragmática. 5. Competencia lingüística. 6. Competencia sociolingüística. 7. Competencia sociocultural. 8. Competencia intercultural. Diez bloques temáticos: Tema 0. Educación Tema 1. Educación Tema 2. Vivienda, hogar y entorno. Tema 3. Relaciones sociales. Tema 4. Vida diaria. Tema 5. Comidas y bebidas. Tema 6. Salud y bienestar. Tema 7. Servicios. Tema 8. Ocio, tiempo libre y medio ambiente. Tema 9. Viajes y transportes* (en el tercer nivel, El mundo laboral. Tema 10. Información personal* (en el tercer nivel, Los medios de comunicación social y las nuevas tecnologías).			
		SEGUNDO NIVEL A2.2. y B1.1. del MCERL					
		TERCER NIVEL B1.1., B1.2. y algunos contenidos del B2 del MCERL.					
<b>REGIÓN DE MURCIA</b> Orden de 18 de octubre de 2007 (BORM, nº 256, de 06/11/2007)	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), (BOE nº 106, de 04/05/2006)  MCERL	ACCESO A1 DEL MCERL	La lengua es un instrumento de comunicación y un vehículo de interrelación cultural. Además, el currículo se orienta al ámbito académico. Se basa en el enfoque comunicativo, centrado en la acción, en el uso de la lengua auténtica.	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4
		PLATAFORMA A2 DEL MCERL		Escuchar, hablar, Conversar	Leer y escribir	Conocimiento lingüístico y funcional del español	Aspectos socioculturales y conciencia intercultural
		UMBRAL B1 DEL MCERL		Competencia fonética-fonológica Competencia textual Procedimientos de aprendizaje	Competencia ortográfica-ortoépica. Competencia textual. Procedimientos de aprendizaje.	Competencia léxico-semántica. Competencia gramatical. Competencia pragmático-discursiva. Competencia sociolingüística.	
<b>NAVARRA</b> Resolución 547/2006 (BON nº 88,	Currículo de ESO  MCERL	ACCESO A1 del MCERL	Se entiende que el conocimiento de la lengua implica no solo lo estrictamente	Diez bloques temáticos o de contenidos: 1. Identificación personal. 2. Aprendiendo a aprender. 3. Conciencia cultural.			
		PLATAFORMA A2 del MCERL					

<sup>301</sup> Se incluye para la comparación la *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria* a pesar de que esta no es un currículo oficial.

de 24/07/2006)		UMBRAL B1 del MCERL	lingüístico sino también el significado cultural. Se pretende desarrollar la comunicación y facilitar el acceso a la lengua de instrucción. Se promueve una lengua real, el uso de la lengua de forma receptiva y productiva en distintas situaciones comunicativas	<p>4. Interacción en clase. 5. Desarrollo de actividades escritas. 6. Aprendizaje intercurricular. 7. Lengua y literatura. 8. Asignaturas de ciencias. 9. Matemáticas. 10. Historia y Geografía.</p>				
<b>COMUNIDAD DE MADRID</b>	<p>MCERL</p> <p>Decreto 34/2002, de 7 de febrero, por el que se aprueba el currículo de las áreas de conocimiento y materias obligatorias y opcionales de la Educación Secundaria Obligatoria</p>	<p>NIVEL 1 ACCESO A1 Y A2 del MCERL</p> <p>NIVEL 2 BÁSICO A2 Y B1 del MCERL</p> <p>NIVEL 3 MEDIO B1 Y B2 del MCERL</p>	<p>La lengua es un instrumento de comunicación y además para superar con éxito las distintas etapas del sistema educativo. La competencia comunicativa se alcanzará a través del lenguaje oral y escrito. El discurso debe adaptarse a las diferentes situaciones de aprendizaje. Importancia de la reflexión metalingüística.</p>	<p>Bloque 1. Comunicación</p> <p>Interacción comunicativa</p> <p>Aspectos textuales</p> <p>Sistemas de comunicación verbal y no verbal</p>	<p>Bloque 2. Lengua y sociedad</p> <p>Interacción comunicativa</p> <p>Sistemas de comunicación verbal y no verbal</p> <p>La literatura como instrumento de intercambio cultural</p> <p>La biblioteca de aula, centro y barrio</p> <p>La variedad lingüística y cultural de España</p>	<p>Bloque 3. Estudio de la lengua.</p> <p>Aspectos fonético-fonológicos</p> <p>Aspectos ortográficos</p> <p>Aspectos morfosintácticos y léxicos</p>	<p>Bloque 4. Técnicas de trabajo.</p> <p>Comprensión oral.</p> <p>Comprensión lectora.</p> <p>Expresión oral.</p> <p>Expresión escrita.</p> <p>La biblioteca y mediateca de aula, centro y barrio: organización, funcionamiento y uso.</p>	<p>Bloque 5. Literatura</p> <p>La literatura como instrumento de intercambio cultural.</p> <p>La literatura Como creación estética y fuente de entretenimiento.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Estos currículos de español segunda lengua constituyen un botón de muestra de la diversidad en materia educativa existente en España dependiendo de la comunidad autónoma que se analice. No obstante, a pesar de la variedad que subyace a las orientaciones metodológicas y a los principios teóricos que sustentan el modelo de enseñanza del español segunda lengua en las distintas comunidades, existen algunas semejanzas entre las diferentes propuestas curriculares como, por ejemplo, que todos los currículos toman como referencia el *MCERL*, si bien unas



Comunidades también siguen las directrices que marcan otros documentos legislativos propios de su comunidad autónoma (caso de la Comunidad de Madrid o de Navarra).

Es destacable el hecho de que, de las pocas comunidades que han presentado una propuesta curricular de español como segunda lengua para alumnos extranjeros, solo Canarias toma como referencia para la elaboración del currículo de español documentos exclusivamente relacionados con la enseñanza de idiomas (el *MCERL*, el *Portfolio Europeo de las Lenguas*, el *DIALANG*), el resto de comunidades mezclan en sus planteamientos documentos que guían la didáctica de segundas lenguas (*MCERL*) con disposiciones legales que rigen el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (LOE, decretos autonómicos, etc.), lo que muestra que el tratamiento de la enseñanza del español se mezcla con el tratamiento del español como primera lengua.

Otra semejanza entre los distintos currículos es que todos ellos establecen, al igual que el *MCERL*, tres niveles de aprendizaje de la lengua española que, a su vez, aparecen subdivididos en otros niveles. Existen diferencias tanto en el nombre asignado a los distintos niveles, como en hasta qué nivel de competencia se espera que lleguen los alumnos durante su permanencia en el aula de aprendizaje de español. En unos casos, se propone que, al final de su estancia, el alumno tenga un nivel B1 del *MCERL*, en otros casos, se espera que alcance un nivel B2.

En cuanto a los principios metodológicos que subyacen a la concepción de estos currículos, todos ellos destacan el papel de la lengua en la comunicación y en la integración del alumnado extranjero. Por tanto, el enfoque que siguen es el comunicativo, con atención a la lengua real, al uso. Además del uso meramente comunicativo de la lengua, los currículos de algunas comunidades, como Murcia o Navarra, mencionan de manera específica la función de la lengua como instrumento para alcanzar la competencia académica.

En relación a las lenguas inmigrantes y a la función que estas pueden tener en el aprendizaje de la segunda lengua, en general, se les otorga un papel mínimo. Normalmente aparecen en la introducción al currículo como justificación a la metodología o al enfoque con que se plantea la propuesta curricular. En el currículo de Canarias, las lenguas maternas del alumnado inmigrante se consideran como un elemento que favorece un aprendizaje más rápido, cuando comparten el mismo origen románico que la lengua española o cuando los alumnos extranjeros tienen un conocimiento de otras lenguas europeas. En el currículo del Gobierno canario se menciona en la introducción al currículo, la necesidad de atender a la interlengua<sup>302</sup> y a

---

<sup>302</sup> Este concepto fue acuñado por Selinker, 1972, citado en Griffin (2005). En el currículo de Canarias queda definido de la siguiente manera: "La interlengua es una situación de carácter provisional que indica el momento en que la persona se encuentra en relación con el conocimiento y el manejo de la lengua.

los procesos de interferencia en el aprendizaje de la lengua española, así como al hecho de que la adquisición de la segunda lengua se produce de forma similar al de la primera lengua (L1), afirmación que también aparece en el currículo navarro y que constituye un mito erróneo y dañino sobre la enseñanza de segundas lenguas (Griffin, 2005). En el caso del currículo de la Región de Murcia solo aparece una referencia a la lengua materna del alumnado inmigrante, la del recurso a la comparación entre la segunda lengua y la lengua materna como una estrategia básica para la lectura literal. En la introducción a la *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria* aparecen también las referencias a la lengua materna del alumnado extranjero en cuanto a su papel en el aprendizaje de la segunda lengua (L2). Por ejemplo, se aconseja respetar el ritmo de aprendizaje en la L2, “el cual será distinto para un polaco, árabe, chino o japonés” (Reyzábal, 2003: 23)<sup>303</sup>. Otros aspectos de la L1 a tener en cuenta en la enseñanza de la L2 son los aspectos fonológicos, para prevenir errores de aprendizaje, el grado de alfabetización y el sistema de escritura de la L1 de los alumnos (o de la lengua en la que están alfabetizados) y el grado de desarrollo de la lengua materna en el momento de incorporarse a la escuela (que se relaciona con el grado de reflexión sobre esta).

La mención a la lengua del alumnado extranjero aparece en las introducciones de los currículos de español segunda lengua, aunque sea de forma tangencial, sin embargo, en la concreción del currículo, su papel es mucho menor y casi siempre relacionado con contenidos de tipo actitudinal, por ejemplo, con la valoración de las diferentes culturas y lenguas maternas del alumnado: “Mostrar interés por comunicarse correctamente respetando a las personas que tienen distinta nacionalidad y lengua materna” (currículo de la Comunidad de Madrid), “Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas” (currículo de la Región de Murcia).

La mención a la interculturalidad es otra de las semejanzas presentes en los currículos de español segunda lengua, algunos de los cuales ponen un especial acento, al menos en la introducción, en subrayar el peso que tiene la interculturalidad en sus concepciones curriculares (Canarias y Región de Murcia). La interculturalidad se entiende como un intercambio (Canarias), como un elemento que es necesario valorar, pero también como un aspecto sobre el que reflexionar y cuestionar:

---

Este estado se caracteriza por una mezcla de conocimientos efectivos sobre la lengua y unas hipótesis constantemente revisadas sobre su funcionamiento.” (BOC, nº 212, de 03/11/2004, página 19069).

<sup>303</sup> La cita completa es: “Algunos autores suponen que la lengua materna conforma cierto tipo de estructuras cerebrales, lo que implica que para aprender otra, de manera más o menos bilingüe, habría que modificar o ampliar dichas estructuras, al menos en parte. Esto quiere decir, entre otras cosas, que debemos respetar el ritmo de aprendizaje en la L2, el cual será distinto para un polaco, árabe, chino o japonés [...]” (Reyzábal, 2003: 23).

“Comparación y contraste entre la propia cultura y la transmitida en español, favoreciendo con ello la valoración crítica de la propia y la aceptación y el respeto de la ajena” (Región de Murcia).

Resulta llamativa la insistencia en el respeto hacia las personas con distintas lenguas maternas (Comunidad de Madrid), el respeto a otras culturas (Región de Murcia), por dos motivos, en primer lugar, porque se realiza desde un punto de vista etnocéntrico y monolingüe, ya que obvia el hecho de que muchos de los alumnos del Aula de enlace, especialmente los procedentes de África y Asia, están habituados a vivir en entornos multilingües y multiculturales, y por ello tienen mayor probabilidad de ser bilingües o de tener competencias en varias lenguas de la que tiene la mayor parte de los alumnos murcianos, madrileños o canarios. En segundo lugar, el hecho de subrayar el enriquecimiento que supone la interculturalidad, el respeto a las diferentes culturas y lenguas parece que quiere evitar los posibles conflictos asociados a la convivencia de diferentes culturas en un mismo lugar: “Identificación y utilización de estrategias para abordar con eficacia malentendidos interculturales y situaciones conflictivas que puede provocar el contacto entre culturas” (Región de Murcia). Sin embargo, para que se evitaran los posibles conflictos este tipo de reflexiones se deberían incluir en el currículo oficial destinado a la mayoría, no en estos currículos de español como segunda lengua, cuyos destinatarios forman parte de la minoría. Parece, como siempre, que la educación intercultural no se dirige al conjunto de la sociedad (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2008).

Al igual que las medidas de atención lingüística al alumnado extranjero de las diferentes comunidades autónomas se parecen entre sí, las semejanzas entre los distintos currículos publicados también son numerosas. En cambio, las diferencias más apreciables entre los distintos currículos se producen en la organización de los contenidos. Se distinguen dos orientaciones: por un lado, la de quienes, siguiendo las orientaciones del *MCERL*, organizan los contenidos en bloques temáticos que responden a las necesidades de comunicación de los alumnos en diversos ámbitos (público, familiar, privado, académico), como es el caso de Canarias y Navarra y, por otro lado, la de quienes organizan los contenidos siguiendo, con ligeras variaciones, los bloques de contenidos marcados por la LOGSE (Comunidad de Madrid) o la LOE (Región de Murcia) para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la ESO.

En el siguiente apartado se analiza específicamente la *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria* publicada por la Comunidad de Madrid.

#### 5.3.1.4. *Análisis de la Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*

La *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*, en su momento de redacción, trata de conjugar, por un lado, el enfoque comunicativo y los principios de enseñanzas de segundas lenguas que propone el *MCERL*, mientras que, por otro lado, intenta ajustarse a los contenidos curriculares y académicos que exige el Decreto 34/2002 a cualquier alumno de ESO que estudie en la Comunidad de Madrid.

Del Decreto 34/2002, de 7 de febrero, se toman los objetivos generales y los distintos bloques de contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura. En este decreto se desarrollan los contenidos de la asignatura de lengua castellana en cinco bloques (Comunicación, Lengua y Sociedad, Estudio de la Lengua, Técnicas de estudio y Literatura), y la misma división aparece en la *Programación de español como segunda lengua*. Los contenidos de estos cinco bloques se dividen, a su vez, en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tal y como prescribían los decretos de enseñanzas mínimas de la LOGSE<sup>304</sup>.

Además, cada uno de los cinco bloques de contenidos aparece dividido en cuatro apartados, que recogen tanto propuestas de la LOGSE y la LOCE como del MCERL:

- **Objetivos didácticos:** que incluyen los objetivos generales oficiales del área de Lengua Castellana y Literatura de ESO y en una segunda columna aparece la correspondencia con los niveles señalados por el MCERL.
- **Contenidos:** divididos en conceptuales, procedimentales y actitudinales para asegurar, según Reyzábal (2003), la continuidad con educación primaria.
- **Propuesta de actividades:** repertorio de actividades a modo de ejemplo.
- **Indicadores de evaluación:** aparecen en todos los bloques, pero en el cuarto (Técnicas de estudio), además de los indicadores de evaluación generales, aparecen aquellos que el *MCERL* señala en cuanto a los aspectos cualitativos de la lengua hablada: alcance, corrección, fluidez, interacción y coherencia.

---

<sup>304</sup> El Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria afirma que "la noción de currículum no debe circunscribirse a un mero programa o plan de estudios, limitado exclusivamente a contenidos intelectuales, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escuela referidos a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores" (BOE nº 152, de 26/06/1991, página 21193).

Por otro lado, el *MCERL* se toma como modelo respecto al que fijar y estandarizar los distintos niveles de español. Esta programación se divide en tres niveles:

- El nivel 1 (acceso/alfabetización) corresponde con el A1 y parte del A2 del *MCERL*.
- El nivel 2 (básico) comprende el A2 y parte del B1 del *MCERL*.
- Finalmente, el nivel 3 (medio) corresponde al B1 y algo del B2 del *MCERL*.

El *MCERL*, además, se toma como referencia para dar un enfoque más comunicativo a la programación, acorde con lo que se espera de una enseñanza de segundas lenguas.

En cuanto a la organización de los contenidos, el primer bloque corresponde a **Comunicación**. En Reyzábal (2003) los contenidos de este bloque aparecen desglosados en los siguientes apartados:

- Interacción comunicativa (lengua oral como medio de comunicación).
- Interacción comunicativa (lengua escrita como medio de comunicación).
- Aspectos textuales.
- Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

El primer bloque de contenidos del Decreto 34/2002 se titula “Comunicación”, sin embargo, este se centra básicamente en la tipología textual y en la comunicación escrita, no en la oral, por lo que estos apartados en que se divide el primer bloque de la programación de Reyzábal son deudores del enfoque del *MCERL*.

En el *MCERL* sí se habla de interacción comunicativa y también se da importancia a los elementos no verbales del discurso, como los gestos o la paralingüística. Al seguir el enfoque comunicativo del *MCERL*, aparecen unos contenidos basados en el enfoque comunicativo que incluye las cuatro destrezas, con una marcada presencia de la oralidad. En este bloque también se da cabida a la sociolingüística y sobre todo a los contenidos de la pragmática (intención comunicativa, adecuación al contexto, actos de habla...). La pragmática, en cambio, no se menciona en absoluto en el Decreto 34/2002 de la Comunidad de Madrid.

El segundo bloque es el de **Lengua y sociedad**, cuyos contenidos aparecen desglosados de la siguiente manera:

- Interacción comunicativa (lengua oral como medio de comunicación).
- Interacción comunicativa (lengua escrita como medio de comunicación).
- Sistema de comunicación verbal y no verbal.
- La literatura como instrumento de intercambio cultural.

- La biblioteca de aula, centro y barrio.
- La variedad lingüística y cultural de España.

En el currículo del Decreto 34/2002 este bloque se centraba fundamentalmente en la realidad plurilingüe de España y en menor medida en los usos de la lengua. Sin embargo, en Reyzábal (2003), además de mencionar la necesidad de conocer la situación plurilingüe de España, se concede mayor importancia a las variedades diastráticas y diafásicas de la lengua, destacando la necesidad de utilizar distintos registros, adaptados a la situación comunicativa.

El siguiente bloque de contenidos es el de **Estudio de la lengua**, que comprende:

- Aspectos fonéticos-fonológicos.
- Aspectos ortográficos.
- Aspectos morfosintácticos y léxicos.

Este bloque ofrece una visión de la gramática de tipo taxonómico, que se centra en saber identificar distintas clases de palabras y las relaciones que se establecen entre ellas dentro de los sintagmas y de la oración. La perspectiva respecto a la que se aborda el estudio de la lengua se inspira en la gramática de corte estructuralista, limitada al estudio de la oración y con una atención preponderante a la fonología y a la morfosintaxis, en detrimento del significado y del uso, lo que la hace poco adecuada para abordar un enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas. No se hace ningún tipo de referencia a aspectos de carácter pragmático, como pueden ser el contexto de la comunicación, la intención comunicativa, el concepto de actos de habla, etcétera. Asimismo, tampoco se trabajan aspectos relacionados con la gramática textual o del discurso.

El cuarto bloque es el de **Técnicas de trabajo**, cuyo contenido se caracteriza por la heterogeneidad. Tal y como se afirma en la introducción a la programación: “Este bloque 4 alterna la interpretación y producción práctica de textos, la búsqueda de información y su presentación en distintos soportes –tradicionales y tecnológicos– y, lo más importante para la Programación de Español como Lengua de Acogida y Vehicular, el manejo de técnicas de trabajo principalmente en comprensión y expresión oral y escrita” (Reyzábal, 2003: 12). Pero resulta sorprendente que, si en el apartado del Estudio de la lengua los contenidos gramaticales eran los de una gramática de corte estructural, aquí los contenidos son los propios de una gramática

textual o del discurso. Se estudian los textos en uso, tanto los vinculados al ámbito oral (actos de habla, diferencia entre significado y sentido, implicaturas...) como los del escrito (propiedades del texto como la coherencia, cohesión y adecuación; tipos de texto...).

Los apartados en que se divide este cuarto bloque son:

- Comprensión oral.
- Comprensión lectora.
- Expresión oral.
- Expresión escrita.
- La biblioteca y la mediateca de aula, centro y barrio: organización, funcionamiento y uso.

En el bloque de la comprensión oral, por ejemplo, se hace referencia a las formas de la organización de la información en los textos orales. En la expresión oral aparecen actos de habla básicos en las rutinas diarias de un aula como saludos, despedidas, pedir y dar información, siguiendo un enfoque nociofuncional. En el apartado de comprensión lectora destacan los contenidos relacionados con la organización de las ideas en diferentes tipos de textos (secuencia temporal, de causa-efecto...), o bien el uso de conectores básicos, la organización de la información en apartados y subapartados, etc. En la expresión escrita se da importancia al uso del ordenador, al manejo básico del procesador de textos y a la familiarización con el entorno icónico del ordenador.

El último bloque es el correspondiente a la **Literatura**, y los dos apartados en que se desglosa son:

- La literatura como instrumento de intercambio cultural.
- La literatura como creación estética y fuente de entretenimiento.

La metodología aplicada tiene similitudes con la que se emplea en la enseñanza de la literatura a los estudiantes nativos, la cual está orientada al aprendizaje de conceptos, al análisis de las obras más representativas de la historia literaria, a la lectura de una selección de textos “clásicos” y su posterior comentario de texto. (Lomas, 2008).

No obstante, se perciben ciertas líneas propias, como, por ejemplo, el potencial de la literatura para desarrollar actitudes que fomenten la convivencia intercultural y que rechacen las actitudes racistas o excluyentes en los textos literarios: “Inicio de cierta actitud crítica ante los textos literarios, mostrando especial sensibilidad hacia los

que denotan discriminación social, sexual, racial, etc.” (contenido actitudinal), la mejora de la competencia lingüística a través de la literatura o el desarrollo del gusto por la lectura y el fomento de la creatividad: “Disfrute con la audición y comentario de textos tradicionales de distintas culturas” (contenido actitudinal).

En este bloque se atiende preferentemente a que el alumnado conozca las manifestaciones literarias de la lengua de acogida. No obstante, las lenguas inmigrantes tienen cierta cabida dentro de esta *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*. Estas se incluyen en algunas de las actividades propuestas, que denotan más que un interés por su contenido, un matiz folclórico, por ejemplo, la actividad de “ilustrar canciones y poemas de la tradición oral de distintas culturas”. Es frecuente, además, que la lengua española se convierta en una lengua mediadora entre las diferentes culturas, y que los textos de las culturas del alumnado inmigrante sean traducidos a la lengua de acogida, por ejemplo, a través de contenidos procedimentales como: “Utilización de textos de diferentes culturas, en la lengua de acogida, para facilitar la relación entre todos” o “Los textos literarios sencillos en prosa y verso de diferentes culturas, en la lengua de acogida, para crear un clima intercultural” (contenido conceptual).

Además, a medida que avanza el nivel lingüístico del alumnado (nivel 3, medio) el tratamiento de la literatura se asemeja más al de los alumnos nativos, con la presencia de conceptos como la metáfora, el terceto, el romance, etc. o de obras de la historia de la literatura nacional como *La Celestina* o *El Lazarillo de Tormes*.

En definitiva, aunque aparecen algunos textos procedentes de las culturas del alumnado inmigrante, se propone que estos se traduzcan a la lengua de acogida, con lo que, en la práctica, al trabajar esos textos traducidos en clase, ni se “oye” cómo suena la lengua del alumnado inmigrante, ni tampoco se “ve” cómo se escribe, qué clase de alfabeto utiliza, etc., por lo que la presencia de la cultura del alumnado inmigrante es más testimonial que real.

Como conclusiones generales, se puede señalar que esta *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria* es el único documento publicado por la Comunidad de Madrid para la enseñanza del español como L2, a pesar de que es una de las regiones líderes en recepción de alumnos extranjeros.

Al igual que sucedía con la puesta en marcha del dispositivo de las Aulas de Enlace, dentro de la programación de español como segunda lengua se percibe la ausencia de unos principios metodológicos claros que guíen la enseñanza del español, lo cual se traduce en la presencia de orientaciones procedentes de documentos para



la enseñanza de segundas lenguas (el *MCERL*), junto con directrices para la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura a los alumnos nativos (la LOGSE y el Decreto 34/2002).

Dicha tensión entre enseñanza de la lengua como L1 y enseñanza de la lengua como L2 se manifiesta en la concepción del estudio de la lengua, especialmente en la gramática. Así, algunos bloques de contenidos siguen la gramática de corte estructural (más cercana al currículo de educación secundaria) junto con bloques de contenidos de gramática de tipo textual y otros que están más cercanos al enfoque comunicativo que propone el *MCERL*.

Por otro lado, aunque se afirma que se busca el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa de los alumnos y se relaciona, erróneamente, esta competencia con los contenidos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, obviando el hecho de que los objetivos, los contenidos y la metodología didáctica de esta asignatura están pensados para los hablantes nativos de la lengua, no para hablantes de español como segunda lengua, y teniendo en cuenta, además, que las Aulas de Enlace dependen del Departamento de Orientación, no del de Lengua Castellana, con el que no existe ningún tipo de coordinación.

Además, al centrarse en la programación de Lengua Castellana no está teniendo en cuenta las demás materias del currículo y, por tanto, el resto de aprendizajes específicos (por ejemplo, el vocabulario técnico de las asignaturas restantes), con lo que resulta difícil creer que, una vez fuera del Aula de Enlace, el alumno esté en condiciones de alcanzar el éxito escolar en las diferentes materias del currículo.

Por último, al tomar como referencia la materia de Lengua Castellana y Literatura, se insiste más en el trabajo con textos de tipo narrativo y descriptivo de carácter literario, cuando quizá lo más adecuado sería trabajar más los tipos de textos más frecuentes en el ámbito académico, como, por ejemplo, los de tipo expositivo, así como otros textos de la vida cotidiana que pueden ser útiles para el alumnado que desconoce el español: instrucciones, folletos, noticias, etc.

Otra carencia de la propuesta de Reyzábal (2003) es que no se alude a la competencia cognitivo-académica, cuya adquisición es básica para el progreso escolar. A pesar de que en el prólogo a la obra se afirma que se quiere incidir en la situación académica de la enseñanza del español como segunda lengua, en lugar de la situación social que vive el alumnado, lo cierto es que los contenidos curriculares que se ofrecen a los alumnos poseen un carácter limitado o insuficiente.

Esta atención exclusiva a lo comunicativo, sin tener en cuenta los aspectos académicos de la lengua deriva de lo que establecen las instrucciones que regulan el

funcionamiento de las Aulas de Enlace, estudiadas en el apartado 5.3.1.2., obviando de este modo la información proporcionada por la psicología, la didáctica de lenguas, etcétera que, al referirse al aprendizaje de segundas lenguas, distinguen entre la lengua que se utiliza para las conversaciones informales y la lengua que se emplea en un contexto de aprendizaje escolar formal.

Por último, se detectan también carencias en cómo trabajar la interculturalidad, pues apenas si hay referencias a los conocimientos previos de los alumnos extranjeros y, cuando aparecen referencias a su cultura y manifestaciones literarias, estas tienen como intermediaria a la lengua española. Entre los objetivos que se señalan está el de que los alumnos de origen extranjero valoren la variedad y riqueza lingüística y cultural de España, pero nada se dice de valorar la L1 de estos alumnos.

Estas críticas muestran las incoherencias de la puesta en marcha de esta medida de atención lingüística al alumnado extranjero: se pretende incidir en la competencia cognitivo-académica, pero esta apenas se trabaja; la metodología de la enseñanza del español como L2 se combina con la metodología y los contenidos aplicables a la enseñanza de la L1; la escasa o nula valoración de las lenguas inmigrantes contrasta con los valores asociados a la interculturalidad de los que está imbuido el currículo; el currículo se toma teniendo en cuenta la programación de secundaria de Lengua Castellana y Literatura cuando las Aulas de Enlace dependen del Departamento de Orientación Educativa...

Estas incoherencias son fruto de la tensión que casi siempre existe entre las declaraciones ambiciosas, bienintencionadas y políticamente correctas sobre la atención a la diversidad y la interculturalidad, pero que, en realidad, solo producen unas medidas de carácter simbólico, esto es, unas medidas que responden a presiones, especialmente mediáticas, por lo que sus objetivos son vagos y ambiguos y carecen de estrategias de aplicación bien elaboradas, de manera que, a la larga, revelan el poco o ningún compromiso para aplicarlas realmente (Rein, 1983, citado en Rizvi y Lingard, 2013).

Además, estas incoherencias responden a la concepción subyacente en el sistema educativo español que asocia la diversidad “con deficiencias que deben ser superadas o compensadas” (Aguado y Ballesteros, 2012: 13). En el caso del alumnado con desconocimiento del español es la deficiencia lingüística la que debe ser compensada para que este alumnado de reciente incorporación se “iguale” a los demás, presuntamente homogéneos en español.

### 5.3.1.5. *Análisis de la metodología en Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*

La Comunidad de Madrid, a través de la Dirección General de Promoción Educativa publicó unas orientaciones metodológicas y para la evaluación, bajo el título *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación* (Boyano et ál., 2004).

En este documento se establece que las líneas directrices que rigen el funcionamiento de las Aulas de Enlace deben ser:

- La flexibilidad y la individualización.
- El alumno como centro y protagonista del proceso educativo, a través del fomento del desarrollo de la autoestima, la seguridad y el conocimiento, etc.
- La educación intercultural.
- El aprendizaje cooperativo.
- El aprendizaje del español como lengua vehicular educativa, fundamentado en las directrices del *MCERL*, los principios del aprendizaje significativo y el enfoque comunicativo.
- La metodología debe ser activa y participativa, creativa y crítica, fomentar la autonomía en el aprendizaje, estar abierta al uso de todos los recursos disponibles y ser globalizadora y comunicativa.

Respecto a las metas educativas del Aula de Enlace, las *Orientaciones metodológicas y para la evaluación* sostienen que se dirigen tanto al alumnado como al conjunto del centro, pues tanto el centro como la comunidad educativa deben tomar conciencia de “la necesidad de una atención a la diversidad desde el pluralismo cultural” (Boyano et ál., 2004: 17). Por ello, las metas educativas tienen dos destinatarios: el alumnado y el centro.

Del alumno se espera que consiga tres tipos de metas:

- De aprendizaje: el objetivo es que el alumno sea capaz de adquirir hábitos, actitudes y recursos para desarrollar el aprendizaje de forma autónoma en su grupo de referencia.
- De competencia cultural: implica que el alumno sea capaz de valorar positivamente la situación intercultural en que se encuentra y que pueda integrarse de forma adecuada, tanto desde el punto de vista social como educativo.

- De competencia comunicativa: pretende que el alumno adquiriera no solo la competencia comunicativa básica en español, sino también que pueda utilizar la lengua en el ámbito académico.

El centro educativo debe alcanzar cuatro metas, (Boyano *et ál.*, 2004: 18):

- *Fomentar la perspectiva **intercultural**<sup>305</sup> 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 de este alumnado.*
- ***Dinamizar y sensibilizar** a los profesores con el fin de desarrollar estrategias organizativas que permitan un enfoque educativo intercultural.*

Estas metas, aunque encomiables, pecan en algunos casos de falta de ambición, por ejemplo la referida a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación del alumnado inmigrante, ya que son muchas las voces que critican que los países de acogida se han negado a ir más allá de garantizar la igualdad de acceso (Cullen, 1996; Espejo, 2008), pero no han garantizado la igualdad de trato (capítulo 7).

En otros casos, como en el de fomentar la educación intercultural y sensibilizar al profesorado para que adopte estrategias interculturales, implica desconocer los intereses y demandas de formación del profesorado, más inclinados hacia otros temas de formación (Goenechea, 2008) y desconocer que es una labor que supera, con creces, el ámbito de un centro educativo concreto.

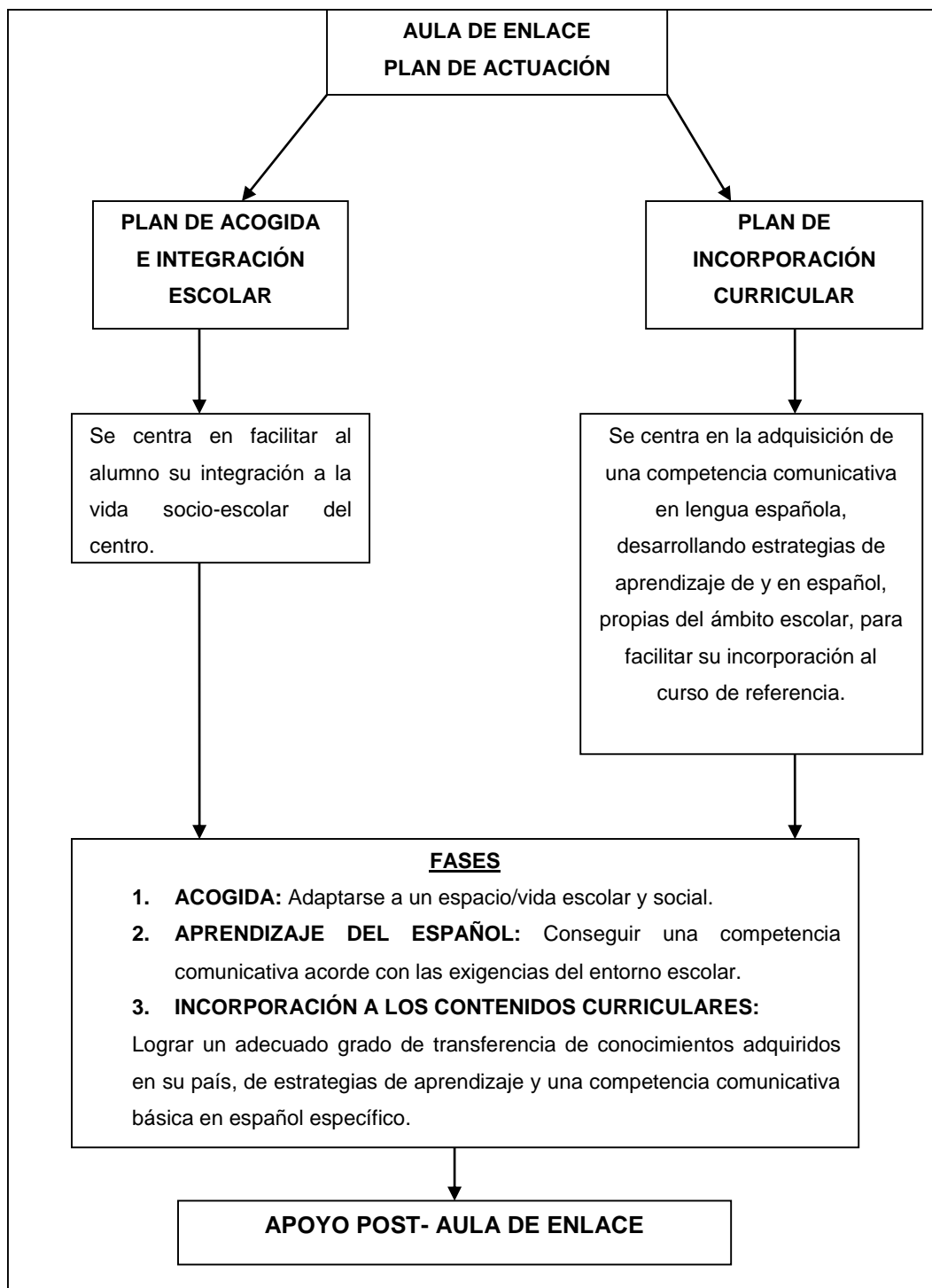
Para conseguir las metas educativas anteriores, Boyano *et ál.* (2004) proponen un plan de actuación en el Aula de Enlace, formado por dos líneas directrices integradas e indivisibles que se desarrollan de forma simultánea: una atiende a la integración socio-afectiva del alumnado (plan de acogida e integración) y la otra a la lingüístico-curricular (plan de incorporación curricular).

Este plan tiene tres fases: acogida, aprendizaje del español y, por último, la fase de incorporación a los contenidos curriculares (cuadro 17).

---

<sup>305</sup> Estas expresiones en negrita corresponden a la tipografía presente en el texto de Boyano *et ál.* (2004).

**Cuadro 17. Plan de actuación en el Aula de Enlace.**



Fuente: Boyano *et ál.* (2004: 20)

En la Fase I, de acogida, es necesario recabar información sobre este alumnado de nueva incorporación, así como ayudarle a conocer e integrarse en la vida del centro. Para ello, se procederá a:

1. La **detección de necesidades del alumnado**, bien sean de tipo socio-familiar o bien de carácter académico-curricular. Esta detección se llevará a cabo mediante un protocolo de recepción que se realiza a partir de una reunión individual con la familia, donde se obtiene información sobre el alumno o alumna (escolarización previa, lenguas habladas, conocidas o estudiadas, etc.) y de una evaluación diagnóstica inicial acerca de, por ejemplo, destrezas lingüísticas básicas, hábitos acerca de normas y convivencia, etc. (cuadro 18).

**Cuadro 18. Evaluación inicial.**

Actividades	Instrumentos
Destrezas lingüísticas básicas: dominio de la mecánica de lecto-escritura	Pruebas específicas
Nivel curricular en Matemáticas	Prueba específica
Nivel de competencia comunicativa en lengua española (opcional)	Prueba específica, nivel Acceso
Hábitos de orden y normas	Plantilla de observación
Hábitos de convivencia	Plantilla de observación
Motivación	Plantilla de observación

Fuente: Boyano *et ál.* (2004: 28)

2. Una **fase de acogida**, en la que se procede, al conocimiento del centro a través de, por ejemplo, la ayuda de alumnos-tutores, en segundo lugar, una acogida en el Aula de Enlace, donde comienza la enseñanza del español como segunda lengua basada en el enfoque comunicativo, siguiendo en los primeros momentos un enfoque de respuesta física total (para instrucciones básicas del aula) y, posteriormente, siguiendo el enfoque nocio-funcional. El tercer paso de la acogida es la que se lleva a cabo en el grupo de referencia, a través de la figura de alumnos-tutores, el tutor del Aula de Enlace, el tutor del grupo de referencia.

En esta fase de acogida, Boyano *et ál.* señalan que el centro debe adoptar algunas medidas que impliquen la valoración de la cultura del alumnado recién incorporado, como la presencia de murales alusivos a diferentes culturas, de carteles y rótulos informativos escritos en las diferentes lenguas del alumnado, esto es, que el paisaje lingüístico del centro dé cuenta de su carácter intercultural, reflejo del nuevo tipo de alumnado<sup>306</sup>.

<sup>306</sup> En el capítulo sexto se describirá el paisaje lingüístico del IES Eclipse.

Además, Boyano *et ál.* destacan que es importante hacer sentir bien al alumno, reconocer su cultura y valorar su lengua:

*Hemos de mostrarle nuestro **respeto e interés por su lengua**<sup>307</sup> puesto que darle importancia a su lengua es darle importancia al hablante. Animarle a que se exprese por escrito de forma espontánea en el momento de su llegada, puede ser una tarea agradable para el alumno y una fuente de información para el profesor, aun no conociendo su lengua.*

(Boyano *et ál.*, 2004: 36).

Sin duda, es necesario valorar la lengua del alumnado inmigrante, sin embargo, más cuestionable es la manera de hacerlo, ya que muchos alumnos no están alfabetizados o lo están en una lengua que no es su lengua materna, sino la lengua escolar. Más extraño resulta aún que el profesor, sin conocer la lengua del alumno, le anime a que escriba en ella y que sea capaz de deducir información de lo escrito por el alumno.

En todo caso, es loable el que se valore la lengua materna del alumnado inmigrante y, aún más, que se recomiende que: “El centro debe **reconocer explícitamente sus valores culturales** y su lengua materna para que el aprendizaje de la lengua vehicular no vaya en perjuicio de la lengua materna y de su identidad personal” (Boyano *et ál.*, 2004: 36).

Sin embargo, los resultados obtenidos por García Fernández *et ál.* (2009) y también los recabados en el IES Eclipse, muestran que la lengua materna se concibe más como un obstáculo para el aprendizaje de la lengua vehicular, como se verá en el capítulo 7.

En las fases II y III se produce la enseñanza de la lengua española como segunda lengua. Boyano *et ál.* proponen el siguiente cuadro de referencias con respecto al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

---

<sup>307</sup> En cursiva en Boyano *et ál.* (2004).

**Cuadro 19. Niveles de competencia lingüística en las Aulas de Enlace.**

MARCO EUROPEO			AULAS DE ENLACE	
	General	Denominación	Denominación específica	Fases
USUARIO BÁSICO	A1	ACCESO	ACCESO	FASE II: Fase de aprendizaje intensivo del español
	A2	PLATAFORMA	INICIAL	FASE II: Fase de aprendizaje intensivo del español
USUARIO INDEPENDIENTE	B1	UMBRAL	BÁSICO	FASE III: Fase de acceso a los contenidos curriculares
			ESPECÍFICO ESCOLAR	

Fuente: Boyano *et ál.* (2004: 44).

En el siguiente cuadro se presentan las características más significativas de los niveles de aprendizaje de español en las Aulas de Enlace.

**Cuadro 20. Características de los niveles de aprendizaje del español. Aulas de Enlace.**

NIVELES	CARACTERÍSTICAS
ACCESO	Competencia comunicativa mínima. El alumno es capaz de interactuar de forma sencilla en áreas de necesidades inmediatas o relativas a temas muy cotidianos. En esta fase se pone más énfasis en la interacción oral y en la capacidad de comunicación que en la corrección específica de la emisión, motivando a los alumnos para que utilicen recursos no lingüísticos en un intercambio de mensajes breves. Esto hará que el alumno, para hacerse comprender, deba utilizar frases sencillas, de estructura simple y con un vocabulario básico relativo a situaciones cotidianas. [...] En esta fase se inicia/profundiza en la enseñanza de técnicas instrumentales de escritura si el nivel del alumno así lo requiere.
INICIAL	Competencia comunicativa elemental. El alumno es capaz de comprender y emitir mensajes orales relativos a acciones o situaciones de comunicación de su vida cotidiana entre compañeros, familiares y con el profesor. El aprendizaje y el uso de la lengua se



	<p>centran en dos destrezas comunicativas: la comprensión y la expresión oral. La enseñanza debe ser eminentemente activa y participativa sin detenerse en aspectos teóricos de la lengua, teniendo como finalidad primordial la competencia comunicativa en lengua española.</p> <p>En esta fase se inicia la detección natural y el tratamiento progresivo de las interferencias derivadas de la convergencia de la lengua materna y de la lengua española, organizando de manera específica los recursos didácticos y el trabajo hacia aquellos alumnos que manifiesten dificultades en la normalización de la fonética y de la grafía por razones de contrastes con el sistema lingüístico del país o por ser ajenos al mismo.</p>
BÁSICO	Competencia comunicativa básica. El alumno alcanza una competencia comunicativa de “Usuario Independiente”, que le aporta la capacidad de desenvolverse eficazmente, dentro de una dinámica de aprendizaje basada en la inmersión lingüística, en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir en el uso diario de la lengua española.
ESPECÍFICO ESCOLAR	Competencia comunicativa mínima para continuar con éxito su formación académica en la educación obligatoria integrándose con normalidad a áreas o asignaturas de su grupo de referencia. Esto nos introduce en el aprendizaje del Español como segunda lengua a un nivel medio que se va afianzando y complementando, conjuntamente con el desarrollo de estrategias en el ámbito escolar y el aprendizaje del español para fines específicos del Ámbito Escolar, apoyando al alumno en la comprensión de un vocabulario básico específico de las áreas a las que se va incorporando y en la lectura comprensiva de textos de uso cotidiano en el aula.

Fuente: Boyano *et ál.* (2004: 44-45).

En la fase II, de aprendizaje intensivo del español segunda lengua, el objetivo principal es que el alumno alcance ampliamente el nivel Inicial de español L2. Los objetivos generales de esta fase son dos:

- Valorar los rasgos que identifican la cultura española, apreciando la capacidad para aprender a comunicarse en lengua española.
- Desarrollar una competencia comunicativa básica en lengua española, potenciando los objetivos correspondientes a los niveles de Acceso y Plataforma.

En esta fase II se combinan los objetivos específicos de carácter comunicativo, como, por ejemplo, “comunicarse en intercambios simples sobre la vida cotidiana y su entorno” con otros objetivos de tipo socio-afectivo, tales como “respetar las normas de convivencia básicas/escolares” y otros de carácter académico como “extraer la idea principal de textos sencillos relacionados con temas conocidos”.

La metodología que se plantea es la del enfoque comunicativo, con situaciones reales de comunicación, en las que participe la comunidad educativa, junto con otras de carácter simulado.

No obstante, dado que al inicio de su escolarización, pasan la mayor parte de las horas en el Aula de Enlace, la mayoría de sus intercambios comunicativos serán simulados.

En la fase II se pretende que las unidades didácticas que se trabajen respondan a sus necesidades en el ámbito educativo, lúdico y social, por lo que se proponen los siguientes centros de interés a la hora de elaborar unidades didácticas:

- País de origen, nacionalidades.
- Relaciones familiares. Cuerpo, vestidos.
- Localidad, casa, pueblo, ciudad. Los trabajos.
- Ir de compras. Comidas, tiendas.
- Medios de transporte.
- Deportes y Gimnasia.
- Ocio y tiempo libre.

Estas unidades didácticas coinciden con las que plantean otros currículos de español como segunda lengua, por ejemplo el de Canarias (cuadro 16), basado en las propuestas del MCERL. Pero, en cambio, tiene poca relación con el planteamiento de la *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria* planteada por Reyzábal (2003), lo que muestra cierta incoherencia entre los planteamientos de la *Programación* y las *Orientaciones metodológicas y para la evaluación*, pese a estar publicadas por el mismo organismo educativo.

En cuanto al modo en que se realiza el aprendizaje, se hace referencia a la cultura de la que procede el alumnado para adecuar los distintos ritmos de aprendizaje.

*Las situaciones de comunicación que se planteen y los textos empleados serán cada vez más complejos y adaptados a los distintos estilos de aprendizaje, según culturas, para profundizar en los aprendizajes lingüísticos.*

(Boyano et ál., 2004: 47).

Llama la atención el hecho de que se destaquen las diferencias culturales como elemento clave en la diferenciación de estilos de aprendizaje, y, en cambio, no se tengan en cuenta otros factores que también influyen como la motivación, la personalidad, etc. Esta preeminencia de la cultura como elemento diferenciador en el aprendizaje es coincidente con una visión que estratifica y asigna al alumnado según su cultura y, tras esa distribución, pasa a atribuirle las etiquetas de “buen” o “mal” aprendiz, según la cultura a la que se adscribe (Aguado, 2010, Aguado y Ballesteros, 2012).

En la fase III, de acceso a los contenidos curriculares, los objetivos son alcanzar una competencia comunicativa de Usuario independiente y el aprendizaje del español específico. Como objetivos generales, Boyano *et ál.* (2004) plantean los siguientes:

- Desarrollar estrategias de aprendizaje en el marco de la enseñanza obligatoria.
- Desarrollar la capacidad de pensamiento abstracto.
- Fomentar y apoyar la incorporación normalizada a asignaturas del grupo de referencia.
- Potenciar la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje tanto en lengua española como en contenidos curriculares.

En esta fase adquiere especial importancia el español hablado en el ámbito escolar, que lo diferencian del español porque es de carácter más formal y expositivo. El dominio de este tipo de español se considera necesario para conseguir promocionar académicamente.

Boyano *et ál.* inciden en esta tercera fase en el desarrollo por parte del alumno de estrategias de aprendizaje y de procedimientos, con especial atención a la comprensión lectora, ya que según ellos, esta es una destreza que integra a las otras tres. Para ello, insisten en la valoración del bagaje previo del alumnado, en concreto, de su escolarización en su país de origen, para facilitar las tareas de aprendizaje.

*Dos de los factores que van a jugar un papel muy importante serán el conjunto de hábitos y técnicas de estudio y también las estrategias de aprendizaje que los alumnos hayan ido desarrollando a lo largo de los años de escolarización en el sistema educativo del país de acogida.*

(Boyano *et ál.*, 2004: 48).

Se hace especial hincapié en que debe fomentarse que el alumnado sea capaz de transferir los conocimientos adquiridos en su escuela de origen:

*Un aspecto que no se ha de olvidar es que los alumnos, con una escolarización apropiada en su país de origen, parten de unos conocimientos adquiridos en el mismo que tienen que trasvasar a la lengua española, interrelacionar, acoplar y ampliar.*  
(Boyano et ál., 2004: 52).

Sin embargo, la práctica de las Aulas de Enlace ofrece una realidad bastante distintas, bien porque el alumnado no ha tenido una escolarización regular en su país, bien porque el desconocimiento del sistema educativo del que procede el alumno, hace que el profesorado no pueda ayudarle a realizar las oportunas transferencias, con lo que, en la práctica, casi siempre se parte de cero, como se verá en el capítulo séptimo.

En cuanto a la metodología que se propone para la enseñanza del español, si en la segunda fase esta se basaba en el enfoque comunicativo, en la fase III se añade también el enfoque por tareas, ya que, según Boyano et ál. (2004: 52-53) este enfoque permite:

- Potenciar el **aprendizaje cooperativo**<sup>308</sup> y atender a las necesidades individuales, respondiendo de manera adecuada y eficaz.
- **Adecuarnos** a la **movilidad horaria** de los alumnos en su proceso de incorporación a diferentes áreas. [...]
- **Adaptarnos** a la **evolución individual** del proceso y estilos de aprendizaje.
- Responder a las **necesidades específicas** de cada alumno para su integración en el grupo de referencia.
- Desarrollar y adquirir **procedimientos**.

Las unidades didácticas que se proponen en esta fase son de carácter temático (según la asignatura y aunando dos cursos). Estas unidades didácticas deben contemplar unas “tareas finales” (elaboración de un panel informativo, una exposición oral, etc.) y una serie de “tareas posibilitadoras”, “que permiten la interacción entre el plano expositivo y el autoformativo, desarrollando los distintos subcontenidos procedimentales a través de lecturas específicas sobre el tema” (Boyano et ál., 2004: 53). Estas tareas parten de textos de nivel medio sobre un tema, junto con vocabulario y una serie de mapas conceptuales. Este tema se irá presentando y trabajando durante varias sesiones y los alumnos de cursos superiores irán ampliando léxico.

---

<sup>308</sup> En negrita en el texto original.

Este método de aprendizaje tiene como apoyo fundamental el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (documentales, CD y DVD, Internet, etc.) que servirían, para la búsqueda y selección de información, el aprendizaje autónomo, etc.

Esta metodología, asentada en el enfoque por tareas, en la acción, en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y, sobre todo, en la necesidad de que los alumnos extranjeros adquieran no solo la competencia lingüística sino también la competencia académica, que debería tener un papel relevante en las Aulas de Enlace. Sin embargo, no es la metodología que se utiliza habitualmente (García Fernández *et ál.*, 2009).

Además, esta metodología, basada en el enfoque comunicativo, choca con la llevada a cabo en las clases ordinarias de secundaria, donde predominan las clases magistrales, y las actividades y tareas suelen realizarse de forma individual. Otra diferencia es que esta metodología propone situaciones de aprendizaje basadas en situaciones reales, contextualizadas, mientras que los contenidos curriculares que encontrarán en las aulas ordinarias son, en su mayoría, contenidos abstractos, alejados de la realidad cotidiana de los alumnos y, especialmente, de las situaciones vividas por los alumnos extranjeros.

Por tanto, como bien ha señalado Pérez Milans (2007), la metodología y los contenidos trabajados en estas aulas confieren al Aula de Enlace un carácter de *isla* o *islot*e en medio del centro educativo.

Una vez que el alumno o alumna se ha incorporado definitivamente a su grupo, tras agotar el plazo de permanencia en el Aula de Enlace, las *Orientaciones metodológicas y para la evaluación* prevén que este “salga unas horas de su grupo dependiendo de sus características–, para continuar profundizando en el proceso de aprendizaje, con las estrategias adecuadas, y compensar las dificultades de adaptación e incorporación que en un principio puedan ir surgiendo”. (Boyano *et ál.*, 2004: 63). Prevé que sea el profesorado del Aula de Enlace quien le dé ese apoyo y que este profesorado se coordine con el del aula de referencia siguiendo un enfoque “*team-teaching*”, por el que se establecerá una marcada coordinación entre el profesorado del grupo de referencia y el del Aula de Enlace en cuanto a la coordinación de criterios, actividades y recursos.

No obstante, no está claro hasta qué punto esta última fase que proponen Boyano *et ál.* (2004) puede beneficiar o retrasar el efectivo proceso de integración en el aula ordinaria de este alumnado, cuando ya el Aula de Enlace es una medida que retrasa ese proceso (Del Olmo, 2012). Por otra parte, en el horario del profesorado de Secundaria apenas existen horas para la coordinación didáctica, tan solo está

contemplada la coordinación del departamento (de carácter intradepartamental), la de la función tutorial y la coordinación de todos los departamentos didácticos, a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Asimismo, en las *Orientaciones metodológicas y para la evaluación* se insiste en que el Aula de Enlace no es solo responsabilidad del profesorado asignado a ella, sino del conjunto de la comunidad educativa, “ya que debe estar inmersa en una estructura integradora, de dimensión multicultural y objetivos interculturales, que afecte a todos” (Boyano *et ál.* 2004: 67). De ahí que el centro deba llevar a cabo una serie de cambios paulatinos que impliquen:

- *Una reflexión crítica sobre interculturalidad.*
- *Una referencia explícita, en todos los documentos institucionales del centro, a la respuesta educativa que se va a dar a la interculturalidad, que debería plasmarse en un Plan de acogida global del centro.*
- *Un cambio en la metodología, que incluya la reflexión sobre “agrupamientos flexibles, trabajo cooperativo, grupos abiertos y otros aspectos organizativos y metodológicos que permitan la atención a las diferencias y a la diversidad a la vez que potencien y fomenten la igualdad de oportunidades”*  
(Boyano *et ál.* 2004: 67).

La realidad, en cambio, muestra que el Aula de Enlace, al igual que otros dispositivos de atención a la diversidad, como Educación Compensatoria o el programa de Diversificación Curricular, es un recurso aislado respecto al resto del centro. Este aislamiento, además, no se va dando de una forma progresiva, sino de forma bastante rápida, casi desde su inicio. Pérez Milans (2007) fue testigo de:

*Un proceso por el que, paulatinamente, la recién creada Aula de Enlace se iba separando y aislando del resto del IES Violetas, de manera que el espacio de transición que debía servir de puente que facilitara el ingreso se convertía poco a poco en una isla dentro del instituto.*  
(Pérez Milans, 2007: 114-115).

En definitiva, esta obra de Boyano *et ál.* (2004) constituye uno de los pocos documentos de referencia para la enseñanza del español segunda lengua en contexto escolar publicados por la Comunidad de Madrid. El enfoque propuesto coincide con el planteado para la enseñanza de segundas lenguas (comunicativo, por tareas), atiende a la lengua materna del alumnado inmigrante y a la necesidad de tener en cuenta su escolarización previa, sin embargo, también cae en la asignación cultural del

alumnado a la hora de aprender, como si este fuera el rasgo más determinante en el aprendizaje de una lengua, por encima de otros rasgos como el carácter o la motivación por el estudio.

Asimismo, intenta hacer reflexionar sobre la necesaria implicación de la comunidad educativa en el Aula de Enlace, sin embargo, la realidad es que el resto del centro educativo está alejado de ella (Pérez Milans, 2007), ya que es considerada como otro recurso más de atención a la diversidad, lejos de una consideración de enseñanza puramente lingüística.

La mayor crítica que se le puede hacer es que las orientaciones propuestas por Boyano *et ál.* (2004) no coinciden con el enfoque planteado en las aulas de secundaria y, lo que es peor, no coinciden tampoco con las prácticas llevadas a cabo en las Aulas de Enlace (capítulo 7).

### 5.3.2. El Aula de Enlace y las lenguas inmigrantes en los documentos del IES Eclipse

Las orientaciones metodológicas publicadas por Boyano *et ál.* (2004) afirmaban que el Aula de Enlace debía aparecer en los documentos institucionales del centro, como muestra del compromiso de la comunidad educativa con la educación intercultural.

En los tres siguientes apartados se analizan diferentes documentos del IES Eclipse para ver en qué medida el Aula de Enlace, las lenguas inmigrantes, la diversidad y la interculturalidad están presentes en el centro.

El cuarto apartado se dedica a la Programación del Aula de Enlace, correspondiente al curso 2009-2010 para ver en qué medida refleja las orientaciones propuestas tanto por Reyzábal (2003) como por Boyano *et ál.* (2004).

#### 5.3.2.1. Proyecto Educativo de Centro

Este documento define y refleja los rasgos de identidad de un centro, su *ethos*. El Proyecto Educativo de Centro (PEC) recoge, además, los objetivos que se plantea alcanzar el centro educativo. Es por ello un documento de carácter público, disponible en la página web del instituto.

El nuevo PEC del IES Eclipse fue aprobado en 2011, tras un proceso de deliberaciones y correcciones en el seno del claustro (capítulo 7).

En primer lugar, el PEC es un documento que se entiende “como un compromiso con la diversidad de nuestro alumnado” (PEC, página 2). Gran parte de la responsabilidad del tratamiento de la diversidad recae sobre el profesorado quien muestra “un esfuerzo permanente por detectar y atender la creciente diversidad de nuestro alumnado con la colaboración fundamental del Departamento de Orientación” (PEC, página 1).

La diversidad es considerada como un “esfuerzo”, un trabajo añadido para el profesorado, frente a la supuesta homogeneidad imperante en las aulas, que da problemas. De ahí que la respuesta mayoritaria suele ser la de enviar al alumnado a diferentes grupos de apoyo y de compensatoria (Gil Jaurena, 2009). En el caso del IES Eclipse, se recurre de forma sistemática a la agrupación específica como manera de entender la diversidad, como se verá en las siguientes líneas.

Además, desde el punto de vista del PEC la diversidad se concibe con una tarea en la que los distintos profesores están coordinados con el departamento de Orientación. No obstante, la realidad del IES Eclipse es bien distinta, dado que se caracteriza por los agrupamientos estancos, lo que coincide con las investigaciones señalan que, especialmente en la etapa de secundaria, el profesorado no agota todas las posibilidades de atención a la diversidad dentro del aula ordinaria y se recurre a la derivación a los programas específicos desarrollados por profesores especialistas (Moliner *et ál.*, 2012).

El PEC establece doce líneas de actuación prioritarias, entre las que se encuentra “Una educación para la diversidad y desde la diversidad” (apartado 4.2 del PEC), donde se señala que la diversidad constituye:

*Un eje fundamental de la acción docente y su valoración positiva como contexto específico de la sociedad postmoderna y globalizada en la que nuestros alumnos deben integrarse, así como una ocasión para el aprendizaje y ejercicio de los valores de respeto y convivencia y de las habilidades cognitivas que esta situación comporta. La diversidad de los alumnos y las familias que conforman nuestra comunidad escolar, así como la diversidad de los enfoques y principios pedagógicos que enriquecen nuestra comunidad docente deben convivir en un centro de titularidad pública sin menoscabo de la calidad educativa y la coordinación pedagógica. Esta situación, que reproduce exactamente las condiciones reales de las sociedades post-industriales avanzadas en las que nuestros alumnos van a incorporarse como profesionales y ciudadanos -y que supone, ciertamente, un problema a la hora de gestionar recursos limitados-, constituye también una ventaja para el desarrollo de un proyecto educativo que se propone educar para la diversidad y hace de la misma un valor fundamental de su estilo docente.*



(Proyecto Educativo de Centro del IES Eclipse, página 4).

Esta visión de la diversidad recoge el discurso tradicional por el que la diversidad es considerada una fuente de “riqueza” para la sociedad de acogida. Sin embargo, estas mismas líneas alertan de que la diversidad no debe menoscabar la calidad de la educación que se imparte ni la coordinación pedagógica, en un discurso, el de la pérdida de calidad por la diversidad y, en concreto, por la presencia de inmigrantes, que es uno de los prejuicios más extendidos sobre los inmigrantes (Etxeberría *et ál.*, 2012), y que, en el marco del IES Eclipse, la relación negativa entre diversidad y calidad forma parte de las diferencias entre la manera de entender la enseñanza por parte del profesorado. Asimismo, estas líneas del PEC advierten sobre la situación de competencia que se establece por los recursos limitados, en un centro educativo situado en un entorno que se caracteriza por su bajo perfil socioeducativo.

Si la diversidad constituye “un valor fundamental del estilo docente” del IES Eclipse, esta debe hacerse manifiesta en múltiples aspectos de la concreción del PEC.

En total, este concepto aparece en cinco de los veinticuatro puntos que desarrollan el PEC. En primer lugar, se afirma que, respecto a la organización del centro, se prestará:

2. *Una atención prioritaria a iniciativas y procesos que desarrollen el Plan de Atención a la Diversidad del centro.*

Más adelante, se concreta un poco más esta afirmación tan general, como, por ejemplo, en:

11. *El establecimiento de procesos e instrumentos que concreten buenas prácticas, especialmente en la atención a la diversidad del alumnado y en la interacción del centro con las familias. En este sentido se dispondrá de un protocolo específico de tramitación de las sugerencias y reclamaciones de alumnos y familias previamente pactado en el Consejo Escolar.*

Sin embargo, es en la configuración de los agrupamientos, verdadero punto de fricción en el claustro del IES Eclipse, donde se concentran los esfuerzos para atender a la diversidad.

17. *La organización de las agrupaciones del centro de manera que se salvaguarde el carácter inclusivo, y comprometido con la superación de cualquier desigualdad sociocultural propio de la enseñanza pública sin renunciar, por ello, a un uso*

*pedagógicamente fundamentado de la agrupación como una herramienta de atención a la diversidad, en el marco de proyectos pedagógicos concretos y con vistas tanto a la mejora permanente de los resultados académicos del centro como a la mejora individual de cada uno de nuestros alumnos.*

Este uso “pedagógicamente fundamentado” de la agrupación como herramienta para atender a la diversidad generó debates en el seno del claustro, y se plantearon alternativas a la redacción propuesta por la Comisión de Coordinación Pedagógica (capítulo 7), por lo que se hacía necesario apuntalar más los criterios con los que se iban a configurar las agrupaciones.

*18. La configuración de las agrupaciones por parte de la Jefatura de Estudios se realizará salvaguardando el carácter inclusivo y comprometido con toda forma de desigualdad social y cultural, propio de la enseñanza pública, fomentando la coeducación, la interculturalidad y la integración del alumnado. Este compromiso se concreta en la configuración de agrupaciones heterogéneas y equilibradas en lo que se refiere al perfil del alumnado atendiendo aspectos como nacionalidad, género y situaciones de aprendizaje.*

El criterio general para configurar las agrupaciones vela por que estas tengan un carácter heterogéneo y equilibrado en cuanto a su composición. Sin embargo, se añade en el artículo 18 una apostilla, por la que se desliza la posibilidad de realizar las agrupaciones de otro modo:

*Se podrán utilizar agrupaciones diferentes sobre la base de proyectos e iniciativas pedagógicas que utilicen la agrupación como medida de atención a la diversidad, justificadas convenientemente en los proyectos presentados al claustro y siempre que su puesta en marcha no tenga efectos perjudiciales sobre el resto del alumnado de los distintos niveles en los que se desarrolle. El procedimiento para valorar sus efectos se establecerá en el Reglamento de Régimen Interior.*

La agrupación constituye, sin duda alguna, la herramienta metodológica a la que se recurre para atender a la diversidad en el IES Eclipse. Esta herramienta, sin que cambien las metodologías utilizadas por el profesorado, la forma de abordar el currículo, ni muchas de las dinámicas escolares, de carácter homogeneizador, suele derivar en segregación, y este era el principal motivo de confrontación entre los miembros del claustro del IES Eclipse (capítulos 4 y 7).

Por otro lado, en el PEC se habla de atención a la diversidad, pero sin concretar qué se entiende por diversidad. Por lo que respecta al alumnado extranjero,

uno de los elementos considerados como generadores de esa “diversidad”, frente a la supuesta homogeneidad que había en las aulas antes de su llegada, este no aparece mencionado en el PEC, aun cuando en el curso 2010-2011, momento de su aprobación, constituía un 28,13% del alumnado del centro, el mayor porcentaje de los cinco años de estudio de campo en el IES Eclipse.

Es más, la palabra “inmigrante” no aparece en el PEC y la palabra “extranjero/extranjera”, aunque aparece en cuatro ocasiones, solo en una de ellas lo hace para referirse al “que es o viene de país de otra soberanía”, según la definición de la Real Academia Española.

*El municipio X cuenta con unos 31.000 habitantes empadronados de los cuales unos 7.000 son extranjeros.*

(Proyecto Educativo de Centro del IES Eclipse, página 1).

En el resto de casos en que se nombra la palabra “extranjero/extranjera” esta se refiere a las lenguas extranjeras, como el inglés o el francés, o bien al “extranjero” como lugar fuera de nuestras fronteras.

*Por tanto, resulta esencial que, con el objetivo de impulsar tanto el aprendizaje de lenguas extranjeras como la educación bilingüe del alumnado, todo el profesorado de lenguas trabaje de manera coordinada, no ya solo potenciando el estudio de la lengua inglesa, principal lengua vehicular de nuestro tiempo, y lengua especialmente considerada en nuestro centro, sino del resto de lenguas extranjeras, en este caso el francés, como medio de enriquecimiento del alumnado y de la mejora de sus capacidades comunicativas.*

(Proyecto Educativo de Centro del IES Eclipse, página 6).

*En este sentido, concedemos una importancia muy especial a los intercambios, viajes formativos, las estancias en el extranjero y todos los programas institucionales o propios que se orientan a la internacionalización de la formación de nuestros alumnos.*

(Proyecto Educativo de Centro del IES Eclipse, página 7).

No se entiende esta falta de visibilidad y de protagonismo del IES Eclipse en un centro y una localidad con tanta presencia de población inmigrante y, además, en un instituto que dice apostar por la diversidad y por la interculturalidad, pese a que esta última palabra solo aparece en una ocasión a lo largo del PEC, a la hora de establecer los criterios de agrupamientos.

Resulta contradictorio, además, que el IES Eclipse insista en fomentar una mentalidad internacional en su alumnado, desarrollada especialmente a través de las actividades extraescolares y de los intercambios escolares, a la vez que no tiene en cuenta al alumnado extranjero que asiste a sus aulas. Por ejemplo, en la medida de concreción del PEC número 20 aparece que se llevará a cabo:

*20. El fomento y priorización de todas aquellas actividades extraescolares y complementarias que desarrollen la conciencia de una ciudadanía de la Unión Europea y el conocimiento de otras lenguas y culturas de la misma.*

Como se aprecia, el horizonte al que mira el IES Eclipse es, fundamentalmente, la Unión Europea. Esto se vio ya cuando se comentó la línea de atención prioritaria del PEC titulada “Educar para Europa y para el mundo” (apartado 5.2.). Sin embargo, tener en cuenta solo a Europa, que es el continente donde se sitúa España y el ámbito en que se gestan las directrices de las políticas aplicadas luego en nuestro país, implica dejar de lado al continente americano, el que más alumnos aporta al IES Eclipse y cuyos lazos culturales son evidentes, y también a Marruecos, el primer país de procedencia del alumnado extranjero, y uno de los países con mayor tradición inmigrante en España, pues la inmigración marroquí comenzó ya en los años setenta del siglo XX.

La imagen que el instituto Eclipse pretende proyectar, o con la que se quiere identificar a sí mismo, es la de un centro con marcado carácter internacional, en virtud de sus múltiples intercambios y proyectos internacionales como el *Comenius*, el *eTwinning*, etc. Sin embargo, esa imagen debe ser matizada, pues el porcentaje de alumnado del IES Eclipse que participa en los intercambios escolares sería “menos del cincuenta por ciento” (DAA). Entre otros motivos, por los económicos:

*Tiene que ver con la economía, algunos te dicen que en sus casas no tienen habitación para albergar a otros niños.*

(DAA, miembro del Departamento de Actividades Extraescolares).

Con el estallido de la crisis en 2008, los problemas para organizar los intercambios se agudizaron.

*Lo más tedioso [de organizar el intercambio] es conseguir niños, por la crisis.*

(DAA, miembro del Departamento de Actividades Extraescolares).

Para alcanzar el suficiente número de alumnos para llevar a cabo el intercambio, hubo que recurrir a otros institutos públicos de localidades cercanas y organizar los intercambios de forma conjunta. Por tanto, si a los intercambios no pueden ir todos los alumnos del IES Eclipse, el instituto no puede fomentar, al menos no con los intercambios escolares, la mentalidad internacional en todos sus alumnos.

Ese interés por poner en valor el papel de los intercambios en el IES Eclipse tiene mucho que ver con una política de publicidad e imagen del centro:

*[El intercambio] es una galería hacia el exterior, como en todos los centros.*

(DAA, miembro del Departamento de Actividades Extraescolares).

*Si se suprime [el intercambio], el impacto en el centro... es que los padres están deseando... te dicen: "no voy a la nieve porque estoy esperando que salga lo de Inglaterra".*

(DAA, miembro del Departamento de Actividades Extraescolares).

Los intercambios, por tanto, son un elemento de prestigio cuyo impacto se intenta potenciar, como si fuera una actividad universal, pese a que una buena parte del alumnado del IES Eclipse no puede, por distintos motivos, beneficiarse de ellos. Esa imagen internacional exagerada o amplificadas contrasta con la ausencia en el PEC del alumnado extranjero cuya presencia en el centro sí es real, pero que o bien no es nombrada en el PEC (por ejemplo, con la palabra "inmigrante"), o, cuando es nombrada, mediante la palabra "extranjero", esta se carga de una connotación distinta, por lo que también le hurta simbólicamente su presencia en el instituto.

Si la mención a los alumnos inmigrantes es nula en el PEC, lo mismo sucede con sus lenguas. Estas no aparecen citadas en el documento, donde solo tienen cabida las lenguas europeas y, dentro de estas, la lengua inglesa "lengua especialmente considerada en nuestro centro", lengua que constituye la "principal lengua vehicular de nuestro tiempo".

Esta firme voluntad de adscribirse y fortalecer la ciudadanía europea, que viene de la Comunidad de Madrid y también de las directrices europeas, deja de lado las raíces y la identidad de parte del alumnado del IES Eclipse, el de origen extranjero. Esto es herencia también de una concepción por la cual la escuela debe servir para crear ciudadanos, idea que se ve reflejada en dos líneas prioritarias del PEC, la número 6, titulada "Educando para Europa y para el mundo", y la línea titulada "Educando para Madrid y para España" (punto 4.7 del PEC), que considera que:

La **sociedad civil**<sup>309</sup> a la que cada futuro ciudadano pertenece y a cuyo servicio debe concebir, no solamente ya su futura actividad cívica y profesional, sino su actual actividad formativa, es un eje vertebrador de toda acción educativa eficaz. La vinculación simbólica y afectiva, así como también la **mentalidad** de rendición de cuentas **a los conciudadanos** del municipio, la Comunidad Autónoma y el Estado son referencias fundamentales en la actuación de un centro que se siente orgulloso de su titularidad pública.

(Proyecto Educativo de Centro del IES Eclipse, página 7).

Esta vinculación simbólica y afectiva del centro con la Comunidad de Madrid y con España deja fuera a los países de origen de gran parte del alumnado del IES Eclipse, y es acorde con la idea decimonónica de formar ciudadanos para servir y sentirse integrantes de un Estado determinado, en lugar de personas.

Por otro lado, la omisión del alumnado inmigrante en el PEC se entiende, o bien como una ocultación deliberada, por motivos publicitarios, de *marketing*, pues la inmigración no “vende” a las familias y además puede tener un efecto llamada para otras familias inmigrantes. O bien, esa omisión puede ser entendida como un deseo de no señalar a ese colectivo, de no hacer diferenciación, en un supuesto de que si no se les diferencia, son iguales, con lo que también se está menoscabando su presencia en las aulas. Ambas explicaciones resultan insatisfactorias.

A pesar del discurso sobre la atención a la diversidad presente en el PEC, ni el alumnado inmigrante ni su cultura o su lengua aparece reconocido en el Proyecto Educativo de Centro. Por tanto, si el PEC constituye una “materialización de la reflexión colectiva para definir su identidad y su actitud vital” (García Fernández y Goenechea, 2009: 160), habrá que pensar que el IES Eclipse se considera a sí mismo monolingüe en español y homogéneo desde el punto de vista cultural.

### 5.3.2.2. *Reglamento de Régimen Interior*

El Reglamento de Régimen Interior del IES Eclipse (RRI) también fue aprobado durante el curso 2010-2011. Este documento regula las normas de convivencia del instituto y debería atender también a la diversidad. Pero lo cierto es que este RRI no dedica ningún apartado al tratamiento específico de la diversidad. En su articulado, solo aparecen referencias al derecho a que se respete la opinión, religión, ideas políticas y creencias de todos los miembros de la comunidad educativa y a que nadie

---

<sup>309</sup> En negrita en el texto original.

sea discriminado por ninguno de los motivos anteriores. En los artículos 5 y 6 se recogen los siguientes deberes:

*Artículo 5.*

*La comunidad educativa debe respetar la libertad de conciencia y las convicciones morales, políticas y religiosas de todos sus miembros así como su dignidad personal, su integridad física y su derecho a la intimidad.*

*Artículo 6.*

*Constituye un deber de todos la no discriminación de ningún miembro de la comunidad educativa por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión, o por cualquier otra circunstancia personal o social.*

(Reglamento de Régimen Interior del IES Eclipse, página 2).

Estas son normas básicas que se han de cumplir en el IES Eclipse, pero en el RRI, aparte de las normas de sanción, no hay ningún procedimiento previsto de prevención de las posibles conductas contrarias a estas normas, en el que se dé cabida a la educación intercultural o al fomento de medidas antirracistas, por ejemplo.

Otros derechos, como es el derecho a la igualdad de acceso a la enseñanza, también aparece en el RRI.

*Artículo 23.*

*Todos los alumnos tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso a los distintos niveles de enseñanza sin más restricciones que las derivadas de la estructura académica establecida por la legislación.*

Se echa en falta en este artículo la referencia a las distintas medidas de atención a la diversidad que posibilitan que el alumnado esté en “mejores” condiciones de igualdad para acceder y superar los distintos niveles de enseñanza, como por ejemplo, el programa de Diversificación Curricular. En el siguiente artículo, el 24, parece que se hace referencia a esto, y se tiene en cuenta, por primera vez y única vez en el RRI, a los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad o de carencia:

*Artículo 24.*

*Todos los alumnos tienen derecho a recibir orientación escolar y profesional para conseguir el máximo desarrollo personal, social y profesional, según sus capacidades,*

*aspiraciones o intereses. De manera especial, se cuidará la orientación escolar y profesional de los alumnos con discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas, o con carencias sociales o culturales.*

(Reglamento de Régimen Interior del IES Eclipse, página 7).

El RRI no regula solo las normas de convivencia, sino también otros aspectos como la realización de las actividades complementarias y extraescolares. Aquí tampoco se observa que la interculturalidad o que la presencia de alumnado inmigrante sea tenida en cuenta para la configuración de las mismas. Los objetivos que se plantean a la hora de realizar las actividades extraescolares son muy generales: “mejora de la convivencia, conocimiento y participación en diferentes formas de entender la vida”, lo que puede implicar desde la asistencia a una representación teatral en inglés como la visita a un centro aeroespacial. Asimismo, vuelve a encontrarse la referencia al “fomento de la ciudadanía europea”, sello característico de las actividades extraescolares del IES Eclipse.

*Artículo 86.*

*Las actividades complementarias y extraescolares deberán figurar en las programaciones de los Departamentos aunque no puedan precisarse todos sus detalles. En las programaciones correspondientes se deberá establecer una finalidad global para las actividades complementarias y extraescolares. Siempre tendrán un carácter claramente formativo y, además de sus objetivos específicos, tendrán como objetivos generales la mejora de la convivencia, el conocimiento y la participación en diferentes formas de entender la vida y el fomento de la conciencia de ciudadanía europea. Estos objetivos se plantean, también, como criterios para aprobar la realización de una determinada actividad. Se atenderá también a la tradición del propio centro.*

(Reglamento de Régimen Interior del IES Eclipse, página 23)

Por último, el RRI también recoge en su capítulo noveno, los criterios para la valoración de las agrupaciones de alumnos del centro y proyectos pedagógicos del centro. Sin embargo, al igual que el Proyecto Educativo del Centro remitía al RRI para el establecimiento de unos instrumentos que permitieran valorar los efectos de los distintos agrupamientos, en el RRI se remite al Plan de Atención a la Diversidad (PAD) y/o al Plan de Autoevaluación, que recogerán los criterios con los que se valoren las agrupaciones que el centro establezca para atender a la diversidad (Artículo 115, página 33 del Reglamento de Régimen Interior del IES Eclipse).



Tras la lectura del RRI se advierte que ni la interculturalidad ni la atención a la diversidad tienen un papel predominante en este Reglamento ni en las acciones previstas en él. Al igual que sucedía en el PEC el alumnado extranjero o inmigrante no aparece mencionado, ni tampoco la referencia a las diversas culturas existentes en el centro, como un elemento que se deba conocer y respetar.

El RRI incluye como anexos otros dos documentos, el *Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid* y la *Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor*. Ambos documentos legales fueron promovidos por la Comunidad de Madrid, puesto que entendía que se había producido una pérdida de la disciplina y del respeto al profesorado en los centros educativos, que era necesario regular y sancionar por ley. En la citada Ley de Autoridad del Profesor se citan como causas que motivan la necesidad de esta ley, lo siguiente:

*La filosofía de las leyes que han regido la educación en España desde la aprobación de la LOGSE y los cambios sociales acaecidos en las dos últimas décadas han traído consigo una crisis preocupante del conjunto de las instituciones y del papel del profesorado.*

(Reglamento de Régimen Interior del IES Eclipse, página 52).

No se explicita en qué consiste esa “filosofía” de las leyes educativas aprobadas desde la LOGSE ni tampoco se describe cuáles son los cambios sociales que se han producido en los últimos veinte años, pero se intuye que la inmigración, la atención a la diversidad y a la equidad están detrás de esas afirmaciones. Esa crisis de las instituciones y del profesorado tiene una serie de consecuencias, manifestadas también por la Ley de Autoridad del Profesor:

- Pérdida de la preeminencia de la transmisión de saberes y conocimientos.
- Asunción de responsabilidades que corresponden a la familia y no al profesorado.
- Descenso en la valoración social de la función docente.
- Pérdida de autoridad.
- Indisciplina en las aulas e incluso casos de violencia escolar.

Además, “a ello hay que añadir que la propia tarea de enseñar se ha vuelto aún más compleja por la diversidad cultural y social de los alumnos y sus familias” (Reglamento de Régimen Interior del IES Eclipse, página 52).

Está claro que el papel de las instituciones educativas y del profesorado ha cambiado y con frecuencia es objeto de debate, cuando no de ataques, por su falta de adecuación a los nuevos tiempos, necesidades y demandas sociales, por la falta de formación del profesorado, etc. Asimismo, el alumnado de las aulas madrileñas es diferente al que había hace veinte años, como también lo son sus familias, pero sostener que la diversidad cultural y social es un elemento que añade dificultad, complejidad o que contribuye de alguna forma a la crisis de las instituciones y de la enseñanza en las aulas, sin ofrecer ninguna solución al respecto, no parece contribuir ni al tratamiento de la diversidad ni a la integración de ese alumnado “diverso” y sí a fomentar entre el profesorado la idea de que la diversidad supone una carga y una dificultad añadida a su labor docente.

### 5.3.2.3. *Plan Cuatrienal de Centros Prioritarios*

Este documento, cuya redacción es anterior al PEC y al RRI, fue elaborado durante el año 2006 con el objetivo de que el IES Eclipse se integrara en la red de centros públicos prioritarios de la Comunidad de Madrid, lo que se consiguió en el año 2007.

Para tener la consideración de prioritarios, los centros debían cumplir alguno de los siguientes requisitos: mostrar problemas de convivencia, tener problemas de absentismo y de fracaso escolar, contar con una alta concentración de alumnado perteneciente a minorías, etc.

Los centros que fueran adscritos al programa centros prioritarios recibirían de la Administración una fuerte dotación de recursos humanos y materiales. Para poder acceder a la condición de prioritario, el instituto elaboró un Plan Cuatrienal de Centros Prioritarios (PCCP), para el cuatrienio 2006-2010, en el que se detallaban los problemas que tenía el centro y las soluciones que requería.

Entre los problemas detectados en el centro se encuentran una alta tasa de repetición<sup>310</sup> (solo el 25,71%, una cuarta parte, de quienes comenzaron 1º de ESO en el curso 2001-2002 consiguieron el título de Graduado en Educación Secundaria en el tiempo previsto, es decir, en 2004-2005). Además, el alumnado extranjero es el más perjudicado, pues solo el 8% de quienes comenzaron en 2001-2002 consiguen titular, frente al 32% de los alumnos españoles.

---

<sup>310</sup> Estos datos que recoge el PCCP sobre alta tasa de repetición, bajo porcentaje de alumnos que consigue el título en Graduado en Educación Secundaria y bajo número de alumnos extranjeros matriculados en estudios de Bachillerato, entre los años 2001-2005 se repiten en nuestro estudio de caso, llevado a cabo durante 2007-2012.

Además de una baja tasa de idoneidad a los quince años, el PCCP muestra que el fracaso escolar de los alumnos del IES Eclipse es elevado, especialmente entre el alumnado extranjero, quien además está poco representado en los estudios de bachillerato, donde el porcentaje de alumnos españoles que termina el bachillerato dobla el de los alumnos extranjeros. Así, en 2004-2005, solo consigue el título de Bachiller el 16,5% de quienes comenzaron la educación secundaria en el curso 1999/2000 y de esos, no aparecen datos de cuántos alumnos extranjeros lo consiguieron, tan solo se menciona que ha habido tres alumnas de nacionalidad marroquí que han logrado titular en bachillerato.

Todos estos datos “ponen de manifiesto la escasa adecuación de la intervención educativa a las necesidades de estos alumnos” (PCCP, página 9), refiriéndose al alumnado extranjero.

En el PCCP, a diferencia del PEC y del RRI, se hacen constantes referencias al alumnado de origen inmigrante, para subrayar su peso en el alumnado del centro (se afirma que supone entre el 20 y el 30% del alumnado del IES Eclipse), para hacer notar su fracaso en el sistema educativo, así como para mencionar los problemas de integración.

La falta de integración y los problemas de convivencia son, precisamente, otros de los problemas existentes en el centro, según el PCCP.

*Una de las características de la población escolarizada en el IES Eclipse, tal como se ha puesto de manifiesto en los datos anteriores, es la diversidad social y cultural, que se traduce en la vida interna del centro en la conformación “espontánea” de grupos homogéneos entre sí –por nacionalidad, en gran parte de los casos- sin que llegue a producirse una verdadera integración de unos y otros. Todo ello nos lleva a plantearnos la necesidad de una intervención planificada y coordinada.*

(Plan Cuatrienal de Centros Prioritarios, página 12).

La diversidad, la heterogeneidad supone nuevos problemas a los que debe enfrentarse el centro, a través de una intervención. El PCCP señala dos causas que explican la heterogeneidad de las aulas:

- La extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años.
- La incorporación a las aulas del alumnado inmigrante, que lleva asociada una serie de dificultades debidas a:

*a) Desconocimiento de castellano (en los recién llegados).*

*b) Procedencia de sistemas escolares diversos, desconocidos por el profesorado.*

- c) *Falta de recursos económicos.*
  - d) *Situaciones personales traumáticas en muchos casos.*
- (Plan Cuatrienal de Centros Prioritarios, página 12).

Según el PCCP, la falta de atención a la diversidad de intereses, de necesidades, de culturas deriva en una serie de consecuencias, como:

- *Alto porcentaje de alumnos y alumnas que no obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria (“fracaso escolar” especialmente notable entre el alumnado inmigrante).*
- *Creciente absentismo a lo largo del curso académico.*
- *Conflictividad en aulas y patios.*
- *Sufrimiento de chicos y chicas en situaciones vitales a menudo excepcionalmente adversas, desgaste de su autoconcepto académico y de su autoestima personal, frustración por no poder superar una injusta situación inicial de desigualdad.*

(Plan Cuatrienal de Centros Prioritarios, página 13).

De ahí que para paliar estos problemas, desde el PCCP se propusiera superar el enfoque tradicional de atención a la diversidad planteado en el IES Eclipse, que dividía a los alumnos en “normales” y los atendidos por los distintos programas específicos, para atender a la diversidad de una manera individual, centrada en las necesidades de cada alumno y a la vez global, pues pretendía que la atención a la diversidad recayera en todo el centro educativo y movilizara todos los recursos:

*Como se ha señalado, entendemos que con un nivel de diversidad tan alto como el nuestro la única estrategia viable es la de atender simultáneamente a toda la diversidad, es decir, abandonar la categoría pedagógica de “alumno normal” y considerar, como principio operativo, que todo alumno del centro requiere un tratamiento curricular específico adecuado a sus capacidades y expectativas. **Se entiende, por tanto, que nuestro enfoque “ideal” de la diversidad aspira a poder ofrecer un tratamiento curricular específico para cada alumno en función de sus necesidades, competencias y expectativas. Con nuestro nivel de recursos, este compromiso implica movilizar todos los medios de atención a la diversidad que estén en nuestras manos: programaciones, agrupaciones, horarios, etc...** Igualmente, el Claustro, los Departamentos y profesores asumen, también, un compromiso especial para evitar que una excesiva heterogeneidad de intereses, competencias y actitudes en grupos numerosos pudiera perjudicar el ritmo de aprendizaje de alguno de sus componentes.*

(Plan Cuatrienal Centros Prioritarios, página 14).

Pese a las buenas intenciones anteriores, con la trayectoria del IES Eclipse, no podía faltar, por supuesto, la mención a la “excesiva heterogeneidad” de los grupos y sus posibles consecuencias negativas en el ritmo de aprendizaje. Esta asociación entre heterogeneidad y retraso del aprendizaje está muy arraigada en la concepción sobre la diversidad que tiene el centro. De hecho, uno de los ejes de actuación que se propone para atender a la diversidad es el de “una adecuada utilización de las agrupaciones como herramienta ineludible de atención a la diversidad por parte del claustro de profesores” (PCCP, página 14), con lo que, como de costumbre en el IES Eclipse, se abre la puerta al uso de las agrupaciones específicas en función del rendimiento del alumnado, paradójicamente, con el objetivo de atender a la diversidad. En general, para atender a la diversidad, el recurso más usado es el del agrupamiento, sin cuestionar otros aspectos como la metodología, forma de organización del aula y de las tareas (en grupos de aprendizaje cooperativo...), etcétera. “El resultado, la agrupación en función del rendimiento es una constante en nuestro sistema educativo, bajo el supuesto de que los alumnos consiguen mejores resultados en grupos homogéneos” (Ballesteros *et ál.*, 2014: 96).

El PCCP identifica tres áreas de mejora en el IES Eclipse: la mejora del aprendizaje del alumnado, la de la convivencia y, por último, la mejora de la imagen física y acústica del centro.

Dentro del apartado de mejora del aprendizaje del alumnado, el PCCP se plantea la mejora de la atención a la diversidad. Para conseguir mejorar este objetivo, se plantean objetivos como los de:

- Revisar las medidas de atención a la diversidad: generales y específicas y propuestas de modificación. Para ello, se pedirán a la Administración recursos extraordinarios como un segundo orientador (que llegó en el curso 2007-2008), un aumento en el cupo de profesores, un segundo Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC), un tercer profesor de Compensatoria, etc.

Sorprende el hecho de que la revisión de las medidas de atención a la diversidad supongan, sobre todo, una petición de aumento de los recursos externos, en la falsa creencia, muy extendida, de que “a más recursos, mayor es la respuesta a la diversidad (Moliner *et ál.*, 2008) cuando lo que se favorece, en realidad, es el desarrollo de procesos de diferenciación estructural (Allal y Wegmuller, 1998; Pelgrims, 2001).” (Moliner *et ál.*, 2012: 214). Aunque también aparece la revisión de la

metodología, de las programaciones y de los criterios de calificación, estas se mencionan en el apartado de “mejora de los resultados académicos”, no en el de atención a la diversidad, quizá en la creencia de que la atención a la diversidad no depende de la metodología, la programación didáctica, etc. y sí, en cambio, de la forma de agrupamiento y de los profesores con formación específica en atención a la diversidad (PTSC, PT, Orientadores, etc.).

- Elaborar materiales para facilitar la transición de los alumnos procedentes de programas de Compensatoria y Aula de Enlace a las distintas materias de los grupos normalizados.

Sin embargo, a la hora de mencionar los recursos que se van a poner en práctica para llevar a cabo esta medida, solo se menciona la “adquisición de material didáctico” y el “asesoramiento por parte del CAP”. No hay constancia de que se llegaran a elaborar esos materiales, aparte de los que se hicieron *motu proprio* para colaborar en el Aula de Enlace (Anexo I).

Por otro lado, esta es la única mención al alumnado del Aula de Enlace que aparece en el PCCP y para situarlos, no como un programa de enseñanza lingüística, sino junto al alumnado de compensatoria, alumnado con problemas graves de desfase curricular, que no tiene por qué coincidir con el desfase que presenta el alumnado del Aula de Enlace, de tipo lingüístico.

- Mejorar la formación del profesorado en temas de atención a la diversidad, para lo que se llevará a cabo un curso de formación en el centro: “Atención a la diversidad: estrategias y recursos”. Los contenidos de este curso, que se desarrolló en 2006-2007, eran, entre otros:
  1. La revisión de la concepción de la diversidad.
  2. La organización de centros docentes: escuelas segregadoras e inclusivas.
  3. Las diferentes medidas de atención a la diversidad.
  4. La atención a la diversidad mediante el currículo.
  5. La diversidad y la convivencia.

Este curso tuvo una gran acogida entre el profesorado del IES Eclipse. De este curso de formación surgieron iniciativas como la de la creación del Equipo de Mediación y Resolución de Conflictos (curso 2007-2008).

Sin embargo, aunque este curso tuvo una gran acogida entre el profesorado y, aunque el documento del PCCP y la posterior inclusión del IES Eclipse en la red de

centros públicos prioritarios renovó por completo la imagen del centro y mejoró los recursos disponibles (ampliación de la biblioteca y su inclusión en la red de bibliotecas escolares de la Comunidad de Madrid, creación de nuevos espacios, nueva aula de informática, segundo orientador, etc.) no consiguió lo fundamental: la superación del concepto negativo de la diversidad, la mejora de los resultados académicos del alumnado inmigrante y su efectiva integración, lo que se demuestra en los documentos que se han analizado anteriormente, el PEC y el RRI, en las estadísticas correspondientes al trabajo de investigación (2007-2012) y en las trayectorias escolares del alumnado del Aula de Enlace (capítulo 7).

En el PCCP, a diferencia del PEC y del RRI, sí se habla del alumnado inmigrante, pero como un nuevo reto, un problema que necesita de recursos, de ahí que se le conceda tanta importancia.

Por otra parte, al igual que sucedía en los documentos anteriores, las lenguas inmigrantes no aparecen en el PCCP. A la hora de elaborar materiales didácticos de transición para el alumnado del Aula de Enlace que se incorpora al aula ordinaria, no se dice nada de que estos materiales (que finalmente se adquirieron, no se elaboraron) fueran de carácter bilingüe, por ejemplo. En el curso de formación de atención a la diversidad, ninguno de los temas trata la conveniencia de que el profesorado conozca las lenguas del alumnado inmigrante. Otro ejemplo más, en la renovación de los espacios que contemplaba el PCCP estaba la creación de un laboratorio de idiomas, cuyos responsables eran el Equipo Directivo y el Departamento de Inglés, aunque el laboratorio de idiomas era usado por el Departamento de Francés. Por último, en la recién estrenada biblioteca del IES Eclipse (curso 2008-2009), que había sido ampliada y dotada de confortables y alegres asientos de colores, ordenadores, y una generosa y actualizada dotación de libros y material audiovisual, a cargo de la Comunidad de Madrid no había, en cambio, ningún libro en la lengua de los alumnos inmigrantes: ninguno en ucraniano, rumano, portugués, etc.

Durante los años de investigación, 2007-2012, no hubo ninguna adquisición de libros en las lenguas de los alumnos inmigrantes ni tampoco llegó dotación a cargo de la Comunidad de Madrid. En lengua árabe solo había, aparte de un diccionario de árabe-español, dos libros, uno de ellos era la traducción al árabe de *La oveja negra y otros cuentos*, del guatemalteco Augusto Monterroso, fruto de una donación de la Consejería de Inmigración. Una representación ínfima para un alumnado, el de origen marroquí, que ocupa un lugar destacado en el IES Eclipse. Frente a eso, lenguas como el inglés o el francés contaban con múltiples recursos, tanto de libros como de material audiovisual.

Por tanto, pese a que en el PCCP se hable ampliamente del alumnado de origen extranjero, y con la inclusión del IES Eclipse en la red de centros prioritarios se consiguieran los ansiados recursos, años después continuaban los mismos problemas, y los alumnos inmigrantes y sus lenguas seguían ocupando una posición problemática o invisible dentro del IES Eclipse.

#### 5.3.2.4. Programación del Aula de Enlace del IES Eclipse. Curso académico 2009-2010

Durante el último año en que estuvo en funcionamiento el Aula de Enlace del IES Eclipse, 2009-2010, esta tuvo cinco alumnos, tres de ellos incorporados el curso anterior y tres nuevas incorporaciones<sup>311</sup>.

**Cuadro 21. Características del alumnado del Aula de Enlace. Curso 2009-2010.**

Alumno/a	Fecha de nacimiento	Sexo	Nacionalidad
Alumno 27 <sup>312</sup>	24/11/1993	Varón	Marroquí
Alumna 28 <sup>313</sup>	09/09/1993	Mujer	Ucraniana
Alumno 29 <sup>314</sup>	19/12/1995	Varón	Ucraniana
Alumna 30	07/03/1997	Mujer	Rumana
Alumna 31	16/11/1993	Mujer	Marroquí

Fuente: Elaboración propia.

En la introducción a la programación se mencionan las expectativas respecto al alumnado, por ejemplo, uno de los alumnos del año anterior, irá a compensatoria en cuanto termine el plazo de permanencia en el Aula de Enlace, debido a su nivel curricular. Otros dos alumnos del curso anterior, el alumno número 27 y la número 28, habían solicitado incorporarse a un PCPI, pero su baja competencia lingüística les impidió acceder a este programa, por lo que en la programación se afirma que se pedirá una prórroga de permanencia en el Aula de Enlace y lo intentarán de nuevo cuando finalice el curso escolar.

<sup>311</sup> La programación didáctica, como se presenta en el primer trimestre (antes del mes de noviembre, aproximadamente) solo tuvo en cuenta dos incorporaciones producidas a principios de curso). No aparece la de la alumna número 31, que se incorporó en abril.

<sup>312</sup> Este alumno es Abdelah (pseudónimo), de quien se hablará en el capítulo 7.

<sup>313</sup> Esta alumna es Olena (pseudónimo), de quien se hablará en el capítulo 7.

<sup>314</sup> Este alumno es Maxim (pseudónimo), hermano de Olena, de quien se hablará en el capítulo 7.



Respecto a las dos nuevas incorporaciones, una es una alumna rumana, previamente escolarizada en su país, mientras que el chico marroquí procede de la casa de acogida del municipio, de la que ya han venido otros alumnos del Aula de Enlace, y presenta diversas dificultades socio-familiares, por lo que su caso se pone en conocimiento del trabajador social<sup>315</sup>.

En cuanto a los objetivos, en la programación se distingue entre objetivos generales y específicos.

Los objetivos generales son cuatro:

- 1. Dotar al estudiante de una adecuada competencia comunicativa que le permita relacionarse con su entorno social más inmediato (niños, profesores, otros adultos,...) y participar con normalidad en el medio escolar o social, en el caso de que abandone los estudios.*
- 2. Facilitar la integración activa del estudiante en el grupo de referencia (grupo-clase) en el menor tiempo posible.*
- 3. Desarrollar el uso de estrategias y esquemas de conocimiento como forma de conseguir una mayor autonomía personal y eficacia en el aprendizaje.*
- 4. Poner en contacto al estudiante con la realidad de la sociedad española, favoreciendo el acercamiento y el contacto intercultural desde actitudes de respeto y conocimiento mutuo.*

(Programación Aula de Enlace del IES Eclipse. Curso 2009-2010, página 2).

Lo primero que hay que reseñar es que tanto estos objetivos, como los contenidos y la estructura de las diferentes unidades temáticas no responden a ninguno de los documentos publicados por la Comunidad de Madrid, analizados en apartados anteriores (5.3.1.4. y 5.3.1.5.) sino que están sacados de la obra editada por la Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia, *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares* (Villalba y Hernández, 2001). Esto muestra una anomalía respecto al resto de enseñanzas de la Comunidad de Madrid, pues estas están reguladas por los distintos decretos que se publican en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, en cambio, en el caso de las Aulas de Enlace, ante la ausencia de un currículo oficial, el profesorado tiene que recurrir a los

---

<sup>315</sup> Este alumno apenas estuvo unas semanas en el IES Eclipse porque fue trasladado a otra casa tutelada de la Comunidad de Madrid. No constan registros suyos ni en el informe inicial que se envía a Servicio de inspección educativa en el mes de octubre, ni en el que se envía a final de curso, en el mes de mayo.

materiales que más adecuados le parecen, independientemente de dónde hayan sido publicados.

En los objetivos generales se aprecia tanto el interés por que el alumnado alcance la competencia comunicativa (objetivo 1), como su integración social (objetivo 4) y académica (2 y 3). En el caso de la competencia comunicativa, esta debe contribuir a relacionarse, pero también a “participar con normalidad en el medio escolar”.

Sin embargo, los profesores del Aula de Enlace añaden en el objetivo 1 algo que no estaba en la obra de Villalba y Hernández (2001), el desarrollo de la competencia comunicativa debe permitir al alumnado relacionarse y participar en el “medio social, en el caso de que abandone los estudios”, lo que obedece tanto a la propia trayectoria de abandono escolar de la mayoría del alumnado del Aula de Enlace del IES Eclipse como a las expectativas del profesorado sobre el mismo (capítulo 7).

Otro pequeño añadido a los objetivos que planteaban Villalba y Hernández (2001) se da en el objetivo cuarto, cuando, además de favorecer el acercamiento y el contacto intercultural desde actitudes de respeto, se añade el hecho de que esta actitud debe favorecer el “conocimiento mutuo”. Esto, que no estaba en los objetivos de Villalba y Hernández (2001), es importante en el desarrollo de una verdadera interculturalidad, pero, como se verá en el capítulo 7, no llegó a desarrollarse.

Los objetivos específicos, bastante numerosos, se podrían dividir en cuatro tipos:

- De carácter comunicativo: entre los que se incluyen algunos, como: “Pedir y dar información personal, del entorno” o “Presentarse a sí mismo”.
- De carácter curricular: “Conocer el vocabulario matemático básico correspondiente a su edad”, “Extraer la idea principal de textos sencillos relacionados con temas conocidos” o “Producir textos sencillos sobre temas conocidos o relacionados con su vida cotidiana”, entre otros.
- De carácter actitudinal: “Apreciar la riqueza que supone la existencia de distintas lenguas y culturas dentro y fuera del aula fomentando actitudes de respeto y conocimiento mutuo”, “Desarrollar una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la cultura española, usándola para reflexionar sobre la cultura de origen”, “Respetar las normas de convivencia escolares”.
- Relacionadas con el proceso de aprendizaje: “Utilizar estrategias diversas para compensar fallos en la comunicación”.

Estos objetivos atienden tanto a lo comunicativo, como a lo curricular y también a la integración del alumnado extranjero. También están extraídos de la obra de Villalba y Hernández (2001) y, en los contenidos seleccionados por los profesores del Aula de Enlace del IES Eclipse, predomina la atención al aprendizaje intensivo de la lengua española, lo que correspondería a la fase II de *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*, de Boyano *et ál.* (2004). En cambio, en la selección realizada por el profesorado del IES Eclipse se tienen en cuenta, en mucha menor medida, los objetivos relacionados con el acceso a los contenidos curriculares.

Destaca, asimismo, la reflexión tanto sobre la cultura española como sobre la de origen, que aparecía también en Reyzábal (2003) y en Boyano *et ál.* (2004). Sin embargo, contrasta con la práctica de las Aulas de Enlace, como muestra el trabajo de García Fernández *et ál.* (2009) y las entrevistas mantenidas con los profesores del Aula de Enlace del IES Eclipse.

En la programación del Aula de Enlace del IES Eclipse, se señala que los contenidos deben primar los conocimientos que resulten útiles a los alumnos en su vida diaria y que favorezcan su integración social. Estos contenidos no siguen la división en bloques que se presenta en la *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*, publicada por la Comunidad de Madrid, sino que están divididos en tres tipos de contenidos, que se corresponden con la división establecida en la obra de Villalba y Hernández (2001):

- **Contenidos conceptuales**, entre los que se incluyen hasta siete contenidos diferentes:
  - 1) Aquellos que se refieren sobre todo a funciones comunicativas utilizadas en la lengua oral, habituales “en su entorno social próximo o distinto”, como: “Preguntar por el nombre de las cosas y pedir su traducción”, “Pedir objetos prestados”, etc. Asimismo, estos alumnos, pese a que desconocen el español o tienen un nivel inicial, paradójicamente se convierten en los traductores e intérpretes de su familia, por lo que también se trabajan funciones comunicativas como “Pedir citas para especialistas o pruebas médicas” o “Pagar y solucionar pequeños problemas relacionados con la compra”, menos propios del contexto escolar, pero habituales y necesarios en sus labores de traducción/interpretación para su familia.
  - 2) Contenidos gramaticales, entre los que se encuentran: “Elementos sintácticos básicos de la oración y sus distintos componentes

morfológicos: sustantivo, verbo y tiempos verbales, adjetivos y determinantes” o “Identificar y reconocer sujeto y predicado y sus núcleos”.

- 3) Léxico necesario para expresarse oralmente: Saludos, despedidas, países, lenguas, los números cardinales y ordinales, objetos de la clase, la familia, actividades cotidianas, partes del cuerpo, adjetivos para describir estados físicos y emociones, y un largo etcétera.
- 4) Fonología: “Identificación y pronunciación de sonidos vocálicos y consonánticos”, “Identificación y realización de los patrones de entonación básicos (enunciativo, interrogativo y exclamativo)”, entre otros.
- 5) Alfabeto español: “Correspondencia entre lengua y grafía” y “Lectura y escritura de mayúsculas y minúsculas”.
- 6) Aspectos de la cultura española: gestos que acompañan a la expresión oral, horarios, hábitos, aficiones, juegos, canciones, deportes, fiestas tradicionales...
- 7) Matemáticas: “Realizar operaciones con números naturales. (Suma, resta, multiplicación y división)”, “Identificar los términos de una fracción. (Numerador y denominador, lectura de fracciones)”, “Reconocer y utilizar las unidades de longitud. (Identificarlas y conversión)”, entre otros.

▪ Los **contenidos procedimentales**, se subdividen a su vez en:

- 1) Comprensión oral y escrita: “Reconocer los elementos fonológicos del español (sonidos, ritmo, patrones de entonación...)”, “Inducir significados de palabras desconocidas apoyándose en el contexto”, etcétera.
- 2) Producción oral y escrita: “Reproducción contextualizada de mensajes orales, con el fin de crear automatismos y conseguir una correcta pronunciación”, “Desarrollar estrategias de compensación para superar los fallos que se puedan producir en la comunicación oral”, tanto lingüísticas como no lingüísticas.

▪ Los **contenidos actitudinales** incluyen: “Aceptación del español como instrumento de comunicación en el Aula de Enlace y fuera de ella”, “Utilizar estrategias de aprendizaje que favorezcan un aprendizaje autónomo,

elaboradas a partir de las que se posean en la lengua materna”, “Apreciar la capacidad para comunicarse en una lengua distinta a la materna”, “Superación de las limitaciones personales sacando el mayor partido de los recursos lingüísticos que se poseen”, “Curiosidad, respeto y valoración crítica hacia las formas de vida españolas” o “Respeto y valoración crítica hacia las formas de vida y cultura de origen”, entre otros.

Respecto a los contenidos conceptuales seleccionados por los profesores del Aula de Enlace del IES Eclipse, se observa la prevalencia de lo lingüístico frente a lo curricular, refrendado posteriormente en las entrevistas mantenidas con el profesorado del Aula de Enlace (capítulo 7). Este predominio de lo comunicativo coincide con los hallazgos de García Fernández *et ál.* (2009), quienes señalan que en la mayoría de las Aulas de Enlace se dedican tres cuartas partes del tiempo a contenidos lingüísticos y una cuarta parte a los contenidos académicos. El poco tiempo dedicado a los contenidos curriculares, no facilita el tránsito posterior del alumnado al aula de referencia. La falta de peso de los contenidos curriculares, dentro de un contexto de enseñanza de segundas lenguas de carácter escolar, parece ignorar los conceptos de competencia lingüístico-comunicativa y competencia cognitivo-académica establecidos por Cummins (1979).

La necesidad de enseñar en las Aulas de Enlace la lengua de instrucción (Martín Rojo, 2007; Hernández y Villalba, 2008) o la de incluir la competencia lingüística académica (Pérez Milans, 2007; Hernández y Villalba, 2008) resulta ineludible, si se quiere que este alumnado esté en igualdad de condiciones para obtener el éxito académico.

En el bloque correspondiente a los contenidos actitudinales es donde se observa una mayor presencia de la lengua y la cultura maternas, como elemento que puede facilitar el aprendizaje y sobre el que reflexionar, valorar y criticar en el nuevo contexto intercultural en que se sitúan.

En cuanto a la organización del aula, se señala que, cuando coinciden los dos profesores en ella, se favorece la atención individualizada de estos alumnos, “que presentan una enorme diversidad en todos los aspectos: lengua, cultura, edad, conocimientos previos y competencia curricular” (Programación del Aula de Enlace del IES Eclipse. Curso 2009-2010, página 10).

Asimismo, se considera que es importante que los alumnos salgan cuanto antes a alguna asignatura<sup>316</sup> junto a su grupo de referencia, una vez que alcancen un

---

<sup>316</sup> En las *Instrucciones, de 24 de junio de 2005, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan las Aulas de enlace del Programa “Escuelas de Bienvenida” para la*

conocimiento básico del idioma. Para ello, se tienen en cuenta diversos factores, como:

- El grado de dificultad de la materia a impartir.
- El grado de competencia adquirido del español a nivel de comprensión y producción.
- La competencia curricular del alumnado.
- Las características de su grupo de referencia.

La asignación a un grupo de referencia determinado se realiza teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- *La edad del alumno.*
- *Estudios realizados en su país.*
- *Nivel de competencia curricular.*
- *Si tiene conocimiento de la lengua francesa (en el caso de alumnos marroquíes) o inglesa (en alumnos rumanos).*
- *Si hay algún antiguo alumno del Aula de Enlace.*
- *El número de alumnos.*

(Programación del Aula de Enlace del IES Eclipse. Curso 2008-2009, página 10).

La programación del Aula de Enlace prevé que la metodología será de carácter flexible, que permita la formación personalizada, “atendiendo a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de nuestros alumnos”, y esta será evaluada continuamente, adaptándose y cambiando “en función de los resultados y de las demandas de los alumnos y profesores” (Programación del Aula de Enlace del IES Eclipse. Curso 2009-2010, página 10).

Asimismo, se señala que se debe:

- *Partir del nivel de desarrollo del alumno, y de sus conocimientos y experiencias previas.*
- *Fomentar la construcción de aprendizajes significativos, para asegurar la funcionalidad de lo aprendido.*

---

*incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2005-2006, se establece por primera vez una serie de materias que facilitan la integración de este alumnado y que, por tanto, serán las primeras a las que este alumnado vaya a asistir: Educación Física, Educación Plástica y Visual, Tecnología, Música, Tutoría “u otras de mayor interés para el alumnado que le motiven en su rápida incorporación” (Instrucción décima).*

(Programación del Aula de Enlace del IES Eclipse. Curso 2009-2010, página 10).

El enfoque que se va a usar es el “comunicativo y participativo”. De ahí que se favorezca sobre todo las actividades orales e interactivas.

Además del apoyo oral, se utilizan otros materiales como: cuadernos de lengua y de matemáticas, cuadernos de vocabulario en crucigramas, métodos de español, periódicos, programas de ordenador, canciones, juegos, etcétera.

Esta metodología que se plantea en la programación del Aula de Enlace del IES Eclipse coincide con la propuesta por Boyano *et ál.* (2004), caracterizada por ser comunicativa, participativa, abierta a diferentes recursos didácticos, etc.

Sin embargo, la atención a las experiencias previas, en concreto, a los aspectos culturales y lingüísticos del alumnado, pese a ser uno de los aspectos metodológicos y de los contenidos actitudinales que se pretenden conseguir, no tienen tanta cabida en la práctica real como la que se les da en los documentos (capítulo 7).

En cuanto a la coordinación del Aula de Enlace, los dos profesores del aula se coordinan diariamente y de manera formal una vez a la semana. Respecto al resto de departamentos, solo figura la coordinación explícita con el Departamento de Orientación, departamento al que pertenecen los profesores del Aula de Enlace, también una vez a la semana, pero no aparece la coordinación con los demás departamentos didácticos, tan solo se menciona que “intentamos siempre estar coordinados con el profesorado correspondiente a asignaturas en las que entran con su grupo de referencia” (Programación del Aula de Enlace del IES Eclipse. curso 2009-2010, página 11), pero sin añadir ninguna mención al tipo de coordinación que se establece ni a su frecuencia.

Por otro lado, los profesores del Aula de Enlace asisten a las reuniones de tutores de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO.

Otros contactos que se mencionan son con el PTSC, dado que muchos de los alumnos del Aula de Enlace tienen problemas socio-familiares, y con el Equipo Directivo, “con objeto de valorar la experiencia y de ver posibles cambios” (Programación del Aula de Enlace del IES Eclipse. Curso 2009-2010, página 11).

La programación se organiza en diez unidades temáticas, de carácter eminentemente comunicativo, como se observa en el cuadro 22:

## **Cuadro 22. Temas de la programación del Aula de Enlace del IES Eclipse.**

1. Saludos. Presentaciones. Identificación personal.
2. La vida en un IES. El centro y el aula.
3. La familia y los amigos.
4. Vivienda y casa.
5. Nuestro cuerpo. La salud.
6. La ropa.
7. Los alimentos.
8. Por la ciudad.
9. Deportes. Tiempo libre.
10. Oficios y profesiones.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Programación del Aula de Enlace del IES Eclipse. Curso 2009/2010.

Cada uno de los temas se organiza, siguiendo la obra de Villalba y Hernández (2001), en funciones comunicativas, léxico, exponentes funcionales<sup>317</sup> y gramática. Por ejemplo, el tema tres, correspondiente a “La familia y los amigos”, presenta la siguiente estructura:

---

<sup>317</sup> “Son los recursos lingüísticos que activamos en nuestras interacciones [...] que varían en temas y léxico en relación con los grupos de estudiantes a los que vayan dirigidos”. (Villalba y Hernández, 2001: 54).



**Cuadro 23. Contenido del tema tres, “La familia y los amigos”, de la programación del Aula de Enlace del IES Eclipse. Curso 2009-2010.**

<b>SELECCIÓN DE OBJETIVOS/CONTENIDOS</b>
<p><b>FUNCIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Describir físicamente a alguien.</li> <li>▪ Concertar citas.</li> <li>▪ Informar sobre actividades cotidianas.</li> <li>▪ Preguntar e informar acerca de la identidad y datos de otros.</li> </ul>
<p><b>LÉXICO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Padre, madre, hermano, hermana, abuelo, abuela...</li> <li>▪ Profesiones, lugares de trabajo.</li> <li>▪ Adjetivos de descripciones físicas (rubio, moreno, ojos azules, alto, bajo...)</li> </ul>
<p><b>EXPONENTES FUNCIONALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Quién/es es/son este/esta/s?, ¿quién/es es este/esta/s ( + chico/a, señor/a/s)?, ¿y éste/a/s?</li> <li>▪ Es mi madre...</li> <li>▪ ¿Dónde viven?, ¿cuántos años tienen?, ¿Cómo se llaman?, ¿Qué estudian?</li> <li>▪ ¿Cuántos hermanos/as tienes?. Tengo + número. Ninguno/a. Número + chicas/os.</li> </ul>
<p><b>GRAMÁTICA :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verbos: dedicar, vivir, ser, estar, trabajar, estudiar. Presente de indicativo.</li> <li>▪ El número gramatical.</li> <li>▪ Adjetivos posesivos.</li> <li>▪ El adjetivo calificativo.</li> <li>▪ Interrogativos: ¿quién?, ¿cuántos/as?, ¿cómo?</li> </ul>

Fuente: Programación del Aula de enlace del IES Eclipse. Curso 2009-2010. (Adaptado)

No aparece una secuencia temporal de los contenidos y además en la programación se señala que el orden de estos suele ser alterado “atendiendo a las necesidades del alumnado y estos contenidos han de ser constantemente reforzados y ampliados con diferentes materiales de acuerdo con las características de nuestros alumnos y con aquellos que se van incorporando a lo largo del curso” (Programación del Aula de Enlace del IES Eclipse. Curso 2009-2010, página 27).

Por otro lado, como ya se ha señalado, los contenidos del tema tres y del resto de temas muestran un carácter eminentemente lingüístico y comunicativo, no se trabaja ningún contenido de tipo curricular, por ejemplo, relacionado con la familia, podrían haberse trabajado aspectos de biología (genética), de historia (procesos de envejecimiento, la sociedad, etc.), que, sin embargo, no se llevan a cabo.

En cuanto a la evaluación, aquí es donde se percibe un menor grado de concreción en las propuestas. Se afirma que “en todo momento se realizará un seguimiento del proceso de aprendizaje de cada alumno” (Programación del Aula de Enlace del IES Eclipse. Curso 2009-2010, página 11). Para ello, se utilizarán los siguientes instrumentos de evaluación:

- *Observación (tanto de los profesores del aula de enlace como del resto del equipo de profesores implicados con el alumno).*
- *Pruebas orales y escritas.*

(Programación del Aula de Enlace del IES Eclipse. Curso 2009-2010, página 11).

No obstante, no se explicitan ni el número de pruebas que se realizarán a lo largo de los nueve meses, ni en qué van a consistir. Tampoco se aclara si se va a realizar una prueba inicial al alumnado para ver cuál es su nivel curricular y de español, ni tampoco qué nivel de lengua se espera conseguir para pasarlo al aula ordinaria.

Asimismo, tampoco aparecen criterios de evaluación que sí aparecían, por ejemplo, en Villalba y Hernández (2001), quienes sugieren una serie de escalas para valorar las diferentes destrezas o en Boyano *et ál.* (2004), quienes establecen una serie de criterios, instrumentos y actividades de evaluación referidas a cada uno de los tres niveles de español presentes en su obra.

Lo único que se señala en la programación del Aula de Enlace es que el seguimiento y evaluación de cada alumno se recogerá en un informe final, y que las familias y/o tutores legales serán informados periódicamente de los avances de sus hijos e hijas, mediante informes (en español y en su idioma). Se afirma también que en esos informes “se incluirán propuestas para mejorar su aprendizaje, de forma que los padres participen y se sientan parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, de una nueva lengua” (Programación del Aula de Enlace del IES Eclipse. Curso 2009-2010, página 12).

En la programación se destaca asimismo el papel de las actividades extraescolares, como una forma de fomentar la integración del alumnado del Aula de Enlace, tanto con el entorno como con sus compañeros del grupo de referencia, por lo que se insiste en que desde el principio estos alumnos salgan a las actividades extraescolares previstas en sus grupos de referencia, algo en lo que también se insistía en las primeras Instrucciones de funcionamiento de las Aulas de Enlace y también en el programa Escuelas de Bienvenida, al que pertenecen estas aulas.

Además de las actividades que realicen con su grupo de referencia, también se considera importante promover otras como: sendas guiadas con el Departamento de Educación Física, paseo guiado por Madrid y visita a algún museo, etc.

### Conclusiones capítulo 5

La programación del Aula de Enlace del IES Eclipse presenta un predominio de lo lingüístico y lo comunicativo, en consonancia con las instrucciones de funcionamiento de las Aulas de Enlace que pretendían apoyar la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado extranjero, pero, por otro lado, está alejado de las *Orientaciones metodológicas y para la evaluación* publicadas por la Comunidad de Madrid, lo que muestra la falta de coherencia en la normativa del programa de las Aulas de Enlace (apartados 5.3.1.4 y 5.3.1.5.). La enseñanza lingüística que se promueve en la programación constituye un enfoque claramente insuficiente para una enseñanza del español en contexto académico, pues no atiende ni a los contenidos curriculares que proponían Boyano *et ál.* (2004) en la fase tercera de acogida del alumnado extranjero, ni tampoco atiende de forma adecuada a la adquisición de la competencia cognitivo-académica de Cummins (1979).

Ante la ausencia de una estructura legislativa que regule los contenidos y los criterios de evaluación del español como segunda lengua en la Comunidad de Madrid, el profesorado del Aula de Enlace del IES Eclipse se ve obligado a recurrir a aquellos materiales y enfoques que más se adecúen a los objetivos que se pretenden conseguir.

Por otro lado, la falta de unos criterios de evaluación oficiales hace que la concreción de estos sea mínima en la programación del Aula de Enlace del IES Eclipse. En una época de “rendición de cuentas” y de preocupación constante por la medición de los resultados de los estudiantes parece extraño este olvido por parte de la Administración madrileña. Resulta también incoherente que en el otro programa de enseñanza lingüística, el programa bilingüe, a los alumnos se les exija superar una prueba que acredite su competencia en lengua inglesa y, en cambio, no se utilice el mismo criterio para los alumnos del Aula de Enlace.

Este “olvido” parece significativo de una determinada ideología lingüística, que asocia lengua inglesa con prestigio y con acreditación de carácter internacional, frente a la enseñanza del español a un alumnado con unas lenguas maternas dispares entre sí y carentes de prestigio en la escuela. La insistencia en la evaluación y en la acreditación queda reservada, pues, a aquellos que realizan el esfuerzo de aprender

una lengua prestigiosa, no para aquellos que vienen a aprender lo que el resto ya sabe, esto es, la lengua española. Esta diferente valoración de los bilingüismos (en español e inglés frente a español y lengua inmigrante) explicaría la diferente evaluación del alumnado de uno y otro programa.

En cuanto a la cooperación y relación entre el Aula de Enlace y el resto del centro, pese a que en Boyano *et ál.* (2004) se sostiene que es tarea de toda la comunidad educativa la de cooperar con el Aula de Enlace, en la programación no se explicitan los mecanismos de colaboración y coordinación, más allá de reseñar el hecho de que se mantienen reuniones con los tutores de los diferentes cursos de ESO y con el Departamento de Orientación, entre otros. En este sentido, sigue las instrucciones de funcionamiento de las Aulas de Enlace que conciben este recurso como “específico” y parecen asignarle un carácter compensatorio (apartados 5.3.1.1. y 5.3.1.2.).

Con todo, lo que se deduce de la lectura de la programación del Aula de Enlace del IES Eclipse es su carácter aislado, respecto al resto de departamentos didácticos, respecto a los contenidos y respecto a la forma de evaluación, lo que se confirmará con las entrevistas realizadas al profesorado del Aula de Enlace (capítulo 7).

Esta concepción de las Aulas de Enlace, como medida compensatoria, aislada, específica y destinada a un alumnado considerado deficitario, es la que se deduce de la lectura de los documentos publicados por la Comunidad de Madrid y la que impregna también la normativa publicada en el IES Eclipse, en la que, con carácter general, no se menciona al alumnado inmigrante ni a sus lenguas, pese que este alumnado tiene un peso considerable en las aulas del IES Eclipse (capítulo 4).

La falta de coherencia entre los objetivos para los que se creó el dispositivo (integración rápida y efectiva en el sistema educativo) y la normativa, no pueden achacarse *solo* a la precipitación, sino también a la falta de voluntad política para integrar estas lenguas en la escuela y en la sociedad. Obedece, asimismo, a una ideología lingüística que concibe, en primer lugar, que el monolingüismo en español es la norma en el sistema educativo y, en segundo lugar, que el bilingüismo, en español-inglés, constituye la excepción, asociándola a la calidad en el sistema educativo y en los centros que implanten este tipo de enseñanza bilingüe (pero no otro).

En el cuadro 11, del apartado 5.2. se resumían las principales características del programa de bilingüismo, en el siguiente cuadro se hace lo mismo con el programa de las Aulas de Enlace:

**Cuadro 24. Principales rasgos de la enseñanza lingüística de la lengua española en la Comunidad de Madrid y en el IES Eclipse.**

- **Departamento del que depende el programa:** Departamento de Orientación (del que dependen los programas de atención a la diversidad).
- **Profesorado:** No todo el profesorado es especialista en enseñanza del español como segunda lengua ni en atención al alumnado extranjero, aunque así aparezca en las Instrucciones.
- **Diferencias respecto al resto del profesorado:** No tienen un complemento salarial específico ni una reducción de horas respecto al resto de profesores.
- **Formación del profesorado:** una formación previa a su incorporación al Aula de Enlace, que oscila entre las 25 y las 50 horas (capítulo 7).
- **Currículo:** No hay un currículo oficial de español como segunda lengua.
- **Fuentes del currículo:** -
- **Evaluación del alumnado:** La evaluación corre a cargo del profesorado del Aula de Enlace. Los alumnos no se presentan a pruebas externas como podrían ser las del Diploma del Español como Lengua Extranjera (DELE) del Instituto Cervantes.
- **Cambios organizativos en los centros:** No supone ningún cambio, en el conjunto del centro, salvo el de reservar una hora para la coordinación didáctica entre el profesorado del Aula de Enlace y también entre este profesorado y los tutores de los diferentes niveles educativos.
- **Recursos humanos y materiales:** La creación del Aula de Enlace solo supone la llegada de nuevo profesorado en situación de comisión de servicios, el acondicionamiento de un aula con una dotación de recursos (ordenador, televisor y DVD) y la llegada de una partida de dinero para el funcionamiento de esta Aula.
- **Evaluación del programa:** No consta.

Fuente: Elaboración propia.

## CAPÍTULO 6. EL PAISAJE LINGÜÍSTICO DEL IES ECLIPSE

En el apartado 1.5.3 se definió el paisaje lingüístico como:

*The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shops signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration.*

(Landry y Bourhis, 1997: 25).

Estos autores consideran que el paisaje lingüístico constituye un elemento fundamental en el análisis de la vitalidad de las lenguas, pero también es un elemento simbólico de la jerarquía lingüística, del papel otorgado a las diferentes lenguas y a sus hablantes dentro de una comunidad multilingüe.

De hecho, los estudios sobre el paisaje lingüístico se han centrado sobre todo en paisajes urbanos multilingües, y entre los objetivos de las investigaciones sobre paisaje lingüístico está el análisis de los efectos de la política lingüística en una determinada comunidad lingüística, sobre todo para averiguar la percepción de los hablantes y el grado de aplicación de una determinada política lingüística sobre la distribución de lenguas en los espacios públicos.

*The study of the linguistic landscape is particularly interesting in bilingual and multilingual contexts. The linguistic landscape can provide information about the sociolinguistic context and the use of the different languages in language signs can be compared to the official policy of the region and to the use of the language as reported in surveys.*

(Cenoz y Gorter, 2006: 68).

Recientemente, el paisaje lingüístico ha servido como un instrumento para el estudio de las nuevas formas de contestación, de “revolución”<sup>318</sup>, que han tenido como escenario principal las distintas plazas y calles del mundo, ya que a través de los distintos carteles y mensajes, producidos en distintas lenguas, algunas muy poco cotizadas en el mercado lingüístico, el paisaje lingüístico multilingüe ha contribuido a la internacionalización de la protesta. Por ejemplo, Martín Rojo (2012) señala que en la acampada de la plaza de Sol (Madrid) durante el movimiento conocido como “15M” se utilizaron carteles en lenguas como el inglés, el árabe o el griego, estas dos últimas, lenguas poco prestigiosas en el mercado lingüístico.

---

<sup>318</sup> Aplicado sobre todo a los países de la llamada *primavera árabe*: Egipto, Túnez, etc.

Por otra parte, en el contexto escolar español, cada vez más multilingüe, ha comenzado a considerarse el estudio del paisaje lingüístico como una forma de análisis de la diversidad o de la superdiversidad (Prego y Zas, 2015). Sin embargo, aún no se ha estudiado suficientemente, a pesar de que los centros educativos son una muestra extraordinaria para analizar en qué medida el paisaje lingüístico se está transformando, o no, a raíz de la política lingüística de bilingüismo en lengua inglesa, del alumnado que llega a los centros educativos con una lengua materna distinta del español, etc.

### **6.1. El paisaje lingüístico en los documentos de la Comunidad de Madrid**

Ni en la *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria* de Reyzábal (2003) ni en el documento *Aulas de enlace: Orientaciones metodológicas y para la evaluación* de Boyano et ál. (2004) se menciona el paisaje lingüístico, pero en el caso de Reyzábal (2003) los carteles, rótulos, etc. son mencionados, por ejemplo, en actividades de creación de textos, en actividades de comprensión lectora, en un uso, el del paisaje lingüístico en la enseñanza de segundas lenguas, que está adquiriendo relevancia en los últimos años (Cenoz y Gorter, 2008).

Por otro lado, en la obra de Boyano et ál. (2004) aparece la necesidad de que los centros educativos sean sensibles a la llegada de un nuevo alumnado y que esto se refleje en diversos aspectos:

*Es importante que el centro refleje la pluralidad de orígenes, lenguas y culturas de su alumnado y facilite que el alumno recién llegado pueda verse identificado a través de la ambientación intercultural con algunos de los signos distintivos pertenecientes a su cultura, ayudándole a sentir más seguro y a integrarse mejor.*  
(Boyano et ál., 2004: 29).

Entre los signos distintivos que pueden contribuir a conseguir que el alumnado se sienta mejor en la fase de acogida se encuentran:

- *Colocar rótulos (Dirección, Jefatura de Estudios, Secretaría, servicios, etc.) en las distintas lenguas maternas de los alumnos.*
- *Colocar carteles o murales anunciadores de otras actividades, fiestas, etc., siempre en distintos idiomas según las lenguas maternas de los alumnos del centro.*

- *Murales con mapas de los países de los alumnos, de España, de Madrid, tanto geográficos como políticos.*
  - *Murales con diferentes festividades y tradiciones españolas, madrileñas y de los países de origen.*
- (Boyano et ál., 2004: 30).

Por tanto, en esta obra se asigna un papel integrador, acogedor, a la vez que informativo, al paisaje lingüístico de los centros escolares, formado por los carteles, murales, etc.

En lo que respecta al Programa Bilingüe en inglés, en la normativa de la Comunidad de Madrid, en las convocatorias anuales de selección de nuevos centros bilingües, sí se refleja que aquellos centros que resulten seleccionados tendrán derecho a usar el distintivo de centro bilingüe, tanto en su fachada como en la cartelería, papelería y cualquier otro material divulgativo.

Este distintivo consiste en el nombre del colegio o instituto en cuestión sobre una bandera con los colores de la del Reino Unido.

**Fotografía 1. “Cartel colegio bilingüe”.**



## **6.2. El paisaje lingüístico en el IES Eclipse**

En el caso del IES Eclipse, en el Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés (PEB) está prevista “la ambientación del centro, con rótulos, carteles y señalización en



inglés” (cuadro 7). Los carteles, los intercambios escolares y la configuración del grupo prebilingüe como un grupo específico, que no se mezclara con otros alumnos, tenían como intención principal fortalecer el sentido de pertenencia a un proyecto y de identificarlo frente al resto del alumnado.

La creación del grupo prebilingüe supuso, aparte de los problemas en las agrupaciones que se señalaron en el capítulo cuarto, un cambio en el paisaje lingüístico del centro, que no consiguió, en cambio, el otro programa de enseñanza lingüística, el del Aula de Enlace.

Para describir y analizar el paisaje lingüístico del IES Eclipse, en primer lugar, se procedió a una división de este según su función: informativa y simbólica. Esta división es artificial, en el sentido de que es una división realizada por motivos metodológicos, ya que Landry y Bourhis (1997) señalaban que en un mismo rótulo, cartel, etc. se encuentran, a la vez, la dimensión informativa y la simbólica.

Respecto a la dimensión informativa, en esta categoría se han incluido aquellos rótulos y carteles que sirven para que el alumnado se oriente espacialmente, sea capaz de acceder a un servicio de carácter académico o social, etc.:

1. **Rótulos** indicadores de las diferentes dependencias del instituto.
2. **Carteles informativos** en general (avisos, convocatorias de exámenes, de diversos concursos, etc.).

En el curso 2008-2009 una conjunción de factores contribuyó a la modificación de los **rótulos** que indicaban las distintas dependencias del IES Eclipse. En primer lugar, ese año se terminó la remodelación de la biblioteca del centro y la persona responsable de la biblioteca decidió crear rótulos en diferentes lenguas con la palabra “biblioteca”. Estos rótulos fueron colgados en las dos escaleras por las que se puede acceder a la primera planta, donde está situada la biblioteca del IES Eclipse.

Con el inicio del programa prebilingüe en el curso 2008-2009 se puso en marcha la iniciativa de crear rótulos en inglés con los diferentes nombres de las dependencias del centro (Dirección, Conserjería, Secretaría, etc.).

Junto a esta iniciativa a cargo del Departamento de Inglés, DEM, la profesora del Aula de Enlace, decidió crear rótulos, en las diferentes lenguas del alumnado que asistía en ese momento al Aula de Enlace. Estos carteles, en los que además de la traducción de la palabra se incluía la bandera del país de los alumnos del Aula de Enlace, fueron elaborados por los alumnos del aula, quienes también se encargaron de pegarlos en las diferentes puertas.

El profesorado de francés también secundó la medida y, junto con sus alumnos, se dedicaron a elaborar carteles y colgarlos en las puertas de las diferentes dependencias del centro.

El resultado fue que, en el plazo de unas pocas semanas, el IES Eclipse había pasado de tener, sobre el dintel de las puertas, unos carteles monolingües en español, a tener unos alegres carteles escritos en inglés, francés, marroquí, rumano... cada uno de ellos acompañado de su correspondiente bandera.

La medida tuvo una buena acogida, aunque causó cierta sorpresa inicial. Por otro lado, también se produjo algún malentendido como, por ejemplo, cuando una profesora confundió la bandera de Marruecos, que formaba parte de los carteles escritos en marroquí, con la bandera de Israel y pidió aclaraciones al Equipo Directivo, porque entendía que podía herir la sensibilidad de algunos alumnos marroquíes.

Los carteles de las puertas empezaron pronto a desprenderse, y, donde al principio había dos o tres carteles en varios idiomas, al final, solo quedaba uno. Así, algunas puertas aparecían con carteles solo en inglés, porque se habían despegado el resto, y otras solo en francés, por ejemplo. Tras unos meses, con el cambio de Equipo Directivo que se produjo en 2009-2010, por motivos “estéticos”, porque estaban escritos en diferentes tipografías, porque eran demasiados carteles en cada una de las puertas o no se sabe por qué razones exactas, desaparecieron todos, salvo los carteles en inglés, que fueron reemplazados por otros, y que continuaron hasta el fin de la investigación en 2012.

**Fotografía 2. “Boys’ changing room”.**



Fotografía 3. “*Salle d’étude*”.



En cuanto a los **carteles informativos**, aquí se incluyen, tanto las convocatorias para exámenes de materias pendientes del curso anterior, como los distintos carteles avisando del concurso de fotografía, del concurso de relato breve, de las actividades vespertinas del Programa de Extensión Educativa, etc. Estos carteles solían colocarse en el *hall*, en la cafetería y en los distintos pasillos, la lengua en que estaban escritos era el español. El hecho de que estuvieran escritos solo en español dificultaba que el alumnado del Aula de Enlace pudiera participar de estas actividades.

En relación a la dimensión simbólica, aquí estarían englobados todos aquellos rótulos y carteles que conforman la identidad del centro, sus preocupaciones, los objetivos con los que se identifica y los valores que pretende promover, etc. El abanico aquí es mucho más amplio, ya que se incluyen:

1. Carteles elaborados para los intercambios escolares.
2. Carteles elaborados para la Jornada intercultural.
3. Exposiciones en la biblioteca.
4. “Textos de la semana”.

El IES Eclipse cuenta con una larga trayectoria en la organización de **intercambios escolares** con distintos países de Europa y también de Japón (capítulo cuarto y quinto). Cada vez que venían los alumnos del intercambio, el Departamento de Actividades Extraescolares, los departamentos implicados (Inglés, Francés) y el Equipo Directivo se implicaban en la decoración de espacios para acoger a estos alumnos. El *hall* se llenaba de carteles de bienvenida que elaboraban los alumnos para recibir a sus respectivos compañeros de intercambio, que iban a estar alojados en sus casas durante su estancia en España, y viceversa.

**Fotografía 4. “Welcome”.**



La fotografía 4 donde se lee “bienvenidos” en inglés representa los nombres de los alumnos españoles junto al de sus parejas inglesas. Tanto la silueta de cada una de las letras, sobre el fondo de la bandera del Reino Unido, como la “&” que acompaña a cada uno de los nombres, muestra el proceso de apropiación de la lengua inglesa, el deseo de que estos alumnos de intercambio se sientan como en casa.

Fotografía 5. “Alba & Katie”.



El uso del inglés en los carteles, combinado con la presencia de ambas banderas era lo más utilizado en los carteles de bienvenida de los alumnos del IES Eclipse (fotografía 5). También otros carteles hacían referencias a los gustos de la pareja del intercambio (equipos de fútbol, por ejemplo), información que habían conocido gracias al intercambio previo de correos electrónicos.

Fotografía 6. “Chelsea”.



Todos estos carteles tenían como intención crear ambientación para el intercambio, tanto para los alumnos que participaban en él, unos treinta, como para el

resto del instituto. El hecho de que los carteles se colgaran en el *hall* del instituto, donde todos los alumnos podían verlos, contribuía a la sensación de que el conjunto del IES Eclipse estaba volcado en el intercambio, aun cuando la realidad era que este afectaba a un número reducido de alumnos y de profesores, y que, salvo un día en que los alumnos ingleses asistían junto a sus compañeros a las distintas clases, el resto de días, las múltiples visitas previstas hacían que los ingleses no pasaran por el instituto o, si lo hacían, acudían al instituto por la tarde, a la vuelta de sus visitas a Segovia, Toledo, etc. cuando ya el resto de alumnado se había marchado a casa. Sin embargo, estos carteles, además de servir como una muestra de afecto y de cálida acogida al alumnado inglés, daban la impresión *simbólica* de que todo el instituto era partícipe del intercambio.

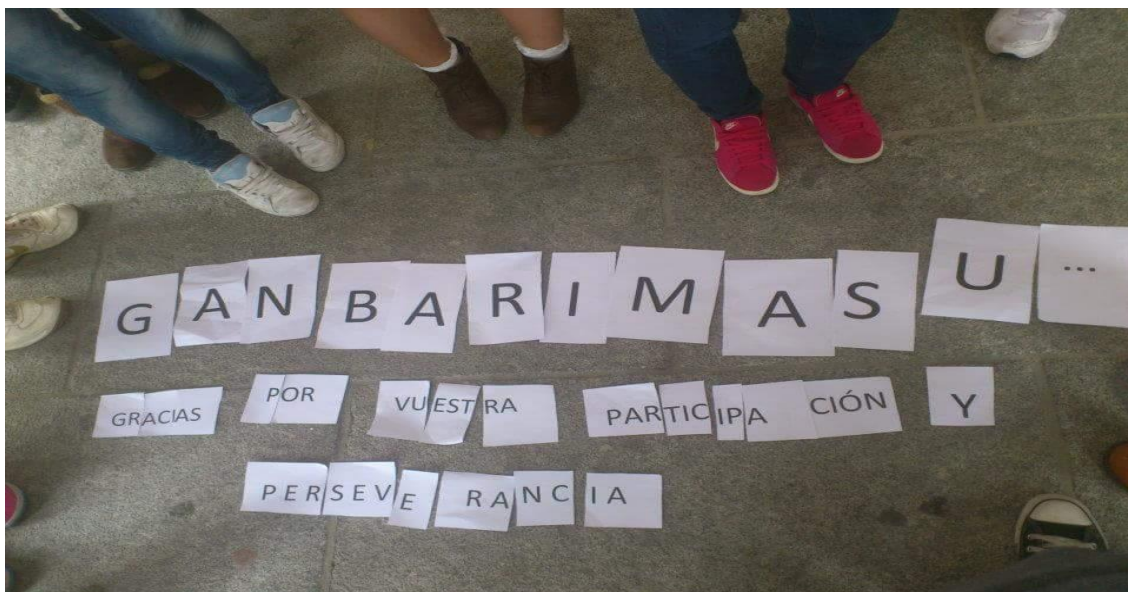
Sin embargo, aunque el intercambio con Inglaterra tenía mucho éxito entre el alumnado, tanto que acabó desbancando al intercambio con Italia (capítulo cuarto), el intercambio con Japón, que comenzó en el curso 2008-2009, era el que afectaba más al ambiente del centro, no tanto a su paisaje lingüístico, porque los alumnos del IES Eclipse no estudian la lengua japonesa y, por tanto, no elaboraban carteles de bienvenida de la misma forma que hacían con los alumnos ingleses, pero también creaban mensajes bilingües con sus parejas de intercambio:

**Fotografía 7. “Feliz cumpleaños Ami”.**



Los carteles en ambos idiomas (fotografía 7), junto con la búsqueda y apropiación de expresiones lingüísticas del japonés (fotografía 8) constituían una manera de reforzar los lazos entre los participantes del intercambio.

Fotografía 8. “Ganbarimasu”.



“Ganbarimasu” expresión del japonés que significa “dar lo mejor de uno mismo”, “hacerlo lo mejor posible” era la manera de agradecer de los japoneses, pero también de los españoles, la semana y media que habían pasado juntos.

La presencia de los japoneses en el IES Eclipse era mucho más visible que la de los alumnos ingleses o italianos, pues los japoneses tenían una serie de actividades, tanto para aprender sobre la cultura española como para dar a conocer la japonesa. Por ejemplo, para los más pequeños del instituto organizaron unos talleres de papiroflexia.

Por último, aparte de las actividades de acercamiento y de conocimiento de ambas culturas, la fiesta de despedida a los japoneses siempre contaba con alguna actuación a cargo de los alumnos nipones, la degustación de comida típica japonesa (comida tradicional, pero también golosinas), etc. Esta fiesta, sin embargo, no estaba abierta al resto de los alumnos del centro, pues se celebraba la tarde de la partida de los alumnos japoneses y era un momento para compartir con las familias anfitrionas.

Además de la presencia física de los alumnos de los intercambios y del reconocimiento a su estancia en el IES Eclipse mediante los carteles elaborados en su idioma, también se dejaba constancia virtual de su paso por el instituto. A través de la página web, las fotografías del *Facebook* del instituto y de los resúmenes informativos de su visita al centro que se enviaban al periódico local para su publicación, la estancia de estos alumnos extranjeros era documentada y publicitada de diversas formas.

Todo ello se relaciona con la voluntad internacional que expresa tener el IES Eclipse en todos sus documentos programáticos (capítulo quinto).

Además del intercambio, el otro gran día de ambientación cultural en el centro, en el que cambiaba profundamente el paisaje lingüístico, era el día de la **Jornada intercultural**. Estas jornadas comenzaron a celebrarse tras la apertura del Aula de Enlace del IES Eclipse, en el curso 2008-2009.

En la Jornada intercultural, que se celebraba un día de la última evaluación (abril, mayo o comienzos de junio), participaba todo el centro educativo. El alumnado elegía un país que les atrajera, formaban grupos de entre seis u ocho personas y, junto a un profesor o profesora que los coordinara, se encargaba de investigar sobre el país en cuestión, elaborar murales y, el día de la Jornada, traer también alimentos y objetos representativos de ese país.

Estos trabajos realizados por los alumnos se exponían en el gimnasio del IES Eclipse y, mediante el pago de una cantidad simbólica, se podían comprar *tickets* de comida y bebida. La recaudación de las Jornadas iba destinada a una ONG.

Otras actividades eran las consistentes en demostraciones de bailes y de juegos típicos de diferentes países, pero era la actividad del gimnasio la que mayor número de alumnado congregaba.

La Jornada intercultural eran un momento muy esperado por los alumnos del Aula de Enlace (capítulo 7), que preparaban con entusiasmo este día. También el resto de alumnos de origen extranjero se mostraba orgulloso de mostrar objetos y costumbres de su país.

Sin embargo, estas Jornadas, que forman parte de lo que algunos autores denominan como “currículo turístico” (Torres, 2001, citado en García Fernández y Goenechea, 2009), dado que constituyen prácticas superficiales y excepcionales de celebración de la diversidad que no alcanzan “a impregnar críticamente las formas implícitas del prejuicio etnocéntrico y la discriminación institucional desde la multiculturalidad” (Carrasco, 2011: 280).

En las Jornadas interculturales del IES Eclipse se percibía claramente cómo esta actividad no contribuía a que el alumnado fuera consciente de la situación multilingüe y multicultural del centro, sino todo lo contrario. Así, a la hora de establecer los grupos de alumnos que iban a trabajar sobre un país determinado, los alumnos españoles escogían el país al que querían representar en función de sus intereses (Estados Unidos, Japón...), mientras que los alumnos de origen extranjero quedaban adscritos a su país de origen.

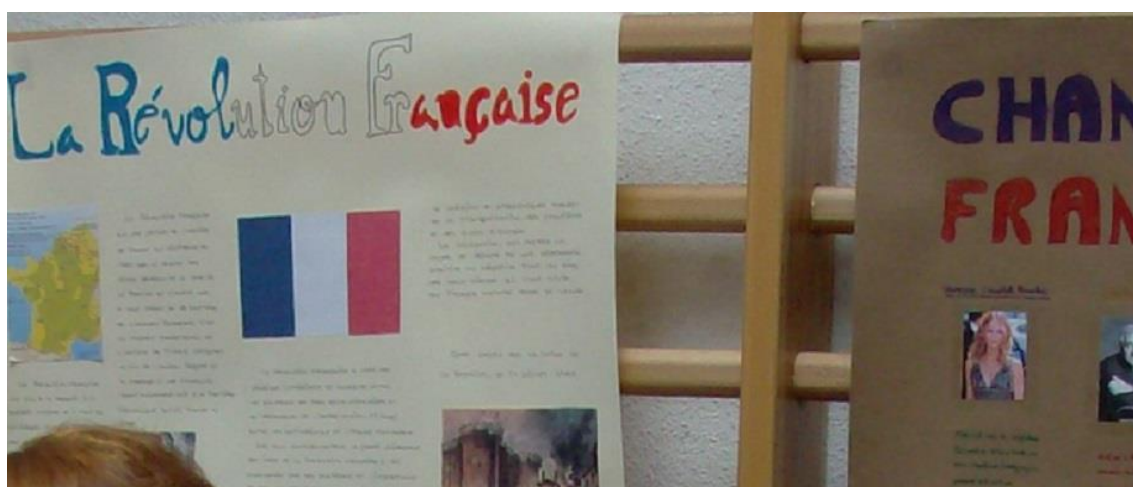
En los puestos de países como Francia, Italia o Japón predominaban los alumnos españoles interesados en esos países. En cambio, países como Venezuela, Rumanía o Marruecos estaban formados, casi íntegramente, por alumnos de esas nacionalidades. Muy pocos alumnos españoles, salvo alguna excepción por motivos



de amistad, participaban en los equipos que representaban a países de Sudamérica, Rumanía, Marruecos... De hecho, Marruecos era, con diferencia, el país donde menos alumnos españoles colaboraban. El grupo de trabajo estaba formado casi en su totalidad por alumnos marroquíes. Del mismo modo, ningún alumno de origen extranjero participaba en el *stand* de España, compuesto por alumnos españoles.

Ello acentuaba el “encierro” del alumnado de origen inmigrante en su cultura, los adscribía aún más a la categoría a la que se les adjudica (rumano, marroquí, latino...), mientras que el alumnado español podía participar de prácticas transculturales, adoptando por un día el país que más se adecuaba a sus intereses.

**Fotografía 9. “La France”.**



La fotografía 9 es la única en la que aparece la lengua del país en los carteles elaborados para las Jornadas interculturales. Aparecen, escritos en francés, carteles con información sobre la historia (la Revolución francesa) o la cultura (cantantes franceses) francesas. En cambio, en el resto de carteles de los diferentes puestos o *stands*, la presencia de las lenguas de esos países (polaco, japonés, marroquí, etc.) es muy reducida, y, cuando aparecen las lenguas de los alumnos inmigrantes, no tienen una función informativa, sino que contribuyen a recalcar su exotismo dentro de la escuela, su carácter de objeto de *souvenir*, más que de instrumento de comunicación del alumnado inmigrante o de lengua incorporada a la escuela (fotografía 10).

Fotografía 10. “Marcapáginas”.



Es decir, las lenguas escolares, el inglés y el francés, conocidas por una gran parte del alumnado del centro y que contaban con la colaboración de los respectivos departamentos de idiomas, sí tenían una representación más amplia en los carteles elaborados para las Jornadas interculturales, esto es, en el paisaje lingüístico de ese día. En contraposición, las lenguas no curriculares, las del alumnado inmigrante (rumano, marroquí, polaco, ucraniano) y otras lenguas que no contaban con ningún representante en el instituto, como el japonés, apenas tenían una presencia anecdótica en los carteles de las Jornadas, ya que los puestos se centraban sobre todo en mostrar la gastronomía, atuendo, etc. más que en informar, a través de carteles bilingües o en la lengua del país representado, sobre aspectos culturales o históricos del país. De todos modos, había mucha diferencia entre unos *stands* y otros en función del compromiso y motivación del alumnado del grupo y también del profesor o profesora que los coordinaba.

En definitiva, aunque las Jornadas interculturales eran una forma de dar a conocer algo de la cultura del alumnado de origen extranjero, no servían de ningún modo para que el IES Eclipse se viera a sí mismo como diverso e intercultural. Al contrario, los alumnos inmigrantes, en general, eran adscritos a su país de origen, mientras que los alumnos españoles podían elegir, en función de su amistad con alumnos de otras nacionalidades o de sus intereses personales, en qué país querían colaborar.

Respecto a las lenguas del alumnado inmigrante, estas tenían una presencia mayor que el resto del año, donde eran inexistentes, pero muy lejos del peso real de alumnado extranjero en el centro. Al final, el paisaje lingüístico de las Jornadas seguía

copado por el español, lengua en la que estaba escrita la mayoría de la información sobre los distintos países, seguida por las lenguas curriculares como el inglés o el francés, cuyos carteles se elaboraban en dichas lenguas y, por último, aparecerían las lenguas inmigrantes, como elemento anecdótico, de curiosidad (fotografía 10).

Otro espacio que servía para exponer trabajos, para simbolizar los valores y las fechas conmemorativas a las que el IES Eclipse daba importancia, era la **biblioteca del centro**.

La biblioteca sufrió una profunda renovación, física (con la ampliación del espacio), de funcionamiento (apertura por la tarde), de medios humanos y materiales, etc. Además, en 2008-2009 se integró en la red de bibliotecas escolares de la Comunidad de Madrid y, ese año, el de su reapertura, pasó a convertirse en el centro neurálgico del IES Eclipse. El Plan Cuatrienal de Centros Prioritarios (PCCP) contemplaba que la biblioteca y la creación de un plan lector en el que participaran todos los departamentos didácticos sirvieran para mejorar el aprendizaje y la convivencia en el centro escolar, a través de un uso compartido de los espacios y recursos.

Cada uno de los sucesivos responsables de biblioteca (que durante el periodo 2007-2012 fueron profesores del Departamento de Lengua Castellana y Literatura<sup>319</sup>), se ocupó de organizar exposiciones sobre temas de interés, de llevar al alumnado a que se familiarizara con los fondos de la biblioteca, que aprendiera a buscar en ella, a utilizar sus recursos, etc.

La primera responsable de la biblioteca, durante los cursos 2007-2008, 2008-2009 y 2009-2010 fue quien decidió crear rótulos en las diferentes lenguas del alumnado con la palabra “biblioteca”. El objetivo era “precisamente para visibilizar las lenguas del alumnado, para reivindicar que también fueran consideradas las lenguas de la escuela, del instituto”<sup>320</sup>. Fueron los propios alumnos quienes se encargaron de crear los diferentes rótulos en sus lenguas.

La biblioteca se convirtió, pues, en un espacio en el que a través de las diferentes exposiciones realizadas por el alumnado, se podía rastrear los valores a los que se daba importancia en el centro: en este tiempo hubo, por ejemplo, exposiciones sobre el día del Medioambiente, sobre el día internacional de la Poesía, etc.

Algunas de las exposiciones con más proyección eran las organizadas con motivo de las fiestas navideñas, en las que no solo la biblioteca, sino también el *hall* del IES Eclipse era decorado profusamente.

---

<sup>319</sup> Durante el curso 2011-2012 yo fui la responsable de la biblioteca del IES Eclipse.

<sup>320</sup> Fuente: Responsable de la biblioteca durante 2007-2010.

Fotografía 11. “Hall navideño”.



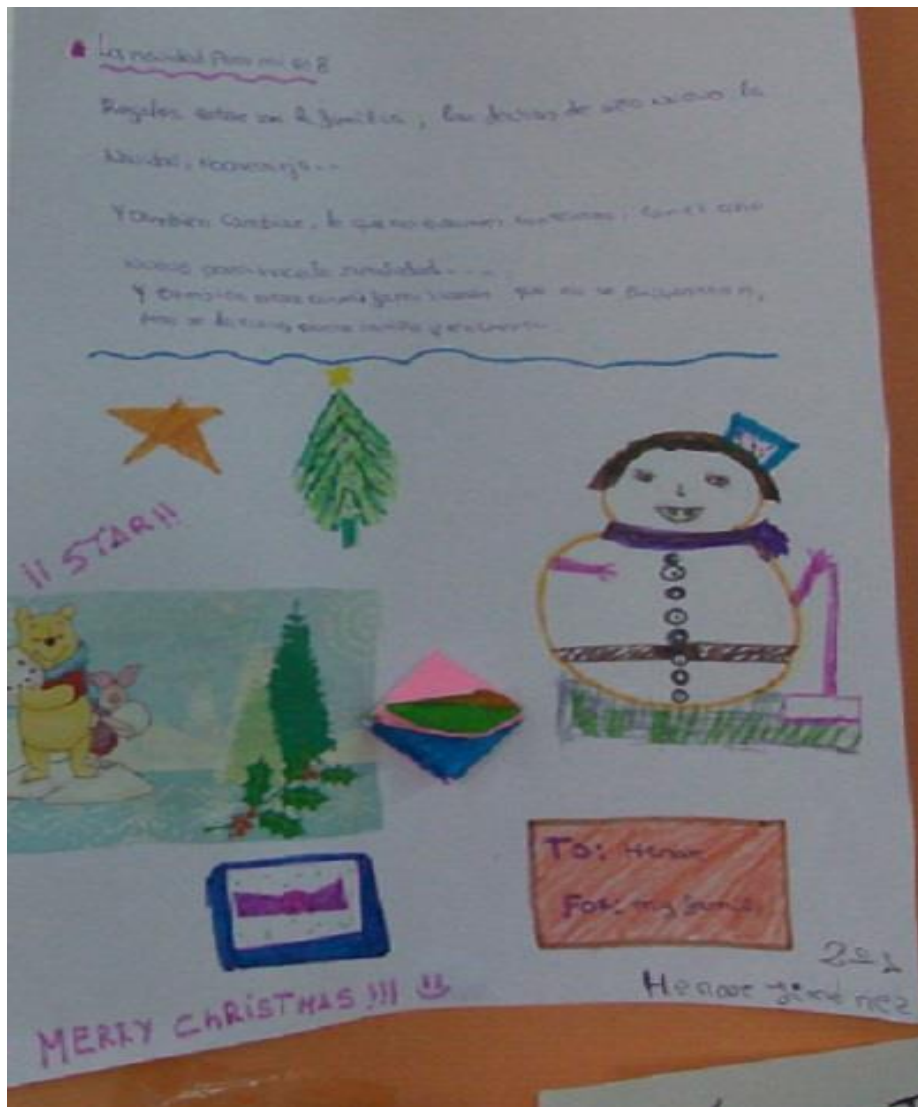
Fotografía 12. “Merry Christmas”.



En la fotografía 12 se aprecia que las felicitaciones navideñas en inglés conviven con las felicitaciones escritas en español. A veces, las dos lenguas aparecen en la misma felicitación navideña (fotografía 13). Sin embargo, que aparezca la lengua inglesa no implica que esta se domine, como indica el texto de la felicitación que usa

las preposiciones “to” y “for” de modo incorrecto, ya que se utilizaría “from” para la persona que escribe la felicitación y “to” para quien la recibe.

Fotografía 13. “Felicitación español-inglés”.



La iconografía anglosajona se ha apropiado de la imagen navideña (con sus abetos, Papá Noel, muñecos de nieve, etc.) y los mensajes en lengua inglesa (“Merry Christmas”) conviven con los mensajes navideños en español que escriben los alumnos del IES Eclipse. Esta influencia es aún mayor en el caso de una fiesta importada hace unos años, pero totalmente asentada hoy día en los distintos centros escolares de cualquier edad, como es “Halloween”, fiesta a la que también se le dedicaba en la biblioteca del IES Eclipse un espacio importante, que incluía no solo exposiciones de los trabajos de los alumnos sobre este tema, sino también recomendaciones de libros, lectura de cuentos, leyendas e historias de terror a la luz de las velas, etc.

Fotografía 14. "Calabaza".



Las imágenes de *Halloween* remitían a la tradición anglosajona, poblada de calabazas, no a la tradición española relacionada con el Día de los Difuntos (coronas de flores, cementerios engalanados para la ocasión). En cuanto a los monstruos creados por los alumnos, estos combinaban las imágenes de personajes literarios tradicionales como el vampiro y Frankenstein con otros inventados por ellos, en los que se daban tanto los nombres de filiación más anglosajona (Monsterrok, Shodowkin) con otros claramente españoles (Manpulpo, monstruo con varios brazos como un pulpo).

Fotografía 15. "Monstruos Halloween".



Por último, otra de las exposiciones de la biblioteca con más proyección era la de día de San Valentín, donde se les pedía a los alumnos y alumnas que escribieran mensajes. Esta actividad de fomento de lectura y de escritura se realizaba al hilo de una actividad surgida a iniciativa de unas alumnas, que consistía en regalar flores el día de San Valentín. Semanas antes de San Valentín los alumnos encargaban sus flores a estas mensajeras y escribían una nota para quien iba a recibir la flor. El día de San Valentín estas mensajeras se encargaban de ir repartiendo las flores a los destinatarios.

**Fotografía 16. “Cartel anunciador San Valentín”.**



**Fotografía 17. “Ambientación San Valentín”.**



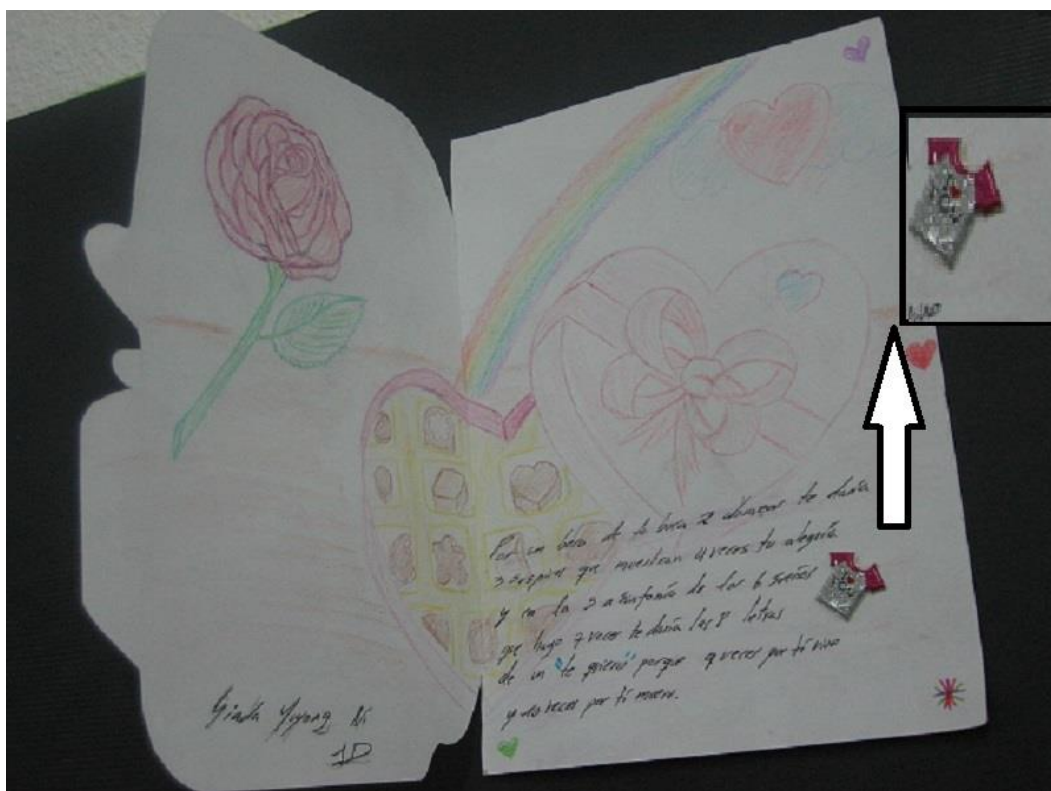


Fotografía 18. "I love San Valentín".



En los carteles realizados por los alumnos con motivo de San Valentín también se aprecia la mezcla de inglés con español, usada incluso por alumnos cuya lengua materna es el chino (fotografía 19).

Fotografía 19. "Cartel San Valentín I love you".



En definitiva, el paisaje lingüístico de las exposiciones de trabajos del alumnado del IES Eclipse en la biblioteca durante los cursos 2010-2011 y 2011-2012 muestra que los trabajos estaban realizados en español, lengua vehicular de la enseñanza. En la selección de temas motivadores para la escritura se percibe la influencia anglosajona, como, por ejemplo, con el tema de *Halloween*. Asimismo, el alumnado emplea en sus producciones escritas sobre todo el español, pero también, en mucha menor medida, el inglés, idioma que, a pesar de que ya llevaba al menos dos años funcionando el grupo prebilingüe en el centro, cuenta con poca visibilidad en estos trabajos escritos, en parte porque la mayoría correspondían a tareas puestas en marcha desde la materia de Lengua Castellana y Literatura, la cual, como se ha señalado anteriormente, no participa en el programa prebilingüe.

Por último, el paisaje lingüístico del IES Eclipse, a raíz de la apertura de la biblioteca, sufrió otro cambio. A iniciativa de la responsable de la biblioteca, se comenzaron a colgar de forma semanal una serie de textos en los diferentes pasillos y espacios del instituto.

Esta iniciativa conocida con el nombre de “**texto de la semana**” no era original del IES Eclipse, sino que había surgido unos años atrás en un instituto público de una localidad cercana. El IES Eclipse decidió copiar la propuesta y mantuvo el formato para mostrar que eran “esquejes del mismo árbol”<sup>321</sup>.

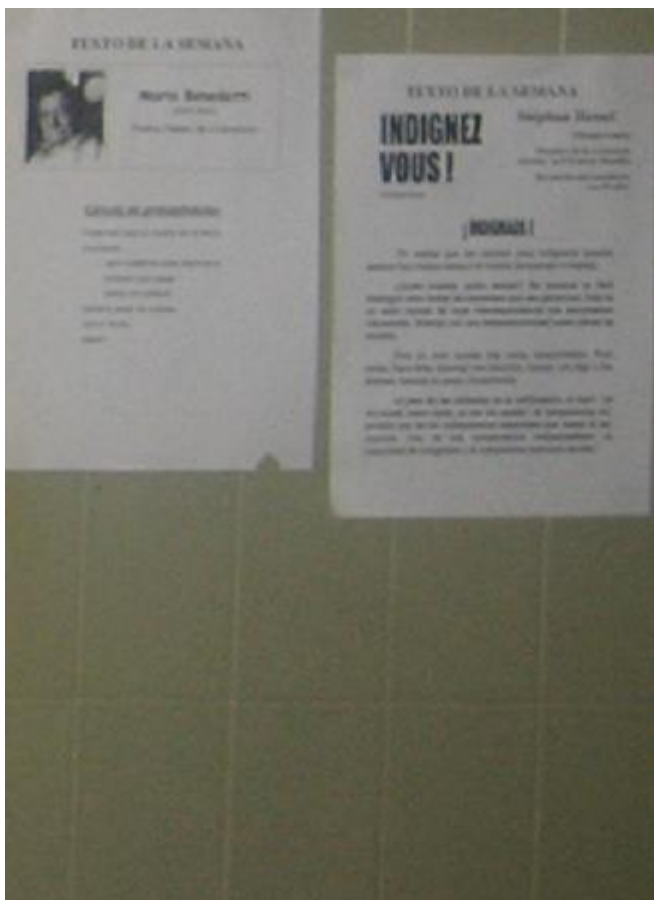
Los textos que se proponían de forma semanal eran “siempre textos que guardaran alguna relación con el contexto -social, político, cultural-” que se vivía en ese momento. De ahí que hubiera sitio para recordar a Mario Benedetti, junto con un texto de Stéphane Hessel de su libro *Indignez-vous* (fotografía 20).

La mayoría de los textos que se colgaron durante el tiempo del estudio de campo correspondieron a autores que escribían en español (tanto españoles como de Hispanoamérica), con motivo de recibir el premio Cervantes, el centenario de su nacimiento o muerte, etc. Si bien, también hubo lugar para escritores en otras lenguas. La mayoría de las veces, aunque no siempre, los textos de escritores en lengua distinta de la española se transcribían tanto en español como en la lengua en la que estuvieran originalmente escritos.

---

<sup>321</sup> Responsable de la biblioteca del IES Eclipse 2007-2010.

Fotografía 20. "Textos de la semana".



### Conclusiones capítulo 6

El paisaje lingüístico del IES Eclipse, tanto si se atiende a la dimensión informativa como a la simbólica, apenas refleja la presencia en sus aulas de alumnos inmigrantes con una lengua distinta a la española.

Las variedades lingüísticas de Marruecos, el país del que proviene la mayoría del alumnado extranjero del centro, apenas están representadas, ni siquiera en las Jornadas interculturales, donde tienen cabida la gastronomía, los trajes típicos, las muestras de *henna*, pero, en cambio, la mayoría de los carteles informativos están escritos en español.

El español es la lengua que predomina en el paisaje lingüístico del IES Eclipse. Las informaciones que leen los alumnos están escritas en español (carteles, avisos, normas), y simbólicamente esta es la lengua con la que se representa a sí mismo el IES Eclipse.

Las iniciativas como la de rotular en distintas lenguas la palabra "biblioteca" o los rótulos en distintas lenguas de las diferentes dependencias, tenían como objeto dar

visibilidad a las otras lenguas de la escuela, las curriculares (inglés y francés) y las inmigrantes (ucraniano, polaco, etc.), pero no estaban del todo coordinadas entre sí (rótulos en diferentes tipografías y tamaños...) y eran superficiales, ya que no consiguieron, ni mucho menos, cambiar el autoconcepto monolingüe en español del IES Eclipse.

Ni siquiera la lengua inglesa, “lengua especialmente considerada en nuestro centro”, como manifestaba el Proyecto Educativo de Centro (PEC), consigue tener una amplia visibilidad en el centro, pese a que el instituto cuenta desde el curso 2008-2009 con un grupo prebilingüe en inglés, que en el curso 2011-2012 se había ampliado a tres grupos prebilingües, uno en 1º de ESO, otro en 2º y un último en 3º de ESO.

En las prácticas lingüísticas escritas los alumnos del IES Eclipse sí incluyen palabras y expresiones en inglés (“*I love you*”, “*Merry Christmas*”), pero es el español el que domina esos textos, y la inclusión de esas expresiones no parece que sea porque el IES Eclipse se conciba como un centro plurilingüe con prácticas bilingües, sino más bien porque la iconografía anglosajona, a través de películas, publicidad, música, series de televisión, etc. es la que impera, en general, en el mundo adolescente y, en particular, en el día de los enamorados, en Navidad, etc.

Así pues, las prácticas lingüísticas en las que se incluyen palabras en inglés tienen más que ver con la influencia ejercida desde “el exterior” por la lengua inglesa que con la política lingüística interna desarrollada por el IES Eclipse.

Del análisis del paisaje lingüístico se concluye, por tanto, que las lenguas inmigrantes no forman parte de él, están silenciadas visualmente, al igual que se silenciaban en la normativa publicada en el IES Eclipse (capítulo 5) y, al igual que se silenciarán desde el punto de vista oral en las aulas (capítulo 7).

Tampoco las lenguas escolares, como el inglés o el francés, salen bien paradas en este análisis, aunque, al menos en el caso del inglés, el alumnado parece usarlo en sus escritos, no así el francés, lengua que, tradicionalmente se ha asociado al amor y al romanticismo y que ahora está siendo sustituida por el universal “*I love you*”.

Sin duda, el español es la lengua que domina el paisaje lingüístico, mostrando que, a pesar del discurso oficial sobre la importancia de conocer varias lenguas, desarrollar una mentalidad internacional, etc., la escuela o al menos el IES Eclipse, se sigue representando como monolingüe en español, no dejando espacio para el bilingüismo “real” de los alumnos inmigrantes ni para el bilingüismo “oficial”, en español e inglés, que se publicita en el IES Eclipse y con el que se pretende que se asocie.

## **CAPÍTULO 7. EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO DEL IES ECLIPSE**

Los capítulos anteriores dan cuenta de la falta de integración del Aula de Enlace en los centros de secundaria en general y en el IES Eclipse en particular. Ni la normativa de la Comunidad de Madrid ni la normativa del IES Eclipse, pese a los discursos sobre integración, diversidad e interculturalidad, integra de forma satisfactoria este programa como un programa de enseñanza lingüística y lo contempla, en cambio, desde el punto de vista de una educación compensatoria, deficitaria, etc.

Para conocer cuál es la visión que tiene sobre el alumnado del Aula de Enlace del IES Eclipse tanto el profesorado que trabajó en ella, como los profesores que trabajaron con estos alumnos una vez finalizado su periodo de permanencia en dicha aula, habrá que analizar, en primer lugar, qué concepción de la diversidad está presente en el IES Eclipse.

A continuación, a través de las entrevistas y cuestionarios facilitados, tanto a profesores como a alumnos del Aula de Enlace, junto con el estudio de las trayectorias escolares posteriores de este alumnado, se verá en qué medida la política lingüística educativa oficial se concreta en un Aula de Enlace real, la del IES Eclipse, y determina unas determinadas trayectorias escolares.

### **7.1. Concepción de la diversidad presente en el IES Eclipse**

Uno de los elementos de mayor fricción entre el profesorado del IES Eclipse es el tratamiento de la atención a la diversidad, que se refleja sobre todo en cuál debe ser la composición más idónea de los agrupamientos.

El IES Eclipse, o al menos una parte de su claustro, ha apostado por el agrupamiento como la mejor, y prácticamente la única, forma de atender a la diversidad, como ya se vio en el capítulo cuarto, en relación al grupo AG y al grupo de contenidos mínimos.

No obstante, el concepto de “grupos específicos” y el modo (y la finalidad) con que se producen los agrupamientos son motivos de acalorada discusión en el seno de la comunidad educativa del IES Eclipse, pues también llegó a ser objeto de discusión en el Consejo Escolar.

Uno de los claustros más polémicos se celebró en junio de 2007, donde se debatió sobre la continuidad del “Agrupamiento de Refuerzo de Contenidos Mínimos”. Este agrupamiento pretendía ayudar a los alumnos que presentaban dificultades académicas, pero que tenían buena disposición para el estudio (capítulo cuarto).

En primer lugar, sobre ese grupo de contenidos mínimos en cuestión, había, como no puede ser de otra forma, opiniones contrapuestas.

Así una profesora, DIC, señala que “como tutora de un grupo no catalogado como de mínimos, pero casi, ha trabajado fenomenal con ellos, porque era un grupo pequeño y se podía trabajar de forma más individualizada” (Acta del claustro del 11 de junio de 2007).

En cambio, otra profesora, DFM, señala que “la experiencia ha sido negativa, ya que existía un grupo con el agrupamiento de mínimos y los alumnos de AG (siglas del grupo de alto nivel del IES Eclipse), es decir, los buenos y los malos”, por lo que prefiere una composición más heterogénea.

Esta división conceptual tan habitual como dañina entre “alumnos buenos” y “alumnos malos” es una de las primeras que surge en el claustro del IES Eclipse a la hora de plantearse la forma de configurar los agrupamientos. Esta división, además, determina los itinerarios posteriores del alumnado, pues los alumnos catalogados como “buen estudiante” son aquellos que, según los profesores, tienen “mayores posibilidades de acceder a los estudios superiores y al ascenso social”. (Alcalá, 2007: 83). En su estudio señala que el hecho de ser considerado “buen estudiante”, porque sigue las normas escolares, aumenta las posibilidades de conseguir un aprobado o de tener una mejor nota en determinada asignatura.

No obstante, no todos los profesores están de acuerdo en la forma en que se está realizando el debate, por lo que apuntan que hay que atender a las distintas actuaciones a la diversidad en su conjunto, no a una sola (esto es, al debate y votación sobre el grupo de contenidos mínimos).

En el acta del claustro puede leerse la transcripción de la intervención de una profesora, DLM, que manifiesta lo siguiente:

*El claustro debe plantearse cómo atender cada vez mejor a la diversidad. Indica que su experiencia trabajando con grupos homogéneos ha sido un fracaso, hay que enseñar desde el aula que vivimos en una sociedad heterogénea, no se puede formar un grupo homogéneo y ponerle una etiqueta. Hay que plantearse trabajar de otra manera en el aula, al igual que es necesario formarse para atender grupos heterogéneos.*

Aquí esta profesora está apelando a la necesidad de no etiquetar al alumnado, práctica habitual entre el profesorado, y cuyos efectos perniciosos son bien conocidos (por ejemplo, el efecto Pigmalión). En el caso del alumnado extranjero, además, este es etiquetado en función de su nacionalidad, a través de los procesos de etnización y tokenización (epígrafe 7.4.).

Asimismo, DLM señala la necesidad de formarse adecuadamente para atender a la creciente diversidad y a la necesidad de reproducir en las aulas la heterogeneidad de la sociedad.

Más contundente en su discurso se muestra otra profesora (DLL) que expresa “la repugnancia que le produce los agrupamientos de mínimos, además del gran daño que se está haciendo a los alumnos, por reproducir la misma estratificación que tienen en la sociedad, reforzando el orden establecido de las cosas”.

La observación de DLL coincide con los estudios que apuntan que “las propias escuelas a través de las formas de emplazamiento de los estudiantes no solo reproducen sino que amplifican las desigualdades escolares y sociales, situando a ciertos jóvenes en espacios centrales frente a otros considerados periféricos” (Pàmies y Castejón, 2015: 342).

Esta referencia a la estratificación social suscita malestar en una parte del claustro y enseguida se producen reacciones en contra:

*Cuando se produce una agrupación de mínimos estamos intentando evitar la segregación y que se reproduzcan en el aula las desigualdades sociales. No se intenta reproducir ninguna jerarquía social, sino una realidad social.*

(DOJ, Acta del claustro del 11 de junio de 2007).

No obstante, justificar que mediante la separación de los alumnos en diferentes grupos, en función de su rendimiento, lo que se pretende es evitar la segregación, resulta algo difícil de entender, y los resultados académicos asociados a esa estratificación escolar interna, al menos para el alumnado de origen inmigrante, son muy negativos (Pàmies, 2013).

Por otro lado, esos criterios “objetivos” de asignación al alumnado en función de su rendimiento educativo, no son los únicos criterios utilizados para agrupar a los estudiantes. En la configuración de estas agrupaciones, por encima de esos criterios, “desempeñan un papel determinante la clase social, el origen étnico y si se es emigrante o no” (Pàmies, 2013: 137).

Además de mostrar su rechazo a los grupos homogéneos, DLL concluye diciendo que:

*El aula debería ser un “microcosmos”, una representación de la realidad, además es importante señalar la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad, hay que trabajar para que [los alumnos] realmente trabajen juntos desde el principio, fomentando la interculturalidad.*

(DLL, Acta del claustro del 11 de junio de 2007).

Otra preocupación del profesorado son las posibles consecuencias de ese etiquetado de alumnos, especialmente entre quienes se encuentran adscritos a grupos de bajo rendimiento.

*Se ha hablado con los alumnos [del grupo de contenidos mínimos] y ellos tienen la sensación de que son los “tontitos”.*

(DLF, Acta del claustro del 11 de junio de 2007).

Los efectos negativos que tiene sobre la autoestima el agrupamiento en función de los resultados (*streaming* o *tracking*) han sido bien estudiados por muchos autores (Ireson y Hallam, 2001). Sin embargo, no todo el profesorado del IES Eclipse, o su alumnado, parece tener la sensación de que este se sienta considerado como “tonto” o menos capaz, por el hecho de ser adscrito al grupo de contenidos mínimos, como muestra la transcripción de la intervención de otra profesora:

*No se puede decir que el grupo de mínimos sea homogéneo, su sensación personal es que es heterogéneo y en ningún momento tiene la sensación de que los alumnos pierden el tiempo. Hablando con los alumnos, observa que estos no tienen la sensación de que son diferentes. Piensa que puede existir otro grupo con gran integración, donde a lo largo del curso, si el alumno va hacia adelante pueda abandonar el grupo de origen y adelantar un poco más. La experiencia del centro con los grupos heterogéneos ha sido un fracaso.*

(DFT, Acta del claustro del 11 de junio de 2007).

La propuesta para atender a la diversidad del alumnado y a los distintos niveles y ritmos de aprendizaje pasa por los agrupamientos estancos y la solución a los que avanzan es crear aún más agrupamientos estancos, en lugar de cambiar las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Además, la visión sobre qué agrupamiento es más o menos exitoso es totalmente opuesta a la que presentaba DLM, quien criticaba precisamente los grupos homogéneos por constituir un fracaso.

Paradójicamente, o no, algunos consideran que el establecimiento de medidas de atención a la diversidad, como el programa de Educación Compensatoria, son los artífices de esta nueva configuración de grupos:

*En este centro teníamos grupos heterogéneos, pero comenzando por la compensatoria hemos ido creando espacios no estancos, ya que los alumnos se relacionan entre sí y con los alumnos del centro en otros espacios. Hay que ir evolucionando, la experiencia*



*es que en nuestra situación no podemos mezclar tantos niveles distintos como tenemos, y sin olvidar la realidad tan compleja del centro y de su entorno.*

(DIC, Acta del claustro del 11 de junio de 2007).

En su intervención, DIC considera que el hecho de que los alumnos se relacionen entre sí fuera del aula (recreo, equipos deportivos, en el pueblo), significa que los espacios para atender la diversidad del alumnado no son estancos, sino permeables y cualquiera puede entrar o salir de ahí. Sin embargo, la trayectoria de los alumnos del Aula de Enlace del IES Eclipse (apartado 7.4.) demuestra que esto no es así. Pàmies (2013) señala, además, que el alumnado elige a sus amistades dentro del mismo grupo de nivel. En el caso del alumnado inmigrante, distintas investigaciones que sostienen que “los contactos interculturales disminuyen cuando la segregación escolar aumenta” (Pàmies, 2013: 139).

La sensación, además, es que la mezcla de alumnos con distintos niveles de conocimiento, rendimiento, ritmos de aprendizaje, etc. es algo negativo, imposible de afrontar, más aún, teniendo en cuenta la situación del IES Eclipse, descrita en el capítulo cuarto: alto índice de alumnado inmigrante, bajo rendimiento educativo, alto porcentaje de fracaso escolar, etc.

Asimismo, la justificación para configurar los grupos en función de sus niveles de rendimiento, tiene otra razón poderosa, señalada también por DIC:

*No nos tenemos que olvidar que en las aulas faltan también otro tipo de alumnos que tenemos que atraer.*

La supuesta desatención en las aulas al alumnado de mejor nivel, por una excesiva atención al alumnado de nivel bajo, y la necesidad de atraer al instituto al alumnado de mejor rendimiento, a “los buenos”, es otra de las razones que han justificado durante años la existencia del grupo AG y sobre la que gira gran parte de la actuación, a favor y en contra, del claustro del IES Eclipse.

Esto unido a la política educativa de competencia entre centros y supuesta libertad de elección de familias (Alegre y Canosa, 2012), promovida por la Comunidad de Madrid, provoca que la necesidad por atraer alumnado (“bueno”, se entiende) sea aún mayor en un centro como el IES Eclipse, que está rodeado de centros que en teoría resultan más atractivos para las familias, como son los concertados y los centros, concertados o no, de carácter bilingüe.

Tras este debate se procedió a la votación sobre la continuidad del Agrupamiento de Refuerzo y Contenidos Mínimos, que tuvo unos resultados muy igualados:

Votos a favor del agrupamiento: 23

Votos en contra: 26

Abstenciones: 6

Esta votación tan igualada da idea de la polarización que vive el claustro del IES Eclipse en torno a la mejor manera de configurar los agrupamientos, de manejar la diversidad, etc.

La división del claustro también se aprecia, aunque en menor medida, en la votación sobre el Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés que tuvo lugar en abril de 2008. La polémica se centraba entre la necesidad de proyectos dirigidos a mejorar la enseñanza del inglés, algo en lo que el profesorado estaba de acuerdo, frente al carácter elitista de la medida que criticaban algunos, pues solo se ofertaba a unos cuantos alumnos. El PEB, por tanto, fue puesto en marcha:

*Tras mucho debate previo, sin un acuerdo unánime dentro del claustro, para ir preparando el terreno para el "bilingüismo oficial" que se aproximaba.*

(DBM, profesor del IES Eclipse, participante en el PEB).

La necesidad de impulsar este tipo de oferta formativa, impuesta por la política lingüística de la Consejería de Educación madrileña, provoca que, incluso profesores que están en contra de este tipo de agrupamientos, al final se vean obligados a participar en ellos, para mejorar la calidad del centro, para evitar su cierre, como ya señalaban Prieto y Villamor (2012) a propósito del bilingüismo en inglés. En el IES Eclipse, profesores que estaban en contra de los agrupamientos específicos participaron en el PEB, incluso cuando su competencia en inglés no era la más adecuada para desarrollar un proyecto bilingüe, aunque fuera de carácter experimental, pero era la única de la que se disponía para que el proyecto saliera adelante.

*Mi nivel de Inglés no era el óptimo para esa experiencia, pero era el mejor dentro de mi materia, y era necesario para que esta agrupación específica pudiera realizarse.*

(DBM, profesor del Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés).

Este docente, que participó en el PEB impartiendo un tercio de su materia en lengua inglesa, era contrario a los agrupamientos específicos, como muestra la

siguiente reflexión sobre este grupo y el de contenidos mínimos (en el que también impartió clase):

*Es un asunto muy debatido en el mundo educativo, y en nuestro centro desde luego, la conveniencia de realizar agrupaciones específicas por niveles o mantener los grupos más heterogéneos. Yo me inclino más por la segunda opción, porque en la vida en general estamos todos mezclados, y aprendemos unos de otros; atendiendo, eso sí, la diversidad de niveles e intereses que pueda haber con medidas de apoyo o de ampliación, según corresponda, tanto dentro del aula como en horario extraescolar, con profesorado o personal de apoyo.*

(DBM, profesor del Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés).

Sin embargo, para que el PEB se llevara a cabo era necesario contar con un mínimo de profesorado, por eso este docente se integró en el proyecto, lo que le supuso un gran esfuerzo de formación, ya que, como se ha señalado anteriormente, la Comunidad de Madrid promueve que los centros impulsen “programas propios”, pero sin dotarles ni económicamente ni con otro tipo de recursos. La Comunidad de Madrid solo ofrece dotación a aquellos centros que ella misma selecciona para su red de centros bilingües, tecnológicos, de especialización deportiva o de excelencia. El resto de centros, si quiere impulsar un proyecto propio de centro debe hacerlo con sus propios recursos, de ahí que para la puesta en marcha del Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés, fuera necesario:

*Hubo que buscar y preparar materiales adecuados, y mejorar el nivel propio en lengua inglesa, lo que supuso, al menos para mí, una notable dedicación en tiempo y esfuerzo. Los profesores participantes no tuvimos un curso de formación específico para él. Yo, a nivel particular, me inscribí en un curso de mejora de inglés en la Universidad, dentro de los planes de formación del profesorado.*

(DBM, profesor del Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés).

Este esfuerzo de DBM por mejorar la competencia profesional para impartir en lengua inglesa su materia, para estar a la altura de lo que se espera de un proyecto de enseñanza bilingüe y, por último, para contribuir a la continuidad, oferta de calidad y prestigio del instituto Eclipse, incluso cuando se está en contra de la “filosofía” desde la que están concebidos los proyectos, es una **“actitud de sacrificio por el bien común”**, nada inhabitual en el profesorado del IES Eclipse.

Respecto a las críticas de parte del profesorado del claustro en cuanto al elitismo de la medida, en el curso 2008-2009, el primer curso en que se puso en

marcha el prebilingüismo, los alumnos obtuvieron los siguientes resultados en una de las asignaturas impartidas en parte en inglés, la impartida por DBM:

*1º ESO “E”.* Se trata del grupo de 1º ESO en el que se ha puesto en marcha por primera vez el Proyecto Experimental de Prebilingüismo en Inglés, en el que participa nuestra materia. Los resultados obtenidos han sido de 28 aprobados (7 sobresalientes, 7 notables, 10 bien y 4 suficientes) y 2 suspensos, ambos con opciones de aprobar en septiembre. Parece claro que se pueden considerar como muy satisfactorios. Bastantes alumnos del grupo tienen buena capacidad e interés hacia el estudio y están muy supervisados y apoyados por sus padres.

(Memoria didáctica de DBM, profesor de una materia del Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés. Curso 2008-2009)

Estos resultados son muy buenos, lo que se puede comprobar si se comparan con, por ejemplo, los de la tabla 21 que indica el porcentaje de repetidores de 1º de ESO. Los datos de la Memoria didáctica de DBM indican que el nivel académico de estos alumnos es alto y que sus capacidades y actitudes hacia el estudio, así como el apoyo familiar que reciben en casa convierte a estos alumnos en el prototipo de “buen alumno”. El agrupamiento, por tanto, respondería al de un grupo de alumnos de nivel alto, otra cuestión diferente es la de en qué medida se ha reforzado o se han beneficiado de la enseñanza de un tercio de la materia en inglés. Según DBM:

*En cuanto al aprovechamiento de la parte de la materia desarrollada en Inglés, podemos decir que los resultados no son tan brillantes. 5 alumnos sí obtenían habitualmente muy buena calificación en esta parte; otros 10 bastante buena; 10 media y 5 mala.*

(Memoria didáctica de DBM, profesor del Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés. Curso 2008-2009).

Por tanto, habría que ver en qué medida este agrupamiento específico contribuía también a la segregación de alumnos en función de la enseñanza lingüística, algo que ya se apuntaba en el claustro en que se aprobó el PEB.

En cuanto a la aprobación del PEC en 2011, el criterio de las agrupaciones también fue uno de los más debatidos en el seno de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) y en el claustro, lo que se percibe en la redacción sucesiva de varios borradores sobre ese punto concreto, y las alternativas que se presentaron en el claustro, una elaborada por la comisión y presentada a la CCP y otra elaborada por otro profesor del claustro.

**Cuadro 25. Diferentes versiones sobre la forma de realizar los agrupamientos en el PEC.**

Versión original	Versión presentada a la CCP
<p>15. La organización de las agrupaciones del centro de manera que se salvaguarde el carácter inclusivo, no segregador y comprometido con la superación de la desigualdad sociocultural propio de la enseñanza pública sin renunciar, por ello, a un uso pedagógicamente fundamentado de la agrupación como una herramienta de atención a la diversidad, siempre en el marco de proyectos pedagógicos concretos y con vistas a la mejora general de los resultados académicos de cada nivel educativo.</p>	<p>15. La organización de las agrupaciones del centro de manera que se salvaguarde el carácter inclusivo, no segregador y comprometido con la superación de la desigualdad sociocultural propio de la enseñanza pública sin renunciar, por ello, a un uso pedagógicamente fundamentado de la agrupación como una herramienta de atención a la diversidad, siempre en el marco de proyectos pedagógicos concretos y con vistas a la mejora general <b>permanente</b> de los resultados académicos de cada nivel educativo <b>del centro como a la mejora individual de cada uno de nuestros alumnos.</b></p>
<p>16. La confección de las agrupaciones del centro por parte de la Jefatura de Estudio teniendo en cuenta la viabilidad de los proyectos e iniciativas pedagógicas promovidas por el claustro (en estos momentos Integración, Compensación Educativa, Bilingüismo experimental, Ampliación Curricular y Diversificación), el equilibrio en el perfil del alumnado de los grupos, el fomento de la coeducación y la interculturalidad y la facilitación de la integración del alumnado que se incorpora a lo largo del curso.</p>	<p>16. La confección de las agrupaciones del centro por parte de la Jefatura de Estudios se realizará, por tanto, de acuerdo con los siguientes criterios generales que el claustro establece en el siguiente PEC:</p> <p>1) La salvaguardia del carácter inclusivo y comprometido con la superación de toda forma de desigualdad sociocultural propio de la enseñanza pública, promoviendo con carácter general el equilibrio en el perfil del alumnado de los grupos, el fomento de la coeducación y la interculturalidad y la facilitación de la integración del alumnado que se incorpora a lo largo del curso.</p> <p>2) La viabilidad de aquellos proyectos e iniciativas pedagógicas promovidas por el claustro o la normativa legal, que comportan el empleo de la agrupación como medida de atención a la diversidad (en estos momentos Integración, compensación educativa, bilingüismo experimental, ampliación curricular y diversificación), siempre en los términos fijados</p>

	y justificados en los documentos que los plasmen.
--	---

Fuente: Documento privado elaborado por DFP, uno de los profesores de la Comisión (enero de 2011).

El cuadro 25 presenta la versión original de la Comisión de Evaluación del Plan de Atención a la Diversidad, a la que se añadieron algunas aportaciones de un profesor y en la derecha presenta la versión que se llevó a la CCP para su aprobación.

El segundo documento incluye en el apartado 15 no solo la mejora general del centro, sino la individual de los alumnos, una idea a la que el PEC se refiere constantemente, la de fomentar la responsabilidad y el esfuerzo de los individuos, que también está en otras leyes educativas como la LOCE y la LOMCE, y que, en sintonía con las ideas neoliberales, atribuye el éxito o el fracaso a los individuos, eximiendo a la sociedad de su responsabilidad en dicho proceso.

La otra modificación importante se refiere a los criterios para realizar los agrupamientos, que atienden tanto a la inclusividad como a la salvaguarda de los proyectos (y agrupamientos específicos) que tiene el centro. Sin embargo, esta redacción, que intentaba ser amplia, no contentaba a ninguna de las dos facciones del claustro.

Unos profesores, entre quienes se encuentra DFP, creían que se debía defender el criterio a) y limitar los agrupamientos específicos, en la medida en que estos pudieran afectar negativamente al resto de grupos. En cambio, la propuesta presentada al claustro por otro profesor, DMS, apuntaba a la necesidad de salvaguardar el carácter o finalidad de los agrupamientos a la hora de elaborar los grupos, por lo que su propuesta, llevada al claustro, consistía en que se estableciera:

*Un compromiso especial del claustro para evitar, mediante el uso adecuado de las agrupaciones, que una excesiva heterogeneidad de algunos grupos pudiera perjudicar el ritmo de aprendizaje a alguno de sus alumnos.*

(Actas del claustro del 9 de febrero de 2011).

Esta idea de asociar la heterogeneidad o diversidad con retraso del aprendizaje en el grupo, con desatención al alumnado más capaz, se repite a lo largo de las líneas que se han visto aquí y está instaurada en la mentalidad de buena parte del claustro del IES Eclipse.

Finalmente, la propuesta que se aprobó fue la que presentó la CCP, aunque la redacción final del punto 16 (punto 18 del PEC definitivo) quedó tal y como aparece en el apartado 5.3.2.1.: con la defensa de la heterogeneidad en los agrupamientos, pero

también con la puerta abierta al uso del agrupamiento como elemento de atención a la diversidad, con la salvedad de que estos agrupamientos no afecten negativamente al resto de grupos.

En definitiva, la concepción de la diversidad que tenía el IES Eclipse, basada sobre todo en los agrupamientos específicos como primera medida para atender a la diversidad y asegurar la calidad de la enseñanza, hacía interesante ver cómo encajaba una medida de atención lingüística, como el Aula de Enlace, pero concebida, como ya se ha visto anteriormente, desde un punto de vista que se asimilaba a otros programas educativos de carácter compensatorio. Asimismo, resultaba interesante comprobar cómo se atendía a las nuevas lenguas, las lenguas inmigrantes en el IES Eclipse, dado el alto porcentaje de alumnado de origen inmigrante y habida cuenta del carácter internacional del que se enorgullecía el centro.

## **7.2. El Aula de Enlace desde la percepción de sus profesores**

En este apartado se intentará explicar la manera en que se concibió el Aula de Enlace, en principio una medida de atención lingüística, por parte del profesorado que trabajó en ella.

Los materiales que se analizan aquí son los cuestionarios enviados al profesorado del Aula de Enlace, así como la entrevista mantenida con ellos.

### **7.2.1. Profesorado del Aula de Enlace**

El Aula de Enlace del IES Eclipse estuvo en funcionamiento durante cuatro cursos académicos, desde 2006-2007 hasta 2009-2010. Durante esos cuatro años pasaron por ella tres profesores: DEM, una profesora de secundaria de la especialidad de Inglés (2006-2007 hasta 2008-2009), DEA, un maestro de la especialidad de Educación física (2006-2007 hasta 2009-2010), que vinieron en comisión de servicios al centro, comisión que les fue asignada en un acto público en junio de 2006. Por último, durante 2009-2010, último año de funcionamiento del Aula de Enlace, DEJ, un profesor de secundaria con plaza definitiva en el IES Eclipse, de la especialidad de Matemáticas, sustituyó a DEM, quien obtuvo una plaza definitiva en un centro cercano a su domicilio y se marchó del IES Eclipse.

A lo largo de los cinco años de investigación (2007-2012) se han mantenido numerosas charlas con los profesores del Aula de enlace del IES Eclipse, se ha colaborado con ellos en diferentes iniciativas, pero, sobre todo, se ha tenido relación con dos de esos profesores: DEM y DEJ. Estos dos profesores fueron los que más se implicaron en la investigación, a quienes se les pasó el cuestionario y con quienes se mantuvo la posterior entrevista. DEA, en cambio, no mostró interés por colaborar en este trabajo y cambió de comunidad autónoma de residencia, por lo que ni durante el tiempo de investigación en el IES Eclipse, ni después, se ha podido contactar con él para intercambiar impresiones.

### 7.2.2. Acogida e inicios del Aula de Enlace del IES Eclipse

El Aula de Enlace del IES Eclipse fue puesta en marcha en septiembre de 2006 y, para atenderla, llegaron al instituto dos profesores en situación de comisión de servicios, DEM y DEA. La apertura del Aula de Enlace, lejos de inspirar recelo entre el profesorado, por la posibilidad, por ejemplo, de que atrajera a más alumnado extranjero, fue un recurso muy bien recibido por el centro:

*Mi impresión siempre en ese instituto, desde que llegué, es que yo era muy, muy bien... que se esperaba... llevaban muchos años esperando el Aula de enlace... entonces cuando se enteraron de que abrían el Aula de enlace y que llegábamos dos profesores... Todo el mundo estaba contentísimo... Entonces, yo siempre me sentí muy bien acogida, por todo el mundo ¿no?.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:04:04 – 00:04:24).

Lo primero que hizo el Equipo Directivo fue buscar una ubicación para la recién creada Aula de Enlace. Esta se situó en la planta baja, al inicio del pasillo del ala izquierda, junto al resto de aulas ordinarias. No estaba, por tanto, aislada ni marginada dentro del instituto, sino que compartía el mismo espacio físico que el resto de aulas. La únicas diferencias eran sus dimensiones, más reducidas que las de un aula ordinaria y, en segundo lugar, que se trataba de un aula específica para el Aula de Enlace, es decir, un espacio en el que solo tenía clase este alumnado, del mismo modo que los laboratorios, el aula de Música o el gimnasio son espacios asignados a los respectivos departamentos y en los que no se dan otras materias. Esta fue una condición indispensable:



*Lo que sí estaba claro es que tenía que ser un aula para eso, y que no compartiéramos con otros sitios, ni con otros...*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:00:25 – 00:00:31).

Así que, a diferencia de lo que sucede con el resto del alumnado del IES Eclipse, que cambia de aula cada hora, según la materia que le toque (capítulo 4), el alumnado del Aula de Enlace y del resto de programas específicos de atención a la diversidad (Diversificación, Compensatoria...) pasan la mayor parte de las horas del día en sus aulas.

Una vez solucionado por el Equipo Directivo el tema del espacio, la implicación y el firme respaldo de la Dirección fueron fundamentales para que el Aula de Enlace funcionara desde el primer momento, puesto que el primer año no llegaron ni el dinero ni la dotación de materiales del aula.

*Deberíamos de haber contado desde el primer momento con toda la dotación del Aula de Enlace, que estaba aprobada y el dinero liberado, pero esa dotación no llegó... Lo que es el ordenador, la televisión, el DVD... no llegó hasta dos años después, que se dice pronto.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:00:37 – 00:00:51).

El dinero y otros recursos para la puesta en marcha del Aula de Enlace, tampoco llegó el primer año, pero fueron adelantados por el director del centro hasta que llegara la partida presupuestaria, específica del Aula de Enlace.

*A mí nunca se me puso ninguna traba a lo que yo pedía, lo que yo pedía, si estaba en la mano, tanto de dirección, de jefatura, como... en ese momento estaba [nombre de la secretaria] de secretaria, es que nunca. O sea siempre me decían [los miembros del Equipo Directivo]: “¿Qué necesitas? Lo que necesites”.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, 00:02:53 – 00:03:10).

Aun así, el primer año estuvo lastrado sobre todo por la falta de los recursos audiovisuales y del ordenador.

*El primer año, pues fuimos un poquito en precario, porque es que hubo que comprar desde el lápiz, la goma... hasta los cuadernos, los diccionarios y demás... pero, con un presupuesto inicial de unos seiscientos euros, pues fuimos arrancando.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:01:20 – 00:01:33).

Esta precariedad y falta de recursos para el Aula de Enlace contrasta poderosamente con los desplegados en el Programa Bilingüe en inglés (apartado 5.1.). Además, refleja una absoluta falta de previsión, pues la dotación completa del Aula de Enlace (ordenador, televisión y DVD) llegó el tercer año y, al acabar el cuarto año, esta aula fue suprimida, con lo que, de los cuatro años de funcionamiento, solo durante los dos últimos estuvo a rendimiento completo, para luego ser eliminada.

Esta falta asignación de recursos, por otro lado, es coherente con lo que Rein, 1983, citado en Rizvi y Lingard (2013) denomina “política simbólica”, esto es, la política en la que la Administración toma medidas como respuesta a diferentes presiones (que en este caso podrían ser educativas, sociales...), pero que no está comprometida con esas medidas, por lo que no las dota suficientemente.

El resto del profesorado, en general, acogió bien la medida, aunque, hubo alguna excepción.

*Al principio, con algunos profesores, pero esto es normal ante lo desconocido, ¿no?, siempre encontraba como algún reparo de primeras cuando les decía, eh...pues soy profe del Aula de Enlace, igual te mando algún alumno y tal, pero yo reconozco que eso fue los tres primeros meses.*

*Cuando aquello ya empezó un poquito a rodar, y a mí ya... yo qué sé, la gente... más o menos yo la fui conociendo, y la gente me conocía, ¿qué te voy a decir?, que a lo mejor haya tenido problemas con uno o dos profesores, pero el resto siempre se mostró muy cooperativo en la medida de sus posibilidades, unos más y otros menos, pero, en general, la gente respondió muy bien.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:04:26 – 00:05:04).

Sin embargo, tenían pocos problemas, entre otros motivos, porque los profesores del Aula de Enlace actuaban como un “**filtro**” respecto a los alumnos que se incorporaban al aula ordinaria.

DEM: *También es verdad que no les mandábamos alumnos que no estuviéramos, más o menos seguros...*

DEJ: *...de que podían funcionar.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, minutos 00:05:06 – 00:05:10).

### 7.2.3. El estrecho paso hacia el aula ordinaria: entre el recelo, la descoordinación y la sobreprotección

La buena acogida del Aula de Enlace como recurso educativo para el centro, como una medida más de atención específica para “reducir la presión de la olla del aula ordinaria” (Moliner *et ál.*, 2012, citando a Escudero, González y Martínez, 2009) contrasta, en cambio, con el recibimiento a los alumnos del Aula de Enlace a una materia concreta. Ahí ya no se observa tanta unanimidad en la reacción positiva del profesorado.

*La primera reacción solía ser recelosa, pero cuando les hablabas del alumno y les justificabas la decisión (y siempre tratábamos de que así fuera) nunca hubo problemas. (Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEM, pregunta 20).*

*En la mayoría de las ocasiones tenían buena disposición pero no los veían capaces de enterarse de los contenidos que estaban dando. (Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEJ, pregunta 20).*

Además, aunque las orientaciones recibidas en los cursos de formación inicial, y también en las instrucciones a partir del curso 2005-2006 dijeran que lo recomendable era que los alumnos del Aula de Enlace se incorporaran progresivamente a unas materias determinadas, esto presentaba numerosas dificultades en la práctica:

*DEM: Luego por ejemplo decías, pues lo primero Educación Física, ¿no? y además, la verdad es que yo ahí... los profesores de Educación Física de [nombre del municipio del IES Eclipse] es que todos, sin excepción, fueron... vamos, colaboraron un montón y todos, al revés, me decían: “Pero tráemelo, ya”. [Nombres de los tres profesores del Departamento de Educación Física del IES Eclipse], o sea increíble, pero claro, por ejemplo, si era una chica marroquí, pues metías la pata si la mandabas a Educación Física, entonces, claro, había que tener mucho cuidado con todo ese tipo de historias, ¿no? porque ellos en el curso [refiriéndose a la Comunidad de Madrid y al CTIF] te daban como una línea general de teoría, ¿no?: lo primero Tecnología, Música, Plástica y...*

*DEM y DEJ: Educación Física.*

*DEM: Pero, claro...mmm... Tecnología, pues depende, claro, si era ir al taller... es que, a veces la tecnología de primero de la ESO era increíblemente difícil, incluso para los propios alumnos de aquí.*

DEJ: *Claro, había cosas de prefísica, era como unas clases de Física y de... unas fórmulas...*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, minutos 00:08:06 – 00:09:06).

La realidad del aula, con dificultades en las materias mayores de las que cabría suponer, como el caso de Tecnología, junto a ciertos condicionantes familiares y/o culturales, sobre todo en el caso de alumnos marroquíes<sup>322</sup>, hacían imposible, por tanto, la aplicación a rajatabla de las normas establecidas por las Instrucciones de funcionamiento de las Aulas de Enlace respecto a la integración de este alumnado en determinadas materias. En la programación del Aula de Enlace del IES Eclipse del curso 2009-2010 se señalaban cuatro criterios a la hora de incorporar a un alumno o alumna al aula ordinaria: el grado de dificultad de la materia a impartir, el grado de competencia adquirido del español a nivel de comprensión y producción, la competencia curricular del alumnado, así como las características de su grupo de referencia (apartado 5.3.2.4.)

Sin embargo, a la hora de la verdad, había otros criterios, extraoficiales, que pesaban más a la hora de enviar a un alumno al aula ordinaria:

DEM: *Entonces, claro, teníamos mucho en cuenta eso: el perfil del alumno, el profesor que le iba a dar la materia...*

DEJ: *Sí, fundamental.*

(Risas)

DEM: *El curso que iba a estar, el tutor, es que todo era... todo era muy importante para saber si estabas metiendo la pata o... o sea hubo tutores que acogieron a estos chicos de una manera... que estaban deseando de salir a Tutoría, y otros que te pedían por favor que no los mandarás a Tutoría porque lo pasaban francamente mal.*

DEJ: *Claro.*

DEM: *Cuando Tutoría debía ser una de las primeras cosas en las que ellos...*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, minutos 00:09:07 – 00:09:41).

Las diferentes actitudes entre unos tutores y otros y su distinto grado de colaboración con el Aula de Enlace era un requisito esencial tenido en cuenta para sacar al alumno al aula ordinaria o no, pues una mala acogida por parte del

---

<sup>322</sup> En los cinco años del estudio de caso, en el IES Eclipse surgieron problemas con unas pocas familias de origen marroquí, tanto alumnos del Aula de Enlace como nacidos en España, en las asignaturas de Educación Física (negativa a ir a las clases de natación que se impartían durante un trimestre en el polideportivo cercano) y en Música (negativa de algunos a tocar instrumentos musicales).

profesorado en las aulas ordinarias provocaba que estos alumnos no quisieran salir del Aula de Enlace, dificultando así su proceso de integración en la escuela.

Estas diferencias entre las actitudes de unos y otros se registran también en las respuestas dadas al cuestionario que se envió al profesorado del Aula de Enlace, previo a la entrevista conjunta. En la pregunta 19 del cuestionario, se les preguntaba acerca de si habían tenido apoyo del tutor/a del grupo de referencia en aspectos como la evolución en el aprendizaje, el control de asistencia, la convivencia, etcétera y, mientras DEM señalaba que “en la mayoría de los casos sí”, DEJ, en cambio, contestaba que “en algunos casos sí, en otros no”.

En las respuestas al cuestionario, especialmente las del tercer apartado, referido a la *Coordinación con el centro*, se observa la falta de conexión en general, tanto con los distintos departamentos didácticos como con el profesorado del aula de referencia.

Ante la pregunta de si: ¿Mantuvo reuniones periódicas con el equipo directivo, el profesorado, los tutores, el departamento de orientación, etcétera sobre el funcionamiento del Aula de Enlace y sobre la evolución del alumnado del Aula? (pregunta número 17 del cuestionario), DEJ señala en el cuestionario que estas reuniones “no eran periódicas” y eran “muy pocas y esporádicas”, mientras que DEM, aunque señala las dificultades, destaca los aspectos positivos:

*En este sentido desde el primer momento recibí todo el apoyo posible. Hubo algún profesor más reacio a recibir a este tipo de alumnado, pero la mayoría cuando hablabas con ellos y les justificabas la decisión se mostraban muy cooperativos. Continuamente trataba de hablar con los tutores, profesores de la materia y orientador. También había mucho contacto con la trabajadora social, la mediadora del Ayuntamiento y el mediador de inmigración.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEM, pregunta 17).

Respecto a la coordinación con el profesorado que impartía algunas de las materias a las que salía el alumnado del Aula de Enlace (pregunta 18 del cuestionario), ambos coinciden en que esta debería haber sido más estrecha y fluida, sin embargo, su perspectiva es ligeramente distinta. Por ejemplo, DEM señala que se coordinó “siempre que el tiempo y el profesor lo permitió” y entre las posibles mejoras del Aula de Enlace (pregunta 27 del cuestionario) destaca que “hubiera deseado más coordinación e implicación por parte de mi compañero de Aula”, en referencia a DEA, quien no mostró interés en participar en este estudio. Asimismo, cree necesaria una mayor coordinación con el resto de profesores, pero considera que esto no ha sido

posible “no por falta de ganas, sino porque en el día a día y con tantos alumnos esto era imposible”.

En cambio, DEJ, respecto a la coordinación con el profesorado, responde con un escueto “con algunos sí y con otros no” y en la pregunta 27, la de las posibles mejoras en el Aula de Enlace, destaca precisamente “la coordinación e implicación del resto del centro educativo, especialmente de los profesores de los grupos de referencia”.

Parece claro que, independientemente de los motivos por los que no se ha producido, a ojos del profesorado del Aula de Enlace era necesario que la comunidad educativa se implicara y se coordinara más con dicha aula. En Solís (2009) se afirma que para que el alumnado de las Aulas de Enlace se integrara de forma adecuada, tanto en el plano académico como en el socio-afectivo, era necesaria la colaboración del alumnado, de los tutores, del profesorado y del Equipo Directivo.

Aunque los datos de García Fernández *et ál.* (2009) muestran que los contactos entre el profesorado del Aula de Enlace y el resto del profesorado del centro educativo son bastante frecuentes, ya que un 39,1% de los encuestados manifestaba tener contactos diarios, y un 40,4% tenía contactos semanales con el resto del profesorado, los estudios repiten las mismas críticas: la implantación de las Aulas de Enlace ha servido para “descargar” al resto del profesorado de la obligación de atender a este alumnado, de la necesidad cambiar sus prácticas educativas para atender a la creciente diversidad de las aulas. En este sentido, algunos sostienen que, en general, las medidas específicas de atención a la diversidad en la ESO tienen un potencial excluyente, uno de cuyos desencadenantes es el proceso de “delegación de responsabilidad por parte del profesorado de las aulas ordinarias en los especialistas” (Moliner *et ál.*, 2012: 200).

Las Aulas de Enlace son vistas por gran parte del profesorado como “un desahogo” (Pérez Milans, 2007), pues la mayoría del profesorado no cuenta ni con la formación ni con las herramientas adecuadas para enfrentarse al reto de la interculturalidad, a excepción de casos aislados en los que, por necesidades del alumnado del centro o por una mayor sensibilidad hacia la inmigración, han decidido formarse por su cuenta a través de seminarios (Martín Rojo, 2003).

Por tanto, las consecuencias son: la escasa o nula implicación del resto del profesorado en las actividades llevadas a cabo en el Aula de Enlace, pues en muchos casos consideran que los profesores del Aula de Enlace son los únicos responsables de esos alumnos (Pérez Milans, 2007); la falta de coordinación del profesorado con las prácticas educativas (metodología, currículo, tipología de actividades didácticas) del Aula de Enlace; las resistencias –o, directamente, el rechazo, a pesar de lo que dictan

las instrucciones de funcionamiento— a que este alumnado se integre en sus aulas de referencia hasta no haber completado el tiempo máximo de permanencia en el Aula de Enlace (García Fernández *et ál.*, 2009).

Precisamente, una de las críticas que se vierte respecto a la creación de estas aulas es que, en lugar de haber servido para extender las prácticas interculturales en los centros educativos, lo que han hecho es asignar esta tarea a una parte del profesorado, dejando al margen al resto y compartimentándolo aún más.

*La implantación de las Aulas de enlace es una de esas medidas que no favorecen la comunicación del profesorado y la toma de decisiones conjunta basada en la reflexión y el intercambio de criterios. Se trata de una medida que contribuye a fragmentar más al centro educativo, a instaurar “compartimentos estancos” que entorpecen la toma de decisiones y pueden llevar a enfrentamientos innecesarios e inútiles entre el profesorado*

(García Fernández *et ál.*, 2009: 157).

Vistos estos condicionantes, la actitud recelosa de algunos profesores y la falta de coordinación entre el Aula de Enlace y el aula ordinaria, el momento más difícil era el de decidir cuándo enviar a un alumno o alumna al aula ordinaria:

*Siempre te puedes equivocar y, de hecho, alguna vez seguro nos equivocamos, ¿no?, pero siempre intentábamos encontrar ese punto medio, que para mí era lo más difícil, de no pasarte de tenerlos retenidos en el Aula de Enlace, porque no se integraban, pero tampoco soltarlos antes de tiempo, y que llegara a las clases y allí no tuviera nada que hacer. Eso era lo más difícil de decidir: en qué momento estaban realmente preparados para salir.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:05:10 – 00:05:38).

El profesorado del Aula de Enlace del IES Eclipse adoptaba una “**actitud protectora**” respecto al “**mundo exterior**”:

*Entonces, eso era lo más difícil, porque tampoco no hay una receta única, porque, aunque te hubieran dado unas normas, dependía mucho del momento, del chaval, de la nacionalidad, de...*

*Pero, bueno, en general, creo... creo que no nos precipitamos demasiado, y tal vez si pecamos fue de todo lo contrario, de intentar a lo mejor retenerlos por miedo a que lo pasaran mal.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:09:42 – 00:10:04).

El momento de salir del Aula de Enlace a veces podía retrasarse por el miedo del profesorado a que el alumnado sufriera fuera de esa “**zona de confort**” que le proporcionaba esta aula:

*DEJ: Yo creo que, en general, o sea, de una manera más o menos natural, se veía llegar ese momento, se veía llegar el momento en que... otra cosa es que a veces se retrasaba porque... si los sacabas fuera, veías que lo que había fuera... o sea, dependiendo cómo, de qué asignaturas y qué tal, era difícil, y en qué grupo están... o, otras veces, porque los chavales, en realidad, tampoco querían mucho [salir al aula ordinaria]... y había veces que a lo mejor, incluso antes de que tú pensaras que ellos... pensaras que podían incorporarse, ellos estaban demandando, pero, en general, se llegaba de una manera, yo creo que bastante natural. O sea, no había normas...*

(Risas)

*DEM: Sí, efectivamente.*

*DEJ: No había normas, y cada caso era distinto a otros, o sea, es verdad, pero es que yo pienso que precisamente una de las características del Aula de Enlace...*

*DEM: es la flexibilidad, sobre todo.*

*DEJ: Claro, y el... y que más eran las personas, con todo lo que llevaban, porque es que no solo era el asunto académico, era mucho más.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, minutos 00:10:06 – 00:11:14).

Así que, pese a que en un programa de enseñanza lingüística, como el de las Aulas de Enlace, lo que debería primar para salir al aula ordinaria es el nivel de competencia lingüística alcanzado en la lengua de acogida, la realidad es que había otros criterios extraoficiales que influían sobremanera en esa decisión:

- Lo que el alumnado se iba a encontrar “fuera”: la actitud del tutor y del profesorado, su manera de impartir clase, además de las características y/o configuración del grupo de referencia al que se iba a adscribir, etc.
- Los sentimientos del alumno o alumna, su estado anímico y emocional.

La pregunta es por qué y de qué había que proteger al alumnado del Aula de Enlace. La respuesta parece ser que el alumnado del Aula de Enlace, en general, no estaba preparado para enfrentarse al sistema educativo planteado actualmente, entendido, como un sistema que impone el uso de una lengua vehicular (el español) y



que no es capaz de integrar diferentes formas de aprendizaje distintas de las dominantes (Martín Rojo, 2007b).

Ambos profesores coinciden en señalar que el Aula de Enlace no preparaba al alumnado para desenvolverse con éxito en el aula ordinaria.

*A veces sí y a veces no. Dependía por un lado de la escolarización previa de cada chaval y de sus intereses, y por otro de los profesores con los que se encontraban y de la metodología que se seguía en el aula ordinaria.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEJ, pregunta 24).

*Desde luego los alumnos de países de África no. En cambio los de países del Este dependía de cómo vinieran de sus países de origen.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEM, pregunta 24).

En la entrevista posterior, se pidió que se aclarara el porqué de estas afirmaciones, y ahí los profesores del Aula de Enlace del IES Eclipse fueron desgranando las principales dificultades a las que se enfrentaban sus alumnos.

#### 7.2.4. La falta de preparación para el viaje a las aulas: un bañador en la maleta para viajar al desierto

Hay varios factores que, según los profesores del Aula de enlace del IES Eclipse influyen de manera esencial a la hora de definir el éxito escolar del alumnado del Aula de Enlace: uno de ellos es su escolarización previa. Este parece ser un requisito indispensable para la trayectoria académica posterior del alumno:

*Los que mejor han ido, son los que han estado escolarizados todo el tiempo.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:29:17 – 00:29:24).

Sin embargo, a pesar de que la escolarización se consideraba un factor que incidía de forma positiva en el éxito escolar, el peso inicial otorgado a estos conocimientos previos no era demasiado relevante, si bien después parecía tener alguna utilidad, al menos desde el punto de vista de la enseñanza lingüística:

*Igual en un primer momento no te hace falta esos conocimientos, porque básicamente es una cosa, como muy básica, ¿no?, como muy primitiva: yo te enseño algo, te digo cómo se llama, tú lo repites. En un primer momento casi aprendían más rápido. Me*

*acuerdo de [nombre de un alumno marroquí que no había estado escolarizado], por ejemplo, que es que, oralmente, era increíble lo rápido que podía aprender ese niño, cuando nunca había ido al colegio, ¿no?*

*Pero, claro, luego, cuando ya los conceptos y el tipo de cosas que les enseñabas eran un poco más abstractas... a mí, por ejemplo, sí que me ayudaba el que ellos lo relacionaran, entonces encontraban: "Ah, claro esto va a ser...tal". Entonces, lo relacionaban con algo que ellos tenían, y entonces, a mí sí me facilitaba el trabajo cuando ya tenían ahí una cierta base.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:25:47 – 00:26:33).

Entre quienes habían estado escolarizados, de una forma regular o permanente, había una diferencia sustancial en cuanto a los contenidos impartidos en el país de origen y los del currículo español, por lo que sus conocimientos académicos, por ejemplo, en asignaturas como matemáticas, no siempre les servían de ayuda en su nueva etapa escolar:

*En Matemáticas también, el problema era, pues eso, que en realidad había un cierto desfase entre lo que... quieras que no, entre que llegaban, estaban en el Aula de Enlace, etcétera, por muy escolarizados que hubieran estado antes, pues había ahí un año mínimo, y había muchas cosas que luego les resultaban... luego también es un año en que estaban alejados, en cierto modo, estaban alejados... desde, yo qué sé, desde que se les podía haber olvidado la tabla de multiplicar... porque, claro, llevaban sin trabajar ese tipo de contenidos bastante tiempo, ¿no?. Entonces, evidentemente, no era lo mismo si habían trabajado anteriormente, si tenían una escolarización previa que sí no, pero, en cualquier caso, aunque hubieran tenido esa escolarización previa, siempre era muy difícil, siempre había un salto entre hasta dónde habían llegado en su escolarización previa en su país y adónde se tenían que incorporar aquí. Simplemente aunque nada más fuera por la diferencia de currículums entre los países y por ese año que estaban sin trabajar en las materias de desfase, y digo un año por decir poco. Normalmente era más o que a lo mejor no habían estado escolarizados.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEJ, minutos 00:26:38 – 00:28:09).

Esta falta de valoración o **"devaluación de los conocimientos"** que ya trae el alumnado extranjero en su mochila, bien sea por la diferencia de currículos, por el tiempo que están sin trabajar contenidos propiamente académicos, o por otros motivos, aparece también en otros estudios sobre las Aulas de Enlace:

*A pesar de todas estas diversas circunstancias, experiencias y conocimientos que tenían los alumnos del Aula de Enlace, y que conocían las profesoras, toda esta*

*riqueza no podía ser verdaderamente recogida en la actividad cotidiana de clase, ya que de dichas profesoras se esperaba que enseñasen la lengua española entendida como un sistema de elementos estructurales combinables (fonemas, letras, palabras y oraciones) y no como una realidad social en la que interaccionan multitud de dimensiones (afectividad, emoción, interacción, conocimientos previos acerca del mundo y de otras formas de expresión...). De hecho, esta concepción dominante en la comunidad educativa imponía un tipo de actividad de aula en la que no había demasiado lugar para los bagajes previos de los aprendices en la enseñanza de la segunda lengua, de manera que las profesoras trataban de dar sentido a su práctica en el seno de tal concepción.*

(Pérez Milans, 2007: 130-131).

El conocimiento previo del alumnado no forma parte de los contenidos evaluables, ni del currículo oficial, por tanto, se percibe más como un relato anecdótico o una vivencia personal, que como un cimiento sobre el que construir los nuevos aprendizajes. Es más, con frecuencia el profesorado considera que el alumnado extranjero tiene unos conocimientos por debajo de la media cuando, en entrevistas con alumnos de origen rumano o chino, confiesan que el sistema educativo español es más fácil que el de sus países de origen (Inglés López, 2009; García Fernández *et ál.*, 2009).

Si los conocimientos previos no resultaban de utilidad a estos alumnos, la lengua materna suponía, además, un problema y una fuente de conflictos.

DEM: *Teníamos a veces conflictos con eso [con el uso de la lengua materna en el Aula de Enlace] porque, aunque tú establecías que el español era, que cuando entraban allí el español era el medio de comunicación, y eso tratabas de dejárselo muy claro y tal, pues era inevitable que, de vez en cuando, surgieran palabras que no sabían y tal y, sobre todo, muchas veces, pues ya sabes que los chicos magrebíes lo utilizaban para insultarse entre ellos... por eso a veces había bastantes conflictos.*

DEJ: *Claro, lo utilizaban cuando no querían que tú te enteraras de lo que estaban diciendo, por unas razones o por otras, por razones de conflicto, o por tal...*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, minutos 00:34:00 – 00:34:33).

La prohibición del uso de sus lenguas maternas es una práctica educativa extendida en las Aulas de Enlace madrileñas (Pérez Milans, 2006 y 2007; García Fernández *et ál.*, 2009; Inglés López, 2009). El estudio de García Fernández *et ál.* (2009) muestra que un 18,6% del profesorado de las Aulas de Enlace no permitía nunca el uso de su lengua materna, frente al 1,2% que lo permitía siempre. El 77% del profesorado permitía su uso “a veces”, pero las razones que aducían eran, entre otras,

“porque a veces resulta inevitable”, porque sirve para “ayudar a otros compañeros nuevos”, etcétera, esto es, no estaban relacionadas con las posibles ventajas que podía ofrecer para el aprendizaje de la segunda lengua, sino con la imposibilidad real de que se cumpliera la prohibición y con el hecho de aprovechar el recurso de traducción para los nuevos compañeros, dado que la mayoría del profesorado de las Aulas de Enlace desconoce las lenguas maternas de sus alumnos.

La prohibición de usar la lengua materna en el aula está en relación con una concepción de la “lengua como problema” (Ruiz, 1984), y colisiona de frente con la tradición académica de la enseñanza de segundas lenguas, que refiere numerosos beneficios de la L1 en el aprendizaje de la L2 (Ringbom, 1987; Baker, 1997). Esta prohibición era contestada por el alumnado, en especial el de origen magrebí, que usaba su lengua, precisamente, para que el profesorado no accediera a determinada información.

Esto refleja que el profesorado de las Aulas de Enlace (o al menos una parte de él) tiene una concepción errónea acerca del aprendizaje de segundas lenguas y no valora las ventajas del uso de la L1 para aprender la L2. La idea que domina es que la L1 interfiere de forma negativa, retrasando la adquisición de la L2. Además, en ocasiones se justifica la prohibición de usar lenguas distintas al español para evitar conflictos entre los alumnos (Del Olmo, 2009). En todo caso, el mantenimiento de la L1 se percibe como una necesidad de tipo afectivo o emocional (lengua familiar, de los amigos...) más que una necesidad relacionada con la enseñanza o de tipo cognitivo.

Es posible que esta actitud se deba a la falta de preparación en la enseñanza de segundas lenguas del profesorado de las Aulas de Enlace, ya que, en el caso de los profesores del Aula de Enlace del IES Eclipse, ninguno de los dos profesores que contestaron al cuestionario poseía experiencia previa en la enseñanza del español como segunda lengua, aunque una de las profesoras, al ser licenciada en Filología Inglesa, tenía amplia experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

*No como profesora de segunda lengua, pero sí como profesora de lengua extranjera que creo está bastante relacionado.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEM pregunta 2).

Es más, pese a lo que dictan las instrucciones de funcionamiento del Aula de Enlace, analizadas en el apartado 5.3.1.2., en el trabajo de García Fernández *et ál.* (2009) se llega a la conclusión de que, en general, buena parte del profesorado que atiende las Aulas de Enlace, un 45,3%, no poseía experiencia previa en la enseñanza del español como segunda lengua y, en la mayoría de los casos, su formación en este

campo se adquirió *a posteriori*, una vez le fue asignada un Aula de Enlace, en contra de lo que dictan las instrucciones, que establecen que el perfil más adecuado para el profesorado de estas aulas es aquel que cuente con formación o experiencia en la enseñanza del español como segunda lengua o como lengua materna.

De ahí que no resulte extraño que, en general, tanto la falta de formación en enseñanza de segundas lenguas como la presión por enseñar español de forma rápida, les lleve, erróneamente, a considerar, por un lado, que la lengua materna puede suponer una rémora y, por otro, a creer que para una pronta integración en la sociedad la forma más fácil es aprender cuanto antes la lengua de acogida, con lo que se reafirma el tratamiento de la lengua como un “problema”, no como un “recurso”, ni, por supuesto, como un derecho (Ruiz, 1984).

De hecho, la lengua es considerada, entre otros, como uno de los elementos a los que se achaca la falta de integración del alumnado marroquí del Aula de Enlace del IES Eclipse, lo que coincide con estudios como el de Inglés López (2009), donde se señala que la lengua materna es uno de los factores que impiden la integración, especialmente en el caso de los alumnos marroquíes y chinos:

*Entonces ellos en casa hablan continuamente magrebí, se mueven solamente con magrebíes los fines de semana... en el recreo, yo no sé si eso ha cambiado, pero yo, que siempre me pedía la guardia de recreo, porque era muy significativo ver cómo se movían en los recreos, ya sabéis, el grupo de las chicas marroquíes, chicas, el grupo de los chicos marroquíes... y a veces sí que es verdad que los chicos rumanos se mezclaban con los marroquíes para jugar al fútbol, y tal, pero, en general estaban poco integrados.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:35:17 – 00:35:45).

Relacionado, tanto con la escolarización previa como con la lengua, estaban las dificultades asociadas al origen del alumnado. En la pregunta 24 del cuestionario, DEM señalaba que el alumnado procedente de África tenía mayores dificultades para incorporarse al aula con éxito tras el paso por el Aula de Enlace que el de países de Europa del Este.

Esta afirmación acerca de una mayor facilidad del alumnado de Europa del Este frente a, por ejemplo, el alumnado marroquí, aparece en otras investigaciones sobre las Aulas de Enlace (Inglés López, 2009) y parecen ser achacadas, entre otros motivos, al origen común del rumano y el castellano como lenguas romances (García Fernández, 2009).

Sin embargo, estas “percepciones” sobre la similitud entre lenguas y culturas, puede derivar en estereotipos como los de que “los estudiantes más parecidos a los españoles son los alumnos del este” (Rasskin, 2007: 170), estableciendo así diferencias de trato hacia estos estudiantes, porque son “buenos estudiantes”, porque aprenden rápido los contenidos, etc. (García Fernández *et ál.*, 2009).

El proceso por “el que se considera decisivo el origen familiar, por encima de la clase social, el género, el origen rural o urbano o la escolarización previa” (Martín Rojo, 2007b: 63) se conoce con el nombre de “etnización”, y es una actitud que se percibe con frecuencia en la comunidad educativa.

*It is common to hear teachers speak about students' behaviour as if it followed a pattern directly determined by their countries of origin. This pattern surely takes into account social trends and school peculiarities, but it is constructed merely upon some basic assumptions and differences observed in the behaviour of previous students coming from the same countries, and applied to the newcomers, as if a passport were a significant enough entity to determine the outcome of previous schooling.*

(Del Olmo, 2010: 126).

Este proceso de “etnización”, por el que el alumnado se comporta de una determinada manera según su origen y, en función de este, se les augura un éxito desigual en el sistema educativo, es lo que se conoce como el “efecto Pigmalión” (Rosenthal y Jacobson, 1980, citados en Rasskin, 2007), proceso a través del cual “el alumno termina viéndose como los demás dicen que es, o como los demás esperan que sea” (Rasskin, 2007: 170).

En la entrevista se pidió al profesorado del Aula de Enlace que aclarara un poco más su postura, con el objeto de averiguar si se estaba dando un proceso de etnización en el IES Eclipse:

*No es tanto el origen, sino las condiciones en que venían. Pensaba [cuando respondió el cuestionario] en los tres chavales de Senegal, que algunos no habían estado escolarizados, que no sabían apenas ni leer ni escribir, [cita los nombres de dos chicos y una chica marroquíes], es que la mayoría, incluso, bueno, pues los que mejor han ido, son los que han estado escolarizados todo el tiempo, o sea [ nombra a dos hermanos marroquíes, chico y chica] y poco más, alguno se me olvida.*

*Entonces, el problema de estos chicos, no es que vengan de África, el problema de estos chicos, es que allí no han tenido tampoco unas condiciones de escolarización normales.*

*La mayoría había abandonado el colegio allí, o el tiempo en que los padres habían estado aquí, ya no habían ido al colegio porque estaban a cargo de alguna abuela, de tal... Entonces, ¿qué pasa? que Rumanía es un país de Europa, que, por muchas diferencias que tenga con nosotros, pues tampoco a nivel del académico, lo que se enseña y demás, no tiene que estar tampoco en la estratosfera, ¿no? Entonces claro, si las condiciones de escolarización habían sido normales, pues, más o menos, tenían alguna posibilidad, por lo menos de titular, porque venían con un nivel más bajo, pero no con tanta diferencia, ¿no?*

*Luego, por ejemplo, ahora que estoy diciendo esto, me estoy acordando por ejemplo de los tres chicos rumanos, [nombra a unos primos rumanos, absentistas, que estuvieron muy poco tiempo en el Aula de Enlace], esos, pues al mismo nivel que los chicos de África, ¿por qué? pues porque nunca habían estado escolarizados. Es que coincidía que el país del que vienen, coincide más o menos... con el nivel de escolarización que han tenido, entonces no es tanto por el lugar, sino por la situación en la que vienen.*  
(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:29:10 – 00:30:40).

En estas palabras, que tratan de aclarar la pregunta 24 del cuestionario, se achacan las dificultades educativas experimentadas por este alumnado a la escolarización deficiente o irregular, que coincide con la dicotomía de que los países de Europa del Este son normales y/o parecidos a España, frente a los países de África cuya escolarización, salvo excepciones, no es normal. También refleja, por otro lado, esa similitud, al parecer, existente entre el alumnado de Europa del Este, en especial el rumano, y el alumnado y el nivel educativo español.

Asimismo, existe un gran consenso en que gran parte del éxito educativo del alumnado que llega a las Aulas de Enlace depende del país de origen, combinado con la escolarización previa. En concreto, un 65,2% del profesorado encuestado por García Fernández *et ál.* (2009) sostiene esta tesis:

*El éxito de las Aulas de enlace también puede estar condicionado, según bastantes opiniones, por la procedencia y anterior escolarización del alumnado, cómo [sic] se aprecia a continuación:*

*Vemos que funcionan, que realmente aprenden. Tiene mucho que ver evidentemente el país de origen, no es lo mismo un niño rumano, que son lenguas romances como la española, que un niño de China o de Marruecos. También depende mucho de la actitud del niño, y si está escolarizado previamente o no... pero sí que son funcionales.*  
(Informe E4) (García Fernández *et ál.*, 2009: 80-81).

Sin embargo, es necesario reseñar, y así lo hicieron los profesores del Aula de Enlace en la entrevista, que al Aula de Enlace del IES Eclipse llegaba de forma mayoritaria alumnado procedente de Marruecos. De los treinta y un alumnos que

fueron atendidos en ella durante los cuatro años de funcionamiento, quince de ellos, es decir el 48,38%, provenían de Marruecos.

En segundo lugar, la mayoría procedía de una zona rural del Rif, al norte de Marruecos. Este alumnado, en el mejor de los casos, había tenido una escolarización tardía e irregular, cuando no inexistente. Algunos, hasta su llegada a España, solo se habían dedicado a la tarea de cuidar ganado. Los profesores apreciaban una diferencia considerable entre este alumnado y el que procedía de núcleos urbanos como Casablanca o Fez, que habían estado escolarizados de forma regular a lo largo de su infancia:

*[nombre de una alumna], por ejemplo, que venía de Casablanca, se le notaba otra cosa.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:31:00 – 00:31:23).

En tercer lugar, la mayoría del alumnado que pasó por el Aula de Enlace, eran varones. Estos tres elementos: alumno marroquí, varón, de una zona rural socioeconómicamente deprimida están asociados a indicadores relacionados con mayores tasas de fracaso escolar (Colectivo IOÉ, 2002), que en parte están construidas desde el propio sistema educativo. Pàmies (2006), por ejemplo, señala que la imagen de los chicos marroquíes estaba construida en su instituto a partir del desinterés, la falta de esfuerzo y de hábitos de estudio, lo que conllevaba unas bajas expectativas del profesorado y los resultados negativos consiguientes.

En contraste con estos casos, que eran la mayoría de los que se atendían en el IES Eclipse, los profesores citan a una alumna polaca:

*Luego llegó [nombre de una alumna], que no tenía nada que ver con el tipo de alumnado que teníamos en el Aula de Enlace: una chica de Polonia, escolarizada, perteneciente a una clase media, los padres con estudios, tal... pues, claro, ¿qué pasó? que estaba en condiciones de incorporarse [al aula ordinaria] casi en menos de seis meses.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:32:00 – 00:32:20)

Además de la escolarización previa, la lengua materna y el origen, se resalta la mala situación socioeconómica de los alumnos que pasaban por el Aula de Enlace del IES Eclipse:

*La mayoría, su situación social y económica y demás, era bastante mala, Yo creo que todo eso influía bastante.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:31:49 – 00:31:54)



Esta situación económica se añadía a la delicada situación emocional que estaban atravesando estos alumnos:

DEJ: *Luego, en algún momento, cuando se hable de estar escolarizados, de incorporarse, cuando hablemos de los currículums... en ningún momento tenemos que perder de vista, es que, digamos, la situación emocional de los chavales, o sea que para ellos era una situación traumática, o sea, síndrome de Ulises, etcétera, etcétera... Pero es que... o sea, pasaban por unas cosas que hacían... que era todo muy complicado, o sea, no puedes estar así hablando higiénicamente... así simplemente, solamente del rollo escolar.*

DEM: *Y para que uno aprenda y evolucione en el aprendizaje, también tiene que encontrarse bien consigo mismo, ¿no?*

DEJ: *Claro.*

DEM: *Entonces, si tú tienes en casa, personalmente, tal, una situación horrenda como tenían la mayoría...*

DEJ: *Claro.*

DEM: *...pues, ¿qué motivación tienes para...? El español, sí, porque ves que es necesario y tal, pero luego lo demás... La mayoría de los chicos, deberes en casa, puf, eso era como... no sé, el que no cuidaba a su hermano, tenía yo qué sé, que era complicaao, ¿no? No son chavales que vengan de... no, es que el padre es embajador y lo han trasladado a tal y... no, no.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, minutos 00:32:26 – 00:33:45).

DEJ, en sus intervenciones, hace referencias constantes al aspecto emocional de este alumnado, destacándolo por encima de lo académico:

*El aspecto anímico, lo emocional, las sensaciones de cómo se sentían ellos, también pesaban mucho a la hora de qué hacer [en el aula], tanto o más que la cuestión académica.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEJ, minutos 00:07:14 – 00:07:35).

La situación en que ese alumnado se incorpora al sistema educativo (a veces por primera vez en su vida), al país (la mayoría de las veces muy diferente al suyo), a la familia (con la que quizá hace años que no convive) condiciona su modo de estar en el aula y el aprendizaje.

Este alumnado llega a España en medio de una situación emocional y económica tan difíciles que, según los profesores del Aula de Enlace del IES Eclipse, lo académico no es lo más importante. No es solo que este alumnado esté viviendo un

periodo evolutivo complicado, como es la adolescencia, es que llegan a una cultura que, en la mayoría de las ocasiones, choca de frente con lo que han vivido hasta entonces (medio urbano frente a medio rural, diferente religión, distintas costumbres e incluso importantes diferencias en el clima), todo ello unido a una situación económica y social a sus espaldas que no siempre es fácil: trabajo poco cualificado de los padres, sentimiento de desarraigo, etcétera.

En el IES Eclipse hubo situaciones complicadas como la de los tres alumnos de Senegal, que habían llegado solos en patera a España, quienes vivían en una casa de acogida del municipio que fue denunciada ante la justicia por algunos internos. También se daban situaciones familiares en las que el padre estaba preso o el padre se oponía a que su hija estudiara, etcétera.

Los profesores del Aula de Enlace mencionaron el aspecto emocional como uno de los elementos de mayor incidencia en su práctica diaria con los alumnos y en varios momentos de la entrevista citaron el “síndrome de Ulises<sup>323</sup>”.

Desde 2002 han aparecido numerosos artículos sobre este síndrome en distintas publicaciones dedicadas a la psicología y a la salud mental, pero también, al ser la lengua un instrumento fundamental en la integración de los inmigrantes, han comenzado a aparecer estudios acerca de la repercusión del síndrome de Ulises en las aulas de español como segunda lengua.

La situación emocional en la que estaban inmersos los alumnos del Aula de Enlace era la causa de que, por un lado, los profesores se preocuparan más por ayudar a sus alumnos a afrontar esta situación que por solventar las carencias académicas, que pasaban a tener un rol secundario en el Aula de Enlace. A la vez, este contexto emocional tan desfavorable era, a juicio de los profesores, uno de los mayores impedimentos para que este alumnado alcanzara el éxito en sus estudios.

Como afirmaba uno de los profesores del Aula de Enlace durante la entrevista: “para que uno aprenda y evolucione en su aprendizaje, tiene que encontrarse bien consigo mismo”.

Asimismo, resulta también revelador que en el cuestionario DEJ nombre al profesorado como uno de los factores determinantes en el éxito de estos alumnos. En concreto, parece que, aparte de las actitudes del profesorado, la metodología empleada por ellos podría favorecer o, al contrario, entorpecer el aprendizaje de estos alumnos cuando se incorporaban al aula ordinaria:

---

<sup>323</sup> El síndrome de Ulises o síndrome del inmigrante “es un cuadro reactivo de estrés ante situaciones de duelo migratorio extremo que no pueden ser elaboradas” (Achetegui, 2012: 79).

*Los libros de texto es que tienen un lenguaje complicado, pero no para los alumnos del Aula de Enlace, sino para los alumnos españoles de esas edades. Lo que pasa es que cuando estás dando clase con alumnos del Aula de Enlace, percibes mucho más esas dificultades del lenguaje que tienen los libros de texto. Y luego, también es verdad, que, bueno, cuando se incorporaban a las asignaturas, pues según los profesores, el [profesor] que seguía el libro de texto... pues evidentemente, [los alumnos del Aula de Enlace] iban a tener más dificultades, por estas dificultades del lenguaje... hasta los [profesores] que trabajaban adaptándose más a los chavales dentro de lo que es el currículum. Entonces, pues, dependía mucho de lo que...*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEJ, minutos 00:19:53 – 00:20:39).

Por las afirmaciones de los profesores del Aula de Enlace, una metodología homogeneizadora, basada más en los libros de texto, podría dificultar el aprendizaje de estos alumnos, por el lenguaje empleado en ellos, y también porque una metodología didáctica así, estaría alejada de la del Aula de Enlace, caracterizada por la flexibilidad para adecuarse a los tiempos de aprendizaje de cada uno de los alumnos, así como para adaptarse a las circunstancias personales que rodean a cada uno de ellos (lugar de procedencia, situación familiar y socioeconómica, escolarización previa...).

*Sobre todo que [el Aula de Enlace] es un sitio en el que tienes que estar, entendiéndolo bien, improvisando y como cambiando continuamente. Continuamente tienes que estar ajustando, porque te llegan alumnos nuevos, porque tal... Entonces no puedes planificar las cosas con mucho tiempo, ni ser muy cuadrulado en decir: "Entonces este se va a ir la semana que viene, este en dos, este en tal"... porque a lo mejor tenías cuatro o cinco ahí que tal, y te venían, como el primer año nos llegaban, cuatro de golpe. Entonces sí que era muy importante el no tener algo pre... no sé, tener una idea hecha de antemano, sino que una cosa del Aula de enlace es que continuamente tienes estar ajustando, continuamente.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:11:16 – 00:11:56).

Además, frente al libro de texto como fuente predominante o única de aprendizaje en el aula ordinaria, en el Aula de Enlace del IES Eclipse se utilizaban materiales diversos:

*De todo un poco, siempre tenía como base un libro de texto o cuadernillo con el que ellos pudieran trabajar algo más autónoma y luego preparaba muchas cosas dependiendo del tipo de alumnos que tuviera en ese momento (dictados guiados,*

*poesías, canciones, fichas de películas, de actividades...).* También usaba muchos materiales de Internet.

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEM, pregunta 11).

*Fundamentalmente material diverso seleccionado, que no confeccionado, por mí. El otro profesor del Aula de Enlace usaba libro de texto.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEJ, pregunta 11).

Las actividades también eran variadas:

*En cuanto a recursos de todo: Fotocopias, CDs, DVDs, ordenador, periódico, mapas... En cuanto al trabajo dependía mucho del momento y del tipo de alumno. A ratos trabajaban bien de manera individual, pero me gustaba mucho trabajar con ellos en grupo o por parejas y solían ayudarse bastante entre ellos.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEM, pregunta 13).

*Actividades de todo tipo, orales, por escrito, pautadas, con más libertad,... Los alumnos a veces trabajaban individualmente y a veces en grupo. Se empleaba mucho el ordenador y fichas de trabajo, algunos juegos y en ocasiones Cd's o periódicos.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEJ, pregunta 13).

La metodología del Aula de Enlace del IES Eclipse se basa, fundamentalmente en las orientaciones recibidas en el curso de formación inicial ofrecido por la Comunidad de Madrid a quienes van a ser profesores de las Aulas de Enlace. Estas orientaciones son consideradas insuficientes para un 42,9% del profesorado (García Fernández *et ál.*, 2009), algo lógico si se tiene en cuenta la siguiente afirmación de DEM, sobre qué orientaciones metodológicas recibió para trabajar en el Aula de Enlace:

*Las [orientaciones metodológicas] generales que nos dieron en una sesión del curso una profesora de Aula de Enlace.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEM, pregunta 10).

Sin embargo, dada la falta de formación por parte de la Comunidad de Madrid, manifiesta en el hecho de que ninguno de los dos profesores recibió más formación, aparte del curso inicial de la Consejería de Educación, hay mucho de autodidactismo en la metodología del profesorado del IES Eclipse.

*Por Internet encontrabas un montón de cosas que te podías bajar, de materiales que estaban muy bien, tanto de lectoescritura, de métodos para trabajar los primeros*

*días...Yo utilizaba muchísimo la página de esta profesora, que era una profesora de inglés, Irene Lerma, que estaba, me parece, en Soto del Real, y que... bueno, era alucinante. Tenía unas... vamos, ella era profesora del Aula de Enlace y tenía creados unos materiales que compartía con el grupo nuestro...*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:02:20 – 00:02:48).

Esta metodología ecléctica del Aula de Enlace es la que se refleja también en investigaciones como la de García Fernández *et ál.* (2009). Sin embargo, en dicho estudio se señala que la preeminencia de algunas actividades como la realización individual de fichas por parte del alumnado, las actividades de dictado, de rellenar huecos, etcétera, haría que, en opinión de García Fernández *et ál.* (2009), la metodología de estas aulas no se diferenciaría de las que se usan en las aulas ordinarias, caracterizada por su carácter mecánico y repetitivo, con la consiguiente homogeneización del alumnado.

Por otra parte, Pérez Milans (2007) observa una desconexión entre la manera de proceder del Aula de Enlace y del resto de aulas ordinarias, por ejemplo, en la organización del espacio, en la decoración, en la atmósfera relajada y acogedora, en la cercanía del profesorado, etcétera. Esto que, sin duda, es un factor positivo en el aprendizaje, se convierte, sin embargo, en negativo cuando conlleva que el alumnado no quiera asistir a sus aulas de referencia, prefiriendo quedarse en el Aula de Enlace, incluso en el tiempo del recreo. Este alumnado pasa de sentirse cómodo en el Aula de Enlace a acomodarse en ella y no querer integrarse en el aula ordinaria para seguir su enseñanza reglada del mismo modo que el resto de sus compañeros, algo que también comenta DEJ en la entrevista, cuando sostiene que el alumnado se sentía “acolchado” en el Aula de Enlace y no quería salir de ella.

#### 7.2.5. El Aula de Enlace y su función de integración académica

Respecto al papel concreto del Aula de Enlace en el éxito académico de este alumnado, desde un punto de vista lingüístico, los profesores del Aula de Enlace del IES Eclipse son conscientes, sin nombrar la competencia lingüística-comunicativa y la cognitivo-académica, de las diferencias existentes entre ser capaz de comunicarse en una determinada lengua y ser capaz de superar los contenidos académicos de un determinado curso escolar.

*La verdad es que cuando salen del Aula de Enlace...[están] preparados para enfrentarse al mundo real, y para poder desenvolverse en la calle, sin duda, sí, porque realmente aprendían muy rápido, porque era una necesidad para ellos.*

*Y yo creo que manejarse a nivel de calle, de poder ir a un sitio, pedir algo y tal, yo creo que de sobra, digo a nivel oral, no estoy hablando ya a nivel escrito...*

DEJ: *Claro.*

DEM: *...pero estar preparados para poder hacer un curso en el que estudiaras 1º, 2º de la ESO y demás... pues, francamente, la mayoría de los casos, no, porque es imposible que en nueve meses puedas aprender un idioma y además...*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:18:15 – 00:18:53).

El Aula de Enlace, tal y como está planteada por la Consejería de Educación madrileña, no es capaz de preparar adecuadamente al alumnado. Sin embargo, ante la pregunta de si la falta de un currículo oficial de español como segunda lengua hubiera podido influir negativamente, los profesores del Aula de Enlace del IES Eclipse tienen opiniones distintas, puede que debidas a la distinta formación recibida y al distinto momento de incorporación al Aula de Enlace. Para DEM, con una formación inicial de veinticinco horas, no existe un currículo definido al que acudir. Además, en el curso que le impartieron en 2006 no le proporcionaron ningún currículum “oficial”, sino que ella misma tuvo que confeccionarlo, a partir del material que le dio la Comunidad de Madrid en dicho curso y del material de los compañeros de otras Aulas de Enlace (pregunta 9 del cuestionario). En cambio, DEJ, que recibió en 2009 un curso de formación de cincuenta horas a cargo del CTIF (pregunta 5 del cuestionario), rechaza la idea de que no exista un currículo oficial, pero considera que el currículo no es otro que el del aprendizaje de la lengua, rechazando de plano el carácter académico de la medida.

DEJ: *En realidad, yo tampoco diría que no hubiera currículum, en realidad, sí que, en cierto modo, en realidad, el currículum era el aprendizaje de la lengua, fundamentalmente. Por lo menos, a mí en el curso que hice, pues te lo dicen, lo que nos enseñaron, y insistieron mucho, fue el Marco Común de las Lenguas.*

*Entonces, dijéramos, eso era lo que tenías de currículum de referencia, y era suficiente. Lo que pasa es que dijéramos que no era... el Aula de Enlace no estaba el currículum... Lo fundamental no era el currículum, o sea tenías ahí eso de referencia, pero es eso: te tenías que estar adaptando continuamente porque, además del currículum, estaban los chavales, sus características, sus peculiaridades.*

*Y luego... el objetivo de intentar integrarlos en el sistema escolar. No es lo mismo el aprendizaje de una lengua, eh, pues para desenvolverte con ella y para poder funcionar, que para... que luego el otro paso, que sería el... ya no solo por el*

*conocimiento de la lengua, sino porque si de repente se iban a incorporar a 2º de la ESO, pues ahí se suponía que tenían que tener una serie de conocimientos, y eso no estaba en el...*

*DEM: A mí, esa falta, por así decirlo, de currículum, a mí me ha beneficiado porque, sinceramente, me ha permitido, eh, por mi manera de ser, pues trabajar con mucha más libertad, con mucha más creatividad y yo creo que... que los chavales también se sentían más motivados a la hora de... de aprender, y que te permitía, pues eso, con este chaval parece que le gusta más..., pues voy a ir por ahí, tal.*

*Es verdad que tenías tú que trabajar mucho, pues eso, preparar el material, adaptar el material que hubiera ya hecho, porque había ya muchas cosas hechas, y muy buenas, pero siempre había que como que adaptarlo un poco a lo que tú... es verdad, y eso exigía pues un trabajo diario que... bueno, el mismo que haces cuando enseñas cualquier otra asignatura.*

*No sé, a mí en particular, me parecía positivo, precisamente por eso, por la falta de rigidez.*

*DEJ: Claro, claro, es que una cosa es que tuvieras ahí eso como referencia, pero otra cosa es que no era eso lo importante.*

*DEM: Claro.*

*DEJ: El currículum no era como lo más importante, otra cosa es que tuvieras algo a lo que... pero, desde luego, que no, lo fundamental eran los chavales.*

*(Entrevista profesorado Aula de Enlace, minutos 00:12:10 – 00:14:35).*

Esta insistencia en el rechazo de lo académico y del peso de lo emocional, resulta más propia de un programa de tipo compensatorio, incluso de integración, que de un programa de enseñanza lingüístico.

En otras investigaciones también se señala el predominio de los contenidos lingüísticos sobre los académicos y la consideración, por parte del profesorado, del Aula de Enlace como un dispositivo de enseñanza de los contenidos lingüísticos, no de los académicos (García Fernández *et ál.*, 2009).

Con todo, aunque los profesores insisten sobre todo en el aprendizaje de la lengua y en atender emocionalmente a este alumnado, no olvidan que, tras su paso por el Aula de Enlace, van a integrarse en un aula ordinaria. Por ello, también atienden a los contenidos académicos. Desde un punto de vista de la secuenciación de los contenidos, los profesores del Aula de Enlace dividían el aprendizaje en tres fases, al igual que se sugiere en Boyano *et ál.* (2004):

*En primer lugar, aprender el idioma, lo básico para desenvolverse en la vida cotidiana y en el entorno escolar. Después ir mejorando la expresión, tanto oral como escrita, y finalmente intentar conocer vocabulario específico de las distintas materias.*

(Cuestionario al profesorado del Aula de Enlace, DEJ, pregunta 12).

En la entrevista que se mantuvo con ellos se profundizó acerca de la metodología, y señalaron que, en primer lugar, con el alumnado de nueva incorporación al aula, se trabajaba la **competencia comunicativa oral**. El tiempo asignado solía ser de unas dos semanas y los contenidos eran las expresiones básicas de saludo, vocabulario básico de un centro educativo, de localización espacial, etcétera. Una de las estrategias de la profesora del Aula de Enlace, tomada de la forma en que enseñan en educación infantil, era la de hacer una asamblea diaria durante la primera media hora de clase en la que se repasaban de forma oral los contenidos que se habían dado con anterioridad.

*DEM: Pues yo, utilizaba mucho el método que enseñan en [educación] infantil, porque lo aplicaba al principio de la clase. Entonces todos los días empezábamos como con una especie de asamblea, y era el oral, ¿no? Los que sabían más, aportaban más, los que... pero siempre empezaba la mañana de la misma manera, que era: poner en co..., recordar cosas que habíamos dado... pero todo oral, todo oral. Si eran las cosas que habíamos dado de las clases, de la casa, de tal...muuucho oral, como media hora todos los días, eh... que tenía que ver con lo que estábamos trabajando y demás... Y, con los chavales que acababan de llegar, te tirabas las dos primeras semanas, lo básico era, pues eso, que entendieran expresiones básicas de saludos, del vocabulario de la clase, de la familia, de...eso era el primer paso.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:15:20 – 00:16:06)

Una segunda fase se dedicaba a la **enseñanza de la gramática y del léxico**, siguiendo un enfoque típico de la enseñanza de lenguas extranjeras. En general, ambos profesores coinciden en reconocer que las actividades propuestas al alumnado debían caracterizarse por su variedad, pues pasaban mucho tiempo en la misma aula, con el inconveniente añadido para algunos de que nunca habían estado entre las cuatro paredes de un aula hasta ese momento. Por eso, la flexibilidad y la variedad eran fundamentales. También los recursos utilizados en el aula eran de naturaleza muy diversa: canciones, periódicos, mapas, juegos, Internet...

En este sentido, los profesores destacan la importancia de contar con un ordenador en el Aula de Enlace, que tardó dos años en llegar, y consideran que la labor en el aula mejoró sustancialmente tras la llegada del ordenador, ya que les permitió organizar mejor el trabajo, de manera que los alumnos que iban más avanzados podían trabajar en el ordenador de forma más autónoma, mientras que los que necesitaban más ayuda trabajaban con el profesor de una forma más dirigida.



Finalmente, a medida que se aproximaba la fecha de incorporación a su grupo de referencia, se facilitaba la **transición al aula ordinaria**, sobre todo a través de la enseñanza de vocabulario específico de las distintas materias. Para ello se utilizaban unos libros de texto que contenían diferentes textos adaptados de las áreas de Ciencias Sociales y de Ciencias de la Naturaleza, con estos materiales se trabajaba sobre todo la comprensión lectora y la expresión escrita.

*Ahí estaba muy bien, porque eran textos de comprensión lectora y demás... pero relacionados con lo que luego iban a estudiar.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:16:16 – 00:16:35)

No obstante, pese a que se trabajaban los contenidos académicos, estos ocupaban el último y también el menor tiempo del tiempo de estancia de los alumnos en el Aula de Enlace del IES Eclipse. De ahí que los profesores manifiesten que el salto entre lo que se aprendía en el Aula de Enlace y lo que encontraban “fuera” estos alumnos era muy importante:

*DEM: Hay un salto muy grande entre lo que tú les enseñas cuando les estás enseñando una lengua extranjera, pues, venga ahora vas a ir a la tienda y vas a comprar, y todo eso lo escenificábamos y tal, pero ahora, ¡métete en una clase de Ciencias Naturales!*

*DEJ: Claro.*

*DEM: Luego el “can”, el tal, no sé qué. Era un vocabulario muy concreto y entonces, todo eso había que enseñárselo antes de incorporarse al aula.*

*DEJ: Es que esa era la tercera fase: cuando ya más o menos, tampoco es que te preocuparas mucho de que... pues, yo qué sé... de que supieran todas las expresiones verbales, pues por lo menos que supieran construir un poquito, tal, eso, saber expresar, dijéramos, seguías profundizando ahí, pero ya, mirando hacia el futuro, y aparte, que el tiempo iba pasando, y entonces ya se iba acabando su plazo de estar...*

*Entonces tenías que ir pensando en la incorporación a las asignaturas, y entonces, claro, pues intentabas trabajar un poquito lo que se podían encontrar, porque, claro, hay mucho, mucho, mucho vocabulario específico de las asignaturas y muchas cuestiones que... es un mundo, que no nos damos cuenta hasta que no estamos fuera.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, minutos 00:16:36 – 00:17:51)

Este “poquito” tiempo dedicado a lo académico, a la profundización en los contenidos de las distintas asignaturas que se iban a encontrar los alumnos en el aula de referencia, que, por otro lado, son contenidos que no se trabajan en todas las Aulas de Enlace madrileñas (García Fernández *et ál.*, 2009), pues muchos consideran que

solo deben enseñar contenidos de tipo lingüístico, no era suficiente para que estos alumnos estuvieran en condiciones de seguir una clase ordinaria, mucho menos cuando, según los profesores del Aula de Enlace las mayores dificultades de este alumnado se daban sobre todo en la competencia escrita, básica para poder superar con éxito las distintas pruebas y exámenes de las aulas ordinarias (Cuestionario profesorado Aula de Enlace, pregunta 16).

El desfase curricular y el lingüístico explican, según los profesores del Aula de Enlace, las dificultades que encuentra este alumnado en su “viaje al aula ordinaria”, y especialmente el “salto abrupto” que supone respecto a los contenidos impartidos en el aula ordinaria.

*DEM: Sobre todo, que, a lo mejor, lo que ellos habían aprendido en sus países, pues, no tenían, a lo mejor, nada que ver...*

*DEJ: Claro.*

*DEM:... con lo que aquí estudiábamos en nuestro currículum. Entonces, realmente, había ahí también un desfase, que ya no solo era el desfase de la lengua, no porque tuviera mejor o peor nivel, sino porque habían estudiado otras cosas completamente diferentes.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, minutos 00:17:51 – 00:18:07).

Resulta chocante que se perciba ese “salto”, pero que se insista en el aspecto emocional y en el trabajo con contenidos de tipo comunicativo en las Aulas de Enlace, en lugar de trabajar un poco más los contenidos académicos.

Aquí habría que señalar el éxito que tuvieron entre los alumnos del Aula de Enlace unos textos adaptados de los libros de Ciencias Sociales y de Ciencias de la Naturaleza de 2º de ESO (Anexo I, página +. Estos textos fueron adaptados por mí, siguiendo las orientaciones de Sánchez Miguel (1989, 1993, 2000), Alonso Tapia (2005) y, sobre todo, Solé (1992). Esta autora divide las estrategias de lectura en tres momentos: antes, durante y después de la lectura, y las actividades que se plantearon en los textos que se pasaron a DEM, para que los trabajara en el Aula de Enlace, estaban agrupadas así:

En primer lugar, había unas actividades previas a la lectura, agrupadas bajo el epígrafe de “Antes de leer”, destinadas a activar los conocimientos previos de los alumnos del Aula de Enlace, que generaran hipótesis y expectativas sobre el texto y también que les motivaran para leer el texto.

Ejemplo de actividad de “Antes de leer”, correspondiente al texto “Los movimientos espaciales”:

- Piensa en los desplazamientos que haces a lo largo del día para venir al instituto, volver a casa, ir a hacer deporte, etc. ¿Cuántos desplazamientos haces en un día? ¿Usas algún medio de transporte?
- Además de esos movimientos, ¿has cambiado la ciudad o el país en el que vives?
- ¿Por qué crees que las personas dejan sus ciudades o países y se van a otro lugar a vivir?

Durante la lectura, primero en silencio y después en voz alta, la profesora del Aula de Enlace se encargaba, sobre todo, de solventar los problemas de léxico del alumnado, y de responder algunas dudas, y, finalmente, las actividades de “Después de leer” trataban de que el alumnado reflexionara sobre la estructura del texto, el modo en que se organizaban las ideas y, por último, que fuera capaz de activar su experiencia personal para compararla con lo planteado en el texto.

Ejemplo de actividad de “Después de leer”, correspondiente al texto “Características de una ciudad”:

- Describe cómo era la ciudad o el pueblo donde vivías antes de venir a España.
- Pregunta a tu compañero o compañera cómo se llamaba la ciudad o el pueblo donde vivía antes de venir a España y cómo era.

Estos textos, que respondían a temas de interés del alumnado (Los movimientos espaciales y las migraciones; La sociedad europea; Las características de la ciudad, etc.) fueron trabajados en las clases de DEM entre abril y mayo de 2009.

En total, seis alumnos del Aula de Enlace trabajaron once textos. La mayoría de los alumnos trabajaron entre dos y tres textos, en cambio, una alumna trabajó solo un texto, dado que era una alumna marroquí matriculada en 1º de bachillerato que, por tanto, no tenía derecho a asistir al Aula de Enlace, pero que ocasionalmente asistía a esta aula a recibir apoyo idiomático, pues apenas sabía español. Por otro lado, en la selección de los textos que debían ser trabajados por los alumnos, se tenían en cuenta el interés que podía suscitar entre los alumnos, así, por ejemplo, el texto sobre movimientos espaciales fue trabajado por todos los alumnos del Aula de Enlace, a excepción de la alumna de 1º de bachillerato. Otro factor que tuvo en cuenta la profesora del Aula de Enlace era el del grado de dificultad, de ahí que el texto sobre la contaminación acústica no fuera trabajado por los alumnos recién llegados de Ucrania. Además, en las anotaciones de DEM afirma que este texto sobre la contaminación

acústica le llevó más sesiones de clase que los demás, tres sesiones frente a una sesión o máximo dos que le llevó el resto de textos.

**Tabla 31. Trabajo en el Aula de Enlace con textos adaptados de 2º de ESO. Curso 2008-2009.**

Alumno <sup>324</sup>	Nacionalidad	Sexo	Tiempo en el Aula de Enlace <sup>325</sup>	Número de textos trabajados	SOC <sup>326</sup>	ESP	CON	CIU
Alumno 1	Marroquí	H	8 meses	3	X	X	X	
Alumno 2	Rumana	H	8 meses	2		X	X	
Alumno 3	Marroquí	H	7 meses	2		X	X	
Alumna 4	Marroquí	M	3 meses	1			X	
Alumna 5	Ucraniana	M	2 meses	3	X	X		X
Alumno 6	Ucraniana	H	2 meses	2	X	X		

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos aportados por DEM.

Según la profesora del Aula de Enlace del IES Eclipse, el alumnado respondió muy bien a estos textos de carácter académico. Por ejemplo, en las anotaciones que hizo DEM al texto de “Los movimientos espaciales” puede leerse:

*Se han interesado por el tema desde el principio.*

*Este texto les ha resultado más fácil y más cercano.*

*No han tenido problemas en hablar de sus experiencias.*

(Anotaciones al texto “Los movimientos espaciales”, DEM).

El objetivo a la hora de pasarle estos textos de carácter académico a la profesora del Aula de Enlace era intentar colaborar en la transición de estos alumnos al aula ordinaria, comprobar cuál era la reacción de los alumnos frente a los textos y ver si los consideraban útiles en su aprendizaje. A tenor de las anotaciones de DEM y de las conversaciones que se mantuvo con ella, en las que expresó el deseo por parte

<sup>324</sup> El alumno número 2 es Florin; el número 3, Abdelah; el número 5 es Olena y el número 6, su hermano Maxim. De estos alumnos se hablará en los apartados siguientes.

<sup>325</sup> Se refiere al tiempo que llevaba el alumno o alumna en el Aula de Enlace cuando se pasaron los cuestionarios, entre abril y mayo del 2009.

<sup>326</sup> SOC son las siglas correspondientes al texto titulado “La sociedad europea”; ESP, corresponde al texto titulado “Los movimientos espaciales”; CON son las siglas del texto “La contaminación acústica” y, por último, CIU son las siglas del texto “Características de una ciudad”.

del alumnado, y de ella misma, de contar con más textos de ese tipo, puede afirmarse que el trabajo con textos de carácter más académico, aunque adaptados, tiene éxito, incluso entre alumnado que no lleva mucho tiempo en el Aula de Enlace, como es el caso de dos hermanos de origen ucraniano que llevaban dos meses en el centro, pero que también realizaron los textos de forma satisfactoria, tan solo “con un poquito más de ayuda” que el resto, según DEM.

Sin embargo, parece que el profesorado, en línea con las directrices del programa de Aulas de Enlace, entiende que estas aulas tienen como objetivo prioritario el aprendizaje comunicativo de la lengua de acogida, cuyo dominio se considera la solución del “problema” de los alumnos del Aula de Enlace, y no se atiende suficientemente a los contenidos académicos.

Como consecuencia de esa visión estrictamente comunicativa de la lengua, no se ha implementado en este programa la enseñanza por contenidos de la lengua, a pesar de que la investigación académica sostiene que “la integración de lengua y contenido es más efectiva que la enseñanza exclusiva de la L2” (Inglés López, 2009: 152).

Este es otro rasgo que diferencia el proceso de enseñanza de la segunda lengua que se produce en las Aulas de Enlace respecto al proceso de enseñanza del inglés que se produce en el programa bilingüe, donde el aprendizaje se efectúa mediante la integración de lengua y contenidos.

Por otro lado, el aislamiento de Aula de Enlace respecto al resto de departamentos didácticos, tampoco ayuda a que se establezcan procesos de colaboración, de creación y de adaptación de materiales didácticos para facilitar la transición al aula ordinaria de este alumnado, pues, como se ha señalado anteriormente, la iniciativa de colaborar con el Aula de Enlace en la adaptación de unos textos de 2º de ESO fue una iniciativa personal, no del Departamento de Lengua Castellana, una iniciativa que no fue tomada por otros departamentos didácticos, y una iniciativa que no se repitió ni amplió el año siguiente, pues DEM abandonó el IES Eclipse, y ya no estuvo en el Aula de Enlace durante el curso 2009-2010, que fue el último año de funcionamiento de dicha aula en el IES Eclipse.

#### 7.2.6. ¿Arribar a buen puerto o sin expectativas en el horizonte? ¿Después del Aula de Enlace, qué?

Las Aulas de Enlace se diseñan, o al menos eso es lo que dictan las instrucciones estudiadas en el capítulo 5, para que el alumnado se incorpore al entorno escolar y

social en las mejores condiciones posibles. Sin embargo, el profesorado del IES Eclipse reconoce que buena parte de este alumnado no está preparado para enfrentarse a las exigencias de un currículum académico y que, en la mayoría de los casos, no están en disposición de superar el curso escolar. Esta afirmación contrasta con el trabajo de García Fernández *et ál.* (2009) donde un 37,3% del profesorado considera que está “muy de acuerdo” con la idea de que la asistencia al Aula de Enlace facilita posteriormente la incorporación al aula ordinaria y un 46,6% sostiene que está “bastante de acuerdo” con esa afirmación.

En primer lugar, el profesorado del Aula de Enlace del IES Eclipse da esta respuesta porque considera que, desde el punto de vista lingüístico, se tiene claro que el Aula de Enlace no proporciona el tipo de lengua “académica” necesario para conseguir el éxito escolar.

DEM: *La verdad es que cuando salen del Aula de Enlace... [están] preparados para enfrentarse al mundo real, para saber desenvolverse en la calle, sin duda, sí, porque realmente aprendían muy rápido porque era una necesidad para ellos. Y yo creo que manejarse a nivel de calle, de poder ir a un sitio, pedir algo y tal, yo creo que de sobra, digo a nivel oral, no estoy hablando ya a nivel escrito...*

DEJ: *Claro.*

DEM: *...pero estar preparados para poder hacer un curso en el que estudiaras 1º, 2º de la ESO y demás... pues, francamente, la mayoría de los casos, no, porque es imposible que en nueve meses puedas aprender un idioma y además...*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, minutos 00:18:15 – 00:18:53).

Sin nombrar de forma explícita la dicotomía entre competencia lingüística conversacional y competencia cognitivo-académica, los profesores eran plenamente conscientes de la diferencia entre saber comunicarse oralmente, por un lado, y ser capaz de adquirir una competencia en el idioma suficiente como para enfrentarse a las materias del currículum, por otro. Asimismo, tenían claro que el tiempo y los conocimientos adquiridos en el Aula de Enlace no les capacitaban, en general, para enfrentarse al aula ordinaria.

*En condiciones normales, en condiciones normales, un niño que ha estado escolarizado normalmente, llega a un país extranjero... y nueve meses es un periodo suficiente para manejar el idioma y tal, pero es que, claro, la mayoría de los casos que llegan al Aula de Enlace, al menos en [nombre del municipio del IES Eclipse], no eran niños que vinieran en condiciones normales. A veces esos nueve meses eran suficiente*

*para manejar la lengua, pero a nivel de calle, no para poderse incorporar a un nivel de ESO con un nivel de contenidos para ellos bastante alejado de lo que traían.*

*(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:28:11 – 00:28:30).*

Las observaciones de este profesor coinciden con las de los estudios que afirman que para alcanzar la competencia cognitivo-académica es necesario un periodo de tiempo bastante mayor que el de los nueve meses del Aula de Enlace, periodo que se sitúa en torno a varios años (Cummins, 2002).

La solución no parece ser disponer de más tiempo en el Aula de Enlace, pues se corre el riesgo de que el Aula de enlace se convierta en un gueto, por lo que la Inspección educativa apenas concedía prórrogas a la permanencia de este alumnado en el Aula de Enlace. De hecho, la inspectora fue al IES Eclipse, a propósito de una solicitud de prórroga para una alumna:

*DEM: Vino la inspectora al instituto, concretamente a hablar conmigo y me llamó [nombre del director] a su despacho. La única vez que la inspectora ha venido a hablar con nosotros en los tres años del Aula de Enlace. Un poco para pedirme explicaciones, porque yo había solicitado la prórroga, entonces ella, como que... no sé, la actitud que tuvo, no me gustó, y, además, a mí no me asustaba lo que me dijera en ese momento... Me vino como a amenazar de: "Bueno, pues que sepas que igual entro en el aula para ver si realmente es necesario que esta alumna siga o no". Y le dije: "Cuando tú quieras, el Aula de Enlace está abierta a todo el mundo, digo, así que cuando tú quieras, pasas por el Aula de Enlace y ves si esta chica"... que tenía los problemas que tenía, no solo a nivel<sup>327</sup>... pues necesita, pero, claro, eso era dinero, y entonces, ahí ya entra un poco... entonces eran súper reacios a prorrogar, y creo que eso fue una cosa muy extraordinaria que nos lo concedieran, no nos lo concedieron prácticamente con nadie más.*

*Porque se podían solicitar prórrogas, en casos... también es verdad que tampoco era bueno tenerlos allí...*

*DEJ: Claro, es que, desde cierto punto de vista, también tenían que controlarse [las prórrogas] porque el problema también es que cada centro es distinto, ¿no? y entonces es posible que en otros centros las prórrogas se pudieran utilizar...*

*DEM: Claro.*

---

<sup>327</sup> La chica de origen marroquí de la que habla DEM, aparte de su bajo nivel lingüístico y curricular, tenía problemas familiares, pues su padre no quería que estudiara, por lo que le impedía asistir al instituto, y había que recurrir a la trabajadora social o a los servicios sociales del ayuntamiento para que la chica asistiera a clase. Además, su hermano menor, también matriculado en el Aula de Enlace, controlaba todo lo que esta hacía en el centro escolar, con quién iba, etcétera.

DEJ:.. *pues para evitar mantener ahí a los niños en un aula y que no se incorporaran y que no... entonces, que estaba bien que estuviera esa norma, que estuviera ese periodo de estancia...*

*Y luego otra cosa es que... pues eso, tiene que estar, hace falta una inspección más cercana, que vea realmente los casos, ¿no? y que analice las situaciones reales de cómo y por qué. Lo que pasa es que eso es trabajo, es trabajo...*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, minutos 00:23:25 – 00:25:16).

Resulta significativo (y positivo) que ni el profesorado ni la Inspección quieran que el Aula de Enlace se convierta en un gueto, pero es significativo también el que la Inspección educativa apenas se ocupe de la supervisión de este recurso.

De hecho, esa laxitud se percibe en que, respecto a la evaluación, uno de los ejes sobre los que pivota la política educativa de la Comunidad de Madrid, para garantizar la “calidad educativa” (capítulo 4), apenas aparecen referencias en la programación del Aula de Enlace del IES Eclipse (capítulo quinto), y, en la entrevista con el profesorado, tan solo se hace referencia a la evaluación inicial en los siguientes términos:

DEM: *Pues, hombre, se supone que había y que teníamos preparaao, pero a veces, sinceramente, yo ni las usaba... métodos de estos de evaluación inicial para saber un poco en qué nivel estaban de primaria, de secundaria y de tal. Con algunos no era necesario porque si no habían ido nunca al colegio, si no, tal... y con otros también los métodos había que cogelos muy con alfileres, ¿por qué? porque el problema muchas veces no era que no tuvieran el nivel académico para contestar, es que no sabían español. Entonces, las pruebas lo suyo es que hubieran estado hechas en su idioma y que tú las pudieras traducir.*

DEJ: *Había algunas pruebas en su idioma, que sí que les pasabas, pero eso te podía dar una idea de cómo llegaban, más o menos. Pero lo que sí que era difícil es lo que tú decías: luego cuándo decidir... cuándo decidir, y, cómo, los incorporamos y de qué manera. Porque es distinto que tú te entendieras con ellos... más o menos dominar suficientemente el idioma como para que más o menos te entendieras con ellos, etcétera... es distinto al dominio del idioma que necesitaban para poder seguir una clase. Y... luego también cada chaval era distinto, había algunos que necesitaban más el salir fuera, y había otros que al revés, que no querían tanto salir fuera.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, minutos 00:05:48 – 00:07:12)

Al igual que sucede en otras Aulas de Enlace madrileñas, las evaluaciones iniciales apenas siguen los cuestionarios oficiales, en diferentes idiomas, proporcionados por la Comunidad de Madrid (García Fernández *et ál.*, 2009). Además,



la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en las Aulas de Enlace madrileñas no tiene un carácter sistemático, sino que se trata de una evaluación por objetivos (Inglés López, 2009).

El hecho de que la inspección educativa no pida una “rendición de cuentas” de los resultados de este programa, como sí lo hace del programa de enseñanza bilingüe, a través de las pruebas estandarizadas, y no revise la programación del Aula de enlace del IES Eclipse para comprobar los instrumentos utilizados para las pruebas iniciales y cuáles son los criterios y métodos de evaluación de los alumnos de esta aula, no es sino un síntoma de la poca importancia concedida, dentro de la política lingüística educativa madrileña, a este programa de enseñanza y a los resultados que produce en los alumnos, falta de evaluación que también puede extenderse al propio programa (Del Olmo, 2012).

Por otro lado, para mejorar las posibilidades de éxito académico del alumnado que sale del Aula de Enlace, se preguntó a los profesores si creían que unas horas de refuerzo en el Aula de Enlace, impartiendo clases de Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, etc. podrían servir para facilitar su transición al aula ordinaria, tal y como sugieren que se haga en la tercera fase Boyano *et ál.* (2004). Sin embargo, los profesores no estaban de acuerdo:

*Yo creo que no, porque el objetivo del Aula de Enlace no era ese, en principio. Ahí hubiera faltado algún tipo de complemento, no sé muy bien el qué.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEJ, minutos 00:19:28 – 00:19:36).

Como la medida del Aula de Enlace resulta claramente insuficiente, ambos profesores convienen en que debía ir complementada de alguna manera, y parece que lo más adecuado es asignar a los exalumnos al programa de Diversificación Curricular, una medida de atención a la diversidad.

*DEM: Probablemente sea un poco la Diversificación, la verdad, probablemente, no del todo, pero un poco lo es la Diversificación, o sea que, en cierto modo, ese paso está solventado si consigues que esos alumnos vayan a Díver, pero si es a Díver, claro, hasta que llegan a 3º, claro, algunos se incorporan en 1º de la ESO o en 2º...*

*La solución no es Compensatoria, porque el problema es que los alumnos de compensatoria tenían un perfil bastante diferente, en general, en general, a los nuestros.*

*DEJ: Claro.*

*DEM: O sea, había de todo, había alumnos nuestros que claramente eran de compensatoria, pero había otros que no lo eran. Entonces, luego, al final se trataba, si*

*estos alumnos estaban en 1º y 2º, se trataba a estos alumnos como si fueran de compensatoria y no eran de compensatoria<sup>328</sup>.*

*Entonces ahí había como un nexo de unión entre, cuando salen del Aula de Enlace, y la diversificación, que igual podría ser, llamarlo como tú quieras, pues una pre-díver, o... algo que... que les hubiera ayudado a establecer ese puente. Porque el salto sigue siendo muy grande, la verdad.*

[...]

*Alguna cosa que les permitiera a ellos... pues eso, que les fuera más fácil ese salto. Igual en algunos institutos se ha hecho, porque, por ejemplo, en mi instituto, sí que hay una especie de pre-díver en 2º de la ESO y esa pre-díver, si los alumnos están bien escogidos, funciona bien. Y yo, como estoy atenta y demás, sé que algunos de los alumnos que eran alumnos del Aula de Enlace, están en ese 2º de pre-díver...*

DEJ: Claro.

DEM: *...y les está funcionando, ¿no? Entonces, probablemente... creo que eso hubiera estado recogido de manera más... oficial, digamos, porque si no, imagino que algunos, pues se habrán perdido al encontrarse en un 2º de la ESO normal o en un 3º de la ESO normal, es que es muy difícil.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, minutos 00:20:46 – 00: 22:38).

Por un lado, los profesores del Aula de Enlace se encontraban con el problema de que muchos alumnos eran tratados como si fueran de Educación Compensatoria, entre otros motivos, porque buena parte del profesorado, al delegar en los profesores especialistas y al carecer de una formación adecuada, no sabían, en primer lugar, cuáles eran las diferencias entre unos programas de atención específica y otros y, en segundo lugar, no tenían claro a cuál de esos programas pertenecían los alumnos. Así, era frecuente que en las juntas de evaluación alguno de los profesores del grupo que se estaba evaluando preguntara por el programa al que estaba adscrito un alumno o alumna concreto, manifestara dudas sobre el tipo de atención que debía tener en su aula (tipo de adaptación curricular que había que hacerle, quién debía hacerla...) y tuviera dudas sobre cómo debía evaluársele.

Por otro lado, también sucedía que, a pesar de que desde el Aula de Enlace se aconsejara que estos alumnos debían ir a Diversificación, al final, no entraban en dicho programa:

---

<sup>328</sup> En el IES Eclipse la Educación Compensatoria es un programa que solo estaba disponible para el alumnado de 1º y 2º de ESO, en las asignaturas de Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. En 3º y 4º de ESO, en cambio, no había programa de Compensatoria. En 3º y 4º de ESO existe Diversificación Curricular, pero este programa no lo hay en 1º y 2º. El perfil de uno y otro alumnado es muy diferente. (Véase apartado 7.3.).

*A mí me pasó que algunos alumnos del Aula de Enlace, se terminó [su plazo de estancia], o que ya tenía que pasar... y específicamente decías que necesitaba que al año siguiente fuera a Diversificación y tal, pero, o porque no había gente suficiente, o porque no cumplía determinado requisito, o porque la persona encargada de seleccionar alumnos de diversificación no lo consideraba oportuno, esos alumnos no entraban en Diversificación, con lo cual era condenarlos al fracaso.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEJ, minutos 00:22:43 – 00:23:12).

Sea como fuere, los itinerarios propuestos para estos alumnos distan mucho de la normalización y del itinerario ordinario que siguen la mayoría de sus compañeros. Por tanto, no se puede decir que la medida de las Aulas de Enlace sirva para que este alumnado se integre académicamente en el aula ordinaria. De hecho, las expectativas del profesorado del Aula de Enlace respecto a los alumnos eran bastante bajas.

*Desgraciadamente pocas. Como mucho que cursen un Ciclo Formativo de Grado medio pero no creo que consigan el graduado en Secundaria.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEJ, pregunta 25).

*Era realista y sabía dónde podía llegar cada uno y yo sólo trataba de ayudarles en ese camino. Con algunos la expectativa era sólo que aprendieran a manejarse en español a nivel oral y escrito para encontrar un trabajo pronto. Con otros que se integraran socialmente y no estuvieran excluidos, con un grupo más amplio que acabaran la ESO e hicieran un módulo profesional y en un solo caso que pudiera seguir estudiando Bachillerato.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEM, pregunta 25).

Estas bajas expectativas se fundamentaban, como se ha visto anteriormente, en la falta de escolarización previa, en la devaluación de sus conocimientos, en la metodología utilizada en el aula ordinaria, la dificultad del lenguaje académico y el propio aspecto emocional del alumnado. Estas bajas expectativas se confirmarán después en cuanto el alumnado se incorpore a las aulas ordinarias (capítulo 7), en una suerte de “efecto Pigmalión” o de profecía autocumplida.

La mayoría de estos alumnos y alumnas, bajo el amparo o la justificación de su falta de conocimiento de la lengua vehicular o del currículum español, acabarán en itinerarios menos exigentes, pasando por Educación Compensatoria en la mayoría de los casos y accediendo, en la minoría, a estudios de bachillerato (7.4.). De ahí que los investigadores sostengan que las Aulas de Enlace solo funcionan para un 50% de los alumnos que pasan por ellas (Inglés López, 2009) o para aquellos que tienen bajas

expectativas escolares, no para quienes quieren alcanzar la universidad (Del Olmo, 2010). Al contrario, como sostiene Del Olmo (2010) las Aulas de Enlace son una poderosa herramienta para desincentivar las altas expectativas de algunos alumnos:

*The Linking Classroom takes adolescents, treats them as babies who are not even able to speak, and completely re-shapes them, by changing everything: their past experiences, what they know, the language they speak, and even their expectations and their families' expectations for them. After completion, the Program delivers them to a place where they see a huge door leading to the lower jobs of the labor market and a winding narrow tunnel at the end of which there is supposedly a promise of a university education and after it, better jobs, even.*

(Del Olmo, 2010: 99-100).

La medida, que debía servir para ayudarles a aprender la lengua vehicular, acaba siendo la justificación y la puerta de entrada a itinerarios académicos menos exigentes. La lengua se convierte, pues, en el filtro utilizado para medir, en el criterio usado para segregar.

#### 7.2.7. Del colchón al suelo: la integración del alumnado del Aula de Enlace

Si, según los profesores del Aula de Enlace del IES Eclipse, la medida no es capaz de conseguir que el alumnado alcance el nivel necesario para incorporarse en las mejores condiciones posibles al curso escolar ordinario, habrá que ver en qué medida cumple su otro objetivo: el de la integración de estos alumnos en el entorno.

Sin embargo, ya se ha visto que muchos no querían salir fuera del Aula de Enlace, donde se sentían seguros, cómodos, “acolchados”:

*Creo que te lo comentaba antes, el aspecto anímico, o sea lo emocional, las sensaciones de cómo se sentían ellos, también pesaban mucho a la hora de qué hacer, ¿no?, de cómo... tanto o más que... o sea que... la cuestión académica, ¿no?, porque claro, había veces que... o sea que en principio la principal razón de sacarlos pronto era que se fueran integrando pero, claro, si los sacabas sin un suficiente conocimiento del idioma no se integraban, al revés, eran rechazados... Pero ellos a veces querían salir pronto, o, al revés, había otros chavales que no, que estaban muy cómodos en el Aula de Enlace, se sentían muy acolchados y no querían salir.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEJ, minutos, 00:07:14 – 00:08:05).

Esta resistencia a salir del Aula de Enlace para integrarse en los grupos ordinarios aparece en otros institutos madrileños que también contaban con estas aulas:

*El resultado, pues, no podía ser otro que el aislamiento de los alumnos del aula de enlace dentro del propio instituto, lo que se acabó reflejando en sus propias manifestaciones de resistencia de incorporación a los grupos ordinarios que les correspondían por edad: mediante resistencias a acudir a estos grupos, en una primera fase de incorporación esporádica en las asignaturas de relación social, a pesar de la ilusión y el nerviosismo iniciales que todos habían experimentado (preferían quedarse todo el tiempo en el aula de enlace porque allí se sentían más a gusto); y mediante resistencias a seguir la norma, una vez incorporados definitivamente (hablando entre ellos en sus lenguas de origen, mientras los profesores explicaban), como resultado de la experiencia de marginación espacial e interactiva en la que eran mantenidos en el fondo del aula sin ninguna atención de muchos de los profesores de las distintas materias.*

(Pérez Milans, 2006: 58)

Aparte de la asistencia progresiva a materias como Educación Física o Música para ir integrándose en el grupo de referencia, otra de las formas de integrar al alumnado del Aula de Enlace es mediante las actividades extraescolares, que estaban integradas en el programa Escuelas de Bienvenida al que pertenecen las Aulas de Enlace. Los alumnos del Aula de Enlace del IES Eclipse solían ser invitados a participar en las actividades extraescolares de su grupo de referencia.

*En general sí, es más como eran alumnos que normalmente tenían buen comportamiento nos solían avisar siempre. El problema a veces era de nuestros propios alumnos que eran los reacios a participar.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEM, pregunta 21).

*En general, sí, salvo los profesores, que eran bastantes, que no hacían eso ni con los demás alumnos.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEJ, pregunta 21)

Aunque los departamentos contaban con el alumnado del Aula de Enlace, los profesores también reconocen que a veces eran los propios alumnos los que se negaban a asistir a esas excursiones y salidas extraescolares y preferían quedarse en el Aula de Enlace. Pero, sin duda, **“la prueba de fuego del recreo”** era la que determinaba si los alumnos del Aula de Enlace se estaban integrando o no:

*En el recreo, yo no sé si eso ha cambiado, yo, que siempre me pedía la guardia de recreo porque era muy significativo ver cómo se movían en los recreos, ya sabéis, el grupo de las chicas marroquíes, chicas, el grupo de los chicos marroquíes, y, es verdad, que a veces los chicos rumanos se mezclaban con los marroquíes para jugar al fútbol, pero, en general, estaban poco integrados. Bueno, los chicos sudamericanos, por otro lado, en general, no había mucha integración. Yo creo que eso era lo más difícil de conseguir, y lo que más hemos fracasado, la verdad.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:34:40 – 00:35:59).

DEM se lamentaba del fracaso en la integración de estos alumnos, que se advertía de manera clamorosa en los recreos, durante los cuales cada alumno se relacionaba solo con los de su misma nacionalidad y, en muchas ocasiones, los alumnos del Aula de Enlace solo se relacionaban entre ellos, ni siquiera interactuaban con otros de su misma nacionalidad, pero matriculados en grupos ordinarios.

Esta observación acerca de los distintos grupos que se formaban en los recreos, en función de la nacionalidad, aunque es cierta, como se pudo comprobar *in situ*, debe ser matizada. En primer lugar, tal y como señala DEJ, la integración era una tarea que sobrepasaba el ámbito de actuación del Aula de Enlace, y que afectaba al conjunto de la comunidad educativa:

*La integración era un problema mucho más complejo, que se salía del Aula de Enlace. O sea, no era un problema que se pudiera... Desde el Aula de Enlace, evidentemente, había que colaborar a ello, pero la integración... no solo de estos alumnos, tanto de los sudamericanos, que no eran del Aula de Enlace, ni tenían problemas de idioma... La integración de unos alumnos con otros de distintas nacionalidades, etcétera, etcétera, era un problema que había que abordar desde... o sea, globalmente, desde el centro, con muchas cosas, y no estaba bien resuelto, por no decir nada.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEJ, minutos 00:36:11 – 00:36:40).

DEJ tiene claro que la tarea de integrar al alumnado de diferentes nacionalidades y/o culturas no debe recaer solo en el Aula de Enlace, sino que debía ser una tarea compartida por todos los estamentos del IES Eclipse. Para subrayar su argumentación, DEM citaba, por ejemplo, el hecho de que los alumnos de origen hispanoamericano y, por tanto, sin problemas de idioma, tampoco se relacionaban en los recreos con los demás alumnos, tan solo lo hacían con los de su país, por lo que el problema de la integración no podía circunscribirse exclusivamente al alumnado del Aula de Enlace (porque tengan la barrera del idioma), es un problema que habría que abordar de forma global en los centros educativos. En este sentido, DEM compara la situación en los recreos con la que vive en la actualidad en su nuevo centro, con un

número similar de alumnos marroquíes, pero que están mucho más integrados en el patio de lo que estaban los alumnos del IES Eclipse, ella lo achaca a varios factores: el hecho de que llevaran mucho tiempo en España, e incluso que hubieran nacido ya aquí, y una serie de actividades deportivas que se realizaban en los recreos, actividades de las que el IES Eclipse tuvo conocimiento y que también trató de aplicar.

El en el IES Eclipse, a partir del curso 2008-2009, se puso en marcha el Proyecto Patio (capítulo 4), que pretendía realizar actividades durante los recreos, en especial ligas deportivas de baloncesto, fútbol, y también torneos de ajedrez, para que los alumnos se integraran. Varios de los alumnos del Aula de Enlace participaron activamente en estos torneos, y los profesores reconocen la importancia de que los alumnos del Aula de Enlace se mezclen con el resto del alumnado y cooperen, ya sea a través de torneos deportivos o de otro tipo de actividades, para que la integración sea exitosa:.

*DEJ: Es que yo creo que ahí hay una labor, o sea, a través del deporte, pues... una labor de integración, de hacer equipos, de tal...*

*DEM: Campeonatos escolares...*

*DEJ: Claro. Yo recuerdo que estos, [nombra a un alumno ucraniano del Aula de Enlace], que estaba en el último año, una de las cosas en las que estaba más integrado y estaba integrado él, y estaba [nombra a un alumno marroquí del Aula de Enlace] era en el equipo de futbito, o sea, que se fueron...y quedaron medio campeones o no sé qué, y enseñaban las fotos y estaban súper orgullosos y tal. Ese tipo de cosas en las que están ahí... eran todo el equipo igual... entonces estaban ellos, y... o sea, estaban muy mezclados, entonces, pues eso, el deporte, no sé ese tipo de cosas...*

*DEM: Ese tipo de cosas son importantes.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, minutos 00:37:45 – 00:38:47).

Es necesario mencionar aquí que, desde el Aula de Enlace, se llevaron a cabo distintas iniciativas cuyo objetivo era facilitar la integración de este alumnado mediante, por ejemplo, la realización durante los recreos de unos talleres de elaboración de pulseras, de creación de marcapáginas, en los que podían participar todos los alumnos del centro, creando así un espacio de cooperación en el que pudieran interactuar los alumnos del Aula de Enlace con el resto de alumnos del instituto. Estos talleres fueron puestos en marcha por DEM, la profesora del Aula de Enlace, junto con la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad (PTSC) y se desarrollaron durante los dos cursos académicos en que estuvo dicha PTSC en el instituto, 2006-2007 y 2007-2008. A estos talleres, a pesar de que estaban abiertos a todo el alumnado del centro, asistían mayoritariamente alumnas de origen marroquí,

del Aula de Enlace o no, donde elaboraban, entre otros, pulseras y abalorios. El instituto compraba los materiales y se utilizaba el espacio del Aula de Enlace para confeccionarlos durante los recreos.

DEM: *Yo te comentaba lo de los talleres que hacíamos en el recreo, que ya empezamos el primer año con [nombre de la PTSC], no sé si la llegasteis a conocer...*

DEJ: *Sí.*

INVESTIGADORA: *Sí.*

DEM: *y ahí, jo, es que se sentían, yo me acuerdo que acabamos ya, porque ya se acabaron las jornadas y tal, y volvían al aula, como diciendo, ¿qué pasa?, y yo les decía: “Pero iros al patio, al recreo, no sé cuántos, salir” porque, claro, allí se encontraban, eh, súper a gusto, ¿no? porque era un sitio en el que ellas podían hacer algo que... y, entonces, eso es importante... Pues lo que dice DEJ, sobrepasa un poco el tema del Aula de Enlace, ¿no?*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, minutos 00:38:47 – 00:39:21).

Estos talleres ofrecían, por tanto, la posibilidad de que el alumnado del Aula de Enlace interactuara con otros, se abría el espacio del Aula de Enlace al resto de alumnos, matriculados en los grupos ordinarios y que no tenían acceso a esta aula. Entre las alumnas del Aula de Enlace esta iniciativa fue muy bien acogida, sin embargo, el éxito en cuanto a la participación del resto de alumnos y la cooperación entre el alumnado de las aulas ordinarias y el del Aula de Enlace, fue más limitado.

Asimismo, el alumnado del Aula de Enlace, también por iniciativa de DEM, realizó algunas exposiciones orales acerca de su cultura y de su país en las tutorías de algunos grupos de ESO, durante el curso 2008-2009, como una manera de que el alumnado del Aula de Enlace se hiciera visible para el resto de alumnos del centro, como una medida para su posterior integración. Estas medidas, por otro lado, generaron entre los alumnos del Aula de Enlace cierto sentimiento de pertenencia e integración.

*Pero, sí que yo creo que un poquito hicimos en el sentido de que, o sea, ellos estaban muy orgullosos del Aula de Enlace, siempre estaban ahí puestas las cosas que ellos hacían, sus fotos, sus banderas, sus... y a ellos les gustaba que fuera gente allí a verlo y tal, ¿no? Y cuando fuimos a las tutorías, alguna vez... en actividades estas que hicimos de que ellos contaban cosas, de que tal... pues eso resulta, porque el problema muchas veces a veces es el desconocimiento, ¿no? Entonces, si tú conoces al que tienes al lao, y sabes un poco más de él y ves que no es tan diferente a ti, pues se rompe un poco esa barrera, ¿no?. Entonces bueno...claro, no es un trabajo solo de Aula de Enlace, es un trabajo de orientación, de tutorías... y esas poquitas cosas que*



*hicimos, lo poquito que hicimos en ese nivel, yo creo que a ellos les gustó mucho, ¿eh?, darse a conocer, contar cosas, lo poquito que ellos podían, de su música, de su comida, de su...*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:39:22 – 00:40:21).

Otra forma de visibilización de la cultura del alumnado del Aula de Enlace, fue a través de su participación entusiasta en las Jornadas interculturales celebradas en el instituto. Estas jornadas se organizaron por primera vez en el curso 2008-2009 y en ellas había sitio para una tienda de comercio justo, comida típica de diferentes países, muestra de atuendos típicos, de bailes, juegos populares, etcétera.

DEM: *Lo de las Jornadas interculturales les traía locos... bueno, ya, tres meses antes, ya, ya, o sea, como... lo que iban a traer, cómo se iban a vestir, bueno, bueno... Claro, lo vivían, porque era una manera de dar a conocer lo suyo, es que, claro...*

DEJ: *Es que es normal.*

DEM: *Es que es normal, efectivamente.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, minutos 00:40:23 – 00:40:40).

El alumnado del Aula de Enlace, como se ve por las distintas iniciativas llevadas a cabo, tenía mucho interés y mucha ilusión por mostrar elementos de su cultura, de su país, por integrarse en la nueva sociedad de acogida sin renunciar a sus orígenes. Sin embargo, este viaje no discurría por una carretera de doble sentido, pues el resto del alumnado se mostraba, en general, indiferente al Aula de Enlace, en cuyos hombros recaía la tarea de la integrarse, pues, según sus profesores del Aula de Enlace, estos representaban la minoría:

DEM: *No, al revés, no, pero, claro, es que era la minoría, entonces, es que era esa minoría a la que le interesaba dar el paso de...*

DEJ: *Claro.*

DEM: *Sí, al revés, pues... como que no.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, minutos 00:40:50 -00:41:00).

Además del Equipo Directivo, otros que colaboraron activamente en el funcionamiento del Aula de enlace y, en especial, en la integración del alumnado fueron algunos miembros del Departamento de Orientación del instituto como, por ejemplo, la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad (PTSC).

El ayuntamiento del municipio donde se sitúa el IES Eclipse también colaboró con este en la integración del alumnado no solo del Aula de Enlace, sino del alumnado

de origen inmigrante en general. Para ello contrató a una mediadora, de origen marroquí, que contribuyó a facilitar la labor de acogida e integración de estos nuevos alumnos y a mejorar la relación con las familias, especialmente en lo que se refiere a la comunicación, pues la mayoría de los padres y madres de estos alumnos desconocían el español.

[nombre de la mediadora] *para mi gusto hacía un trabajo espectacular, yo sinceramente... chapeau. Porque es que... tenía las cosas como muy claras, o sea, no se andaba con paños calientes. Los tenía muy en su sitio, pero al mismo tiempo preocupándose de todos y cada uno de ellos, que eran un montón, porque ella era la que trabajaba en el ayuntamiento y llevaba a todos y se conocía todas las familias y siempre que la llamabas, siempre que la llamabas... y yo la llamé muchas veces, un poco así ya, como: “[nombre de la mediadora], tengo este problema: no ha venido [nombre de una alumna marroquí a la que no dejaban asistir al instituto], tal, no sé qué”. Y ella siempre acudía, y siempre que había que ir a hablar con la familia, hablaba. Para mí hizo un trabajo excepcional.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:42:10 – 00:42:50).

La Consejería de Inmigración de la Comunidad de Madrid también envió al instituto Eclipse a un mediador sociofamiliar. Los tres primeros años enviaron a dos mediadores de origen árabe<sup>329</sup>, los dos últimos años, 2009-2010 y 2010-2011, un mediador de nacionalidad cubana. El primer mediador sociofamiliar de la Consejería de Inmigración estuvo dos años en el IES Eclipse y, aunque, según los profesores del Aula de Enlace, realizó una buena labor, estos también cuestionaban sus métodos porque esta persona, de formación militar, y que había ocupado un cargo en el ejército, trataba a los alumnos marroquíes con cierta aspereza y trataba de imponerles disciplina.

*También [nombre del mediador] hizo muy buen trabajo, lo que pasa es que [nombre del mediador] tenía una forma de pensar que a lo mejor yo no compartía del todo, ¿no? Su manera de... tratar a los chavales, que viene de otra cultura, y su cultura es eso lo que...pero sí que el hombre hizo mucho por intentar...*

*Y todo eso ayuda, porque, claro, a ellos, al tener a una persona a la que puedas hablar en tu idioma, es que, claro, eso hace mucho. Porque a veces el mayor problema era de comunicación, que tú no le sabías, a lo mejor, expresar lo que tú querías decirles, y ellos no te sabían expresar lo que... ese era el principal problema.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:42:52 – 00:43:27).

---

<sup>329</sup> Uno estuvo durante el curso 2006-2007 y 2007-2008 y el otro, durante el curso 2008-2009.

DEM señala que el problema de los alumnos del Aula de Enlace era de comunicación, por eso valora especialmente que alguien hablara en el idioma de los alumnos, ya que ninguno de los profesores del Aula de Enlace lo hacía:

*Yo de árabe sabía las cuatro palabras que me habían enseñado ellos, y algunas es mejor que no las diga.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:44:43 – 00:44:48).

Como ya se apuntó en el apartado 5.3.1.2., los criterios de provisión de plazas de Aulas de Enlace no contemplan el conocimiento de las lenguas de los alumnos inmigrantes como uno de los puntos a tener en cuenta para obtener la plaza.

DEM, por su formación como filóloga inglesa, dominaba el inglés, mientras que DEJ hablaba francés, sin embargo, no le servía de mucha ayuda con el alumnado marroquí que llegaba al IES Eclipse, pues la mayoría provenía de una zona rural:

DEM: *Ellos tampoco la hablan [la lengua francesa], ellos, la mayoría no hablan francés, Isabel, que parecía que es que el francés... que no... no tenían ni idea de francés.*

DEJ: *Yo, bueno, con la alumna marroquí que llegó al final, que estaba escolarizada antes... sí en francés me entendía con ella, pero era un caso, y era por eso, porque venía de una ciudad, no venía de la zona del Rif como los demás...*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, minutos 00:43:35 – 00:43:55).

Ni en los criterios de provisión de plazas para el Aula de Enlace, ni en la formación impartida por la Comunidad de Madrid, limitada al curso inicial, aparece la necesidad de aprender las lenguas de los alumnos del Aula de Enlace, a pesar de que los profesores señalen que es importante el hecho de poder comunicarse en las lenguas inmigrantes. Las investigaciones señalan la desventaja que supone el hecho de que los profesores de las Aulas de Enlace no sepan hablar las lenguas de sus alumnos, especialmente en cuanto a la comunicación y la evaluación de conocimientos (García Fernández *et ál.*, 2009).

De hecho, DEM, señala las dificultades para comunicarse con las familias, cuando no estaba delante la mediadora del ayuntamiento.

*Luego por ejemplo, los chavales magrebíes, las madres, ninguna, prácticamente ninguna, yo creo que no me equivoco si digo que ninguna sabía hablar español. Porque, claro, como las madres no salían y tal... Yo lo sé, porque tuve muchas entrevistas con madres, con... a veces tuve que echar mano de [nombre de la*

mediadora del ayuntamiento], *que me ayudó muchísimo, me acuerdo una vez, las últimas veces que no estaba [nombre de la mediadora] que vinieron una madre y dos hermanas de [nombre de un alumno marroquí del Aula de Enlace] [...], y tenía que traducir él mismo, él mismo que estaba en el Aula de Enlace aprendiendo español. Entonces era un poco surrealista, la verdad.*

(Entrevista profesorado Aula de Enlace, DEM, minutos 00:34:36 – 00:35:13).

No obstante, pese a esta falta de comunicación, con los alumnos del Aula de Enlace y sus familias, ambos profesores coinciden en que la formación recibida fue suficiente para desarrollar su labor, ya que se ajustaba al trabajo que debían desempeñar.

*Desde luego para comenzar el trabajo sí. Fue muy útil y muy centrada en el trabajo que había que hacer y daba herramientas para poder luego desarrollar el trabajo. Por supuesto más formación nunca está de más.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEM, pregunta 6).

La Comunidad de Madrid, durante los años siguientes, no ofreció a este profesorado ningún curso de formación más, aparte de esa formación inicial. Tampoco el profesorado del Aula de Enlace del IES Eclipse asistió por iniciativa propia a más cursos de formación que les ayudaran en su práctica diaria en el Aula de Enlace (cuestionario profesorado Aula de Enlace, pregunta 8). Sin embargo, una de las profesoras, DEM, asistió en mayo de 2008 al primer y único Encuentro Regional de Profesorado del Aula de Enlace organizado hasta ahora por la Comunidad de Madrid.

*Asistí a estas jornadas y presenté una ponencia de la que me publicaron un resumen.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEM, pregunta 8).

La formación lingüística del profesorado de las Aulas de Enlace no era, desde luego, uno de los requisitos *sine qua non* sobre los que se había puesto en marcha esta medida, ni tampoco uno de los requisitos imprescindibles de los aspirantes al puesto. Así que no puede sorprender el hecho de que el profesorado no conozca las lenguas del alumnado, ni se moleste en hacer más cursos para mejorar su formación de cara a su labor en el Aula de Enlace cuando nadie, entendiendo con ello la Administración madrileña, ni se lo exige, ni lo promueve ni lo demanda, a diferencia del Programa Bilingüe en inglés, donde se ofertan cursos de formación lingüística cada año y donde la habilitación lingüística tiene fecha de caducidad, para obligar al profesorado al reciclaje constante de su competencia lingüística en inglés.

Esta falta de atención a las lenguas inmigrantes, tanto a su mantenimiento como a una formación básica sobre ellas que permita la comunicación entre profesorado y alumnos, solo tiene cabida desde una perspectiva asimilacionista, de sumersión, en la que las lenguas inmigrantes no tienen ninguna cabida, al contrario, son vistas como un “problema”, por lo que los esfuerzos se centran en la enseñanza de la segunda lengua.

#### 7.2.8. Valoración de la medida según los profesores del Aula de Enlace

La entrevista a los profesores del Aula de Enlace se produjo después de que estos abandonaran el instituto, para volver a impartir sus asignaturas en otros centros educativos de la Comunidad de Madrid. DEM había dejado el IES Eclipse en junio de 2009, mientras que DEJ lo había hecho en junio de 2010. Desde la distancia que proporciona el paso del tiempo y el hecho de estar desarrollando una tarea diferente, se les pidió que reflexionaran sobre su experiencia en el Aula de Enlace, así como la idoneidad de esta medida.

En sus respuestas al cuestionario que se les envió, ambos profesores coincidieron en señalar, con rotundidad, que el Aula de Enlace era una medida adecuada para el alumnado extranjero recién incorporado al sistema educativo.

*Sí, era una buena medida pero necesitaba ir complementada posteriormente.*  
(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEJ, pregunta 26).

*Sí, sin ninguna duda.*  
(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEM, pregunta 26).

Esta afirmación también se confirmó en la entrevista posterior:

DEM: *El Aula de Enlace es una de las mejores cosas que se han inventado.*  
(Risas)

DEJ: *Es imprescindible.*

DEM: *Te lo digo en serio, que la idea... la idea era... vamos, muy buena.*  
(Entrevista profesorado Aula de Enlace, minutos 00:18:53 – 00:19:09).

El profesorado muestra su satisfacción con la medida, a pesar de que esta necesita ir complementada, por ejemplo, con algún recurso-puente para ayudar a estos alumnos a integrarse académicamente, como ya se dijo con anterioridad.

Por otro lado, el trabajo en el Aula de Enlace ha satisfecho las expectativas que tenían estos profesores a la hora de trabajar en ella:

*En lo personal sí, pero esperaba que a los chavales les sirviera mi labor aún más, especialmente para incorporarse a los cursos ordinarios.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEJ, pregunta 23).

*Con creces porque resultó verdaderamente enriquecedor y gratificante a nivel profesional y personal. Es más me costó volver a dar mi asignatura.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEM, pregunta 23).

Estas respuestas coinciden con el alto grado de satisfacción expresado por los docentes que han trabajado en las Aulas de Enlace (García Fernández *et ál.*, 2009; Del Olmo, 2012). Esa satisfacción, sobre todo en lo personal, tiene mucho que ver con el hecho de que la mayoría del profesorado que trabaja en las Aulas de Enlace lo haga por voluntad propia y, en muchas ocasiones, lo hacen por sentirse útiles ayudando a los más desfavorecidos (García Fernández *et ál.*, 2009<sup>330</sup>).

En el caso del profesorado del IES Eclipse, sus motivaciones personales eran de carácter profesional (enfrentarse a un nuevo reto o cambiar su rutina profesional), personal (sentirse más útil como educador; trabajar en un destino más cercano a su domicilio) y también social (ayudar a los alumnos inmigrantes):

*Cambiar mi rutina profesional, intentando sentirme más útil como educador y ayudar a los alumnos inmigrante desde el principio, desde que llegaban.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEJ, pregunta 22).

*Ya llevaba varios años dándole vueltas, pensé que tenía mucho que ver con mi trabajo como profesora de inglés y que al mismo tiempo suponía un cambio y un reto. La decisión final vino motivada por el hecho de darme un destino definitivo lejano.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEM, pregunta 22).

Respecto a las dificultades de trabajar en el Aula de Enlace, además de aquellas asociadas al funcionamiento del Aula de Enlace, de las que ya se ha hablado (falta de coordinación y de implicación del resto del profesorado, falta de recursos

---

<sup>330</sup> La motivación del profesorado para trabajar en estas aulas también es muy diversa, aunque el estudio del García Fernández *et ál.* (2009) señala que, de forma mayoritaria, se trata de una motivación de tipo “vocacional”, puesto que un 55,9% del profesorado señaló que trabajaban en estas aulas para mejorar su desarrollo personal y profesional, y un 19,3% del profesorado trabajaba en estas aulas debido a su “compromiso con la inmigración”.

inicialmente), en cuanto a los alumnos, las mayores dificultades que presentan son las relacionadas con su estado emocional y su transición al aula ordinaria:

*Las situaciones anímicas de los chavales y lo complicado que resultaba facilitar la transición para que se incorporaran al sistema educativo español.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEJ, pregunta 14).

Otra de las dificultades que se señalan, paradójicamente en un recurso como este, es la de la diversidad:

*La enorme diversidad en todos los sentidos y que a veces también era enriquecedor y sobre todo el hecho de que cada uno llegara en un momento diferente y por tanto siempre había que volver a empezar. En algún caso la falta de adaptación a la escuela.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEM, pregunta 14).

Esto coincide con el estudio de García Fernández *et ál.* (2009) donde el profesorado del Aula de Enlace reconoce que, entre otros factores, la diversidad lingüística en el aula, la diversidad de conocimientos entre los alumnos y la diversidad de nacionalidades en una misma Aula de Enlace en el mismo periodo de tiempo constituyen algunas de las dificultades de su tarea como docentes en estas aulas.

Pese a las dificultades anteriores, esta medida es considerada como muy positiva por el profesorado del Aula de Enlace, para su desarrollo no solo profesional, sino también personal. En una nota, que DEM añade al cuestionario que se le envió por correo electrónico, resume su experiencia de la siguiente manera:

*Me gustaría añadir que además de todo lo académico creo que intentamos trabajar en la integración de estos chavales y en este sentido me parecieron muy positivos los talleres que realizábamos en los recreos, las jornadas interculturales en las que ellos se volcaban y vivían con gran ilusión y la manera de trabajar en el aula. Creo que conseguimos (no siempre y no con todos los alumnos) que ellos vinieran al Aula de Enlace con agrado y que se sintieran cómodos. Dentro del aula siempre intentamos trabajar desde el respeto y la convivencia entre culturas y todos aprendimos mucho de todos. Al menos así es como yo lo he vivido y como lo percibo con el paso del tiempo.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEM).

Es destacable la voluntad de ayudar a estos alumnos y el entusiasmo de estos profesores para acoger con afecto a este alumnado que llegaba al IES Eclipse abrumados por unas situaciones difíciles.

En relación al ámbito académico, aspecto cuya relevancia era considerada menor por el profesorado del Aula de Enlace del IES Eclipse, habida cuenta de la situación en que llegaba el alumnado, es necesario contrastar sus experiencias con lo posteriormente vivido en el aula ordinaria, para valorar en qué medida las Aulas de Enlace están funcionando como un programa de enseñanza lingüística o más bien como un programa que, en primer lugar, segrega al alumnado en función de la lengua, para, posteriormente, derivarlo, en función de la lengua y de su desfase curricular, acrecentado en parte mientras estaba adscrito al Aula de Enlace, a otros itinerarios de una exigencia menor o a salidas profesionales.

Por muy importante que sea el aspecto emocional, si se relega el académico, este alumnado estará condenado a unos trabajos de escasa cualificación profesional, con lo que se perpetuará la desigualdad de este alumnado y su condición marginal en la sociedad de “acogida”.

### **7.3. Profesorado posterior al Aula de Enlace**

Tras pasar por el Aula de Enlace, estos alumnos se incorporaban al aula ordinaria, aunque, en la mayoría de los casos, esto supuso terminar en el programa de Compensatoria, en el de Diversificación o en alguno de los cursos del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

Después de conocer la opinión del profesorado del Aula de Enlace sobre los conocimientos alcanzados por sus alumnos, sus expectativas, etcétera, se quiso conocer la opinión del profesorado que les daba clase, una vez concluido su paso por el Aula de Enlace, para ver en qué medida consideraban que estos alumnos estaban capacitados, tanto desde el punto de vista académico como el de integración social. Para ello se pasó un cuestionario a varios profesores.

Los datos de este cuestionario, por otra parte, fueron completados con la entrevista a dos profesoras de Compensatoria del IES Eclipse, una durante los cursos 2009-2010 y 2010-2011 (DOCS) y otra profesora de Compensatoria que llegó al IES Eclipse en el curso 2011-2012 (DOCA).

Por otro lado, también se analizaron los exámenes producidos en las aulas ordinarias por algunos de los alumnos del Aula de Enlace, puesto que estos materiales servían de ayuda para ver en qué medida el alumnado del Aula de Enlace se integraba de forma adecuada en el aula ordinaria y en qué medida el hecho de que fueran hablantes del español como segunda lengua era tenido en cuenta o no por el profesorado.



Por último, también contaré mi propia experiencia como docente de una alumna de Lengua Castellana y Literatura durante el curso 2009-2010 y como tutora de tres alumnos provenientes del Aula de Enlace.

### 7.3.1. El alumnado del Aula de Enlace desde la percepción del profesorado posterior a ella

Durante el curso 2010-2011, cuando se pasó el cuestionario, la mayoría de los que habían sido alumnos del Aula de Enlace estaban en el programa de Diversificación, por ello se pidió a las dos profesoras del programa que contestaran al cuestionario. Asimismo, como estos alumnos habían pasado o estaban en el programa de Compensatoria, también se pasó el cuestionario a la profesora que había dado Educación Compensatoria durante los cursos 2009-2010 y 2010-2011. También se pidió a los profesores de Lengua Castellana (2) que habían tenido en sus aulas ordinarias a estos alumnos que contestaran al cuestionario para ver en qué medida su competencia lingüística difería de la del alumnado de las aulas ordinarias. Por último, pese a que interesaba sobre todo conocer la competencia lingüística de este alumnado, se pasó el cuestionario al profesor de Matemáticas de la última alumna que había asistido al Aula de Enlace. La elección de las asignaturas de Lengua Castellana y de Matemáticas se debió a que son consideradas como las materias instrumentales y, además, las que más horas tienen en su horario semanal de clases, ya que la suma de las dos asignaturas supone en torno al 30% de la carga lectiva semanal.

En total, participaron seis profesores que evaluaron a ocho alumnos que habían estado escolarizados en el Aula de Enlace.

Este cuestionario, además, se completó con la entrevista a dos profesoras de Compensatoria que habían trabajado en el IES Eclipse durante el periodo 2010-2012. Tanto DOCS, que trabajó en el IES Eclipse durante 2009-2010 y 2010-2011, como DOCA, que lo hizo en el curso 2011-2012, habían trabajado en otros centros de secundaria, impartiendo Compensatoria, Diversificación Curricular y, en el caso de DOCA, también había impartido cursos de PCPI, por tanto, poseían amplio conocimiento de los diferentes recursos de atención específica al alumnado.

Respecto a la pregunta de si sabían que el alumno o alumna habían estado previamente escolarizado en el Aula de Enlace, la mayoría del profesorado contestó afirmativamente. Resulta significativo, sin embargo, que las dos personas que no lo sabían pertenecieran a los departamentos de Matemáticas y de Lengua Castellana y Literatura. En cambio, las profesoras de Diversificación y de Compensatoria sí eran

conscientes de que el alumnado que tenían en su clase había pasado previamente por el Aula de Enlace. No hay que olvidar que los programas de Diversificación, Compensatoria y el Aula de Enlace pertenecen al Departamento de Orientación, y se reúnen semanalmente, por lo que es lógico que estos profesores estén al corriente de las características del alumnado que ha estado adscrito a programas específicos de atención a la diversidad, en mayor medida que los otros departamentos didácticos que tienen una relación poco fluida con el Aula de Enlace (apartado 7.2.8.).

Además, para que un alumno se incorpore al grupo de Diversificación Curricular es necesario que primero sea propuesto por la junta de profesores, y, a continuación, el Departamento de Orientación lleva a cabo una serie de entrevistas personales, con el alumno y a veces también con su familia para determinar si el alumno propuesto por la junta de profesores cumple el perfil para entrar en un grupo de Diversificación curricular, por lo que, en consecuencia, las profesoras de Diversificación tienen una información muy completa del perfil de sus alumnos y de su trayectoria anterior, lo que, desgraciadamente, no ocurre con el resto de profesores y alumnos en el aula ordinaria.

1. Cuando el alumno/a se incorporó a su clase, ¿sabía que había estado anteriormente escolarizado (adscrito) en el Aula de Enlace?	Sí 11	No 2	N/C 1
--	----------	---------	----------

Ante la pregunta de si perciben diferencias entre el resto del alumnado y el del Aula de Enlace, la unanimidad es casi total. Independientemente de la lengua materna, del país de origen y del nivel del grupo, pues hay que recordar que el nivel de Compensatoria es más bajo que el de Diversificación Curricular, los profesores perciben diferencias entre el alumnado del Aula de Enlace y el resto. Todos los profesores encuestados perciben diferencias en la competencia lingüística de estos alumnos frente a la de sus compañeros, independientemente de en qué momento hubieran salido los alumnos del Aula de Enlace (había quienes llevaban tres años fuera de ella).

2. ¿Nota diferencias lingüísticas entre este alumno/a y el resto de los compañeros?	Sí 13	No 0	N/C 1
3. ¿Nota diferencias en competencia académica entre este alumno/a y el resto de sus compañeros?	Sí 13	No 0	N/C 1

En las entrevistas con las profesoras del Aula de Enlace también destacan la baja competencia lingüística como uno de los rasgos que caracterizan al alumnado de Compensatoria.

*Pues falta de base, pero sobre todo de escribir, o sea falta de vocabulario, falta de... de que estén sueltos a la hora de escribir y a la hora de hablar, faltas de ortografía, por supuesto, o sea, les faltaba todos los recursos para la competencia comunicativa... y escrita, pero más comunicativa.*

(Entrevista profesorado Compensatoria, DOCA, minutos 00:01:30 – 00:01:52).

*Generalmente comprensión lectora, por falta de vocabulario, muchísimas veces... dependiendo de su nivel también, de los años que llevan de desfase, que es un mínimo de dos, pero había algunos que venían con mucho mayor desfase... eh... pues podían tener... en Matemáticas fallaban mucho, pero sobre todo era quizás la lectura, la comprensión lectora. No saben entender problemas, en Matemáticas los enunciados...*

(Entrevista profesorado Compensatoria, DOCS, minutos 00:00:57 – 00:01:35).

Estas diferencias tan claras en lo lingüístico-académico, en cambio, no se traducen, aparentemente, en problemas de integración social, pues el 76,92% de las respuestas indican que estos alumnos no tienen problemas de relación, al menos en la clase.

4. ¿Nota diferencias en cuanto a la integración de este alumno/a con el resto de la clase?	Sí 3	No 10	N/C 1
--	---------	----------	----------

Solo en tres respuestas se percibía una diferencia respecto a la integración del alumnado procedente del Aula de Enlace. Una de ellas correspondía a una alumna que llevaba muy poco tiempo en España y que no hablaba español porque el cierre del Aula de Enlace del IES Eclipse impidió que completara los nueve meses de escolarización en el Aula<sup>331</sup>. Otro es un exalumno del Aula de Enlace, con problemas de agresividad desde que se incorporó al instituto, y la última es una alumna que en el programa de Diversificación en el Ámbito Científico-Tecnológico parece tener dificultades de integración, pero que no son percibidas por la profesora que le imparte el Ámbito Sociolingüístico.

<sup>331</sup> Esta alumna fue dada de alta en el Aula de Enlace del IES Eclipse en abril de 2010 y el aula cerró ese curso. El año siguiente, 2010-2011, esta alumna ya no estuvo matriculada en el IES Eclipse.

Tras esas preguntas generales, se les preguntaba de un modo más específico por la integración académica del alumnado del Aula de Enlace, atendiendo a los cuatro bloques de competencias comunicativas.

Respecto a la comprensión lectora, los alumnos procedentes del Aula de Enlace presenta dificultades en tareas básicas como lectura, comprensión, técnicas de resumen, etc. Ni siquiera una tarea esencial, como es la de localizar la idea principal de un texto, obtiene un porcentaje considerable de respuestas positivas. Al contrario, un 35,71% de las respuestas indican que los alumnos no son capaces de localizar la idea principal y un 50%, que solo la localizan en parte. Únicamente otra tarea muy básica, y muy repetida en las aulas, la de identificar tipos de texto según su modalidad (narrativos, descriptivos, etc.) obtiene un resultado positivo, ya que el 15,38% de las respuestas indican que son capaces de identificar un texto por sus características y el 46,15% lo hacen en parte.

<b>BLOQUE DE COMPRENSIÓN LECTORA:</b>				
5. Su forma de leer es adecuada (no silabea, no para o titubea durante la lectura en voz alta, tiene una buena entonación...)	Sí 0	En parte 11	No 3	N/C 0
6. Comprende bien lo leído en clase	Sí 0	En parte 10	No 4	N/C 0
7. Tiene una buena capacidad de sintetizar o resumir lo leído	Sí 0	En parte 7	No 6	N/C 1
8. Es capaz de localizar la idea principal de un texto	Sí 2	En parte 7	No 5	N/C 0
9. Identifica el tipo de texto (narración, descripción, noticia, carta...)	Sí 2	En parte 6	No 5	N/C 1
10. Comprende el vocabulario específico/técnico de la asignatura	Sí 0	En parte 7,5	No 5,5	N/C 1

La comprensión auditiva, en cambio, no presenta tantas dificultades para el alumnado procedente del Aula de Enlace del IES Eclipse.

El alumnado parece responder bien a los apuntes que se dictan en clase, donde un 28,57% responde positivamente y un 50% lo hace entiende en parte y, sobre todo, comprende bien las instrucciones, donde se obtienen las puntuaciones positivas más altas (un 53,85%)

Además, el cuestionario muestra que el alumnado tiene estrategias para solventar sus dificultades de aprendizaje, por ejemplo, pidiendo que se le repita o escriba en la pizarra algunos de los conceptos, algo que realiza un 92,31%.

<b>BLOQUE COMPRENSIÓN AUDITIVA:</b>				
11. Entiende sin dificultad cuando se dicta algo en clase	Sí 4	En parte 7	No 3	N/C 0
12. Entiende sin dificultad las instrucciones	Sí 7	En parte 5	No 1	N/C 1
13. Comprende sin dificultad las exposiciones orales de sus compañeros	Sí 2	En parte 8	No 1	N/C 3
14. Pide que se le repita o escriba en la pizarra algún concepto	Sí 12	En parte 1	No 1	N/C 0

Respecto a la expresión oral, esta es, junto con la comprensión auditiva, la destreza que menos dificultades presenta para el alumnado del IES Eclipse. Destaca, sobre todo, la expresión oral “a nivel de calle”, que decían los profesores del Aula de Enlace, esto es, el dominio de la realización de actos de habla básicos como saludar, pedir, disculparse y actos de habla que tienen que ver con los turnos de palabra. Prácticamente la totalidad de los alumnos, un 92,86% realiza de forma adecuada actos de habla básicos, mientras que un 83,33% realiza adecuadamente actos de habla relacionados con la interacción comunicativa, como saber pedir la palabra, etcétera.

Estos datos están en sintonía con las respuestas que daban los profesores del Aula de Enlace en sus cuestionarios, donde, al ser preguntados sobre las destrezas en las que más destacaban estos alumnos eran la de la comprensión y expresión orales.

*En comprensión oral.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEJ, pregunta 15).

*Sin duda en comprensión oral y en segundo lugar en expresión oral.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEM, pregunta 15).

Sin embargo, en ese cuestionario ambos profesores destacaban la comprensión auditiva como la destreza en la que más destacaban los alumnos en el Aula de Enlace, seguida de la oral. En cambio, en las aulas ordinarias la expresión oral parece ocupar el segundo lugar, quizá porque el tipo de *input* que reciben los alumnos en el Aula de Enlace, de tipo más comunicativo, es muy diferente al que recibe en las aulas ordinarias, un *input* de carácter abstracto, académico.

Asimismo, estos datos coinciden con los de García Fernández *et ál.* (2009) que muestran que en las Aulas de Enlace se trabajan sobre todo contenidos de tipo comunicativo y con los de los propios profesores del Aula de Enlace del IES Eclipse cuando manifestaban que el currículum era “el aprendizaje de la lengua”.

La pronunciación y la participación oral también se situarían en la parte positiva de la actuación oral de estos alumnos. En cambio, respecto al conocimiento del vocabulario, tanto en el de la vida cotidiana como, en especial, en el de los contenidos curriculares se observan carencias en estos alumnos, ya que un 69,23% no tiene un amplio vocabulario sobre contenidos académicos y un 30,77% solo lo tiene en parte.

Esto está en correlación con el menor tiempo dedicado a los contenidos académicos, como ya se analizó en el apartado anterior.

<b>BLOQUE DE EXPRESIÓN ORAL:</b>				
15. Tiene un amplio vocabulario referido a la vida cotidiana	Sí 3	En parte 5	No 5	N/C 1
16. Tiene un amplio vocabulario referido a los contenidos académicos o curriculares	Sí 0	En parte 4	No 9	N/C 1
17. Su pronunciación es buena	Sí 1	En parte 12	No 1	N/C 0
18. Realiza sin dificultad exposiciones orales ante su grupo de clase	Sí 2	En parte 8	No 4	N/C 0
19. Su participación oral en clase es alta	Sí 1	En parte 9	No 4	N/C 0
20. Realiza de forma adecuada actos de habla como: saludar, pedir, disculparse...	Sí 13	En parte 1	No 0	N/C 0
21. Sabe pedir la palabra, cederla, etcétera.	Sí 10	En parte 1	No 1	N/C 2

En la expresión oral no se aprecian diferencias, ni si se tiene en cuenta la procedencia del alumnado, ni tampoco, dado que se trata de una muestra pequeña, se observan diferencias en cuanto a la variable de la edad. Uno de los alumnos más jóvenes, de origen ucraniano, parece obtener mejores puntuaciones que el resto de alumnos en la expresión oral, pero, en cambio, otra de las alumnas más jóvenes, de nacionalidad rumana, estaría en el polo opuesto, por lo que, a diferencia de los estudios sobre la importancia del factor edad de llegada en el aprendizaje de la segunda lengua (Griffin, 2005; Cabañas, 2008) no se puede establecer una mejoría en la variable edad de llegada.

La última de las competencias, la de la expresión escrita, obtiene unas puntuaciones muy bajas. Todos los alumnos cometen faltas de ortografía, aunque el 30,77% de las respuestas sostiene que las cometen “en parte”, no quedando muy claro si obedece a un criterio cuantitativo (número de faltas cometidas) o cualitativo (gravedad de las mismas). Asimismo, una mayoría (el 66,67%) no usa conectores textuales, elementos básicos en la organización del discurso y de las ideas, por lo que, lógicamente, las ideas del texto aparecen desorganizadas: un 30,77% de las respuestas afirma que no las organiza y un 61,54% sostiene que las ideas de los textos que escriben los alumnos están organizadas “en parte”.

Además, otro elemento en el que se percibe el poco dominio de la expresión escrita es en el uso mayoritario de las oraciones simples. Un 84,62% de las respuestas indican que estos alumnos utilizan mayoritariamente oraciones simples en los textos que redactan. Además, un 30% de las respuestas muestran que estos alumnos no utilizan las oraciones compuestas en sus composiciones escritas.

<b>BLOQUE DE EXPRESIÓN ESCRITA:</b>				
22. Tiene una buena caligrafía	Sí 3	En parte 8	No 3	N/C 0
23. Escribe sin faltas de ortografía	Sí 0	En parte 4	No 9	N/C 1
24. Usa conectores y marcadores textuales ( <i>por ejemplo, sin embargo, en primer lugar...</i> )	Sí 0	En parte 4	No 8	N/C 2
25. Utiliza mayoritariamente frases simples	Sí 11	En parte 2	No 0	N/C 0
26. Utiliza frases simples y también compuestas	Sí 0	En parte 7	No 3	N/C 4
27. Las ideas del texto están organizadas	Sí 1	En parte 8	No 4	N/C 1

Estos resultados acerca de la expresión escrita del alumnado procedente del Aula de Enlace coinciden con los apuntados por el profesorado del Aula de Enlace, quien señalaba que la competencia escrita era, indudablemente, la competencia en la que su alumnado se desenvolvía peor.

*En expresión escrita.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEJ, pregunta 16).

*La expresión escrita sin duda.*

(Cuestionario profesorado Aula de Enlace, DEM, pregunta 16).

Además, coincide con lo que señala Boyzon-Fradet, 1997:86, recogido en García Carmona (2005: 7):

*Para los niños inmigrantes y en situación de desventaja social, el obstáculo principal es el acceso al escrito de tipo escolar, ése que se refiere a la adquisición de todas las disciplinas escolares, y por tanto el acceso a estas últimas.*

Respecto a la integración social, otra de las funciones del Aula de Enlace, según las instrucciones de la Viceconsejería, la mayoría del alumnado respeta las normas básicas de convivencia en el aula (78,57%) y un 7,14% de las respuestas señala que los alumnos procedentes del Aula de Enlace lo hacen “en parte”. Además, estos alumnos tienen, en su mayoría, una actitud respetuosa hacia sus compañeros (un 85,71% de las respuestas lo señalan).

Estas respuestas son coincidentes con lo expresado por los profesores del Aula de Enlace, en concreto, la respuesta a la pregunta número 21 del cuestionario de DEM donde se mencionaba que, como estos alumnos tenían un buen comportamiento, solían llamarles para que participaran en las excursiones.

En cuanto a las normas de convivencia, destacan dos casos, ambos de origen marroquí: el primero el de un alumno marroquí, que es considerado como un alumno conflictivo (de hecho, tuvo que ser expulsado del centro por Jefatura de Estudios en más de una ocasión, y llegó a tener un brazo escayolado a consecuencia de una pelea). El otro, el de una alumna marroquí, Samira, que no respondía al prototipo de alumna marroquí “sumisa y obediente”, sino que, al contrario, era considerada por el profesorado como una alumna “contestona”. Esta alumna, efectivamente, protagonizó algún problema de convivencia en el centro.

Dentro de clase, la mayoría de estos alumnos se relacionan tanto con compañeros de nacionalidad española, tal y como señalan un 85,71% de las respuestas. También se relacionan con otros alumnos de nacionalidades distinta a la suya (92,30% de las respuestas), si bien en los recreos la mayoría está con compañeros de su misma nacionalidad, situación que ya señalaban los profesores del Aula de Enlace del IES Eclipse en su entrevista.

Aquí también aparecen algunas diferencias en función de la nacionalidad, en la pregunta número treinta y tres, donde se pregunta acerca de si se relacionan en el recreo con alumnos de nacionalidades distintas a la suya. Así, mientras los alumnos



de Europa del Este (cuatro alumnos, uno de Ucrania y tres de Rumanía, uno de los cuales es una chica) obtienen unos resultados de cuatro respuestas positivas, dos resultados “en parte” y dos en blanco, los alumnos marroquíes (un alumno y dos alumnas) obtienen cuatro respuestas negativas, una que sostiene que se relacionan “en parte” con alumnos de nacionalidades distintas a la marroquí y una respuesta en blanco, por lo que parece que hay una tendencia mayor a que este alumnado se relacione solo con los de su nacionalidad. También es cierto que el hecho de que en la muestra sobre la que se pregunta solo haya una alumna de Europa del Este, frente a dos alumnas de origen marroquí, puede influir en los datos, dado que los alumnos varones tienen más oportunidades de integrarse con otros alumnos de diferente nacionalidad gracias al deporte, en especial al fútbol.

<b>INTEGRACIÓN SOCIAL</b>				
28. Respeta las normas de convivencia básicas en el aula	Sí 11	En parte 1	No 2	N/C 0
29. Tiene una actitud respetuosa hacia sus compañeros	Sí 12	En parte 1	No 1	N/C 0
30. Dentro de clase se relaciona con compañeros de nacionalidad española	Sí 12	En parte 1	No 1	N/C 0
31. Dentro de clase se relaciona con compañeros de distinta nacionalidad a la suya	Sí 12	En parte 1	No 0	N/C 1 <sup>332</sup>
32. En los recreos está con compañeros de su misma nacionalidad	Sí 8	En parte 5	No 0	N/C 1
33. En los recreos está con compañeros de otras nacionalidades	Sí 5	En parte 3	No 4	N/C 1

Estos resultados muestran que el alumnado del Aula de Enlace tiene problemas de integración académica una vez incorporados a las aulas ordinarias, e incluso estos problemas son percibidos con nitidez en programas de atención a la diversidad que tienen cierto grado de adaptación curricular, mucho mayor en Compensatoria, menor en Diversificación Curricular.

Como señala una de las profesoras de Compensatoria del IES Eclipse, la diferencia entre la competencia académica entre el alumnado de Diversificación y el de Compensatoria es muy acusada:

<sup>332</sup> En una nota el profesor de la materia, Matemáticas, explicó que en clase no había ningún otro alumno de la misma nacionalidad que la de esa alumna, de nacionalidad marroquí.

*Los alumnos de Diversificación sí están en el nivel en que tienen que estar, pero por problemas... no llegan... por lo que sea, pero los de Compensatoria están desfasados de nivel, están en otro... están en niveles de primaria.*

(Entrevista profesora de Compensatoria, DOCA, minutos 00:08:28 – 00:08:36).

En las entrevistas y cuestionario al profesorado del Aula de Enlace, estos ya advertían de que estos alumnos no estaban preparados académicamente para un aula ordinaria, pero recomendaban a sus alumnos para Diversificación, no para Compensatoria, conscientes de que el perfil del alumnado de Compensatoria era muy diferente al de Diversificación, pues el alumnado de Compensatoria presentaba unas carencias no solo académicas sino también sociofamiliares, de hábitos, etc.

*[Problemas] familiares muchos de ellos también [tenían], porque el perfil del alumno que se mete en compensatoria conlleva las dos cosas, que tengan un mínimo de dos años de desfase y que haya problemas sociales, familiares, etcétera, y por eso, muchas veces [hay] problemas de base de cosas mal aprendidas, desde tablas de multiplicar, divisiones, que no conocen, porque han estado casi desescolarizados, ¿no? durante unos años.*

(Entrevista profesorado Compensatoria, DOCS, minutos 00:01:38 – 00:02:08).

En el programa de Diversificación Curricular, en cambio, no solía haber esa problemática sociofamiliar, sino solo académica:

*A ver, siempre hay un factor ahí social, económico muy fuerte de familias muy desfavorecidas en Compensatoria, que en Díver no tiene por qué haberlo. Además, en Díver siempre tiene que haber, eh, que los chicos tengan un esfuerzo, y que quieran sacarlo, que en Compensatoria a veces lo hay, pero otras veces, no, a ver, están completamente abandonados.*

*Entonces sí que es verdad que generalmente los alumnos de Compensatoria van a acabar en Diversificación, pero otros van a acabar en un PCPI.*

(Entrevista profesorado Compensatoria, DOCS, minutos 00:05:05 – 00:05:36).

Otra diferencia entre ambos programas era la construcción positiva del alumnado de Diversificación, porque es un alumnado que se esfuerza, que trabaja, pero que “no llega”, por lo que es un alumnado que al final, aunque sea con ayuda, sale adelante y consigue titular.

*En Díver está muy bien ese programa y es que lo que pasa es que son alumnos que trabajan pero que... no llegan. Pero son trabajadores: ellos hacen, hacen, hacen, pero*

*como que no llegan a obtener ese aprobado y se quedan siempre ahí, a pesar de su esfuerzo. Entonces, en grupos más pequeños y con la materia un poco más condensada [...] la materia más concentrada, y en grupos más reducidos, un profesor que les dé más horas y tal, tiran y tiran hacia adelante y lo sacan fenomenal en los programas de Diversificación. Pero no todos los alumnos que te encuentras en el los programas de Diversificación son de perfil de Diversificación, que ese es el problema que hay.*

*Y los programas de Diversificación son diferentes porque esos son alumnos que están ya en el centro, pero que están con niveles de primaria.*

(Entrevista profesorado Compensatoria, DOCA, minutos 00:07:05 – 00:08:16).

*En Díver el alumnado es más homogéneo, las ganas que tienen de trabajar y de sacarlo adelante, aunque tengan la autoestima más minada, porque piensan que no son capaces, pero ellos son chicos que, en principio, trabajan y demás, y Compensatoria faltan muchos hábitos de trabajo, falta saber estar, hasta tomar apuntes, bueno, a veces hasta saber leer correctamente.*

(Entrevista profesorado Compensatoria, DOCS, minutos 00:05:58 – 00:06:21).

Esta construcción positiva del alumnado de Diversificación (trabajador, con interés, etc.) explica también el hecho de que los profesores del Aula de Enlace quisieran que sus alumnos fueran incluidos en los programas de Diversificación tras su salida del Aula de Enlace, porque veían que ahí estos alumnos tenían más posibilidades de alcanzar el título de secundaria, frente al programa de Compensatoria, que no siempre garantizaba un acceso al aula ordinaria y una trayectoria educativa de éxito.

*A ver, eso es lo que se espera del programa [de Compensatoria] realmente, que puedan... pues esas dificultades que ellos tienen, pues superarlas, y conseguir pasar al aula ordinaria, yo en [nombre del municipio del IES Eclipse] no lo conseguí.<sup>333</sup> [...]*

*Pocos, lo consigues de pocos [alumnos], pero bueno, del que lo consigues, pues que se puedan incorporar a un aula normal y acabar sacando un título de la ESO, pues... entonces es lo que realmente intentas conseguir y lo consigues de algunos.*

(Entrevista profesorado Compensatoria, DOCS, minutos 00:04:09 – 00:04:41).

Sin embargo, a tenor de las respuestas de los profesores de Compensatoria y Diversificación, estos alumnos también presentan una baja competencia académica en estos programas, frente al resto del alumnado. Desde el punto de vista lingüístico, los

---

<sup>333</sup> Después menciona otro centro educativo de una localidad distinta donde sí consiguió mejores resultados con el alumnado de Compensatoria.

problemas se concentran fundamentalmente en comprensión lectora y expresión escrita, y su competencia es mayor, sobre todo, en la expresión oral.

El hecho de que sean la comprensión lectora y la expresión escrita, básicas en el desempeño de la tarea académica, donde peores resultados obtienen los alumnos del Aula de Enlace, da argumentos “objetivos” que “justifican” el hecho de que posteriormente a su paso por el Aula de Enlace sean relegados a grupos de bajo rendimiento, argumentos que, por otra parte, son cuestionados por Pàmies (2006) y Cucalón (2015), quienes señalan que existen algunas categorías, como el hecho de ser inmigrante, que inciden a la hora de adscribir al alumnado a grupos de menor nivel académico, más allá de las notas escolares.

El cuestionario cuyos datos se acaban de presentar, junto con las opiniones de las profesoras de Compensatoria, representan, por así decirlo, el último eslabón de una larga cadena que comienza con la llegada del alumnado al Aula de Enlace y termina, en el mejor de los casos en programas específicos de competencia menor, pues antes de llegar a Diversificación Curricular y a Compensatoria estos alumnos pasaron por grupos ordinarios en los años anteriores.

### 7.3.2. El análisis del alumnado del Aula de Enlace desde sus exámenes

En el curso 2007-2008, el primer año de trabajo de campo, se pidió a los docentes de un grupo ordinario de 1º de ESO en el que fue incorporada Samira, que facilitaran los exámenes de esta alumna.

Samira había llegado al Aula de Enlace en enero de 2007, por tanto, formaba parte del grupo de trece alumnos con el que inició su andadura el Aula de Enlace del IES Eclipse. Esta alumna causó baja en el Aula de Enlace, el curso siguiente, en enero de 2008, incorporándose a un grupo ordinario de 1º de ESO, como alumna repetidora de 1º de ESO.

Con la revisión de los exámenes que estaba haciendo Samira en las asignaturas del aula ordinaria, lo que se pretendía comprobar era si existía algún tipo de adaptación en el contenido de los exámenes que se le pasaban esta alumna, si había algún tipo de adaptación en la formulación de las preguntas (con ayudas lingüísticas, por ejemplo), así como comprobar si se tomaba en consideración la condición de Samira, como hablante de español como segunda lengua y sus conocimientos previos.

Durante el curso escolar, a pesar de las reiteradas peticiones, fue imposible conseguir, no ya una fotocopia de los exámenes, sino que ni siquiera se pudo ver esos documentos. Sin embargo, a final de curso los profesores de tres materias, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y de Lengua Castellana y Literatura, facilitaron algunas de las pruebas realizadas por Samira desde que se incorporó al aula ordinaria en enero de 2008 hasta junio de 2008.

El número de exámenes facilitados por estos profesores fue bastante desigual, y la mayoría correspondían a la última evaluación:

- El profesor de Ciencias de la Naturaleza facilitó todas las pruebas realizadas por Samira desde que se incorporó al aula, un total de doce exámenes, uno de los cuales era el examen final de junio.
- La profesora de Ciencias Sociales fotocopió dos exámenes de Samira, correspondientes a la última evaluación (abril y junio de 2008). Junto a estos exámenes, fotocopió dos exámenes de uno de los mejores alumnos de la clase, también de la última evaluación, y un examen de una alumna de necesidades educativas especiales, que era igual al que había realizado Samira.
- El profesor de Lengua Castellana y Literatura proporcionó dos exámenes, también de la última evaluación, uno de los cuales era el examen final de junio.

Los exámenes constituían el medio por excelencia para evaluar al alumnado, si bien, en menor medida, también se tenían en cuenta las actividades, la actitud y el cuaderno del alumno. Tras estudiar estas pruebas escritas, puede comprobarse que ninguno de los exámenes contiene algún tipo de ayuda lingüística para esta alumna, términos traducidos a su lengua, posibilidad de utilizar el diccionario, simplificación del lenguaje, relación con sus conocimientos previos, etcétera.

Respecto a las ilustraciones e imágenes, que pueden resultar un elemento de apoyo para el alumnado que tiene un conocimiento insuficiente de la lengua, en los exámenes de Ciencias Sociales no aparece ningún tipo de imagen de apoyo que pueda ayudar a los alumnos, en este caso a Samira, a contextualizar y a identificar mejor qué se le está preguntando. En los exámenes de Lengua Castellana, solo en uno de ellos aparece la imagen de una mansión, para ilustrar un texto titulado “La mansión”. Sin embargo, esa imagen no tiene relación con lo que se le pregunta a Samira, puesto que lo que se le pide es que complete el texto de “La mansión” con las letras *g* y *j*, y el resto de preguntas versan sobre ortografía y morfología. En dicho examen no hay ninguna pregunta de comprensión lectora relacionada con el texto de

“La mansión”, por lo que la imagen solo sirve para decorar, no sirve de ninguna ayuda para desentrañar el texto o para el tipo de actividades que se tienen que realizar.

En el caso de la asignatura de Ciencias de la Naturaleza, de los doce exámenes que facilitó el profesor, solo en cuatro de ellos (un tercio del total), aparecían preguntas que contenían imágenes. Esas preguntas con imágenes correspondían al 10% o como máximo al 20% del total de las preguntas del examen, dependiendo del contenido del tema evaluado.

Respecto al tipo de cuestiones planteadas en los exámenes, hay que destacar que, pese a que en 2007-2008 ya había comenzado la implantación de la LOE, no aparecen referencias a las distintas competencias que tiene que desarrollar el alumnado, ni tampoco aparecían referencias a las habilidades<sup>334</sup> y actitudes<sup>335</sup> del alumnado, tan solo a sus conocimientos<sup>336</sup>.

El tipo de preguntas que predominaba en los exámenes de Ciencias Sociales y de Ciencias de la Naturaleza eran de tipo memorístico, con preguntas que, sobre todo, iban dirigidas a que los alumnos explicaran o describieran distintos conceptos técnicos de la asignatura. Las operaciones cognitivas requeridas eran sobre todo las de recuerdo.

En los exámenes de Ciencias Sociales (P15, P15B, P16 y P16B) todas las preguntas son de carácter memorístico, y se basan en que el alumno o alumna explique, defina o nombre distintos procesos o conceptos. No hay, en cambio, mapas, ilustraciones, aplicaciones prácticas de lo aprendido ni ejercicios en los que se pongan en práctica operaciones cognitivas más complejas como la deducción, la predicción, la valoración, etcétera. El recuerdo de hechos es la operación cognitiva más habitual en los exámenes de Ciencias Sociales, como muestran algunos estudios (Gómez Carrasco y Miralles, 2013).

---

<sup>334</sup> Trillo (2005) define las habilidades como un “saber hacer, es decir, un cierto dominio en cuanto a la puesta en marcha y desarrollo de determinadas destrezas cognitivas y/o motrices, que permiten decidir a quien las emplea qué es lo que se requiere en un momento dado y cómo hay que llevarlo a cabo” (2005: 8).

<sup>335</sup> Las actitudes pueden definirse como un “saber estar [...] un cierto dominio en lo que concierne a las relaciones interpersonales, a la inserción social conforme a ciertos principios éticos y, sobre todo, al equilibrio emocional” (Trillo, 2005: 8).

<sup>336</sup> Los conocimientos “se refieren al saber, esto es, a cierto dominio en cuanto al entendimiento y comprensión del conocimiento propio de un campo científicamente validado e históricamente acumulado” (Trillo, 2005: 7).

Ejemplos de preguntas de los exámenes de Ciencias Sociales:

- La arquitectura griega: Describe la columna corintia y su entablamento (pregunta 10, P15).
- La agricultura romana: Cultivos. Herramientas. Nuevas técnicas (pregunta 3, P16).

En la materia de Ciencias de la Naturaleza predominan también las preguntas de memorización. Un examen modelo de diez preguntas, está constituido por las siguientes cuestiones:

En torno a siete preguntas cuyo enunciado comienza con “Explica”, y en las que se pregunta por los rasgos de diferentes seres vivos, procesos, etcétera. Por ejemplo:

- Explica la diferencia entre un animal homeotermo y un animal poiquilotermo e indica los grupos de vertebrados que son homeotermos (pregunta 2, P1).
- Explica las características de las aves (pregunta 5, P2).

Una pregunta que comienza por “Define”, en la que se busca que el alumnado proporcione una definición breve de diversos términos:

- Define los siguientes conceptos:
  - a) Flagelados
  - b) Moneras
  - c) Microorganismos patógenos
  - d) Contagio
  - e) Salmonelosis(pregunta 5, P3)

Una o dos preguntas, dependiendo del tema, en las que se pide que el alumnado complete o realice un dibujo indicando las diferentes partes del mismo.

- Haz un dibujo de una flor de angiosperma indicando los nombres de las estructuras representadas (pregunta 7, P4).
- Indica a qué grupo de moluscos corresponde el dibujo, nombra las partes señaladas en el dibujo y explica cómo se alimentan (pregunta 4, P9).

Una pregunta, que no aparecía en todos los exámenes, en la que el alumnado tenía que reflexionar, deducir, etcétera.

- Explica por qué el clima de Lisboa, que está al lado de la costa, es menos frío en invierno y menos caluroso en verano que el clima de Madrid, que está muy alejada de la costa (pregunta 9, P6).

En Lengua Castellana y Literatura, en el currículo de primer ciclo de ESO no se imparte aún la historia de la literatura, que se introduce en cursos posteriores, por lo que el mayor peso de los contenidos corresponde a la morfología y la gramática en general. De ahí que en los exámenes de Lengua Castellana la mayoría de las preguntas correspondan a ejercicios de completar (cuestiones de ortografía, de morfología), localizar (categorías gramaticales en un texto) y también transformar. Por tanto, apenas hay espacio para definiciones de conceptos o desarrollo de temas, que sí aparecen con mayor frecuencia en los exámenes de los cursos del segundo ciclo de secundaria y de bachillerato.

- Completa con las letras *g* o *j*, según corresponda, las palabras del texto de Carlos Ruiz Zafón (pregunta 1, P13).
- Recuadra todas las preposiciones del texto (pregunta 8, P13).
- Transforma la oración enunciativa en todas las modalidades oracionales:
  - a) Enunciativa: Los hijos arrastran al padre hacia un barranco.
  - b) Interrogativa:
  - c) Exclamativa:
  - d) Imperativa:
  - e) Desiderativa:
  - f) Dubitativa:(Pregunta 9, P14).

En cuanto a la adaptación de contenidos, ni en Lengua Castellana ni en Ciencias de la Naturaleza se realizaron adaptaciones, por lo que esta alumna hizo los mismos exámenes que el resto de sus compañeros, independientemente de que ella fuera una aprendiz de español como segunda lengua y sus compañeros no.

En la materia de Ciencias Sociales, en cambio, la profesora llevó a cabo una adaptación de los contenidos para esta alumna. Cuando se le preguntó que por qué había hecho esto, esta profesora respondió que la alumna “no sabe nada”. La adaptación curricular que le hizo era la misma que la de una alumna de necesidades educativas especiales, por lo que, a juicio de esta profesora, las carencias de tipo lingüístico que presentaba Samira equivalían a las carencias cognitivas que mostraba la otra alumna.



De hecho, esta profesora, cuando me facilitó los exámenes de su asignatura, hizo hincapié en que me daba no solo los últimos exámenes de Samira, sino también los de uno de los mejores alumnos de la clase y otro examen realizado por una alumna de necesidades educativas, para que pudiera comprobar que Samira estaba muy lejos del “alumno ideal” y que su nivel era coincidente con el de una alumna de necesidades educativas especiales, porque Samira, “no sabía nada”.

El siguiente cuadro compara el examen de Ciencias Sociales de un alumno de la clase ordinaria con las preguntas de Samira (idénticas a las de una alumna con necesidades educativas especiales o ACNEE).

**Cuadro 26. Modelos de examen para alumnado ordinario y para alumnos del Aula de Enlace.**

<b>P15: Preguntas del examen para el alumnado ordinario</b>	<b>P15B: Preguntas del examen para la alumna del Aula de enlace y alumna ACNEE</b>
<p>1. Nombra las etapas de la historia de Egipto y subraya en la que los hicsos invadieron el país.</p> <p>2. La economía de Egipto: Artesanía y comercio.</p> <p>3. ¿En qué ciencias destacaron los egipcios? Nómbralas y explica una de ellas.</p> <p>4. La escultura egipcia: Su finalidad. Materiales. ¿Cómo eran?</p> <p>5. El origen de Grecia: En la Edad del Bronce existieron la civilización cretense y la micénica: Explica una.</p> <p>6. La democracia en Atenas: Indica cómo funcionaba.</p> <p>7. Explica las Guerras del Peloponeso.</p> <p>8. Nombra los grupos sociales en Grecia y subraya los que pagaban impuestos.</p> <p>9. La economía de Grecia: Escribe las producciones de la agricultura y la artesanía.</p> <p>10. La arquitectura griega: Describe la columna corintia y su entablamento.</p>	<p>1. Egipto está recorrido por el río Nilo. ¿Qué hace este río?</p> <p>2. Subraya cultivos de los egipcios: Cereales – arroz – lino – vid – judías – lentejas – patatas</p> <p>3. ¿Quién era el faraón? ¿Qué autoridad tenía?</p> <p>4. ¿Qué eran las pirámides? ¿Para qué servían?</p> <p>5. Grecia: ¿Qué es una polis? Nombra algunas.</p> <p>6. ¿Cómo se hacía la democracia en Grecia?</p> <p>7. Di si es verdadero o falso: -En las guerras médicas lucharon persas y griegos. -Las guerras del Peloponeso las ganó Atenas. -Un famoso rey de Grecia fue Alejandro Magno. -Roma conquistó el Imperio griego. -En Grecia se ponía el mercado en la acrópolis.</p> <p>8. Diferencia ciudadanos y no ciudadanos en Grecia.</p> <p>9. Di qué eran los Juegos Olímpicos. ¿Cómo eran los dioses griegos?</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los exámenes facilitados por DHF.

Las diferencias entre uno y otro examen son evidentes. La prueba P15B, la que hicieron Samira y la alumna ACNEE es mucho más sencilla, con preguntas que buscaban respuestas muy cortas, casi de una o dos líneas, o con preguntas de verdadero o falso. Por otro lado, no solo los contenidos estaban simplificados o rebajados, también en el aspecto “formal” había diferencias. Así, mientras que la prueba P15 estaba escrita a ordenador, la prueba P15B estaba escrita a mano por la profesora, dando al alumno una idea de improvisación que no hay en la prueba P15.

En definitiva, los exámenes de tipo memorístico, con poca o ninguna actividad de aplicación práctica de los conocimientos, sin ninguna referencia a los conocimientos previos que traía el alumnado inmigrante, mucho menos a sus lenguas, era lo que se encontró Samira cuando se incorporó al aula ordinaria.

La actuación del profesorado respecto a esta alumna osciló entre considerarla una alumna más y, en consecuencia, ponerle los mismos exámenes que al resto, sin tener en cuenta que no era hablante de español como primera lengua, o bien, dado que no dominaba la lengua española, confundir esta carencia con las limitaciones cognitivas propias del alumnado ACNEE.

En uno y otro escenario Samira se encontraba en una posición difícil, en el primer caso porque se la invisibilizaba, invitándola a asimilarse al resto de los alumnos y, en el segundo, porque se problematizaba su diferencia lingüística, cuya solución pasaba por recibir el mismo tratamiento que los alumnos con necesidades educativas especiales.

Huelga decir que Samira no consiguió aprobar 1º de ESO, la calificación máxima que consiguió en un examen fue de 2,2 en un examen de Lengua Castellana (P13). En el resto de exámenes las notas de Samira oscilaron entre el 0 y el 1, con lo que al año siguiente, como ya había cursado 1º de ESO en 2006-2007 (año de su llegada al Aula de Enlace) y había repetido 1º en 2007-2008 (año de su incorporación al aula ordinaria), pasó a 2º de ESO por promoción legal<sup>337</sup>. Durante el curso 2008-2009 Samira recibió atención en Compensatoria en algunas de las materias.

En el siguiente cuadro se recoge un resumen acerca de en qué medida los exámenes de 1º de ESO de las distintas materias tenían en cuenta o no el hecho de que Samira venía del Aula de Enlace y no tenía el español como primera lengua.

---

<sup>337</sup> El alumnado, en general, solo puede repetir una vez el mismo curso. Aquellos alumnos que repiten curso y que al año siguiente vuelven a suspender, promocionan al curso superior, con las materias pendientes, por imperativo legal. A estos alumnos se les conoce como alumnos PIL.

**Cuadro 27. Atención a la consideración de hablante de español como L2 en los exámenes del aula ordinaria.**

<b>Actuaciones</b>	<b>Ciencias Sociales</b>	<b>Ciencias de la Naturaleza</b>	<b>Lengua Castellana y Literatura</b>
Adaptación del contenido de los exámenes respecto al resto de compañeros.	Sí. Adaptación curricular al nivel de ACNEE.	No. Contenido idéntico al del resto de compañeros.	No. Contenido idéntico al del resto de compañeros.
Adaptación en la formulación de las preguntas.	Adaptación curricular al nivel de ACNEE.	No.	No.
Ayudas lingüísticas	No.	No.	No.
Imágenes	No.	Sí, en cuatro de doce de los exámenes.	Solo una, sin valor para contestar a las preguntas del examen.
Consideración de la condición de hablante de español segunda lengua.	No.	No.	No.
Relación de los contenidos de los exámenes con sus conocimientos previos, con las lenguas que conoce.	No.	No.	No.

Fuente: Elaboración propia a partir de los exámenes aportados por el profesorado de Samira durante el curso 2007-2008.

A tenor del fracaso observado en Samira en su paso al aula ordinaria, durante el verano del 2008 preparé las adaptaciones de los textos de Ciencias de la Naturaleza y de Ciencias Sociales de 2º de ESO para el Aula de Enlace, con el objeto de facilitar la transición al aula ordinaria de este alumnado (anexo 1, página +).

### 7.3.3. La lengua escrita en el alumnado del Aula de Enlace a través de su madurez sintáctica

Como profesora del IES Eclipse, perteneciente, además, al departamento de Lengua Castellana y Literatura, y también como mi posición de investigadora, he de contar también mi experiencia durante el curso 2009-2010, en el que, por un lado, fui tutora de tres alumnos procedentes del Aula de Enlace, que estaban matriculados en un grupo de 3º de ESO, y , por otro, también fui profesora de Lengua Castellana y Literatura de otra alumna del Aula de Enlace matriculada en otro curso de 3º de ESO.

En mi grupo de tutoría, 3º B, tenía en primer lugar a Samir, un alumno que había llegado al Aula de Enlace en el curso 2006-2007, era, por tanto, de los primeros que llegaron al IES Eclipse. Samir había sido dado de alta del Aula de Enlace años atrás, había pasado después por Compensatoria y se encontraba en 3º de ESO en un grupo ordinario. Él quería ir a Diversificación Curricular, pero, por su mal comportamiento y su trayectoria de absentismo, el Departamento de Orientación decidió no incorporarle a ese programa, a diferencia de lo que había pasado con otro alumno rumano, también de 1994, también de Compensatoria y también llegado al Aula de Enlace en 2006-2007, quien sí había entrado en 3º de ESO en el programa de Diversificación Curricular.

Otro de los alumnos del Aula de Enlace era Abdelah, quien a pesar de que se había incorporado en octubre de 2008 al Aula de Enlace, un año después aún continuaba en ella, pues su competencia en español era muy baja, además, se pretendía que esta competencia aumentara para que pudiera acceder a un PCPI, pues el curso anterior lo había intentado, pero por su baja competencia al final no había podido matricularse en un PCPI.

La última alumna de mi tutoría era Olena, una alumna ucraniana, también con una baja competencia en lengua española y cuyas expectativas académicas pasaban por incorporarse a un PCPI orientado a la hostelería y cocina.

De estos tres alumnos, solo Samir estaba incorporado de forma ordinaria a las clases de Lengua Castellana. Samir se situaba al fondo de la clase, apenas hablaba, no hacía ningún día los ejercicios y no se presentaba a los exámenes, pues su absentismo fue en aumento a medida que avanzaba el curso escolar. Samir, tras la negativa del Departamento de Orientación a incluirlo en el grupo de Diversificación, mostró una actitud aún más negativa hacia el instituto, enrocándose en sí mismo. A pesar de haber hablado con su hermano mayor (también exalumno del Aula de Enlace), Samir siguió con su actitud negativa y pasiva durante los días que asistía a clase, que eran cada vez menos.

En cuanto a Abdelah y Olena, estos alumnos comenzaron a asistir a las clases de Tutoría para ir integrándose en su grupo de referencia. En la clase estaba Samir, con quien Abdelah podía entenderse, y también estaba Tania, una alumna ucraniana con quien Olena podía hablar y quien podía ayudarle, además, a vencer su timidez. De ahí que se decidiera que estos dos alumnos asistieran a la clase de Tutoría.

Al principio, Abdelah mostró una buena actitud y participaba en las clases de Tutoría. Sin embargo, a medida que fue trabando relación con Samir era frecuente que, en lugar de debatir sobre los casos prácticos que se les ponía, se dedicaran a hablar entre ellos.

Olena, en cambio, desde el principio se mostró muy tímida y apenas hablaba en las clases de Tutoría, pero sí parecía entenderse bien con Tania, hasta que esta también comenzó a dejar de ir a clase por motivos de absentismo.

Abdelah y Olena comenzaron a asistir a algunas clases de Lengua Castellana y Literatura una o dos veces por semana a partir del mes de abril. En estas clases, se intentaba adaptar los ejercicios a su competencia y necesidades. Por ejemplo, cuando se trató el tema de las siglas y acrónimos, mientras sus compañeros tenían que averiguar el significado de siglas como OTAN, OMS, a ellos se les pedía que averiguaran qué significaban algunas siglas de carácter más cotidiano, como DNI o IVA.

En general, se intentaron preparar o adaptar las actividades para que cuando vinieran a clase de Lengua Castellana tuvieran unas actividades ajustadas a su competencia comunicativa. Sin embargo, no fue fácil conseguir esto, dada la dificultad que planteaba ese grupo, con varios casos de absentismo y con un elevado número de suspensos.

Además, aunque Tania, cuando coincidía en clase con Olena, la ayudaba a entender los conceptos y le traducía lo que no sabía, dado el creciente absentismo de Tania, su apoyo a Olena cada vez fue más escaso hasta ser inexistente porque Tania dejó de venir los últimos meses de clase.

El caso de la pareja formada por Samir-Abdelah fue aún peor, pues Samir ejercía una influencia negativa sobre Abdelah, quien si al principio intentaba seguir las clases, al final, se dedicaba a reírse en las clases junto a Samir, por lo que se decidió separarlo de él y hacerle un seguimiento para evitar que adoptara la misma conducta absentista que Samir. La ayuda de DEJ, el profesor de Aula de Enlace, para evitar que el mal comportamiento de Abdelah fuera *in crescendo* fue fundamental.

En el otro grupo de 3º que tuve durante el curso 2009-2010, el 3º A, también tenía a una alumna procedente del Aula de Enlace: Naima. Esta alumna se había incorporado al IES Eclipse en el curso 2006-2007, por lo que al igual que Samir,

pertenecía al grupo de alumnos con los que comenzó el Aula de Enlace. Aunque no había tenido nunca a Naima como alumna, la conocía bien de los talleres de los recreos, de las Jornadas interculturales y de las conversaciones que mantuve con DEM. La relación entre Naima y DEM, su profesora del Aula de Enlace, fue muy buena, por lo que una vez dada de alta en el Aula de Enlace se intercambiaron algunos correos electrónicos durante el verano. Sin embargo, al padre de Naima no le pareció bien esta relación de amistad, por lo que cortó toda comunicación entre su hija y DEM, quien, por otra parte, ya había abandonado el IES Eclipse en el curso 2009-2010.

Naima no estaba a gusto en el curso en que estaba matriculada, pues ahí solo tenía a una de sus amigas, de origen marroquí como ella. En clase eran las únicas alumnas procedentes de Marruecos, aunque en el grupo sí había alumnos de distintos países de Sudamérica y también una alumna de Ucrania. Naima era una alumna que, en general, estaba aislada en el grupo, pues se relacionaba con muy pocos de ellos<sup>338</sup>, e incluso tenía una actitud defensiva hacia sus compañeros, entre quienes, por otro lado, había algunos que mostraban actitudes nada favorables a la interculturalidad.

En relación al aspecto puramente lingüístico, dado que había comprobado, en la revisión de los exámenes producidos por Samira el curso anterior, que estos alumnos tenían sobre todo problemas relacionados con la expresión escrita, decidí realizar una batería de ejercicios de “combinación de oraciones”, con el objetivo de que mejoraran su capacidad de redacción.

Esta práctica didáctica conocida como “combinación de oraciones” surge en Estados Unidos durante los años sesenta del siglo XX y se relaciona con la mejora de la madurez sintáctica. La madurez sintáctica es uno de los índices desarrollados por Hunt, 1970, citado en García Carmona (2005), para determinar el grado de complejidad de las composiciones escritas del alumnado. Este concepto, basado en la gramática generativa, consiste en la habilidad para emplear una serie de operaciones de inserción, elisión, sustitución y transformación en general para “conseguir así producir oraciones más complejas estructuralmente” (García Carmona, 2005: 61).

El método basado en la combinación de oraciones se aplicó en primer lugar a la enseñanza del inglés como L1, pero después se ha aplicado también a la enseñanza de la L2. En España, López Morales (1993) ha sido uno de los pioneros en utilizar este método a través de la elaboración de un modelo que integra la

---

<sup>338</sup> En las clases de Lengua Castellana y Literatura las mesas estaban colocadas formando una “U”, por lo que no había ningún alumno que se sentara solo, pero la soledad de Naima se percibía en que apenas hablaba con el resto y en que todos los días sus amigas venían a buscarla al finalizar la clase, mucho más, si la clase terminaba a la hora en que comenzaba el recreo.

comprensión y la producción de textos escritos, siguiendo las macrorreglas de Van Dijk (García Carmona, 2005).

López Morales, Samper y Hernández Cabrera (2003) editan una obra, *Producción y comprensión de textos*, que incluye una serie de ejercicios para trabajar la metodología de la combinación de oraciones. Con los alumnos del Aula de Enlace se realizaron ejercicios sacados de esta obra.

En concreto, la tipología de ejercicios que se realizaron en el aula fueron los llamados de “estructura básica”, que consisten en presentar una estructura sintáctica determinada para que el alumnado, a partir de ese modelo, repita esa estructura sintáctica determinada en otras oraciones.

Ejemplo de ejercicio:

**1. Los siguientes pares de oraciones se han unido mediante un conector de tipo causal, final o concesivo.**

- a. Juan ahorra mucho.
- b. Quiere visitar la India.
- c. Juan ahorra mucho porque quiere visitar la India.
  
- d. Construyen un parque.
- e. Los niños jugarán en él.
- f. Construyen un parque para que los niños jueguen en él.
  
- g. Estudia mucho.
- h. No saca buenas notas.
- i. Aunque estudia mucho, no saca buenas notas.
- j. A pesar de que estudia mucho, no saca buenas notas.

**Une estos pares de oraciones con el conector adecuado para formar oraciones más complejas.**

- 1. Escribe en el periódico todos los días.  
No gana suficiente dinero.
  
- 2. Concedieron dinero.  
Restauran el edificio.
  
- 3. Nuestra compañía recibió el premio.  
Presentó el mejor proyecto.

Fuente: *Producción y comprensión de textos*, López Morales, Samper y Hernández Cabrera (2003). (Adaptación).

Estos ejercicios pretendían mejorar la calidad de las composiciones escritas del alumnado, a través de la mejora de la cohesión textual, el uso de oraciones compuestas, etc.

Se trabajaron varios tipos de ejercicios de estructuras:

- Conectores textuales de causa, consecuencia y concesión.
- Subordinación adjetiva mediante diversos procedimientos (pronombres relativos, subordinadas adjetivas de participio, etc.).
- Combinación de complementos de un núcleo.

Los cuatro alumnos procedentes del Aula de Enlace que tenía en mis dos grupos de 3º de ESO trabajaron estos textos. También lo hicieron el resto de sus compañeros. En cuanto a los resultados, se observan diferencias evidentes entre Naima y Samir, que llevaban más tiempo en España, desde el curso 2006-2007, frente a Abdelah y Olena, que llegaron en el curso académico 2008-2009 y 2009-2010 respectivamente.

Para valorar si los alumnos habían realizado de forma adecuada los ejercicios se tomó como criterio el grado de cumplimiento de las propiedades textuales, en concreto:

- La coherencia del texto final resultante de la combinación de oraciones.
- El grado de cohesión que se había alcanzado en la combinación de oraciones (si se habían utilizado todos los elementos o no).
- La corrección en la ortografía.
- La corrección morfosintáctica.

En el siguiente cuadro se presenta una muestra de los ejercicios realizados por Naima, Samir, Abdelah y Olena:



**Cuadro 28. Ejercicios de combinación de oraciones: conectores.**

Enunciado: <b>Une estos pares de oraciones con el conector adecuado para formar oraciones más complejas.</b>
1. Escribe en el periódico todos los días. No gana suficiente dinero.
3. Nuestra compañía recibió el premio. Presentó el mejor proyecto.
Texto producido por los alumnos
1. Escribe en el periodico todos los dias pero no gana suficiente dinero. (Naima) 1. Escribe en el periodico todos los dias pero no gana suficiente dinero. (Samir) 1. El periodico escribe todos los dias pero no gana suficiente dinero. (Abdelah) 1. Escribe en el periódico todos los dias porque gana suficiente dinero. (Olena).
3. Nuestra compañía recibio el premio porque represento el mejor proyecto (Naima) 3. Nuestra compañía recibio el premio porque presentó el mejor proyecto. (Samir) 3. Nuestra compañía presento el mejor premio del proyecto. (Abdelah) 3. Nuestra compañía recibió el primero presento para mejor proyecto. (Olena)

Fuente: Elaboración propia a partir de los ejercicios de Naima, Samir, Abdelah y Olena.

Como se aprecia en el cuadro 28, existen diferencias considerables entre los textos producidos por Samir y Naima y los que escriben Abdelah y Olena. Samir y Naima producen textos cohesionados y coherentes, que solo adolecen de corrección ortográfica, por fallos en la acentuación. Samir incluso presenta menos errores que Naima, a pesar de que Samir había estado el curso anterior escolarizado en Compensatoria, mientras que Naima había asistido a un curso ordinario.

En cambio, Abdelah y Olena no son capaces de unir con éxito ambas oraciones, a través del conector adecuado, para formar una más compleja. Olena es, con diferencia, quien presenta mayores dificultades, pese a que en abril de 2010, cuando se realizaron estos textos, ya había pasado un año de su incorporación al IES Eclipse. Además, Olena presenta confusiones a la hora de reconocer palabras similares, en el caso 3, por ejemplo, confunde “premio” con “primero”.

**Cuadro 29. Ejercicios de combinación de oraciones: núcleos.**

<p><b>Enunciado: Une los siguientes enunciados formando una sola frase:</b></p> <p>Ejemplo: Se llevó un disgusto.  El disgusto fue muy grande.  <i>Se llevó un disgusto muy grande.</i></p>
<p>3. Entrevistaron al testigo.  El testigo era de un robo.  El robo era de un bolso.</p>
<p>8. Ha venido a clase un chico.  La clase es nuestra.  La clase es de matemáticas.  El chico es nuevo.  El chico es de Brasil.</p>
<p>Texto producido por los alumnos</p>
<p>3. Entrevistaron al testigo de robo de un bolso. (Naima)  3. Entrevistaron al testigo del robo del bolso. (Samir)  3. Entrevistaro al testigo de un robo un bolso. (Abdelah)  3. Entrevistaron al testigo era robo de un bolso. (Olena)</p>
<p>8. Ha venido a nuestra clase un chico nuevo en la clase de matematicas y es de Brasil. (Naima)  8. A nuestra clase de matemáticas ha venido un nuevo chico de Brasil. (Samir)  8. Ha venido un chico nuevo a nuestra clase de Matematicas es de Brasil. (Abdelah)  8. Ha clase he venido un chico nuevo. (Olena)</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los ejercicios de Naima, Samir, Abdelah y Olena.

Los resultados de estos ejercicios vuelven a mostrar las diferencias entre Naima y Samir por un lado y Abdelah y Olena por otro. Naima y Samir, en general, no tienen dificultades para cohesionar los enunciados y sus resultados son coherentes desde el punto de vista de la información, ya que recogen toda la información necesaria. Samir suele ir un poco más allá de la mera transcripción, mostrando cierta iniciativa. Por ejemplo, se demuestra en el ejercicio 8, donde se aleja del modelo para crear un enunciado más natural, acorde a la lengua oral. Si bien el resultado, al cambiar la posición del adjetivo “nuevo” no es el esperado, pues da a entender que ya había otro chico de Brasil en clase, se aprecia que su dominio de la lengua es algo mayor que el que tiene Naima.

Abdelah, en cambio, comete, además de errores ortográficos, errores de carácter morfosintáctico, por ejemplo, en la conjugación de los verbos (\**entrevistaro* en lugar de *entrevistaron*). Además, comete errores de cohesión, como en el ejemplo del robo del bolso, donde esos errores de cohesión producen errores de coherencia.

Olena, por su parte, es la que peor dominio muestra de la lengua, ya que en el ejemplo 3 no es capaz de cohesionar correctamente las diferentes frases y en el número 8 comete errores morfosintácticos (conjugación verbal), ortográficos y de coherencia, pues omite parte de la información requerida.

**Cuadro 30. Ejercicios de combinación de oraciones: subordinación adjetiva.**

<p>Enunciado: <b>Combina en una sola oración los siguientes grupos de oraciones simples que aparecen a continuación:</b></p> <p>Ejemplo: a. Gutiérrez vive en la playa.  b. Gutiérrez está jubilado desde hace dos años.  <i>Gutiérrez, jubilado desde hace dos años, vive en la playa.</i></p>
<p>1. La mujer contemplaba el desfile.  La mujer estaba recostada sobre la baranda.  El desfile era pintoresco.</p>
<p>4. Aquellas nieblas impedían ver el volcán.  Las nieblas eran causadas por una evaporación.  La evaporación era intensa.  El volcán era de la isla.</p>
<p>Texto producido por los alumnos</p>
<p>1. La mujer contemplaba el desfile sobre la baranda y era pintoresco. (Naima)  1. La mujer, recostada sobre la baranda, contemplaba el desfile pintoresco. (Samir)  1. La mujer se costaba sobre la barada, contemplaba el desfile pintoresco. (Abdelah)  1. La mujer contemplaba el desfile, pintorectos, estaba recostaba sobre la baranda. (Olena)</p>
<p>4. Aquellas nieblas impedían ver el volcán causada por una evaporacion intensa en una isla. (Naima)  4. Aquellas nieblas causadas por una evaporacion intensa, impedían ver el volcán de la isla. (Samir)  4. Aquellas nieblas impedían ver el volcan causadas por una evaporacion intensa el volcan de la isla. (Abdelah)  4. Las nieblas eran causadas por una evaporación, aquellas nieblas empedían ver el volcan de la isla.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los ejercicios de Naima, Samir, Abdelah y Olena.

Estos textos de complejidad mayor presentan dificultades para todos los alumnos, menos para Samir, quien, salvo por los errores de acentuación, consigue crear unos textos cohesionados y coherentes. Naima, en cambio, no es capaz de cohesionar adecuadamente estos enunciados más complejos. Lo mismo sucede con Abdelah, quien no realiza del todo mal el primer texto, pero no el segundo, donde la

falta de cohesión impide que la frase sea coherente. Olena, una vez más, tiene múltiples dificultades para completar de forma adecuada las frases: errores ortográficos, morfosintácticos, léxicos, etc.

Estos textos, pues, muestran una correlación entre el mayor tiempo de estancia en el IES Eclipse y el mayor dominio de la lengua española. Así, Naima y Samir, que llegaron en el curso 2006-2007 muestran mayor dominio que Abdelah y Olena.

En cambio, el mayor dominio lingüístico, representado por Samir, no se relaciona con mayor éxito educativo ni tampoco con un itinerario de rendimiento medio o alto. Al contrario, Samir, por su comportamiento y su absentismo, repitió 3º de ESO mientras que Naima pasó a 4º. Además, hay que recordar que Samir había estado en un grupo de Compensatoria en 2º de ESO y no se le había permitido ir a 3º de Diversificación, mientras que Naima había estado escolarizada en un grupo ordinario, lo que conlleva ciertas ventajas de las que no gozaba Samir en el programa de Compensatoria. En los grupos de rendimiento bajo (y el programa de Compensatoria lo sería, pues agrupa a alumnado con un desfase curricular de al menos dos años), los estudiantes “están sujetos a expectativas más bajas, reciben menos estímulos para el aprendizaje, están expuestos, con mayor frecuencia, a metodologías repetitivas y a actividades que los infantilizan”. (Pàmies y Castejón 2015: 340).

Esto muestra que el criterio lingüístico, en concreto, de déficit lingüístico de los alumnos procedentes del Aula de Enlace, no es el único criterio a tener en cuenta a la hora de explicar o justificar el fracaso de estos alumnos y su adscripción a grupos de bajo rendimiento, pues Samir tenía mejor competencia lingüística que Naima y sin embargo estuvo relegado a itinerarios menos prestigiosos y, finalmente, terminó en un PCPI.

No es solo que Samir tuviera mayor competencia lingüística que Naima, es que también la tenía en relación a otros alumnos de 3º de ESO, como, por ejemplo, Vanesa (alumna española que estaba escolarizada en 3º A y que nunca había repetido curso) y Najwa (alumna de origen marroquí escolarizada en 3º A y que nunca había repetido curso). A continuación se reproducen los textos sobre subordinadas adjetivas que produjeron Vanesa y Najwa:

Vanesa:

*La mujer estaba recostada sobre la baranda contemplando el desfile pintoresco.*

*Al volcan de la isla lo impedían ver por las nieblas causadas por una evaporacion intensa.*

Najwa:

*La mujer estaba recostada sobre la baranda, contemplando el desfile pintoresco.*

*La niebla intensa impedían ver el volcán de la isla.*

Ni una ni otra llegan a los niveles de producción escrita de Samir, pues, además de las faltas de ortografía que también cometía Samir, estas alumnas cometen errores de cohesión, que derivan en incoherencias, errores léxicos (caso de Najwa). Sin embargo, las dos alumnas pasaron de curso y terminaron 4º de ESO sin haber repetido curso.

Por tanto, la conocida apelación al desconocimiento de la lengua para justificar los itinerarios de los alumnos del Aula de Enlace debe, cuando menos, ser cuestionada, a la luz de estos resultados.

No obstante, el viaje de la mayoría de los alumnos del Aula de Enlace del IES Eclipse tuvo un escaso recorrido, como se verá en el apartado 7.4.

#### **7.4. El alumnado del Aula de Enlace: una tripulación menguante**

El alumnado del Aula de Enlace del IES Eclipse constituye el último actor a tener en cuenta, y, sin duda, el más afectado por la política lingüística educativa de la Comunidad de Madrid y por la puesta en marcha de las Aulas de Enlace.

En el estudio de campo, desarrollado entre el año 2007 y el 2012, se pretendía analizar las trayectorias escolares del alumnado que había pasado por el Aula de Enlace, para ver en qué medida esta estaba contribuyendo a la igualdad educativa de este alumnado y creando trayectorias escolares exitosas o, si por el contrario, este programa de atención lingüística, en realidad, estaba encubriendo una medida de tipo más compensatorio, derivando al alumnado a trayectorias más cercanas a lo laboral que a los estudios superiores (bachillerato y universidad).

La igualdad educativa contempla dos dimensiones: la igualdad interna y la externa. “La igualdad interna puede relacionarse a su vez con tres grandes concepciones que han regido gran parte de las políticas educativas: la igualdad como punto de partida, la igualdad en el trato y la igualdad en los resultados (Husén, 1973)”. (Alcalde, 2008: 216).

La igualdad en el acceso estaba garantizada en el IES Eclipse, debido a su condición de centro público; respecto a la igualdad en el trato, manifestada en la igualdad en el currículo escolar, en el apartado 7.2. se observó que no existía tal igualdad, pues en el Aula de Enlace se trabajaban sobre todo los contenidos

lingüísticos, en lugar de los académicos, y en el aula ordinaria, estos alumnos a veces eran sometidos al mismo trato que los alumnos de necesidades educativas especiales. Por último, para analizar la igualdad de resultados, se recurrió al seguimiento de las trayectorias escolares de estos alumnos para ver cuál era su rendimiento y en qué medida estaban obteniendo el éxito escolar.

El rendimiento educativo de los alumnos inmigrantes es un tema que se ha empezado a estudiar en España, fundamentalmente a partir del siglo XX. Desde finales de los noventa comenzaron a aparecer investigaciones en las que se medía el éxito de los alumnos de origen inmigrante respecto a sus compañeros nativos y en las que se comprobaba que este era menor al de sus compañeros (Siguán, 1998; Fullana *et ál.*, 2003, citados en Vila, 2006).

El desarrollo de investigaciones sobre el rendimiento de los alumnos inmigrantes también se ha visto influido por el impacto de los resultados de evaluaciones internacionales, especialmente los de PISA. En los últimos años, a raíz de los resultados obtenidos en las pruebas PISA por los alumnos inmigrantes en España, han sido varios los trabajos que intentan explicar por qué estos alumnos obtienen peores resultados que los nativos (Etxeberria, 2008 y Sánchez, 2007 sobre PISA 2003; Calero, 2010 sobre PISA 2006).

Respecto al alumnado del Aula de Enlace también han aparecido estudios acerca de sus trayectorias escolares, en especial de cómo las Aulas de Enlace moldean a la baja las expectativas académicas de determinado tipo de estudiantes que llega a estas aulas (Cucalón y Del Olmo, 2010; Del Olmo, 2010).

El estudio llevado a cabo en el IES Eclipse se desarrolló durante cinco cursos académicos. El Aula de Enlace había comenzado el año anterior al estudio de investigación, por tanto, un alumno que hubiera entrado en 1º de ESO en el curso 2006-2007, en el año 2011-2012 podría haber alcanzado, si no hubiera repetido, el curso de 2º de bachillerato, consiguiendo así superar con éxito su periodo académico en el instituto.

El concepto de éxito académico puede ser controvertido. El éxito académico en un alumno del Aula de Enlace que previamente no estuviera escolarizado en su país podría ser el hecho de pisar una escuela o el poder manejarse en español con la suficiente competencia como para lograr un puesto de trabajo. Sin embargo, para evaluar el éxito académico del alumnado de las Aulas de Enlace, se van a usar fundamentalmente datos cuantitativos como:

- Alumnado que, tras el Aula de Enlace, está escolarizado en un grupo ordinario, frente al alumnado que, tras el Aula de Enlace, ha pasado a

programas con algún tipo de adaptación curricular como el de Educación Compensatoria y el programa de Diversificación Curricular.

- Tasa de repeticiones de curso del alumnado de las Aulas de Enlace.
- Número de alumnado procedente de las Aulas de Enlace que obtiene el Graduado en ESO.

En primer lugar, gracias a los documentos de la Secretaría del IES Eclipse, se realizó un seguimiento del alumnado que iba pasando por el Aula de Enlace, desde el curso 2006-2007 hasta el año en que cerró, 2009-2010. La información de estos documentos se amplió posteriormente con la del cuestionario que se pasó en el curso 2011-2012 a los alumnos procedentes del Aula de Enlace que todavía estaban matriculados en el instituto Eclipse: Naima, Samira, Florin y Maxim. Los nombres de estos cuatro alumnos son pseudónimos que aluden a su país de origen: Naima y Samira eran dos alumnas marroquíes, Florin era un alumno rumano y Maxim, un alumno de Ucrania.

#### 7.4.1. Los pasajeros de ese bote salvavidas llamado Aulas de Enlace

En cuanto a la composición del alumnado que pasó por el Aula de Enlace del IES Eclipse durante los cuatro años de funcionamiento de esta aula, esos datos quedan recogidos en el cuadro 31:

**Cuadro 31. Composición del alumnado del Aula de Enlace. Periodo 2006-2010.**

Curso 2006-2007				
Alumno	Sexo	Fecha nacimiento	Nacionalidad	Incorporación Aula de Enlace
Alumno 1	H	01/12/1991	Marroquí	12/09/2006
Alumna 2	M	06/03/1994	Marroquí	12/09/2006
Alumno 3	H	11/06/1991	Rumana	12/09/2006
Alumno 4	H	03/08/1990	Marroquí	12/09/2006
Alumno 5	H	01/06/1994	Marroquí	12/09/2006
Alumno 6	H	01/05/1991	Marroquí	02/10/2006
Alumna 7	M	07/06/1994	Marroquí	11/01/2007
Alumna 8	M	27/07/1994	Rumana	05/03/2007
Alumna 9	M	17/12/1994	Rumana	05/03/2007
Alumno 10	H	07/09/1991	Senegalesa	21/03/2007
Alumno 11	H	05/09/1991	Senegalesa	21/03/2007

Alumno 12	H	11/09/1991	Senegalesa	21/03/2007
Alumno 13	H	24/10/1994	Rumana	27/04/2007

<b>Curso 2007-2008</b>				
Alumno	Sexo	Fecha nacimiento	Nacionalidad	Incorporación Aula de Enlace
Alumna 7	M	07/06/1994	Marroquí	Curso 2006-2007
Alumna 8	M	17/12/1993	Rumana	Curso 2006-2007
Alumna 9	M	27/07/1994	Rumana	Curso 2006-2007
Alumno 12	H	11/09/1991	Senegalesa	Curso 2006-2007
Alumno 13	H	24/10/1994	Rumana	Curso 2006-2007
Alumno 14	H	29/10/1991	Rumana	19/09/2007 (N)
Alumno 15	H	10/08/1992	Marroquí	19/09/2007 (N)
Alumno 16	H	11/11/1993	Rumana	26/09/2007 (N)
Alumno 17	H	03/04/1992	Marroquí	06/11/2007 (N)
Alumna 18	M	27/10/1991	Brasileña	23/01/2008 (N)
Alumno 19	H	16/06/1992	Marroquí	24/01/2008 (N)
Alumno 20	H	13/06/1994	Marroquí	24/01/2008 (N)
Alumno 21	H	28/07/1995	Marroquí	12/02/2008 (N)
Alumna 22	M	03/08/1993	Marroquí	18/02/2008 (N)
Alumno 23	H	12/06/1991	Rusa	27/02/2008 (N)

<b>Curso 2008-2009</b>				
Alumno	Sexo	Fecha nacimiento	Nacionalidad	Incorporación Aula de Enlace
Alumno 17	H	03/04/1992	Marroquí	Curso 2007-2008
Alumno 19	H	13/06/1994	Marroquí	Curso 2007-2008
Alumno 20	H	12/06/1992	Marroquí	Curso 2007-2008
Alumno 21	H	27/07/1995	Marroquí	Curso 2007-2008
Alumna 22	H	03/08/1993	Marroquí	Curso 2007-2008
Alumno 24	H	12/09/1996	Marroquí	22/09/2008 (N)
Alumno 25	H	15/10/1994	Rumana	22/09/2008 (N)
Alumna 26	M	23/05/1996	Polaca	29/09/2008 (N)
Alumno 27	H	24/11/1993	Marroquí	28/10/2008 (N)
Alumna 28	M	09/09/1993	Ucraniana	21/04/2009 (N)
Alumno 29	H	19/12/1995	Ucraniana	21/04/2009 (N)

<b>Curso 2009-2010</b>
------------------------



Alumno	Sexo	Fecha nacimiento	Nacionalidad	Incorporación Aula de Enlace
Alumno 27	H	24/11/1993	Marroquí	Curso 2008-2009
Alumna 28	M	09/09/1993	Ucraniana	Curso 2008-2009
Alumno 29	H	19/12/1995	Ucraniana	Curso 2008-2009
Alumna 30	M	07/03/1997	Rumana	17/09/2009 (N)
Alumna 31	M	16/11/1993	Marroquí	23/04/2010 (N)

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos de Secretaría del IES Eclipse.

El cuadro 31 muestra, en primer lugar, que el alumnado del Aula de Enlace es muy heterogéneo. Los treinta y un alumnos que pasaron por el IES Eclipse presentan unas características diversas, en cuanto a:

▪ **Nacionalidad:**

Lo habitual es que en una misma Aula de Enlace aprendan a la vez alumnos de varias nacionalidades. Por el Aula de Enlace del IES Eclipse pasaron alumnos de siete nacionalidades distintas, siendo la predominante la marroquí, aunque también hay alumnos de otras nacionalidades, preferentemente de Europa del Este.

**Tabla 32. Países de origen del alumnado del Aula de Enlace del IES Eclipse.**

País de procedencia	Número de alumnos
Marruecos	15
Rumanía	8
Senegal	3
Ucrania	2
Brasil	1
Polonia	1
Rusia	1

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos de la Secretaría del IES Eclipse.

Varias investigaciones sostienen que el país de origen del alumnado extranjero es un fuerte condicionante en la práctica educativa, que se percibe, por ejemplo, en las expectativas de los profesores respecto al comportamiento y a los resultados académicos de los alumnos según su origen o nacionalidad. Según Fernández Enguita (2007), “en la escuela se practica un claro “nacionalismo metodológico” que tiende a homogeneizar, clasificar y actuar con el alumnado según su nacionalidad o procedencia étnica” (Fernández Enguita, 2007, citado en García Castaño, Rubio y Bouachra (2011: 43).

Respecto a los alumnos marroquíes, nacionalidad predominante del alumnado del Aula de Enlace del IES Eclipse, con un total de quince alumnos de los treinta y uno que pasaron por esa aula (48,38%), algunos de los estereotipos habituales son que “no tienen motivación para el estudio”, “solo quieren acabar de estudiar y ponerse a trabajar” (Rasskin, 2007: 170). Estos estereotipos podrían incidir en las expectativas sobre este alumnado y, en el caso concreto del IES Eclipse, pasar a derivarlos a itinerarios más orientados al mundo laboral, por ejemplo, al PCPI, o bien impedir que accedan al programa de Diversificación Curricular, que ofrece mayores facilidades para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria, pero que está orientado a un alumnado considerado como “bueno”.

- **Lengua:**

Los alumnos del Aula de Enlace tienen distintas lenguas maternas, que difieren entre sí en origen, alfabeto, sistema lingüístico en el que están organizadas, etcétera.

El hecho de que los alumnos inmigrantes tengan una lengua materna diferente de la lengua de instrucción de la escuela constituye el principal obstáculo para el éxito escolar (Stanat, 2005). El desconocimiento de las lenguas del centro es, entre otros factores, uno de los elementos que los profesionales de la educación destacan como determinantes para que el alumnado extranjero afronte con éxito su experiencia escolar (Alcalde, 2008).

Sin embargo, Carrasco (2011) sostiene que algunas investigaciones muestran un alto nivel de éxito “si se parte de los puntos fuertes y de la capacidad de transferir recursos lingüísticos a partir de lenguas conocidas, superando una definición deficitaria del alumnado como si no supiera ninguna lengua” (Carrasco, 2011: 275).

En el estudio PISA 2009, la diferencia entre los alumnos nativos y los de origen extranjero que no hablaban el idioma local en el hogar ascendía a 57 puntos. Sin embargo, aunque el hecho de no hablar en casa la lengua de instrucción es un elemento relevante a la hora de explicar los peores resultados de los alumnos inmigrantes, es un error pensar que este factor es la justificación a la variación en los resultados entre inmigrantes y nativos. Stanat (2005: 10) señala que: “The language spoken at home does not fully account for the variations in immigrant student’s relative performance levels”. De hecho, Calero (2010: 27) sostiene que “a igualdad de condiciones en el resto de variables, la lengua hablada en el hogar no afecta al rendimiento académico del alumno”. Calero ofrece en el citado estudio los siguientes datos:

**Tabla 33. Rendimiento de los alumnos en función de la nacionalidad y el idioma del hogar. PISA 2009.**

Familia nacional que habla español u otro idioma nacional en el hogar	494,2 puntos
Familia nacional que no habla español ni otro idioma nacional en el hogar	477,4 puntos
Familia de origen inmigrante que habla español u otro idioma nacional en el hogar	445,0 puntos
Familia de origen inmigrante que no habla español ni otro idioma nacional en el hogar	430,9 puntos

Fuente: Calero (2010).

De los datos anteriores se concluye que la condición de inmigrante tiene más peso que la lengua hablada en el hogar. La distancia entre familias nacionales e inmigrantes que hablan español u otra de las lenguas oficiales en España es de 49,2 puntos a favor de los alumnos nacionales, mientras que la diferencia entre familias de origen inmigrante que hablan la lengua española u otras oficiales y las familias de origen inmigrante que no hablan ninguna de esas lenguas se reduce a 14,1 puntos.

Por tanto, al contrario de lo que muchos creen, el hecho de hablar en el hogar una lengua diferente a la de la escuela no tiene tanta influencia negativa en el rendimiento, por lo que la justificación del fracaso de estos estudiantes bajo el argumento de que desconocen la lengua de instrucción debería ir unido a una profunda reflexión sobre el papel de la escuela y, sobre todo, de los itinerarios en que se inserta al alumnado inmigrante.

- **Edad:**

En el Aula de Enlace del IES Eclipse convive alumnado cuya diferencia de edad oscila entre los dos, tres o incluso cuatro años. En el IES Eclipse, durante la mayoría de los cursos académicos, conviven en el seno del Aula de Enlace alumnos que se llevan entre sí hasta cuatro años (cuadro 31).

Como es bien sabido, la edad de incorporación al sistema educativo es una de las variables más importantes a la hora de determinar el éxito en los estudios del alumnado extranjero y es uno de los factores más estudiados en las investigaciones sobre segundas lenguas e inmigración, dado que cuanto mayor es la edad a la que llega el alumno a la sociedad de acogida, más dificultades encuentra en el nuevo sistema educativo (Griffin, 2005; Cabañas, 2008).

Según los datos del estudio del Colectivo IOÉ (2002) quienes inician su educación en España tienen un 80% de éxito en los estudios, quienes comenzaron en educación infantil o primer ciclo de primaria (hasta los siete años) tienen un 75%; el

porcentaje baja al 64% para quienes iniciaron su etapa escolar en España en segundo o tercer ciclo de primaria y, finalmente, para aquellos que empezaron los estudios en la ESO el éxito académico desciende hasta el 37%. Además, la proporción de alumnado con problemas de rendimiento es tres veces mayor (63%) en aquellos alumnos que se incorporan después de los once años, frente al 20% de quienes comienzan en el sistema educativo español antes de esa edad (Colectivo IOÉ, 2002).

La siguiente tabla muestra la edad a la que se incorporaron los alumnos al Aula de Enlace del IES Eclipse:

**Tabla 34. Edad de incorporación del alumnado al Aula de Enlace del IES Eclipse.**

Edad	Número de alumnos
12 años	9 alumnos
13 años	5 alumnos
14 años	1 alumna
15 años	12 alumnos
16 años	4 alumnos

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Secretaría del IES Eclipse.

La edad media de incorporación al Aula de Enlace del centro se sitúa en torno a los 13,93 años. Existe un equilibrio entre los alumnos que están en el segmento superior, es decir, ya tienen la edad legal para trabajar o les faltan algunos meses (dieciséis alumnos entre los 15 y 16 años) y quienes están en edades más lejanas a la de incorporarse al mercado laboral (quince alumnos entre 12 y 14 años).

De los cuatro alumnos procedentes del Aula de Enlace que contestaron al cuestionario en el curso 2011-2012, dos habían llegado con doce años, Samira y Naima, y otros dos con trece<sup>339</sup>, es decir, en las franjas de edad más bajas. En cambio, quienes se habían incorporado al centro con quince y dieciséis años son los que presentan una mayor tasa de abandono, dado que la mayoría de ellos estuvieron matriculados en el instituto solo durante uno o dos cursos escolares (cuadros 32 y 33).

- **Sexo:**

Se ha destacado esta variable dado que se observa una desproporción importante entre ambos sexos: de los treinta y un alumnos atendidos en el Aula de Enlace del IES Eclipse, solo hubo diez alumnas, frente a veintiún varones. Por eso, parece destacable el que, a pesar de que el número de varones que asistió al Aula de

<sup>339</sup> A Florin le quedaba un mes para cumplir los catorce años.

Enlace del estudio de caso duplicó al de mujeres (veintiún alumnos frente a diez alumnas), en el curso 2011-2012 hay el mismo número de alumnas del Aula de Enlace que continuaban con sus estudios en el instituto (dos alumnas frente a dos alumnos). En otras palabras, seguían matriculados un 9,52% de los alumnos varones que habían asistido al Aula de Enlace frente a un 20% de las alumnas. De la nacionalidad marroquí, la más numerosa, hubo once alumnos varones y cuatro alumnas.

Este desfase tan significativo puede estar relacionado con el modelo de masculinización que se asocia a la inmigración marroquí, caracterizada, al menos en un primer momento, por una inmigración protagonizada por hombres solos, solteros o por padres de familia que se traían a los hijos varones, dejando en Marruecos a sus mujeres e hijas (Colectivo IOÉ, 2002). Por otro lado, la masculinización se da también en la escuela, donde existe un 10% más de alumnos varones marroquíes que alumnas en infantil, un 17% en primaria, un 36% en la ESO y un 47% en los estudios post-obligatorios (bachillerato y formación profesional) (Colectivo IOÉ, 2002).

Algunos consideran que esta reagrupación selectiva es el origen de los problemas de absentismo escolar y las dificultades de integración de los alumnos marroquíes (Lora-Tamayo, 2004). De hecho, según el Colectivo IOÉ (2002) el bajo rendimiento de los chicos marroquíes se agrava si pertenecen a familias no reagrupadas en España.

Dentro de la nacionalidad marroquí, se da un desfase muy acusado entre el rendimiento de los alumnos varones y de las alumnas, pues ningún alumno varón marroquí estaba matriculado en el centro en el curso 2011-2012, lo que coincide con la evidencia de que los hombres marroquíes tienen una tasa de fracaso muy por encima de las mujeres de su misma nacionalidad (Colectivo IOÉ, 2002).

Sin embargo, también habría que ver en qué medida los prejuicios sobre los varones marroquíes (asociados, por ejemplo, al mal comportamiento) pueden derivar a estos, primero a grupos de bajo nivel y, posteriormente, a itinerarios más laborales. De hecho, en el caso del alumnado marroquí con frecuencia se observa que el sistema educativo “sigue profundizando en estrategias y tecnologías organizativas que colaboran a la reproducción de estereotipos sociales y a los procesos de minoración mientras se promueven las trayectorias convencionales y de éxito entre aquellos que previamente han sido seleccionados”. (Pàmies, 2013: 152).

- **Nivel de formación previa:**

Los profesores del Aula de Enlace del IES Eclipse sostienen que la mayoría del alumnado que llegó a esa aula no había estado escolarizado previamente de forma regular, mientras que una minoría había asistido en su país de forma regular a la

escuela (apartado 7.2.). Por lo tanto, en muchos casos, a la necesidad de enseñanza del español como L2 se une la de la alfabetización o aprendizaje de la lectoescritura, así como la creación de hábitos de conducta y de convivencia en las aulas.

- **Motivación y expectativas respecto al aprendizaje:**

Hay alumnos que quieren continuar con los estudios iniciados en su país, mientras que otros solo quieren aprender español de forma rápida para ponerse a trabajar.

Por ejemplo, en el cuestionario que se pasó al alumnado del Aula de Enlace, una vez que había abandonado esta, se le preguntó acerca de si, antes de llegar a España, quería estudiar o trabajar (Cuestionario alumnado post-Aula de Enlace, pregunta 15). Los alumnos varones se decantaban más por el trabajo mientras que las alumnas preferían los estudios.

*Si, queria estudiar un modulo y luego trabajar.*

(Florin, alumno 25 del Aula de Enlace).

*No queria estudiar español bueno siquir más estudios.*

(Samira, alumna 7 del Aula de Enlace).

*Tenia me sueño y todavia lo tengo para poder conseguirlo.*

(Naima, alumna 2 del Aula de Enlace).

*Quería trabajar, pero todavia era pequeño.*

(Maxim, alumno 30 del Aula de enlace).

En la pregunta 16 de ese cuestionario se les preguntaba acerca de qué querían hacer en el futuro, teniendo en cuenta que estos alumnos habían salido del Aula de Enlace hacía uno o dos cursos académicos y que estaban escolarizados en itinerarios académicos, la mayoría en Diversificación.

*Yo queria hacer un modulo y luego seguir con los estudios o trabajar.*

(Florin, alumno 25 del Aula de Enlace).

*Auxiliar de enfermeria.*

(Samira, alumna 7 del Aula de Enlace).

*La filologia francesa.*

(Naima, alumna 2 del Aula de Enlace).

*Informática.*

(Maxim, alumno 30 del Aula de Enlace).

Florin mantiene sus expectativas académicas, lo mismo que Naima, quien antes de venir a España tenía el sueño de estudiar un grado universitario y que aquí lucha por conseguirlo. De hecho, Naima era la única alumna sobre la que DEM albergaba esperanzas de que llegara a cursar estudios de bachillerato y, efectivamente, fue la única de los treinta y un alumnos del Aula de Enlace que consiguió terminar Bachillerato, en el curso 2013-2014, eso sí, dos cursos académicos después de lo que le correspondía por edad y momento de llegada al IES Eclipse..

Las expectativas de Samira cambian o, más bien, se aclaran y definen hacia los estudios de formación profesional (auxiliar de enfermería) y en el caso de Maxim, sus expectativas cambian, pues antes de venir a España quería trabajar, pero dos cursos académicos después de su incorporación al Aula de Enlace manifiesta que quiere estudiar informática, quizá influido por el hecho de que en el IES Eclipse se imparte un ciclo formativo de grado medio relacionado con la informática.

Estos alumnos, en general, no tenían unas altas expectativas académicas, por lo que su paso por el Aula de Enlace no supone una reorientación traumática de sus expectativas (Cucalón y Del Olmo, 2010). Sin embargo, en el caso de Naima, que sí llegó a acceder y a terminar los estudios de bachillerato, sí sufrió durante su escolaridad, tanto en el grupo de 3º de ESO, del que se ha hablado en el apartado 7.3.3., como posteriormente en bachillerato. De ahí que a veces su actitud fuera a la defensiva, porque quería conseguir su sueño y veía las dificultades que estaba teniendo para conseguirlo.

- **Situación sociofamiliar<sup>340</sup>:**

Lo habitual es que el alumnado que se incorpora al Aula de Enlace, lo haga a causa de un reagrupamiento familiar o bien porque toda la familia acaba de trasladarse a España. De hecho, no es extraño que en la misma Aula de Enlace estudien varios hermanos a la vez. Por ejemplo, en el IES Eclipse estudiaron seis parejas de hermanos.

---

<sup>340</sup> El Índice de Estatus Social, Económico y Cultural (ESEC) es un indicador de suma importancia en el éxito educativo de los alumnos, independientemente de cuál sea su origen. Las pruebas PISA incluyen entre sus preguntas cuestiones sobre el nivel de estudios de los padres, su ocupación o el número de libros en casa. En el cuestionario al alumnado post-Aula de enlace se ha preguntado por el nivel de estudios y por la ocupación de sus progenitores.

Sin embargo, también se dan otras situaciones; por ejemplo, hay un pequeño porcentaje de menores no acompañados que llegaron a España en patera procedentes del continente africano, refugiados, etcétera. Al IES Eclipse llegaron tres alumnos de Senegal que venían de un CETI y que se alojaron en una residencia tutelada de la Comunidad de Madrid.

Por otro lado, la situación familiar de estos alumnos es muy diferente: algunos tienen padres con formación universitaria en sus países de origen<sup>341</sup>, mientras que otros proceden de entornos rurales y no han estado nunca escolarizados, con lo que las expectativas sobre las trayectorias académicas de sus hijos e hijas pueden ser muy diferentes en unos y otros casos. De todos modos, conviene recordar que el IES Eclipse se encuentra en un municipio con una renta baja y cuya población desempeña unos trabajos, en general, poco cualificados (sector servicios, sobre todo) (capítulo 4).

En todo caso, la situación sociofamiliar es clave en el éxito educativo del alumnado inmigrante y, como sostiene Alcalá (2008: 223): “se reconocen, generalmente, dos factores de diversidad educativa relevantes en la participación igualitaria en la educación del alumnado de origen extranjero: los factores lingüísticos y sociofamiliares”. Asimismo, respecto al caso concreto de las familias marroquíes, mayoritarias en el alumnado del Aula de Enlace, existe, al menos entre una parte del profesorado, la idea de que las familias marroquíes muestran desinterés hacia los estudios de sus hijos (por ejemplo, mediante la no asistencia a las reuniones generales o privadas convocadas por el centro educativo o la no asistencia de sus hijos a actividades extraescolares) y falta de control sobre estos (Pàmies, 2006).

Varios estudios sobre la relación entre familias inmigrantes y escuelas sostienen que las familias de origen marroquí son las que menos participan en la vida escolar de sus hijos. Esto puede deberse a dificultades idiomáticas, que no se dan, por ejemplo, con los inmigrantes hispanoamericanos. Sin embargo, también puede estar relacionado con las bajas expectativas escolares que estas familias tienen depositadas en sus hijos y con la percepción que tienen sobre la función de la escuela. En este sentido, algunos estudios citados en García Castaño, Rubio Gómez y Bouachra (2008) encuentran bajas expectativas en las familias inmigrantes de determinadas procedencias y señalan en especial la procedencia marroquí, puesto que estas familias conciben la escuela como un lugar cuyo objetivo principal es preparar para un empleo, sobre todo en el caso de los hijos varones. Pàmies, en cambio, defiende que “las familias marroquíes están interesadas por la educación de sus hijos e hijas y tienen la percepción de que la escuela permite la movilidad social” (2006: 503). La

---

<sup>341</sup> En el IES Eclipse esto solo sucedió con la alumna 26, de origen polaco.



causa de ese aparente desinterés y falta de control es atribuible, según Pàmies (2006), al desconocimiento del sistema educativo que, a veces unido al desconocimiento del idioma, es utilizado en muchos casos por sus hijos e hijas para mantenerlos al margen de todo lo referente al centro educativo, especialmente si sus resultados académicos no son buenos. Asimismo, los problemas escolares del alumnado marroquí que se incorpora al sistema educativo español en la etapa de secundaria alcanzan al 78%, “lo que es achacado por los informantes del colectivo a las especiales dificultades idiomáticas y de encaje cultural, así como a un mayor rechazo, marginación y/o prejuicios por parte de profesores y compañeros de ambos sexos.” (Colectivo IOÉ, 2002: 128).

En el cuestionario que se pasó a los alumnos del Aula de Enlace se les preguntó tanto por los estudios (pregunta 17) como por el trabajo de sus progenitores (pregunta 18).

Florin no sabe los estudios que han realizado sus padres (escribe puntos suspensivos en el cuestionario) y, respecto a los trabajos de sus progenitores, su padre es albañil y su madre ama de casa, al igual que el resto de madres de los otros alumnos del Aula de Enlace: todas son amas de casa.

Los padres de Samira solo han estudiado primaria y su padre es “mecánico de coches” y su madre ama de casa. Los padres de Naima “solo han estudiado hasta secundaria”, y se repite el mismo tipo de trabajo que el de Florin, cuyo padre es albañil y su madre ama de casa. Por último, los padres de Maxim han estudiado mecánica (padre) y cocina (madre). Sin embargo, en España el padre trabaja en un hotel y su madre es ama de casa.

De estos datos se concluye que este alumnado se situaba en la parte baja del índice ESEC, lo que no impide que pudieran titular y graduarse, algo que hicieron todos ellos.

Además de las variables anteriores, las Aulas de Enlace se caracterizan por la elevada **fluctuación** del alumnado. Esta variación en la composición del grupo del Aula de Enlace se produce en una proporción mucho más acusada que en el resto de grupos de secundaria.

Este hecho se explica, en primer lugar, porque los flujos de incorporación de alumnos al Aula de Enlace no guardan relación con los periodos ordinarios de matriculación, sino que están vinculados al momento en que estos alumnos vienen a residir a España (por ejemplo, cuando a sus padres les conceden el permiso de residencia o les dan resultado favorable al proceso de reagrupación familiar). Esto provoca, por un lado, un goteo constante de alumnos a lo largo del curso académico o

bien, por el contrario, que en momentos puntuales lleguen varios alumnos en aluvión al Aula de Enlace.

Además, a diferencia del alumnado autóctono o del alumnado inmigrante que lleva largo tiempo residiendo en España, estos alumnos no tienen unos vínculos sólidos con el municipio de residencia, por lo que tienen una elevada tasa de movilidad geográfica, y es relativamente frecuente que cambien de domicilio varias veces durante el curso académico o durante su periodo de permanencia en el Aula de Enlace.

Todos estos factores provocan que el grupo de alumnos, dentro de la misma Aula de Enlace, pueda ser muy distinto dependiendo del momento del curso y, por supuesto, condicionan la práctica educativa del aula, tal y como sostenían los profesores del Aula de Enlace (epígrafe 7.2.).

Durante los cuatro años que funcionó el Aula de enlace de este instituto público de secundaria pasó por ella alumnado con diversa procedencia, distintas necesidades, aptitudes y actitudes hacia el aprendizaje, diferente bagaje educativo, personal, familiar... No obstante, pese a la diversidad de este alumnado, lo cierto es que toda esa heterogeneidad se traduce posteriormente en una inquietante uniformidad en cuanto a sus trayectorias escolares posteriores, una vez finalizado su periodo de estancia en el Aula de Enlace. De ahí que, como sostiene Carrasco:

*Los factores socioeconómicos solo explican parcialmente las diferencias de resultados académicos, así como la cuestión del conocimiento de la lengua, y es necesario prestar atención a los factores institucionales, por ejemplo y en primer lugar, en qué itinerarios son ubicados los alumnos extranjeros.*

(Carrasco, 2011: 283).

Para comprender las trayectorias de esos alumnos, es necesario ir haciendo escalas en los diferentes programas por los que pasaron.

#### 7.4.2. Un viaje con varias escalas: la primera, el abandono educativo

El primer dato a tener en cuenta es la **alta tasa de abandono del centro educativo**: con los datos del curso académico 2011-2012, de los treinta y un alumnos que pasaron por este Aula de Enlace desde el año 2006-2007, tan solo cuatro alumnos permanecían escolarizados en el centro durante el curso 2011-2012, lo que supone que el 87,1% de ellos habían dejado el centro escolar. Algunos, por edad,

estaban obligados a ello, por ejemplo, quienes llegaron en 2006-2007 con quince años, no habrían podido estar matriculados en el IES Eclipse, al menos en la etapa de ESO, al ser mayores de dieciocho años, pero sorprende el hecho de que una mayoría de quienes llegaron con menos edad o quienes llegaron posteriormente no estuvieran matriculados.

De hecho, al ver la evolución de este alumnado, se constata que, en general, permanece poco tiempo escolarizado en el IES Eclipse. En concreto, de los treinta y un alumnos que pasaron por el Aula de Enlace, diez de ellos permanecieron tan solo un año matriculados en el instituto y nueve de ellos estuvieron durante dos cursos académicos. Esos diecinueve alumnos (un 61,29%) abandonaron el centro sin ninguna titulación académica.

De los trece alumnos que comenzaron en el Aula de Enlace el curso 2006-2007 solo quedaban dos en el curso 2011-2012, Samira, y Naima, mientras que el resto había abandonado el centro años antes.

Hay que realizar algunas matizaciones respecto al concepto de *abandono*. El concepto de *abandono educativo temprano* se refiere “al porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han alcanzado como máximo la educación secundaria inferior (obligatoria) y no continúan estudiando o formándose” (Roca, 2010: 36). En España, además del *abandono educativo temprano* se habla de otro fenómeno, el del *fracaso escolar*, para “designar el porcentaje de jóvenes que no finaliza con éxito la educación secundaria obligatoria a la edad prevista, es decir, que no obtiene el título de educación secundaria obligatoria al finalizar los estudios formales correspondientes, a los 16 o 17 años” (Roca, 2010: 38). Este concepto solo se aplica en España donde, a diferencia de otros países de nuestro entorno, si un joven no consigue el título de Graduado en Educación Secundaria tiene cerradas las puertas para seguir estudiando, pues no se le permite acceder ni a bachillerato ni tampoco a un grado medio de formación profesional.

En este trabajo, cuando se hable de *abandono*, no será para referirse al concepto de *abandono educativo temprano*, pues estos alumnos, en su mayoría, ni siquiera han completado la secundaria, por tanto, no entrarían en esa categoría, sino para hacer referencia a los alumnos que se han ido del centro antes de finalizar sus estudios, por tanto, se estará hablando o bien de *abandono físico* del centro, por distintas causas, o bien se estará hablando de *fracaso escolar*, propiamente dicho.

Empezando por el *abandono físico* del centro, este puede deberse a distintas causas, y puede que no conlleve *fracaso escolar*: no hay que confundir el hecho de que los alumnos hayan dejado el centro educativo con que hayan abandonado sus estudios.

Como se ha mencionado con anterioridad, el alumnado escolarizado en el Aula de Enlace tiene una alta movilidad geográfica, mayor que la de los alumnos nativos y que la del resto de alumnos inmigrantes quienes, quizá por llevar más tiempo de residencia en España, presentan un mayor arraigo de tipo laboral y social que los inmigrantes recién llegados.

Lo cierto es que en algunos casos, el abandono del centro no significa que estos alumnos hayan dejado los estudios, sino que a veces, se trasladan con sus familias a otras localidades, fundamentalmente por cambios en su situación laboral o económica (por ejemplo, para buscar un alquiler más barato). Entonces se produce el traslado de expediente de estos alumnos a otro centro educativo, donde continuarán con sus estudios. En el caso del IES Eclipse hubo tres alumnos que pidieron el traslado a otro centro educativo (el alumno número 24 y las alumnas número 26 y 31). Sin embargo, otros alumnos no se matricularon en el centro el curso siguiente ni informaron de en qué centro iban a continuar sus estudios, como sucedió con tres alumnos absentistas de origen rumano (las alumnas 8 y 9 y el alumno número 16).

Por tanto, aunque los datos de *abandono físico* del centro a veces no conllevan un *fracaso escolar*, pues los alumnos se trasladan a otros centros, lo cierto es que el *fracaso escolar* entre los alumnos extranjeros es muy elevado. Por ejemplo, en el número 123 de Cuadernos de Capital Humano (2011) se afirma que en España un 45,8% de los alumnos extranjeros abandona el sistema educativo sin conseguir el título de ESO frente al 26,4% de los nativos.

A la hora de abandonar el centro sin terminar los estudios obligatorios, la edad de llegada al sistema educativo español parece un elemento decisivo. Por ejemplo, de los trece alumnos que formaron parte del Aula de Enlace durante el curso 2006-2007, cuatro de ellos, que ya habían cumplido los dieciséis años y podían empezar a trabajar, no se matricularon en el centro durante el curso académico 2007-2008.

Una gran mayoría de los alumnos que llegaron al Aula de Enlace del IES Eclipse con edades comprendidas entre los quince y dieciséis años abandonaron el sistema educativo en los siguientes meses, mientras que los alumnos del segmento inferior, entre 12 y 14 años, permanecieron escolarizados en el instituto durante más tiempo, entre otras razones, porque la ley exige estar escolarizado hasta los dieciséis años. En los dos siguientes cuadros, 32 y 33, se recoge el seguimiento de la escolarización del alumnado que se incorporó al Aula de Enlace con dieciséis y con quince años.

**Cuadro 32. Seguimiento de los años de escolarización del alumnado que se incorporó al Aula de Enlace del IES Eclipse con dieciséis años.**

Datos alumno/a	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Alumno 4 Hombre Marroquí	X					
Alumna 18 Mujer Brasileña		X	X			
Alumno 23 Hombre Ruso		X				
Alumna 31 Mujer Marroquí				X		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Secretaría del IES Eclipse.

**Cuadro 33. Seguimiento de los años de escolarización del alumnado que se incorporó al Aula de Enlace del IES Eclipse con quince años.**

Datos alumno/a	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Alumno 1 Hombre Marroquí	X	X	X			
Alumno 3 Hombre Rumano	X	X	X			
Alumno 6 Hombre Marroquí	X					
Alumno 10 Hombre Senegalés	X					
Alumno 11 Hombre Senegalés	X					
Alumno 12 Hombre Senegalés	X	X				

Alumno 14 Hombre Rumano		X	X	X		
Alumno 15 Hombre Marroquí		X				
Alumno 17 Hombre Marroquí		X	X			
Alumno 20 Hombre Marroquí		X	X			
Alumno 27 Hombre Marroquí			X	X		
Alumna 29 Mujer Ucraniana			X	X		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Secretaría del IES Eclipse.

Como se observa en los cuadros anteriores, la mayoría de los alumnos que ingresaron en el Aula de Enlace con quince y dieciséis años estuvieron uno o dos años escolarizados, es decir, estuvieron matriculados durante el periodo que asistieron al Aula de Enlace (siete casos) y, como mucho, otro curso escolar (seis casos). Solo tres alumnos estuvieron matriculados durante tres cursos académicos, y estos tres, el alumno número 1, el 3 y el 14, consiguieron, además, el Graduado en Educación Secundaria, a través del programa de Diversificación Curricular. Esto indica que, una vez cumplidos los dieciséis años y finalizado su periodo en el Aula de Enlace, la tasa de “supervivencia” de estos alumnos en el centro es muy reducida. En este sentido, Serra y Paludàrias (2010) en un estudio llevado a cabo en dieciocho centros de Cataluña señalan que un 10,7% del alumnado de incorporación tardía no finaliza ningún curso y el 42,5% del alumnado incorporado en la ESO no la termina.

En el “mejor” de los casos, algunos de los alumnos del IES Eclipse dejan el instituto para incorporarse a un PCPI, que puede ser el que oferta el centro u otro distinto, más acorde con sus intereses profesionales. En estos casos el instituto propone a estos alumnos como idóneos para la incorporación a PCPI, y, además, conoce si finalmente han sido admitidos en dicho programa. Sin embargo, ahí termina

el seguimiento y no se sabe si terminan con éxito el programa ni si posteriormente consiguen alcanzar el Graduado en Educación Secundaria.

En el peor de los casos, los alumnos dejan el centro educativo sin que se sepa qué ha sido de ellos. La mayoría, al cumplir los dieciséis años, decide incorporarse al mercado laboral, un mercado laboral que, hasta el estallido de la crisis en 2008, absorbía a estos jóvenes inmigrantes sin cualificación, pero también a muchos jóvenes nacionales. El modelo económico predominante en España, y en general, en los países del sur de Europa, centrado en el sector servicios y en la construcción, ocupaciones mayoritarias en el municipio del IES Eclipse (capítulo 4), ha favorecido que los jóvenes con bajas expectativas académicas abandonaran, en los tiempos de “bonanza económica”, la educación secundaria sin conseguir el título para incorporarse a esos trabajos que no requerían cualificación. De hecho, “un incremento del 5% del peso de las categorías laborales de menor cualificación se asocia a un incremento del 14,5% de la tasa de desescolarización a los 18 años de edad” (Alegre y Benito, 2010: 74).

Por tanto, una de las primeras características comunes en la trayectoria de la mayoría de estos alumnos es el abandono del centro educativo tras un breve periodo de tiempo de escolarización que coincide con el del tiempo de estancia en el Aula de Enlace o con el tiempo necesario hasta cumplir los dieciséis años y poder dejar de estar escolarizado obligatoriamente.

En esta primera escala se ha dejado en tierra a un total de diez alumnos que solo estuvieron matriculados durante un curso escolar en el Aula de Enlace del IES Eclipse: el alumno número 4 se incorporó al mercado laboral, los alumnos 6, 10 y 11 estaban alojados en una casa tutelada de la Comunidad de Madrid, bastante problemática, y se marcharon a otra, el alumno número 15 y el número 23 se fueron a un PCPI. El alumno número 16, con un historial amplio de absentismo, no volvió al centro el curso siguiente (2008-2009). Más sorprendente fue que la alumna número 26, de origen polaco y en la que el profesorado tenía puestas muchas expectativas, tampoco se matriculara el curso siguiente. Por último, el alumno número 24 se trasladó a un centro educativo de una localidad cercana a la del IES Eclipse. Mientras que la alumna 31, la última en llegar al Aula de Enlace, en abril de 2010, el año siguiente, curso 2010-2011, no continuó en el instituto, en principio, porque no había Aula de Enlace y, al parecer, porque había regresado a su antiguo domicilio en otra localidad.

### 7.4.3. Siguiete escala: la repetición de curso

Otra constante que se repite en la trayectoria de este alumnado es la **repetición de uno o más cursos académicos**. Los alumnos del Aula de Enlace que permanecen matriculados durante dos o más cursos académicos en el IES Eclipse acumulan, como mínimo, una repetición durante su trayectoria escolar (tabla 35).

**Tabla 35. Repeticiones de curso del alumnado procedente del Aula de Enlace.**

Alumno/a	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	Número de repeticiones
Alumno 1	3º ESO	3º ESO d	4º ESO d				1
Alumna 2	1º ESO	2º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO d	1º BACH	1
Alumno 3	3º ESO	3º ESO d	4º ESO d				1
Alumno 5	1º ESO	1º ESO	2º ESO c	3º ESO	3º ESO		2
Alumna 7	1º ESO	1º ESO	2º ESO	2º ESO c	3º ESO d	4º ESO d	2
Alumna 8	2º ESO	2º ESO					1
Alumna 9	1º ESO	1º ESO					1
Alumno 12	3º ESO	3º ESO					1
Alumno 13	1º ESO	1º ESO	2º ESO c	3º ESO d	4º ESO d		1
Alumno 14		3º ESO	3º ESO d	4º ESO d			1
Alumno 17		3º ESO	3º ESO				1
Alumno 19		1º ESO	1º ESO	2º ESO c	2º ESO c		2
Alumno 20		2º ESO	2º ESO c				1
Alumna 22		2º ESO	2º ESO c				1
Alumno		1º ESO	1º ESO	2º ESO c			1



23							
Alumno 25			2º ESO	2º ESO c	3º ESO d	4º ESO d	1
Alumno 27			3º ESO	3º ESO			1
Alumna 28			3º ESO	3º ESO			1
Alumno 29			2º ESO	2º ESO	3º ESO d	4º ESO d	1
Alumna 30				1º ESO	1º ESO		1

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Secretaría del IES Eclipse.

(d): Diversificación curricular.

(c): Educación compensatoria.

De los veintiún alumnos que estuvieron durante dos o más cursos académicos en el IES Eclipse, veinte de ellos repitieron curso al menos una vez. Solo hubo una alumna de origen brasileño que no repitió curso, pues el primer año, 2007-2008, fue matriculada en 4º de ESO y el siguiente curso, 2008-2009, se matriculó en el PCPI que tiene el centro, pero no consiguió completar estos estudios y en el curso 2009-2010 ya no estaba matriculada en el IES Eclipse.

La repetición de curso es una medida que se toma cuando se considera que el alumnado no ha alcanzado los conocimientos o las capacidades suficientes como para pasar al siguiente nivel. Existen defensores y detractores de esta medida, hay países con larga tradición en la repetición de curso y otros en los que, por el contrario, optan por la promoción automática. Lo cierto es que, aun reconociendo que esta medida pueda ser positiva en algunos casos, muchos estudios e instituciones, como la OCDE, sostienen que la repetición de curso está relacionada con el fracaso escolar (Kovacs y Hasan, 1998).

España, a diferencia de otros sistemas educativos en los que prima la promoción automática, constituye uno de los países con una tasa más elevada de repetición de curso. Los datos de PISA 2009 muestran que un 31,9% de los alumnos de 15 años habían repetido algún curso académico, frente al 10,4% que era la media de los países de la UE-27<sup>342</sup>.

En la tabla 21 en el capítulo cuarto se mencionaban los índices de repetición, tanto de España como de la Comunidad de Madrid y del IES Eclipse, que eran

<sup>342</sup> Fuente: Análisis secundario a partir de la base de datos PISA 2009, OECD, en EURYDICE (2011). *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas*.

bastante superiores a la media regional y nacional. Sin embargo, aunque la tasa de repetición de curso del IES Eclipse sea elevada, no se puede dejar de consignar el hecho de que todos los alumnos del Aula de Enlace, salvo una excepción<sup>343</sup>, repitieran al menos un curso escolar durante su trayectoria académica. Más aún cuando en el cuestionario que se pasó al alumnado del Aula de Enlace en el curso 2011-2012, todos manifestaban que, antes de llegar a España, jamás habían repetido curso en los sistemas educativos de sus países de origen.

Este hecho, en parte puede explicarse debido a que muchos alumnos se matriculan bien avanzado el curso académico (febrero, marzo, abril...), pero parece más difícil de explicar la repetición en aquellos alumnos que se incorporan en el mes de septiembre.

La repetición de curso que se observa en la trayectoria escolar de todos los alumnos del Aula de Enlace que estuvieron más de un año en el instituto se une a otra práctica habitual en las Aulas de Enlace, la de situar a los alumnos por debajo del curso que les corresponde (Cucalón y Del Olmo, 2010). Esta “repetición automática” se justifica o más bien se pretende justificar por el bajo nivel de conocimiento del español de estos alumnos.

Sin embargo, habría que valorar las consecuencias de estas decisiones, pues, desde un punto de vista académico, los resultados del informe PISA 2009 muestran que los alumnos de quince años que habían repetido dos veces obtenían una puntuación inferior (372 puntos) a la de aquellos que solo habían repetido una vez (442 puntos). A su vez, la puntuación de estos últimos era inferior a la de quienes no habían repetido ninguna vez y se encontraban matriculados en 4º de ESO (517 puntos).

Pero no solo se resienten los resultados académicos: en una investigación del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2009) sobre los efectos de la repetición de curso, se afirma que el alumnado repetidor muestra un rendimiento académico inferior, un auto-concepto más bajo y una actitud menos favorable a la escuela que los alumnos que promocionan al siguiente nivel.

Uno de los argumentos que se esgrimen a favor de la repetición de curso es que, como el alumno ya ha dado el curso anterior la materia que se va a impartir, obtendrá mejores calificaciones. En cambio, el estudio del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2009) se afirma que el alumnado que repite un curso obtiene cierta mejoría en el rendimiento, pero esta no es estable en el tiempo y vuelve a descender en años sucesivos.

---

<sup>343</sup> Esta alumna fue la única excepción porque llegó al centro cuando tenía diecisiete años, por lo que no podía volver a repetir curso. De ahí que se le propusiera un PCPI.

Otras de las conclusiones a las que llega este estudio es que la repetición de curso estigmatiza a los alumnos y se relaciona con el abandono prematuro del sistema educativo, de ahí que sea necesario plantearse en qué medida estas repeticiones “automáticas”, basadas en una concepción deficitaria de los conocimientos y de la lengua de estos alumnos, no están contribuyendo a construir desde la escuela una trayectoria de fracaso en este alumnado.

#### 7.4.4. Directos a los programas específicos de atención educativa o a grupos de rendimiento bajo

En tercer lugar, la mayoría de estos alumnos, tras salir del Aula de Enlace, no siguen el plan educativo ordinario dentro de un grupo de referencia, sino que terminan en **programas que tienen algún tipo de adaptación curricular**, como son el programa de Educación Compensatoria o el de Diversificación Curricular.

Estos programas, cuyas líneas generales ya se explicaron en anteriores capítulos, suponen una adaptación de los currículos, de la metodología y de la organización, con lo que, en primer lugar, se plantean dudas acerca de la capacidad del Aula de Enlace para preparar a los alumnos para seguir una clase ordinaria, hecho que, por otro lado, ya mencionaban los profesores que impartían clase en el Aula de Enlace y que se confirman con los resultados de las encuestas a los profesores que les dieron clase a estos alumnos, una vez incorporados a grupos ordinarios.

Además, en un informe encargado por la Subdirección General de Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid durante los cursos 2002-2003, 2003-2004 y 2004-2005, se señalaba que debía aumentarse la dotación de recursos en el programa de Compensatoria, pues se calculaba que alrededor del 50% del alumnado que terminara el Aula de Enlace se incorporaría al programa de Educación Compensatoria (Cucalón y Del Olmo, 2010; Del Olmo, 2012).

En segundo lugar, se puede cuestionar si la adscripción, también casi sistemática de los exalumnos del Aula de Enlace a estos programas específicos de atención educativa, tiene una justificación desde el punto de vista lingüístico y de sus capacidades o si, por el contrario, la adscripción de estos alumnos a grupos de rendimiento más bajos se basa en otros criterios de carácter étnico, social, etc.

La adscripción “por defecto” del alumnado inmigrante a programas específicos ha sido denominada como “externalización” (Poveda, Jociles y Franzé, 2009), dado que apartan del aula ordinaria a estos alumnos, especialmente a los que presentan

mayores problemas, para incorporarlos a programas o itinerarios que los alejan de las trayectorias académicas ordinarias para acercarlos a programas como el PCPI. Otro nombre que recibe esta separación del alumnado en función de su rendimiento (real o esperado) en diferentes itinerarios dentro de un mismo centro educativo es el de “segregación intraescolar” o “segregación escolar interna” (Carrasco Pons *et ál.*, 2011).

A ese alumnado, procedente del Aula de Enlace, que lleva dos años en el centro y que ya tiene alguna repetición, se le ofrecen dos salidas: en el mejor de los supuestos, el acceso a los distintos programas de atención educativa específica, en el peor, la incorporación a un PCPI o nada.

Si los alumnos están en 1º o 2º de ESO el único programa de atención específica que había en estos cursos, entre 2007-2012, es el de Educación Compensatoria. En el IES Eclipse, a diferencia de otros institutos, donde el perfil del alumnado era muy diferente al del IES Eclipse, quienes tenían mayores probabilidades de acabar en el programa de Compensatoria eran los alumnos procedentes de Marruecos, pues este era la nacionalidad mayoritaria del alumnado de Compensatoria de este centro:

*Mucho alumnado inmigrante, en [nombre del municipio donde se encuentra el IES Eclipse], la mayoría marroquí, también algún alumno de Europa del Este, rumano, ucraniano... Teníamos un alumno español que provenía de un... de una residencia realmente de alumnos con salud mental, que hay en [nombre del municipio], que siempre venían alumnos... Este era el único alumno español.*

(Entrevista profesorado Compensatoria, DOCS, minutos 00:00:10 – 00:00:35).

La mayoría del alumnado de Educación Compensatoria del IES Eclipse era de origen marroquí. Entre las carencias de este alumnado se señalan las de tipo lingüístico, como falta de vocabulario, problemas de redacción y de comprensión lectora, etcétera (apartado 7.3.1.).

En el cuestionario que se pasó al alumnado procedente del Aula de Enlace que seguía matriculado en el IES Eclipse durante el curso 2011-2012 se le preguntaba acerca de si creían que hablar una lengua distinta del español había sido algo positivo, negativo o indiferente (pregunta 11 del Cuestionario alumnado post-Aula de Enlace).

A pesar de que para el profesorado en general (Compensatoria, Diversificación, profesorado de las aulas ordinarias) la falta de competencia lingüística era una de las carencias más importantes en estos alumnos, ellos no lo perciben así.

Maxim considera que hablar una lengua distinta del español ha sido “bueno para mis estudios”. Lo mismo piensa Samira. En cambio, Florin y Naima creen que hablar una lengua diferente a la lengua vehicular de la escuela “no ha influido en mis estudios”.

No obstante, las carencias comunicativas que, según sus profesores, presenta este alumnado, especialmente en su falta de vocabulario, pero también en destrezas indispensables en el ámbito académico, como la comprensión lectora y la expresión escrita, hacía que buena parte de este alumnado fuera adscrito a Educación Compensatoria.

En total, ocho alumnos del Aula de Enlace pasaron por Compensatoria (número 5, 7, 13, 19, 20, 22, 23 y 25). De ellos, seis eran de nacionalidad marroquí y dos rumanos. Seis varones y dos chicas.

Sin embargo, no parece que el criterio lingüístico fuera el único por el que este alumnado era incorporado al programa de Compensatoria, pues había alumnos con peor competencia lingüística en español que el alumnado marroquí, pese a que el español era su lengua materna:

*La falta de vocabulario era más en los niños sudamericanos que en los marroquíes, salvo los de Compe [Compensatoria] marroquíes que no sabían hablar español, porque también los tenía que prácticamente no sabían hablar español.*

(Entrevista profesorado Compensatoria, DOCA, minutos 00:02:02 – 00:02:10).

Esta profesora, que, durante el curso 2011-2012, impartía media jornada de Compensatoria en el IES Eclipse y media jornada de Compensatoria en otro instituto de una localidad cercana, llegó al IES Eclipse cuando el Aula de Enlace ya había cerrado, por lo que tenía en el aula algunos alumnos que no sabían hablar español, pues las Aulas de Enlace habían sufrido un considerable recorte ese año (tabla 26):

*Había una niña que había venido de... de Marruecos, que no hablaba prácticamente nada, pero, bueno, estaban sus compañeras que la traducían... y era así.*

(Entrevista profesorado Compensatoria, DOCA, minutos 00:02:51 – 00:03:04).

La supresión del Aula de Enlace del IES Eclipse a partir del curso 2010-2011 provocó que los alumnos que llegaban con desconocimiento del español, o bien se fueran a los pocos centros que aún tenían Aula de Enlace o bien eran incorporados a Compensatoria y ahí el profesorado trataba de comunicarse con ellos como podían, o recurriendo al resto de compañeras, como sucedía en el IES Eclipse, o hablando con

ese alumnado en inglés, como le sucedió a DOCA en el otro centro donde impartía Compensatoria en 2011-2012.

Por otro lado, si, como sostiene DOCA, la falta de vocabulario y de competencia lingüística afecta incluso más al alumnado de origen hispanoamericano que al marroquí, existen otros factores que influyen en que el alumnado marroquí sea adscrito a Compensatoria, ahí estarían incluidos desde factores sociofamiliares a falta de base, falta de hábito de trabajo, etc. (apartado 7.3.1).

También el mal comportamiento o la falta de motivación era uno de los criterios por los que el alumnado podía ser adscrito al programa de Compensatoria. De hecho, la falta de hábitos de trabajo y de motivación es uno de los elementos que distinguen a este alumnado frente al de Diversificación Curricular, que, en cambio es construido de forma positiva, pues se asocia a esfuerzo y ganas de trabajar (apartado 7.3.1.).

La apelación al esfuerzo, a la motivación de los alumnos para conseguir el éxito académico también es considerada una forma de “externalización” (Franzé, 2008), pues sitúa en elementos exteriores al profesorado la responsabilidad del éxito del alumnado inmigrante. Entre estos elementos cabría citar la motivación del alumnado, la implicación de sus familias, etc.

El alumnado del Aula de Enlace no tiene por qué presentar problemas socioeconómicos ni tampoco de comportamiento ni desmotivación. De hecho, la conflictividad de este alumnado suele ser baja (Fernández García *et ál.*, 2009). El profesorado del Aula de Enlace se mostraba contrario a que su alumnado fuera derivado a programas de Compensatoria, porque entendían que tenían un perfil diferente al de este alumnado, un perfil más cercano a los alumnos de Diversificación Curricular.

No todos los alumnos del Aula de Enlace pasaron por Compensatoria, pero sí una gran mayoría de los que se habían incorporado en 1º y 2º de ESO. Lograron esquivar el programa de Compensatoria aquellos alumnos sobre los que los profesores tenían mejores expectativas, los que presentaban un mejor rendimiento y los que no tenían problemas de conflictividad.

De los cuatro alumnos que contestaron el cuestionario, dos de ellos, Samira, de origen marroquí, que era considerada por el profesorado como una alumna conflictiva porque no respondía al estereotipo de alumna marroquí callada y sumisa, y Florin, alumno rumano que presentaba dificultades académicas, sí habían pasado por el programa de Educación Compensatoria.

En cambio, no habían pasado por Compensatoria ni Maxim ni Naima, única alumna del Aula de Enlace que, según los profesores, tenía posibilidades de llegar a bachillerato.

Entre los factores que se consideran que podrían estar asociados al éxito en la compensación educativa, Gómez (2003: 181), menciona, entre otros:

- *Las creencias de los profesores acerca de las causas del desfase pedagógico en los alumnos de minorías étnicas y culturales.*
- *La preparación profesional de los profesores de compensatoria para ayudar a compensar esa diferencia.*
- *La organización del centro y las decisiones que se tome respecto a las prácticas de colaboración entre el profesorado.*

En el caso del IES Eclipse las profesoras de Compensatoria, DOCS y DOCA, no recibieron ninguna preparación previa para atender a este alumnado y, en cuanto a la colaboración con el resto del profesorado, la impresión de DOCS es que había poca coordinación en el IES Eclipse, donde el alumnado de Compensatoria estaba encasillado dentro de esa tipología, “era una casilla aparte”.

El profesorado, en general, muestra poco conocimiento del programa y poca colaboración.

*Muchos profesores no lo conocen, entonces, yo creo que viene bien... a mí el programa me ha aportado mucho como profesora, o sea estar metida en eso, porque me ha hecho darme cuenta de la realidad de alumnos que tenemos en el aula realmente y cuál es su realidad y por qué no conocen eso, entender más y saber llegar a ellos. Muchos profesores, pues echamos... “ah, pues es que este no tiene ni idea”. Realmente no tiene ni idea, pero de dónde está el problema de atrás.*

*Entonces, yo creo que es verdad, o sea, yo siempre he pensado que a mí me ha venido bien como profesora... y que creía, a veces he dicho, creo que todos los profesores deberíamos haber pasado por algún programa de este tipo para bajar a la realidad y ver los problemas y ver que no es siempre una sociedad idílica, ¿no? en la que todos tienen una familia estupenda y sin problemas emocionales.*

(Entrevista profesorado Compensatoria, DOCS, minutos 00:02:35 – 00:03:18).

*Lo conocen porque saben cómo se llama, pero no saben ni en qué consiste ni<sup>344</sup>... ni muchos quieren colaborar con él porque muchos piensan... A ver, es que es el problema de compensatoria, si estuviese bien organizado... debería sacar a los alumnos de todas las clases de mate que tuvieran a la semana o de todas las clases de*

---

<sup>344</sup> Esta falta de desconocimiento de los distintos programas específicos de atención educativa se evidenciaba en las juntas de evaluación, donde el profesorado preguntaba abiertamente por el tipo de programa en que estaba incorporado el alumnado (ACNEE, Compensatoria, Aula de Enlace, etc.), el tipo de atención que debía darle (si tenía que hacer o no adaptaciones curriculares, quién ponía la nota en el boletín, etc.).

*lengua, o sea, ese sería el ideal. Pero no siempre se hace así, porque, claro, te conceden medio profesor o... medio y poco, entonces solamente intentando cuadrar tu horario con los profes de primero y de segundo, solo les puedes sacar una hora de matemáticas, dos... entonces, claro, la percepción del profesorado de origen de la materia es: "Claro, se lo lleva [la profesora de Compensatoria] una hora, pero, ¿qué va a hacer? y luego viene a mi clase y entonces, qué hago yo con él, si se ha perdido la clase anterior?"*

*Entonces, yo entiendo la postura esa del profesor, del profesor de origen, que diga: "Vale, a mí me sacan a un alumno o dos alumnos una hora o dos horas, cuando yo tengo cinco, y lo único que me hacen es descolocarle".*

*Entonces, pues, la verdad, siendo profesor de compensatoria, tiene que ser compensatoria, pero, a ver, al cien por cien, y sacarle todas las horas de lengua y de mate, no una de aquí, otra de allí. Entonces, claro, el programa está bien, siempre y cuando se haga bien, si se hace mal, pues no da resultados.*

(Entrevista profesorado Compensatoria, DOCA, minutos 00:03:20 – 00:04:42).

Las palabras de estas dos profesoras muestran el desconocimiento generalizado de este tipo de programas y del alumnado que acoge, así como de los problemas reales del alumnado.

La solución, al menos la planteada por DOCA, son más recursos para Educación Compensatoria, en la creencia errónea del profesorado de que a más recursos, mayor y mejor respuesta se da a la diversidad (Moliner *et ál.*, 2012).

Así las cosas, el programa de Educación Compensatoria es un programa de atención educativa específica que, por un lado, sirve para **"canalizar"** al alumnado que presenta más dificultades (de comportamiento, de falta de motivación, de esfuerzo), pero que no son estrictamente lingüísticas. El alumnado que en el Aula de Enlace muestra mayores aptitudes y mejor actitud es derivado o bien al aula ordinaria, como fue el caso de Naima, o bien, si está en 3º de ESO, es derivado a Diversificación Curricular, verdadera "tierra prometida" para estos alumnos.

El programa de Compensatoria se convierte, por un lado, en una barrera de contención para que el alumnado con más dificultades no esté en las aulas ordinarias, entorpeciendo o ralentizando al alumnado "bueno", "que tira" (Pàmies y Castejón, 2015). El alumnado que no muestra una buena actitud, ni una buena capacidad, tras pasar por Compensatoria, si cumple los criterios de edad, se le ofrece ir a un PCPI. Esto sucedió con una gran mayoría de los alumnos procedentes del Aula de Enlace (alumnos número 19, 20, 22, 23), quienes terminaron en un PCPI.

Sin embargo, no todos los alumnos aceptaron ese itinerario que les habían diseñado y/o impuesto. Por ejemplo, al alumno número 5 del cuadro 31, Samir, tras



pasar por Compensatoria, se le ofreció ir a un PCPI porque era un alumno que mostraba escasa motivación hacia el estudio, tenía malas compañías dentro y fuera del instituto, todo ello unido a un historial de absentismo, etc. Samir, un chico inteligente, no quiso aceptar la propuesta de cursar un PCPI, pues él quería que el Departamento de Orientación lo pasara al programa de Diversificación Curricular, como había hecho, por ejemplo, con Teodor, alumno número 13 del cuadro 31, de nacionalidad rumana, que estaba en sus mismas circunstancias (misma edad, misma trayectoria de repetición y de paso por el programa de Compensatoria), pero con una actitud voluntariosa hacia el trabajo y hacia las rutinas escolares y, lo que es más importante, gozaba de una buena reputación o de una “etiqueta” positiva entre el profesorado del centro. Mientras que Samir era un alumno reservado, incluso podría decirse esquivo, que mostraba una actitud distante con el profesorado y con la mayoría de sus compañeros del aula, y que había protagonizado algún episodio de absentismo. En cambio, Teodor era un chico alegre, que saludaba siempre por los pasillos al profesorado<sup>345</sup> y que claramente mostraba una actitud de educación y respeto.

Aquí habría que tener en cuenta si también influyó, en la decisión acerca de ofrecer distintas oportunidades a Samir y a Teodor, la diferencia de nacionalidad, marroquí frente a rumana, y la construcción problematizada de los alumnos marroquíes (Mijares, 2004; Pàmies, 2006), tildados de conflictivos, con una baja motivación para el éxito escolar y con unas supuestas deficiencias lingüísticas mediante las que se justifican sus trayectorias alejadas del éxito académico, a pesar de que en el apartado 7.3.1. se viera que en las clases de Compensatoria a veces el alumnado hispanoamericano, cuya lengua materna es el español, tenía más problemas lingüísticos que el marroquí.

Esta “jerarquía de extranjerías” de las que hablan algunos autores (Izquierdo, 2004; Pedone, 2006, citados en Pàmies, 2006), esto es, la preferencia de unas nacionalidades frente a otras, unido a una ideología lingüística que también está basada en la jerarquía de lenguas, y en la influencia de la distancia lingüística entre ellas, también podría estar influyendo en las decisiones acerca de dónde situar al alumnado de origen inmigrante, qué oportunidades de éxito escolar se le brindan y qué trayectorias escolares se le “fabrican” en función de su nacionalidad y/o lengua materna.

---

<sup>345</sup> En lugar del habitual “profe” o “Isa” con el que me saludaban en los pasillos la mayoría de mis alumnos y exalumnos, Teodor siempre me saludaba con un “hola, profesora” o “buenos días, profesora”, a pesar de que yo nunca le había dado clase (aunque él y yo nos conocíamos por haber sido Jefa de estudios adjunta y de los talleres de los recreos del Aula de Enlace, el Proyecto Patio, el PROA, etc.).

Samir se negó a marcharse en 2009-2010 a un PCPI y fue incorporado a 3º de ESO B, donde mantuvo una actitud pasiva hacia el estudio, que fue derivando en episodios frecuentes de faltas de asistencia. Sin embargo, como se vio en el apartado 7.3.3., la competencia lingüística de Samir, en los ejercicios de combinación de oraciones, era superior a la mostrada por Naima y por otras alumnas que no procedían del Aula de enlace, por lo que eran otros factores por los que a Samir le era denegado el acceso a Diversificación Curricular, que él entendía como un paso hacia el título de Graduado en Educación Secundaria y, en cambio, se le mostraba, como única salida, la de un PCPI, que él rechazaba de plano.

A diferencia de Samir, a quienes han mostrado una buena capacidad de trabajo, una buena disposición hacia el estudio, y un buen conocimiento de la cultura escolar<sup>346</sup>, en definitiva, a aquellos que presentan, según el profesorado, mayores aptitudes y actitudes para titular, tras salir de Compensatoria, se les ofrece incorporarse al programa de Diversificación Curricular, lo que, en la práctica, supone el pasaporte para conseguir el título de secundaria.

Eso sucedió, por ejemplo, con el alumno 13, Teodor, que ya se ha nombrado, con Samira o con Florin. A estos tres alumnos sí se les dio la oportunidad de pasar desde el programa de Educación Compensatoria al programa de Diversificación, lo que supuso que consiguieran titular en secundaria.

#### 7.4.5. El programa de Diversificación Curricular: la tierra prometida

El programa de Diversificación Curricular es, desde el principio, la meta que se proponían los profesores del Aula de Enlace para sus alumnos, como una forma de que consiguieran el título de secundaria (apartado 7.2.).

Este programa goza de buena reputación entre el profesorado, pues sirve de ayuda para aquellos alumnos que “hacen, hacen, hacen, pero como que no llegan a ese aprobado” (Entrevista a DOCA, apartado 7.3.1).

Además, es un programa que para el profesorado resulta mucho más fácil de impartir que el programa de Compensatoria, pues los alumnos ya llegan “seleccionados” y “pulidos”:

---

<sup>346</sup> La “cultura escolar” se define como “el conjunto de saberes, valores, rituales, comportamientos y destrezas que estructuran la institución [educativa]” (Franzé, 2002: 38).

*Es más difícil Compensatoria porque Diversificación ya te vienen de otros programas, ya te vienen pulidos. Esos de Compensatoria que querían continuar, acabarán en una Díver, pero los de Compensatoria que no se han esforzado, han acabado en un PCPI. Entonces está más pulido Díver que Compensatoria.*

(Entrevista profesorado Compensatoria, DOCS, minutos 00:05:37 – 00:05:57).

El esfuerzo y motivación del alumnado que se incorpora a este programa es uno de los requisitos más valorados por el profesorado, en cambio, se penaliza el hecho de que los alumnos quieran entrar en el programa porque lo consideran más fácil, es decir, que se penaliza a los alumnos a los que se supone que tienen capacidad, pero que quieren *autosegregarse*<sup>347</sup> en el programa porque “son vagos” y prefieren sacarse el título de secundaria por la “vía más fácil”, la Diversificación.

De hecho, la selección del alumnado de Diversificación Curricular es uno de los requisitos que el profesorado destaca como muy importante para el éxito del programa (Moliner *et ál.*, 2012): “No todos los alumnos que te encuentras en el los programas de diversificación son de perfil de diversificación, que ese es el problema que hay” (Entrevista a DOCA, apartado 7.3.1.).

Aunque la última palabra sobre la incorporación o no de un alumno al programa de Diversificación Curricular la tiene el Departamento de Orientación y la familia del alumno o alumna, los alumnos propuestos para Diversificación salen de las juntas de evaluación. En las juntas de evaluación del IES Eclipse la decisión de si un alumno entraba o no en el programa de Diversificación en algunos casos generaba controversia, cuando una parte de la junta de evaluación consideraba que ese alumno o alumna sí tenía un perfil de Diversificación, mientras que a otros profesores, por lo que había trabajado en su asignatura o por la actitud que había mostrado, no les parecía que ese alumno o alumna tuviera el perfil adecuado para entrar en Diversificación, sino, muy al contrario, podía “reventar el grupo”.

De hecho, uno de los miedos del profesorado es a que en el grupo de Diversificación se colaran “**polizontes**”, alumnos considerados ilegítimos para ese programa, pues, “si quisieran trabajar”, tenían la capacidad suficiente para sacarse el graduado en secundaria por la vía ordinaria.

El profesorado del IES Eclipse era consciente del perfil del alumnado de Diversificación (trabajador, perseverante, con interés, que cumple las rutinas y las

---

<sup>347</sup> García García *et ál.*, (2012). Estas autoras hablan de que se produce una especie de “*perversión en el uso de recursos*”, que consiste en emplear estos para la segregación cuando están pensados y deberían servir para la inclusión” (2012: 273). El alumnado también participa de esa “perversión” cuando utiliza los recursos, en principio destinados a otro tipo de alumnos, para su beneficio propio, en este caso, consistente en ser adscrito a un grupo de menor rendimiento, donde se estudie menos y se saque de forma fácil el título de secundaria.

normas escolares, etc.). De ahí que, como tutora de 3º ESO B, en el año 2009-2010 yo misma le aconsejara al padre de Tania, una alumna ucraniana absentista, pero que había manifestado su deseo de estudiar algo relacionado con Enfermería, que Tania debía volver a asistir a clases, tratar de aprobar algunas asignaturas en junio, presentarse a los exámenes de septiembre... para que el profesorado valorase la posibilidad de incluirla el curso siguiente en el programa de Diversificación, pues Tania ya había cumplido los dieciséis años y si repetía 3º de ESO por la vía ordinaria se le agotaban las posibilidades de sacarse el título antes de cumplir los dieciocho años, ya que si un alumno cumple dieciocho años y no ha terminado titulado en 4º de ESO debe abandonar el instituto y matricularse en una Escuela de Adultos. El padre me respondió: “Entiendo, mi hija no da pena, tiene que dar pena para entrar en el programa”<sup>348</sup>.

Los alumnos “candidatos a Diversificación” solían empezar a proponerse a partir de la junta de evaluación de la segunda evaluación (marzo-abril) y las votaciones, cuando eran necesarias porque no había consenso entre el profesorado del grupo, se realizaban tanto en la junta de junio como en la junta de evaluación del mes de septiembre. Por su parte, el Departamento de Orientación, aprovechaba los últimos días del mes de junio para entrevistar a la familia y al alumno y comentarle las características del programa para que fueran pensándolo en verano.

Ocho alumnos del Aula de Enlace del IES Eclipse lograron ser incorporados al programa de Diversificación Curricular, los ocho alumnos que consiguieron sacarse el título de Graduado en Educación Secundaria.

Esto significa que de los treinta y un alumnos que pasaron por el Aula de Enlace solo el 25,80% consiguió el graduado escolar. Esto supone que, mientras en el periodo 2007-2012 la tasa de graduados en secundaria aumenta en España hasta el 75,1%<sup>349</sup>, el fracaso en el alumnado del Aula de Enlace está en torno a esa misma cifra: un 75%.

En el siguiente cuadro se muestran las características de ese alumnado, que puede considerarse como “el elegido” o como “los supervivientes”, por haber sido capaz de llegar al programa de Diversificación y por haber podido titular.

---

<sup>348</sup> Desgraciadamente, Tania no volvió por el instituto durante el resto del curso académico y el año siguiente no se matriculó en el centro. Puede que la enviaran a Ucrania, pues ella se había estado informando y decía que allí era más fácil conseguir estudiar algo relacionado con Enfermería.

<sup>349</sup> Tasa bruta de graduados en Educación Secundaria Obligatoria respecto a la población de quince años. Fuente: *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Edición 2014.

**Cuadro 34. Características del alumnado del Aula de Enlace del IES Eclipse que obtuvo el título de Graduado en Educación Secundaria.**

Alumno/a	Sexo	Fecha nacimiento	Nacionalidad	Curso incorporación Aula de Enlace	Curso de obtención del título en ESO
Alumno 1	H	01/12/1991	Marroquí	2006-2007	2008-2009
Alumna 2 (Naima)	M	06/03/1994	Marroquí	2006-2007	2010-2011
Alumno 3	H	11/06/1991	Rumana	2006-2007	2008-2009
Alumna 7 (Samira)	M	07/06/1994	Marroquí	2006-2007	2011-2012
Alumno 13 (Teodor)	H	24/10/1994	Rumana	2006-2007	2011-2012
Alumno 14	H	29/10/1991	Rumana	2007-2008	2009-2010
Alumno 25 (Florin)	H	15/10/1994	Rumana	2008-2009	2011-2012
Alumno 29 (Maxim)	H	19/12/1995	Ucraniana	2008-2009	2011-2012

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Secretaría del IES Eclipse.

Lo primero que es necesario reseñar es la alta tasa de alumnado de Europa del Este que consigue el título de secundaria, a pesar de que en el Aula de Enlace del IES Eclipse este alumnado no era el mayoritario. De los ocho alumnos rumanos que pasaron por el Aula de Enlace del IES Eclipse, el 50% consigue titular. Frente a esta cifra, de los quince alumnos procedentes de Marruecos que pasaron por el Aula de Enlace, solo consiguieron titular tres de ellos: Samira, Naima y su hermano mayor (alumno 1), lo que significa que el porcentaje de alumnos marroquíes que consigue titular es del 20%. En el caso de los alumnos marroquíes varones el hecho de que solo uno de ellos consiga el título de Graduado en Educación Secundaria lo muestra como “la excepción que confirma la regla” de que el alumnado marroquí, en especial los varones, tienen unos resultados escolares negativos.

Esta diferencia entre los resultados de los alumnos de una y otra nacionalidad puede ser debida a numerosos factores, pero también hay que tener en cuenta los

prejuicios negativos asociados al alumnado marroquí (Mijares, 2004), entre los que se encuentra su falta de interés por el éxito académico y sus ganas de incorporarse rápidamente al mercado laboral (Pàmies, 2006).

En esta construcción de las trayectorias escolares del alumnado inmigrante tampoco hay que olvidar la nula valoración de su lengua materna y de sus experiencias previas escolares, pues ni en el paisaje lingüístico del centro, ni en los documentos que lo rigen, ni tampoco en los exámenes que se realiza a este alumnado se toma en consideración su condición de hablante de español como segunda lengua y su condición de alumnado bilingüe, sino que, más bien, su falta de conocimiento del español, lo aproxima a un alumnado *semilingüe*, un alumnado con carencias, lo que explica que sea adscrito a itinerarios de bajo rendimiento, a programas de atención específica, etc.

Esta construcción deficitaria del alumnado inmigrante, basada en una ideología lingüística que asocia la falta de conocimiento en la lengua vehicular a la falta de competencia en general, y su adscripción a grupos de rendimiento bajo, tiene como consecuencia que las expectativas académicas de este alumnado sean moldeadas a la baja, dado que como sostienen Pàmies y Castejón (2015), el hecho de adscribir al alumnado a programas de rendimiento bajo marca las experiencias y trayectorias académicas posteriores del alumnado, en varios sentidos:

Desde el punto de vista de las **experiencias escolares** estos alumnos aprenden menos, reciben menos estímulos para el aprendizaje, están expuestos a metodologías repetitivas, etc.

En este sentido, el alumnado del Aula de Enlace tiene la percepción que fuera del Aula de Enlace se aprende más, de ahí que la mayoría de ellos (el 75%) manifestaran que preferían estar fuera del Aula de Enlace, en el aula ordinaria (pregunta 3, cuestionario alumnado post-Aula de Enlace):

*En la clase [ordinaria] hay más comunicación con los demás.*

(Pregunta 4, cuestionario alumnado post-Aula de Enlace, Naima).

*Para aprender más cosas y tener más nivel.*

(Pregunta 4, cuestionario alumnado post-Aula de enlace, Samira).

Solo Florin manifiesta que le gustaba estar tanto en el Aula de Enlace como en el aula ordinaria. En ambos casos responde que porque “se aprende mucho”.

De estas respuestas se desprenden dos consideraciones: en primer lugar, que cuando salían a las aulas ordinarias eran conscientes de que el nivel era más alto o

los contenidos eran de carácter más “académico” que en el del Aula de Enlace y, en segundo lugar, que los alumnos juzgaban necesario salir más horas del Aula de Enlace para tener mayores oportunidades de comunicarse con alumnos nativos. En definitiva, estaban expresando algo obvio: la segunda lengua se aprende mucho mejor en contacto con los nativos.

Además, la percepción del Aula de Enlace es que resulta mucho más fácil, pues lo que más destacan de ella los alumnos era precisamente la forma de aprender, la presencia de lo oral, la atención más individualizada, frente a los contenidos y la metodología que se encontraron después de su salida del Aula de Enlace:

*Pues aprender, jugar y hablar.*

(Pregunta 5, cuestionario alumnado post-Aula de Enlace, Maxim).

*Que nos explicaba todo bien y hacíamos cosas fáciles y aprendíamos español.*

(Pregunta 5, cuestionario alumnado post-Aula de Enlace, Samira).

*La forma de hacer aprender.*

(Pregunta 5, cuestionario alumnado post-Aula de Enlace, Florin).

*Me gustaba cuando las clases eran orales.*

(Pregunta 5, cuestionario alumnado post-Aula de Enlace, Naima).

Atendiendo a los **resultados académicos**, este tipo de agrupamientos tiene consecuencias negativas para los alumnos con peor nivel.

Respecto al **capital social**, Pàmies y Zancajo (2015) señalan que el alumnado de los grupos de rendimiento bajo dificulta las oportunidades de establecer contactos interculturales y presenta mayores niveles de conflictividad.

De hecho, el alumnado del Aula de Enlace reclamaba haber pasado más tiempo en el aula ordinaria, como uno de los factores que habría contribuido a mejorar su trayectoria académica posterior.

*Deberían habernos sacado más a clase en vez de pasar muchos horas en la misma clase.*

(Pregunta 9, cuestionario alumnado post-Aula de Enlace, Naima).

También mencionan como una de las carencias del Aula de Enlace el aspecto lingüístico:

*Pues, haber trabajado más la dominación del idioma.*

(Pregunta 9, cuestionario alumnado post-Aula de Enlace, Florin).

Aun así, a pesar de que las trayectorias de estos alumnos habían pasado por repeticiones de curso, por grupos de rendimiento bajo... el alumnado del Aula de Enlace del IES Eclipse valora positivamente su experiencia en dicha aula, y creen que les ayudó mucho en su trayectoria posterior:

*En todos los aspectos. La forma de habla y escribi y mucho más.*

(Pregunta 8, cuestionario alumnado post-Aula de Enlace, Florin).

*Aprender el Español.*

(Pregunta 8, cuestionario alumnado post-Aula de Enlace, Maxim).

*La verdad es que el aula de enlace en todos los aspectos me ayudó.*

(Pregunta 8, cuestionario alumnado post-Aula de Enlace, Naima).

*De aprender español y saber hablar.*

(Pregunta 8, cuestionario alumnado post-Aula de Enlace, Samira).

Sin embargo, a pesar de que creen que el Aula de enlace les ayudó, a ninguno de ellos le habría gustado pasar más tiempo en ella para aprender español. Todos piensan que el tiempo fue “suficiente” (pregunta 6, cuestionario alumnado post-Aula de Enlace). Además, salvo Naima, que opina que si no hubiera pasado por el Aula de Enlace, le habría ido “igual en los estudios”, el resto, el 75%, coincide en que si no hubieran pasado por el Aula de Enlace les habría ido “peor en los estudios” (pregunta 10, cuestionario alumnado post-Aula de Enlace).

Curiosamente, Naima, que es la única que sostiene que sin el Aula de Enlace le habría ido igual en su trayectoria académica, es también la única a la que le habría gustado tener alguna clase de apoyo por parte de sus profesores del aula después de salir de ella (pregunta 7, cuestionario alumnado post-Aula de Enlace).

Esta valoración positiva que realiza el alumnado del Aula de Enlace del IES Eclipse respecto a cómo les ayudó dicha aula a aprender español, cómo les gustaba la metodología de aprendizaje, etc. coincide con el análisis que llevó a cabo la Subdirección General de Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid. Los resultados de este informe, que no se han publicado de forma oficial, destacan, desde el punto de vista del alumnado que asiste a estas aulas, los siguientes aspectos positivos:



- *El alumnado está muy satisfecho, contento y agradecido.*
  - *El clima de trabajo en el Aula de Enlace es muy agradable.*
  - *Los alumnos suelen ser participativos y colaboradores en el aula y en las actividades de la vida del centro.*
  - *Tienen un alto concepto del profesorado.*
  - *La relación con los profesores del Aula de Enlace es muy buena y continúa después de su incorporación al grupo de referencia.*
  - *Para el alumno, el Aula de Enlace es un medio de integración que contribuye a darles un marco de firme seguridad.*
- (Cucalón y Del Olmo, 2010: 229).

Estos aspectos que Cucalón y Del Olmo (2010) extraen del informe encargado por la Subdirección General de Inspección Educativa madrileña, coinciden con la visión positiva del alumnado del Aula de Enlace del IES Eclipse.

No obstante, si desde el punto de vista de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el Aula de Enlace, esta puede considerarse de forma positiva, no ocurre lo mismo si se toma en consideración los resultados que esta produce. De los ocho alumnos que consiguieron el Graduado en Educación Secundaria solo uno de ellos, Naima, cursó estudios de bachillerato en el IES Eclipse.

El siguiente cuadro analiza la trayectoria académica que han tenido estos cuatro alumnos “**supervivientes**” que continuaban sus estudios en el instituto durante el curso académico 2011-2012.

**Cuadro 35. Trayectoria académica del alumnado del Aula de Enlace que permanecía escolarizado en el centro en el curso académico 2011-2012.**

Alumno/a	Aula de Enlace	Repetición	Programa de Compensatoria	Programa de Diversificación	Situación Curso 2011/12
Mujer. 1994. Marruecos. (Naima)	Curso 2006/07	Sí (una)	No	Sí (4º de Diversificación)	1º de Bachillerato
Mujer. 1994. Marruecos. (Samira)	Curso 2006/07	Sí (dos)	Sí	Sí (3º y 4º de Diversificación)	4º de Diversificación Curricular
Hombre. 1994. Rumanía. (Florin)	Curso 2008/09	Sí (una)	Sí	Sí (3º y 4º de Diversificación)	4º de Diversificación Curricular
Hombre. 1995. Ucrania. (Maxim)	Curso 2008/09	Sí (una)	No	Sí	4º de Diversificación Curricular

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Secretaría del centro.

Los datos son contundentes: todos los alumnos, procedentes del Aula de Enlace que continuaban matriculados en el instituto, habían repetido al menos una vez durante su periodo de escolarización; un cincuenta por ciento de ellos habían pasado por el programa de Educación Compensatoria. Finalmente, todos habían pasado por el programa de Diversificación Curricular.

#### 7.4.6. La trayectoria académica del alumnado del Aula de Enlace en perspectiva: el caso de Naima

Frente a la trayectoria académica de estos cuatro alumnos y a su situación en el curso 2011-2012, ese mismo año terminó 4º de ESO la primera promoción de alumnado del Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés.

Este grupo de alumnos estuvo formado en 1º de ESO por treinta alumnos, de los cuales solo dos de ellos eran de origen extranjero: un alumno de Colombia y un

alumno de Rumanía. El alumno de Rumanía, que había pasado el examen y la entrevista, al igual que el resto de compañeros, provocó algunos conflictos en el aula, de ahí que la coordinadora del PEB planteara la posibilidad de que este alumno abandonara el programa, pero la Dirección del centro no lo permitió y el alumno continuó en el programa durante todo el curso escolar 2008-2009. Sin embargo, el curso siguiente abandonó el instituto.

De esos treinta alumnos, veintinueve si se descuenta al citado alumno rumano que abandonó el IES Eclipse en 2009-2010, solo cinco de ellos no consiguieron el graduado en secundaria en el curso académico 2011-2012: es decir, solo cinco de ellos repitieron curso entre 1º y 4º de ESO. Ninguno pasó por Compensatoria y ninguno de ellos pasó tampoco por el programa de Diversificación Curricular.

El resultado es que, de los treinta alumnos agrupados en el grupo prebilingüe del PEB en 2008-2009, veinticuatro de ellos, el 80%, consiguió graduarse en secundaria en el curso previsto, 2011-2012, una cifra muy superior a las del IES Eclipse en general y también significativamente superior a la del conjunto de España, que en 2011-2012 se situaba en el 75,1%<sup>350</sup>.

Si se comparan las cifras del Programa Experimental de Bilingüismo en inglés frente a las del Aula de Enlace, se observa que los resultados de uno y otro programa de enseñanza lingüística están contruidos desde la jerarquización lingüística y desde una ideología lingüística que valora el dominio de la lengua inglesa, como lengua del progreso, de la ciencia, de la economía, como lengua del mercado laboral, etc. mientras que construye las lenguas inmigrantes como lenguas de la carencia, del déficit, de la falta de integración (si los alumnos se obstinan en mantenerlas y en no aprender la lengua española, verdadera herramienta del éxito).

Curiosamente, a pesar de los resultados obtenidos en ambos programas lingüísticos, resulta que el profesorado del Aula de Enlace se muestra satisfecho de su labor en el aula y los alumnos tienen un grato recuerdo sobre su paso por la misma, mientras que en el Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés ni el profesorado que participó ni los alumnos encuentran que este programa tenga la calidad que el IES Eclipse pretendía transmitir al alumnado y a sus familias.

El éxito de titulación de los alumnos prebilingües no debe confundirse con el éxito del PEB, como enseñanza lingüística del inglés, pero sí como un éxito de la forma de agrupamiento, al menos para el alumnado que participaba en él, quien, como decía una alumna, les permitía mantenerse en el mismo grupo “que su gente”. Este alumnado del grupo prebilingüe aumentaba su capital social, pues estaba en la misma

---

<sup>350</sup> Fuente: *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Edición 2014.

clase que un tipo de alumnado que, en general, no era conflictivo, que tenía ganas de estudiar y obtenía unos buenos resultados (capítulo 5).

En cambio, el alumnado del Aula de Enlace era un alumnado a quien no se reconocía su lengua, sus experiencias escolares previas, de ahí que sufriera una descapitalización, acentuada por el hecho de ser agrupados, en la mayoría de las ocasiones con el alumnado conflictivo, el alumnado que presenta comportamientos negativos o que carece de interés por estudiar.

De ahí que, aunque, en sus cuestionarios, los alumnos del Aula de Enlace muestren una actitud positiva hacia la misma y no se observen tantas actitudes de sufrimiento que sí han observado otros autores (Del Olmo, 2010), en el caso de Naima, la única alumna que sí llegó a cursar bachillerato y a obtener el título, sí se aprecia una actitud defensiva hacia aquellos alumnos que mostraban actitudes poco proclives a la interculturalidad o incluso abiertamente racistas (cuestionando, por ejemplo, por qué a las alumnas musulmanas del IES Eclipse se les permitía llevar el *hiyab* mientras que a ellos no se les permitía llevar la gorra en clase), una actitud que, durante el tiempo que fue mi alumna en 3º de ESO y, en nuestras conversaciones posteriores, me pareció una actitud de “**resistencia**” y de perseverancia frente a ese medio escolar que se lo estaba poniendo tan difícil.

Naima tenía muy claro desde que llegó al instituto que quería estudiar un grado universitario de Filología Francesa y, a pesar de haber tenido que ceder a matricularse en Diversificación, “solo en 4º de ESO” (pregunta 14, cuestionario alumnado post-Aula de Enlace) y, pese a que Naima vivió el curso de primero de bachillerato con mucho sufrimiento, consiguió al final su sueño de graduarse.

De hecho, en su primer curso de 1º de bachillerato (2011-2012) una vez incluso rompió a llorar en clase de Lengua Castellana y Literatura porque, tras realizar una exposición oral junto a otro compañero, había recibido unas críticas de su profesor por la falta de calidad del trabajo. Intenté hablar con ella para que me contara qué había sucedido exactamente, pero, dada mi estrecha amistad con su profesor de Lengua Castellana no quiso hablar conmigo ni ese día ni días después.

Naima, finalmente, tuvo que repetir 1º de bachillerato, pero al final consiguió graduarse en 2013-2014, a la vez que lo hicieron los alumnos del primer grupo prebilingüe en inglés del IES Eclipse.

Aunque yo ya no estaba trabajando como profesora en el IES Eclipse, asistí a esa ceremonia de graduación y, aunque ella no se había graduado oficialmente, porque le había quedado la asignatura de inglés para septiembre, sí asistió para recoger el diploma, junto con otras tres compañeras marroquíes, todas vestidas con un atuendo típico marroquí. Después de la ceremonia, al hablar con ella, me dijo, con

mucha confianza en sí misma, que se iba a sacar la asignatura de Inglés, que iba a conseguir ir a la universidad, como efectivamente sucedió.

Sin embargo, para que Naima, la única alumna que DEM consideraba capacitada para llegar a bachillerato, consiguiera efectivamente titular en estos estudios, tuvo que pasar por dos repeticiones de curso, por el programa de Diversificación Curricular, y por la experiencia de encontrarse con algunos compañeros que en los grupos ordinarios, abiertamente o de forma latente, expresaban a veces su rechazo a la inmigración y, en definitiva, experimentó un proceso de devaluación de su lengua, de su religión y de su cultura al que ella no estaba dispuesta.

De ahí que Naima se rebelara y se revoliera contra sus compañeros de 3º A cuando estos la recriminaban, o más bien me recriminaban a mí, profesora de Lengua Castellana y Literatura, que permitiera a Najwa y a Naima hablar entre ellas en marroquí mientras realizaban las tareas escolares que les había encomendado.

Desde el punto de vista de la enseñanza lingüística, del tipo de agrupamiento escolar, del capital social adquirido, de la valoración de la cultura y de la lengua, o de lo que se considera “alumno legítimo” no son comparables las trayectorias de Naima con las de sus compañeros del grupo prebilingüe. Es por lo que se puede decir que Naima constituye un ejemplo de “**supervivencia**”, de resistencia.

### Conclusiones capítulo 7

El caso de Naima, la única alumna que consiguió acceder a bachillerato durante el periodo del estudio de campo (2007-2012), ilustra, al igual que los casos de sus compañeros, una trayectoria escolar que se define, en primer lugar, por la concepción de la diversidad presente en el IES Eclipse, una concepción que recurre al agrupamiento de los estudiantes en compartimentos estancos, en “casillas aparte” como mejor forma de abordar la diversidad en las aulas.

La construcción deficitaria de ese alumnado justifica que este sea adscrito a los programas específicos (primero Aula de Enlace, después Compensatoria y Diversificación), lo que supone una “externalización” de este alumnado, cuya responsabilidad se delega en estos profesores, a quienes se considera profesionales o especialistas en estos alumnos, independientemente de que hayan recibido o no suficiente formación para atenderlos.

Esta externalización o segregación escolar interna libera, por un lado, al resto del profesorado de la presión añadida que supone la inclusión de estos alumnos “diversos” al aula ordinaria.

Por otro lado, la adscripción a esos programas específicos de rendimiento bajo se realiza amparándose en criterios lingüísticos, en su desconocimiento del idioma, así como en la falta de conocimientos académicos del alumnado y en la diferencia abismal, el “gran salto” entre los contenidos y metodologías del aula ordinaria, con respecto a los trabajados en el Aula de Enlace y, en general, en el resto de programas de atención específica.

Sin embargo, como se ha comprobado con el caso de Samir, no solo estos criterios lingüísticos, supuestamente objetivos, están detrás de la adscripción de este alumnado al programa de Compensatoria o de la denegación a parte de ese alumnado de la posibilidad de incorporarse a Diversificación Curricular. Aspectos como los prejuicios del profesorado acerca de los estudiantes de determinados orígenes étnico-culturales, sobre lo que se considera “buen comportamiento” en el aula o “buen alumno” inciden en las trayectorias que, desde el Departamento de Orientación, las juntas de evaluación, etcétera, se diseñan o fabrican para estos alumnos.

El resultado de una enseñanza lingüística en el Aula de Enlace orientada a lo comunicativo en lugar de integrar también el componente académico, de una falta de coordinación entre el profesorado del Aula de Enlace y el del aula de referencia, de una despreocupación institucional por integrar realmente las lenguas inmigrantes en la escuela, más allá de aspectos folclóricos o de iniciativas aisladas, es la pérdida de capital lingüístico y social de este alumnado, que va menguando a medida que avanzan los cursos escolares.

Este alumnado, además, va adaptándose a las expectativas, normalmente bajas, de sus profesores, en una suerte de efecto Pigmalión:

*The Program provides immigrant students with a transitional environment which slows down and eases their full entrance into the school system, and where they learn Spanish. But in the same environment, unfortunately, kids also learn to perceive the unequal role and poor value society assigns to them, and the low expectations the system has for their academic future. As we have seen above, this is commonly legitimized by their lack of knowledge of the Spanish school curriculum.*

*Whatever the expectations they –or their families– come with, these are re-shaped, together with their self-perceptions, in order to prepare them for low-level academic training and, as a consequence, a low slot in the job market.*

(Del Olmo, 2010: 141).

Cuando este alumnado se resiste a las expectativas o al camino marcado para ellos, como en el caso de Samir o de Naima, el precio que tienen que pagar es el de la

exclusión y el cierre de todas las puertas que no sean las del PCPI (Samir) o el del sufrimiento, la defensa y la resistencia hasta conseguir su sueño (Naima).

A diferencia de este alumnado, que se ve desposeído de su capital lingüístico, de la posibilidad de que su bilingüismo o plurilingüismo sea reconocido, en el IES Eclipse solo se fomenta el bilingüismo de una parte del alumnado, compuesta por los treinta alumnos del Proyecto Experimental de Bilingüismo en inglés, proyecto que, lejos de satisfacer las exigencias lingüísticas de un programa de este tipo, solo sirve para confirmar la estratificación lingüística que se produce en la escuela, la jerarquización de las lenguas, que actúan como un filtro, como un cedazo, por el que unos alumnos son construidos desde la carencia y el déficit (los del Aula de Enlace), y, en consecuencia son asignados a los itinerarios menos prestigiosos, a los vagones de cola, mientras que otros, en función de su dominio lingüístico de una lengua prestigiosa como el inglés, tienen reservados asientos en primera clase, independientemente de que ese dominio del inglés, de que la calidad del programa tanto cualitativa como cuantitativamente sea la que se espera.

## CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES FINALES

En otra parte de este trabajo ya se señaló que la política ha sido definida como “una asignación de valores<sup>351</sup>”.

Las distintas Administraciones no asignan estos valores por la fuerza, sino que se suele apelar a las ideologías dominantes.

El primer procedimiento para proceder a la asignación de esos valores se realiza a través de la privación a determinadas personas de algo que consideraban valioso. En el caso de la política lingüística madrileña, el alumnado inmigrante que se incorpora al sistema educativo sin conocer la lengua vehicular es privado de su capital lingüístico y social, a través de una visión deficitaria de este alumnado, que impregna tanto la normativa de las Aulas de Enlace como la legislación y la práctica educativa del IES Eclipse, el objeto de esta investigación.

Las Aulas de Enlace se caracterizaron por una precipitación en su diseño y puesta en marcha, lo que se tradujo en la falta de formación del profesorado, en la ausencia de una sólida base teórica sobre la adquisición de segundas lenguas en el contexto escolar y, por último, en la ausencia de un currículo oficial y de una orden o un decreto que regulara su funcionamiento.

Sin embargo, el hecho de que más de una década después de su puesta en marcha, de las advertencias de los investigadores y de la constatación de su funcionamiento por parte de la Administración madrileña, aún pervivan los errores de su puesta en marcha: falta de currículo oficial, falta de formación inicial y continua del profesorado... son elementos que indican hasta qué punto la creación de este dispositivo responde más a una política simbólica, dictada por la presión social y carente de unos objetivos claros, que a una política real, y, sobre todo, hasta qué punto la visión deficitaria tanto del alumnado inmigrante como de sus lenguas, impregna tanto la normativa publicada por la Comunidad de Madrid como la práctica que se desarrolla en los centros de secundaria, como el IES Eclipse.

La visión acerca del alumnado inmigrante parte de una idea deficitaria del mismo, como un alumnado que necesita una compensación de su desigualdad de partida (la lengua). Esta concepción queda patente con la adscripción de las Aulas de Enlace al Departamento de Orientación, en lugar de al de Lengua Castellana y Literatura, de carácter lingüístico.

Como la lengua se considera no solo una asignatura, sino también la herramienta a través de la que se lleva a cabo el proceso de aprendizaje, su

---

<sup>351</sup> Definición de Easton, citado en el apartado 3.4.



desconocimiento equipara a este alumnado con el alumnado en desventaja educativa, el alumnado de necesidades educativas especiales, tanto desde el punto de vista legislativo, al integrarlo en el Departamento de Orientación, como desde el punto de vista de las prácticas del aula, dado que el profesorado delega la responsabilidad de la atención a estos alumnos en el profesorado, supuestamente especialista.

Por otra parte, la imagen deficitaria de este alumnado explica también que, desde el punto de vista lingüístico, en las Aulas de Enlace solo se les enseñe la competencia lingüística y comunicativa, pero no la competencia académica.

Esta construcción de la diferencia como deficiencia, tan extendida en el sistema educativo español, es la que subyace a esa insistencia en lo comunicativo, lo básico, frente a la reticencia acerca de trabajar la competencia académica.

Asimismo, dado que la lengua, desde el siglo XIX, es un elemento que se asocia al reconocimiento de la identidad como ciudadano de un determinado territorio, en el caso de estos alumnos de origen inmigrante, tener una lengua distinta, supone un problema. Esta ideología lingüística que concibe la lengua como un problema, unida a la concepción deficitaria de este alumnado justifica la presencia de estos en aquellos documentos relacionados con la disciplina (Ley de Autoridad del Profesor) o, en el caso del IES Eclipse, en aquellos documentos en los que se demandan más medios (Plan Cuatrienal de Centros Prioritarios), dado que se entiende, tanto por parte del IES Eclipse como de la Administración madrileña, que este alumnado necesita recursos adicionales de carácter específico para ser atendido. Sigue vigente, pues, a pesar del discurso oficial sobre la interculturalidad y la integración, la idea de que la diversidad es un problema. por tanto, en lugar de operar un cambio en la representación problemática del alumnado inmigrante, en la metodología, en las prácticas educativas y en las dinámicas escolares de los centros, se recurre a pedir más recursos para la atención específica al alumnado inmigrante.

Por otro lado, la visión que se tiene de las lenguas inmigrantes está muy alejada de considerar la lengua como un recurso o como un derecho. Esto queda manifiesto en el análisis de la legislación madrileña y en el análisis de los documentos que reflejan la esencia y el *ethos* del IES Eclipse (Proyecto Educativo de Centro). Tampoco en el paisaje lingüístico del centro desempeñan un papel relevante estas lenguas. Al contrario, solo aparecen en iniciativas aisladas (rótulos de las diferentes dependencias del centro en distintas lenguas), que no consiguen modificar la jerarquía de lenguas presentes en el centro, jerarquía que está tanto en la legislación educativa madrileña, como en la española y la europea.

En la cúspide de esa pirámide jerárquica estaría la lengua nacional, en el caso de la Comunidad de Madrid, el español, seguida por las lenguas extranjeras

curriculares (el inglés y en menor medida el francés). Por último, estarían las lenguas no curriculares (las lenguas inmigrantes) que no tienen cabida ni en el sistema educativo madrileño ni en sus aulas (IES Eclipse), salvo en horario extraescolar, para un alumnado minoritario y sin ninguna constancia o reconocimiento en el boletín de notas o en el expediente académico del alumno.

En segundo lugar, la política también asigna valores a través de poner obstáculos a la consecución de determinados objetivos que de otra forma se habrían conseguido.

La visión deficitaria del alumnado inmigrante que no habla la lengua vehicular de la escuela, independientemente de que su lengua materna fuera de la escuela sí sea una lengua con prestigio (caso del chino o del árabe), configura unos itinerarios académicos de bajo prestigio, que abocan a estos alumnos, en la mayoría de los casos, a Programas de Cualificación Profesional Inicial (ahora con la LOMCE, Programas de Formación Profesional Básica).

El hecho de que en la Comunidad de Madrid no se haya establecido la posibilidad de que las lenguas inmigrantes sean incorporadas como asignaturas optativas, de la misma forma que otras lenguas extranjeras como el francés, la falta de un currículum verdaderamente intercultural, dificulta que este alumnado pueda conseguir el éxito educativo, cuando su lengua está invisibilizada en los centros educativos, cuando su experiencia previa no es tenida en cuenta y cuando, en definitiva, está siendo objeto de una descapitalización lingüística y cultural con el objetivo de que se integre, de que se asimile cuanto antes.

También entorpece la consecución del éxito educativo de estos alumnos las bajas expectativas que los docentes les asignan. Esas bajas expectativas, justificadas lingüística y académicamente, por su desconocimiento del español y del currículum, conducen, casi de forma automática, a este alumnado a trayectorias académicas, demasiado homogéneas, constituidas por la repetición de curso, la asignación a grupos de rendimiento bajo y a estudios de tipo profesional, en los que aparecen sobrerrepresentados.

En cambio, se les niega el acceso a otros itinerarios que pueden facilitarles la consecución del título, como Diversificación Curricular, y se cuestiona el acceso de estos alumnos a itinerarios más prestigiosos como bachillerato, con lo que se perpetúa la desigualdad social bajo la justificación lingüística.

Sin embargo, los obstáculos que entorpecen el camino hasta por ejemplo el título de secundaria son mayores para unos alumnos que para otros. Parece que la distancia cultural y lingüística redundaría en beneficio de los alumnos (cuando esta

distancia se percibe como menor, como en el caso de los alumnos rumanos) o en su perjuicio (cuando esta distancia se percibe casi como insalvable, por ejemplo, con el alumnado marroquí). Se toman, en función del origen étnico, y no siempre sobre la base de la competencia lingüístico-académica, distintas decisiones sobre los programas a los que dirigir a este alumnado, asignando a veces, por defecto, a los alumnos de determinados países a unos itinerarios de carácter más laboral, frente a otros itinerarios más prestigiosos para aquellos alumnos que muestran unas cualidades atribuibles a la condición de “buen alumno”.

El último procedimiento de asignación de valores que utiliza la política es el de permitir que ciertas personas accedan a determinados valores mientras que a otra se les niega ese acceso. La política lingüística madrileña, en virtud de su falta de mejoras en el programa de Aulas de Enlace, lo cual es, sin duda, otra forma de hacer política, ha negado a los alumnos inmigrantes la posibilidad de ser bilingües *en y dentro de* la escuela, ya que no ha establecido ningún mecanismo de aprendizaje integrado del español a través de los contenidos, no ha implementado ningún programa de carácter dual, ni siquiera ha desarrollado una red extensa de centros educativos en los que se imparta la Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen (ELCO).

En cambio, ha implementado en pocos años un bilingüismo mayoritariamente en español-inglés. Se ha decidido, desde las instancias políticas, qué tipo de bilingüismo es el que existe o debe existir en la Comunidad de Madrid, independientemente de los otros bilingüismos o plurilingüismos de las aulas (en español-marroquí, en español-ruso-ucraniano...), que no tienen la categoría de “bilingüismo legítimo”, que sí tiene el bilingüismo en español-inglés, el único que se reconoce, se legitima y se promueve en el sistema educativo madrileño.

Muchos centros educativos, como el IES Eclipse, no han podido o no han querido sustraerse a esas presiones de la Administración madrileña, de las familias, de las instituciones europeas, que toman como base la ideología lingüística de que el inglés es la lengua del progreso, de la ciencia, de la economía, de la competitividad en el mercado laboral...

El Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid ha cambiado la fisonomía de los centros escolares madrileños, introduciendo en su paisaje lingüístico la presencia del inglés, configurando una nueva división entre el profesorado (habilitado frente al que no lo está) y entre los diferentes centros (bilingües frente a no bilingües). Por último, el Programa Bilingüe favorece la segregación del alumnado en función de la lengua, enlazando así el elitismo asociado a la lengua inglesa con la etiqueta de “buen alumno” asociada al alumnado que participa en ese programa.

En contraposición con ese gran programa de enseñanza lingüística bilingüe, que cuenta con numerosos recursos humanos, de formación, etcétera, las Aulas de Enlace, carecen de prestigio, de un proceso de selección y de formación del profesorado similar al del Programa Bilingüe y, en definitiva, su bilingüismo carece de legitimidad en la escuela, hecho que se manifiesta en el veto a las lenguas inmigrantes en las aulas y en la creencia de que cuanto antes aprendan español mejor será su integración en el país de acogida.

Las Aulas de Enlace son una medida en claro retroceso. Desde el inicio de la crisis económica en 2008, la disminución del alumnado extranjero ha provocado una reducción de su número. Aunque no se den cifras oficiales sobre el número de alumnos con desconocimiento de español que todavía llega año tras año a las aulas madrileñas.

Las Aulas de Enlace no pueden considerarse un fracaso desde el punto de vista bajo el que fueron concebidas, esto es, para ayudar a un alumnado que se consideraba deficitario y al que no se le auguraba un alto rendimiento académico por su falta de conocimientos lingüísticos en español.

Tampoco pueden considerarse un fracaso desde el punto de vista de los agentes implicados en ellas (alumnado, profesorado), pues supieron proporcionar refugio y una cálida acogida a ese alumnado que lo necesitaba, además de proveerle de las herramientas básicas que necesitaba para sobrevivir en ese momento.

Estos profesores del Aula de Enlace, en la mayoría de los casos, sin tener una sólida formación en enseñanza de español como segunda lengua, sin un currículo oficial y con unos materiales que iban buscando, encontrando y adaptando, supieron dar a estos alumnos lo que necesitaban en ese momento: una herramienta básica, la competencia lingüística y comunicativa. Lo hicieron, además, ellos solos, pues el resto de la comunidad educativa apenas les ayudó en esta tarea y lo hicieron, además, poniendo toda la voluntad de hacerlo bien y todo su cariño, lo que queda patente en el grato recuerdo que los alumnos guardan de su paso por el Aula de Enlace.

Sin embargo, el Aula de Enlace no puede quedarse solo como esa isla que aporta refugio, alimento al que se estaba ahogando.

Es desde los resultados desde donde se debe juzgar al Aula de Enlace. Y los resultados no son buenos. A pesar de que el estudio de caso del IES Eclipse no puede ser, evidentemente, generalizable a lo que ha sucedido y lo que sucede en cada una de las Aulas de Enlace madrileñas, su caso debe servir evitar que se siga actuando desde una óptica que considera deficitario al alumnado que desconoce el español, por

el mero hecho de no hablar español, independientemente de sus trayectorias académicas previas.

Para los alumnos y alumnas que ha pasado por el Aula de Enlace del IES Eclipse ya no hay remedio. Sin embargo, en el futuro, cuando la crisis económica remita, y lleguen nuevos alumnos a nuestras aulas (puede que de los mismos países, tal vez de otros), hay que tener previstas unas medidas que, además de proporcionar un refugio temporal, les sirvan para transitar por el sistema educativo hasta llegar a 4º de ESO, a bachillerato o adonde ellos quieran, no adonde les permitan las limitaciones, los prejuicios y las ideologías lingüísticas de la escuela.

Porque sí, se puede seguir justificando el fracaso de estos alumnos, desde el punto de vista de su falta de conocimientos, de su escolarización irregular, de su bajo nivel socioeconómico, es decir, se puede seguir atribuyendo la responsabilidad del fracaso de estos alumnos a sus propias carencias, a su falta de esfuerzo, a que no mostraron suficientes ganas, no se adaptaron a las normas escolares... es decir, se puede seguir externalizando la responsabilidad en lugar de asumirla como una responsabilidad y como un fracaso de la escuela.

O bien se puede empezar a desarrollar una política educativa que revise la concepción de la lengua, de las lenguas, en el sistema educativo, que destierre prejuicios lingüísticos, como el de asociar el desconocimiento lingüístico a la falta de competencia académica, o el de asociar la lengua, la diferente, se entiende, con problemas y falta de integración.

Se puede empezar desde ya a sentar las bases de un currículo intercultural que supere el folclorismo y el carácter aislado de medidas anteriores y, sobre todo, se debe fomentar una educación plurilingüe real, con espacio en los currículos y en las horas lectivas para otras lenguas, para otros modos de entendimiento entre distintas lenguas.

En definitiva, se puede, y se debe, construir desde ya una nueva nave, que no es esta, para que el día de mañana, los próximos alumnos que viajen a nuestras aulas no sean tratados ni como náufragos que solo necesitan un poco de agua y de alimento, ni como polizontes que quieren viajar donde no les corresponde, sino como viajeros que no tengan que renunciar a nada de lo que llevan en sus maletas y que permanezcan en sus asientos hasta el final del trayecto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Achotegui, J. (2012). Emigrar hoy en situaciones extremas. El síndrome de Ulises. *Aloma*, 30(2), 79-86.
- Aguado Odina, T., Gil Jaurena, I. y Mata Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-294.
- Aguado Odina, M.T. (Coord.). (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Aguado Odina, M. T. y Ballesteros Velázquez, B. (2012). Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria. *Revista de Educación*, 358, 12-16.
- Aja, E. (1999). La regulación de la educación de los inmigrantes. En E. Aja et ál., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, 69-98. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Aja, E., Carbonell, F., Colectivo IOÉ, Funes, J. y Vila, I. (1999). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Alcalá Recuerda, E. (2007). En busca del buen comportamiento en clase, en L. Martín Rojo y L. Mijares (Eds.), *Voces del aula: etnografías de la escuela multilingüe*, 73-110. Madrid: Ministerio de Educación-CIDE.
- Alcalde Campos, R. (2009). La diversidad que importa: la atención del alumnado de origen extranjero en los centros de primaria de Cataluña y las Islas Baleares. *Educación y Diversidad*, (3), 151–194.
- Alcalde Campos, R. (2008). Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa? *Revista de Educación*, 345, 207–228.
- Alderson, J. C. y Urquhart, A.H. (1984). *Reading in a foreign language*. New York: Longman.
- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?, en J.C. Alderson y A.H. Urquhart (Coords.). *Reading in a foreign language*, 1-24. New York: Longman.
- Alegre Canosa, M. Á. (2011). Políticas de “acogida escolar” en Catalunya. Una aproximación crítica, en F. J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*, 535-547. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Alegre Canosa, M. Á. y Benito Pérez, R. (2012). ¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y descarte escolar en la ciudad

- de Barcelona. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16, (3), 59-79.
- Alén, C. (2006). Algunas consideraciones sociolingüísticas sobre dos lenguas minoritarias: el occitano y el asturiano. *Lletres asturianes*, 91, 25-37.
- Allemann-Ghionda, C. (2007). La educación intercultural en Alemania: ¿aceptando la diversidad a la vez que cultivando las diferencias?, en M.À. Alegre y J. Subirats, (Eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*, 113-129. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación, número extraordinario*, 63-93.
- Ammon, U. (2012). Language policy in the European Union, en B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy*, 570-591. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J.M. (2013). *Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: el impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero*, Documento de trabajo de FEDEA, de agosto de 2013. Disponible en: <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf> (Consultado 14 septiembre 2015)
- Apraiz Jaio, M.V., Pérez Gómez, M. y Ruiz Pérez, T. (2012). La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 119-137.
- Arroyo González, M. J. (2010). La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las Aulas Aliso en la provincia de Segovia. Universidad de Valladolid. Tesis doctoral.
- Arroyo González, M. J. y Torrego Egido, L. (2012). Estudio comparado entre las medidas de atención lingüística para el alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas españolas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15 (3), 35-44.
- Atienza, E. y Van Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en los libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Ball, S.J. y Youdell, D. (2007): *Privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Ballesteros Velázquez, B., Aguado Odina, T. y Malik Liévano, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 17 (2), 93-107.

- Beacco, J-C. y Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Bernal Agudo, J. L. y Lorenzo Lacruz, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (3), 81-109.
- Besalú, X., Campani, G., Paludàrias, J.M., Alegret, J.L. (Comps.). (1998). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Besalú, X. (2006). El Plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del gobierno de Cataluña. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 45-68.
- Besalú, X. (2011). Alumnado, escuela, cultura, en F.J. García Castaño y S. Carrasco (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*, 81-92. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Blommaert, J. (1997). Language and politics, language politics and political linguistics. *Belgian Journal of Linguistics*, 11, 1-10.
- Blommaert, J. (2006). Language policy and national identity, en T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy*, 238-254. Blackwell Publishing.
- Bonal, X., Rambla, X., Calderón, E. y Pros, N. (2005). *La descentralización educativa en España. Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las Comunidades Autónomas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Boyano Revilla, M., Estefanía Lera, J.L., García Sánchez, H. y Homedes Gili, M. (2004). *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- Broeder, P., Mijares, L. (2003): *Plurilingüismo en Madrid: las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación, Comunidad de Madrid.
- Cabañas, M. J. (2008): *La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares*. Málaga: Colección Monografías, nº 11, ASELE.
- Cabrera López, A. (2000). Las aulas temporales de adaptación lingüística en el marco de la educación intercultural, en *III Jornadas del Consejo Escolar de Andalucía. La escuela intercultural*, 1-11.
- Calero, J. (Dir.) (2010): *El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de PISA 2006*. Madrid: Colección de Estudios CREADE, nº 5, MEC.
- Carbonell, F. (1999). Desigualdad social, diversidad cultural y educación, en E. Aja, et ál., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, 99-118. Barcelona: Fundación La Caixa.



- Carrasco Pons, S. (2011). Segregación escolar e inmigración: repensando planteamientos y alternativas, en J.F. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*, 269-288. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Carrell, P., Devine, J. y Eskey, D. (Eds.) (1988). *Interactive approaches to second language reading*. New York: Cambridge University Press.
- Castilla Segura, J. (2014). Las ATALs: ¿Integración o segmentación vertical?, en C. Peláez-Paz, C. y M.I. Jociles Rubio (Eds.), *Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos*, 57-66. Traficantes de sueños.
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2006). Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism*, 3 (1), 67-80.
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2008). Linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), 267-287.
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2012). Language policy in education: additional languages, en B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy*, 301-320. Cambridge: Cambridge University Press.
- Codina, V. y Usó, E. (2000). Influencia del conocimiento previo y del nivel de una segunda lengua en la comprensión escrita de textos académicos, en C. Muñoz (Coord.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, 299-315. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Colectivo IOÉ (2002). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes. Un análisis de la distribución por sexos del alumnado de origen extranjero en España*. Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer.
- Combs, M. C. y Penfield, S. D. (2012). Language activism and language policy, en B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy*, 461-474. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comellas, P. (2008). Algunas reflexiones entorno [sic] a la visibilización y la preservación del patrimonio lingüístico aportado por la inmigración, en *El valor de la diversidad (meta)lingüística: Actas del VIII Congreso de Lingüística General*.
- Consejo de Europa (2003): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya. Versión en Internet: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm> (Consulta el 17 de febrero de 2009)
- Cooper, R. L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge University Press.
- Coulmas, F. y Guerini, F. (2012). Literacy and writing reform, en B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy*, 437-460. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cucalón Tirado, P. (2007). El desarrollo de un proceso de investigación etnográfica en un aula de enlace. *Gazeta de Antropología*, 23, artículo 09.
- Cucalón Tirado, P. y del Olmo Pintado, M. (2010). Redefiniendo trayectorias escolares. Las “aulas de enlace” en la comunidad de Madrid. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(2), 224–233.
- Cucalón Tirado, P. (2015). *Tránsitos, límites y migrantes en las escuelas: una investigación en las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- Cullen, H. (1996). From migrants to citizens? European community policy on intercultural education. *International and Comparative Law Quarterly*, 45, 109-129.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* Toronto, 19, 197-202.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Ediciones Morata, S.L.
- De Elera-San Miguel Hurtado, A. (2004). Unión Europea y multilingüismo. *Revista Española de Derecho Europeo*, 9, 85-135.
- De Haro Rodríguez, R. (2005). Escolarización e integración social de los alumnos inmigrantes en la Región de Murcia. *Anales de Historia Contemporánea*, 21, 81–93.
- Del Olmo Pintado, M. (2009). Un análisis crítico de las “Aulas de Enlace” como medida de integración, en M. Fernández Montes y W. Müllauer-Seichter (Coords.), *La integración escolar a debate*, 170-182. Madrid: Pearson Educación.
- Del Olmo Pintado, M. (2010). *Re-shaping kids through public policy on Diversity. Lessons from Madrid*, Viena: Navreme Wiessentwicklung, Serie Navreme Publications, volumen 11.
- Del Olmo Pintado, M. (2011). ¿Remendamos chicos y chicas? Conclusiones de un trabajo etnográfico en el Aula de Enlace de la Comunidad de Madrid, en F. J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*, 585–612. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Del Olmo Pintado, M. (2012). Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace. *Revista de Educación*, 358, 111-128.
- De la Orden, A., Asensio, I., Carballo, R., Fernández Díaz, J., Fuentes, A., García Ramos, J. M. y Guardia, S. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3 (1-2).
- De Swaan, A. (2007). The language predicament of the EU since the enlargements. *Sociolingüística*, 2, 1-21.

- De Varennes, F. (2012). Language policy at the supranational level, en B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy*, 149-173. Cambridge: Cambridge University Press.
- Devine, J. (1988). The relationship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching, en P.L. Carrell, J. Devine y D. E. Eskey (Coords.). *Interactive approaches to second language reading*, 260-277. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donahue, T. S. (2002). Language planning and the perils of ideological solipsism, en J. W. Tollefson (Ed.), *Language policies in education*, 137-162. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Duchêne, A. y Heller, M. (Eds.). (2007). *Discourses of endangerment. Ideology and interest in the defence of languages*. London: Continuum.
- Edwards, J. (2012). Language management agencies, en B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy*, 418-436. Cambridge: Cambridge University Press.
- Espejo Villar, L. B. (2008). El fenómeno de la inmigración en España y en las políticas educativas territoriales, en *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 13-47.
- Essomba, M.A. (2007). Alumnado de familia extranjera e igualdad de oportunidades en educación. El complejo laberinto hacia la equidad, en M.A. Alegre y J. Subirats (Coords.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*, 275-308. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Etxeberría Balerdi, F. (2009). Alumnado inmigrante y PISA: crónica de una desigualdad. Actas del XXVIII seminario interuniversitario de teoría de la educación. *La escuela hoy: la teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento*, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Etxeberría, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Etxeberría Balerdi, F. Murua, H., Arrieta, E., Garmendia, J., Etxeberria Murgiondo, J. (2012). Prejuicios, inmigración y educación. Actitudes del alumnado de secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 97-131.
- EURYDICE. (2011). *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas*. Madrid: MEC.
- Extra, G. y Gorter, D. (Eds.) (2001). *The Other languages of Europe: Demographic, sociolinguistics and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G. y Yağmur, K. (Eds.) (2012): *Lenguas, riqueza de Europa. Tendencias en las políticas y prácticas para el multilingüismo en Europa*. British Council.

- Ferguson, G. (2012). English in language policy and management, en B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy*, 475-498, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández Echeverría, J., Kressova, N. y García Castaño, F. J. (2011). ¿Construyendo interculturalidad?: Análisis de las normas para “atender” en los asuntos relacionados con la lengua vehicular al “alumnado inmigrante” en la escuela, en F. J. García Castaño y N. Kressova (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía, 1769–1784*. Granada: Instituto de Migraciones.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fernández García, F. (2011). Inmigración, política lingüística y sistema educativo. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 25, 383–393.
- Fishman, J. (1982). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Fishman, J. (2001). “El nuevo orden lingüístico”, en *Digithum*, nº 3 [http://www.uoc.edu/humfil/articulos/esp/fishman/fishman\\_imp.html](http://www.uoc.edu/humfil/articulos/esp/fishman/fishman_imp.html) (Consultado el 2 de 11 noviembre de 2014)
- Fishman, J. (2006). Language policy and language shift, en T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: theory and method*, 311-328, Blackwell Publishing.
- Fitzsimmons-Doolan, S., Palmer, D. y Henderson, K. (2015). Educator language ideologies and a top-down dual language program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-18.
- Franco Rodríguez, J. M. (2007). El español en el condado de Miami-Dade desde su paisaje lingüístico, en *Linred, Lingüística en la Red*, 1-29. Disponible en [http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_28112007.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_28112007.pdf) (Consultado el 13 de octubre de 2014)
- Franzé Mudanó, A. (2002). *“Lo que sabía no valía”: Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid.
- Franzé Mudanó, A. (2003). Las formas escolares del extrañamiento: un estudio de los intercambios comunicativos en un contexto intercultural. En D. Poveda (Coord.), *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación*, 99-137. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Franzé Mudanó, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- García, O. (2012). Ethnic identity and language policy, en B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy*, 79-99. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Armendáriz, M. V., Matellanes C. y Martínez Mongay, A. M. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes: propuesta curricular para la*

*escolarización obligatoria*. Pamplona: Departamento de Educación. Gobierno de Navarra.

- García Carmona, E. (2005). *La producción y comprensión de textos en enseñanza secundaria. Incidencia de un método de codificación y descodificación textual en el desarrollo de las destrezas escritas de alumnos de español L1 y L2*. I Master Universitario de Enseñanza del Español como Segunda Lengua. UNED.
- García Castaño, F.J., Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2011). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación, en F.J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*, 141-233. Madrid: MEC, Colección estudios CREADE, número 8.
- García Castaño, F. J. y Carrasco Pons, S. (Eds.) (2011): *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: MEC, Colección estudios CREADE, número 8.
- García Castaño, F. J. y Rubio Gómez, M. (2013). "Juntos pero no revueltos": Procesos de concentración escolar del alumnado "extranjero" en determinados centros educativos. *Revista de Dialectología y Tradiciones populares*, vol. LXVIII, (1), 7-31.
- García Fernández, J. A., Moreno Herrero, I., García Cacacho, R., Monarca, H., Tamayo A., Vilches, Y. (2003). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid.
- García Fernández, J. A., Moreno Herrero, I., Sánchez Delgado, P., García Medina, R., Goenechea, C., Cluse, C., Plancarte, I. y González, P. (2009). *Las Aulas de enlace a examen. ¿Espacios de oportunidad o de segregación?*. Madrid: CERSA.
- García Fernández, J. A. y Goenechea, Permisán C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- García Llamas, J.L., González Galán, M.A. y Ballesteros Velázquez, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Madrid: UNED.
- García Llamas, J.L. (2003). *Métodos de investigación en educación. Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- García, García, M. García Corona, D., Biencinto, C. y Asensio, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Educación*, 358, 258-281.
- García Parejo, I. (2005). (Bi)alfabetismo, ¿qué significa tener competencia lectoescritura en una segunda lengua. *Glosas didácticas*, 15, 39-58.
- Gazzola, M. (2006). Managing multilingualism in the European Union: language policy evaluation for the European Parliament. *Language Policy*, 5, 393-417.

- Gil Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. Madrid: UNED. Tesis doctoral.
- Gil Jaurena, I. (2009). Diversidad cultural en educación obligatoria. ¿Qué sucede en las escuelas?, en M. Fernández-Montes y W. Müllauer-Seichter, (Coords.), *La integración escolar a debate*, 143-169. Madrid: Pearson Educación.
- Gil Jaurena, I. (2012). Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación*, 358, 85-110.
- Goenechea Permisán, C. (2008). ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural?. *Revista española de pedagogía*, 239, 119-136.
- Gómez, V. (2003). La compensación educativa: el camino educativo de las minorías étnicas y socioculturales, en D. Poveda (Coord.), *Entre la diferencia y el conflicto: miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*, 139-183. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria. ¿Una evaluación de competencias?. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 91-121.
- Grañeras, M., et ál. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, 149-174.
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Editorial Arco/Libros, S.L.
- Grin, F. (2006). Economic considerations in language policy, en T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy*, 77-94. Blackwell Publishing.
- Hammersley, M. (1990). *Reading ethnographic research: A critical guide*. London: Longman.
- Heller, M. (1996). Legitimate language in a multilingual school. *Linguistics and education*, 8, 139-156.
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of sociolinguistics*, 7(4), 473-492.
- Heller, M. and Duchêne, A. (2007). Discourses of endangerment: sociolinguistics, globalization and social order, en A. Duchêne y M. Heller (Eds.), *Discourses of endangerment*, 1-13. London: Continuum.
- Hernández, M. y Villalba, F. (2008). El currículo de enseñanza del español como segunda lengua (L2) y la igualdad de oportunidades educativas. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 48, 71-82.

- Hogan-Brun, G. y Melnyk S. (2012). Language policy management in the former Soviet sphere, en B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy*, 592-616. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hornberger, N. H. (2006). Frameworks and models in language policy and planning, en T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy*, 24-41. Blackwell Publishing.
- Huguet, A. y Navarro, J.L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 18(2), 117-126.
- Inglés López, M. D. (2009). Aulas de enlace: estudio de la implantación de un programa educativo experimental para recién llegados en la Comunidad de Madrid. *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 23, 135-160.
- Instituto de Evaluación (2011). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2011*, Madrid: MEC.
- Ireson, J. y Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- IVIE (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas), (2011): *El alumnado extranjero en el sistema educativo español*, Cuadernos de Capital Humano, nº 123, disponible en: [www.ivie.es/downloads/docs/ch/ch123.pdf](http://www.ivie.es/downloads/docs/ch/ch123.pdf) (Consultado el 9 de febrero de 2012)
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2009). *Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos*. Gobierno del País Vasco.
- Jernudd, B. y Nekvapil, J. (2012). History of the field: a sketch, en B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy*, 16-36. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Labajos Valencia, S. y Arroyo González, M. J. (2013). Los planes de acogida en la comunidad de Castilla y León: evaluación, análisis y propuestas de mejora desde la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 1–20.
- Landry, R. y Bourhis, R.Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. An empirical study. *Journal of language and social psychology*, 16 (1), 23-49.
- Leiva, J.J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/2, [recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2297Leivav2.pdf>]
- Llevot Calvet, N. (2002). Diversidad cultural e instituciones educativas en Cataluña: el mediador intercultural como nueva figura profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 127–141.

- Lo Bianco, Joseph (2012). National language revival movements: reflections from India, Israel, Indonesia and Ireland, en B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy*, 501-522. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- López García, B. y Berriane, M., (Dirs.) (2004): *Atlas de inmigración marroquí en España*, Madrid: Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos (Universidad Autónoma de Madrid) – Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- López López, M.C. e Hinojosa Pareja, E.F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XX1*, 15(1), 195-218.
- López Morales, H., Samper Padilla, J. A. y Hernández Cabrera, C.E. (2003): *Producción y comprensión de textos*, Netbiblo, A Coruña, 2003
- López Morales, H. (2004). *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos.
- Lora-Tamayo D'Ocón, G. (2004). Inmigración marroquí en la comunidad de Madrid, en López García B. y Berriane, M. (Dirs.) (2004): *Atlas de la inmigración marroquí en España. Atlas 2004*, 337-346. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- Lozano Salinas, J. M. (2009). La atención sociocultural en la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 20, 231-254.
- Malgesini, G., Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Madrid: Catarata.
- Makoni, S., Makoni, B., Abdelhay, A. y Mashiri, P. (2012). Colonial and post-colonial language policies in Africa: historical and emerging landscapes, en B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy*, 523-543. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín Rojo, L. (1995). Bilingüismo y diversidad cultural en el aula. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 7, 309-320. Consultado por última vez el 20/07/2010 en <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA9595110309A.PDF>
- Martín Rojo, L. (Dir.) (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Martín Rojo, L. (2007). Viaje a nuestras aulas, en Martín Rojo, L., Mijares, L. (Eds.) (2007a), *Voces del aula: etnografías de la escuela multilingüe*, 37-72. Madrid: Ministerio de Educación-CIDE.
- Martín Rojo, L., Mijares, L. (Eds.) (2007a): *Voces del aula: etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: Ministerio de Educación-CIDE.



- Martín Rojo, L., Mijares, L. (2007b). "Sólo en español": una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93-112.
- Martín Rojo, L. Alcalá Recuerda, E., Grad, H. y Relaño Pastor, A.M. (2008). Lengua, identidad nacional y relaciones interculturales en la escuela. *Puntos de vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, 14, 27-50.
- Martín Rojo, L. (2012). Paisajes lingüísticos de indignación. Prácticas comunicativas para tomar las plazas. *Anuari del conflicte social*, 275-302.
- Martínez de Lizarrondo Artola, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: La educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251-276.
- Mata Benito, P. y Ballesteros Velázquez, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, 17-37.
- May, S. (2006). Language policy and minority rights, en T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy*, 255-272. Blackwell Publishing.
- Mazrui, A. M. (2002). The English language in African education: dependency and decolonization, en J.W. Tollefson (Ed.), *Language policies in education*, 267-282. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- McCarty, T. (2002). Between possibility and constraint: indigenous language education, planning, and policy in the United States, en J. W. Tollefson (Ed.), *Language policies in education*, 285-308. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- McCarty, T. (2012). Indigenous language planning and policy in the Americas, en B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy*, 544-569. Cambridge: Cambridge University Press.
- McGroarty, M. (2002). Evolving influences on educational language policies, en J. W. Tollefson (Ed.), *Language policies in education*, 17-36. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- MECD-Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012): *Estudio Europeo de Competencia lingüística, volumen I, Informe español*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD.
- Mijares Molina, L. (2005). Inmigración en la escuela española: programas de mantenimiento de las lenguas de origen. *Anales de Historia Contemporánea*, 21, 111-124.
- Mijares Molina, L. (2009). *Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante: una mirada comparativa*, Madrid, Colección materiales de Aula Intercultural, nº 1, 1-24.
- Mijares Molina, L. (2011). El programa de enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO) marroquí, en J.F. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*, 793-816. Madrid: MEC, Colección Estudios CREADE.

- Mijares Molina, L. y Relaño Pastor, A.M. (2011). Language programs at Villababel High: rethinking ideologies of social inclusion. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (4), 427-442.
- Ministerio de Educación (2010): *Pisa 2009, Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos, OCDE. Informe español*, Madrid, Ministerio de Educación.
- Moliner, O., Sales, M.A., Ferrández, R., Moliner, L. y Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217.
- Muñoz, C. (Ed.) (2000): *Segundas lenguas (adquisición en el aula)*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- Muñoz-Repiso, M; Alfaya, J; Fernández, P. (Coords.) (2004): *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*, Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F.J. (2001). Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia escolar y mejora de la escuela. *Organización y Gestión Educativa*, 9 (4), 3-9.
- Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid, Informe nº 13 (2007). *Los centros educativos como espacio de socialización y reflejo de una sociedad diversa*.
- Kovacs, K. E. y Hasan, A. (1998). *Overcoming failure at school*. OECD Publishing.
- Oller, J. y Vila, I. (2012). Efectos de la presencia social de las lenguas escolares en el desarrollo lingüístico del alumnado extranjero. Un estudio empírico en Cataluña. *Revista de Educación*, 359, 481-504.
- Olmos Alcaraz, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353, 469-493.
- ONU (1993): *Resolución 47/135 de 18 de diciembre de 1992, Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*, disponible en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/47/135> (Consultado el 20 de octubre de 2014)
- Ortiz Cobo, M. (2005). Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y práctica escolar. Universidad de Granada, Granada. Tesis doctoral.
- Ortiz Cobo, M. (2011). Polarización escolar en contextos de inmigración, en F.J. García Castaño y N. Kressova (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional de Migraciones en Andalucía*, 431-441. Granada: Instituto de Migraciones.
- OSCE (1992). *Documento de Helsinki. El desafío del cambio*. Disponible en: [www.osce.org/es/mc/39535?download=true](http://www.osce.org/es/mc/39535?download=true) (Consultado el 20 de octubre de 2014)

- OSCE (1996): *Recomendaciones de La Haya relativas a los derechos educativos de las minorías nacionales y nota explicativa*. Disponible en: [www.osce.org/es/hcnm/32193?download=true](http://www.osce.org/es/hcnm/32193?download=true) (Consultado el 20 de octubre de 2014)
- Osoro, A. (2008). Del currículo a los currículos, de la teoría a las prácticas. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 48, 36-48.
- Osuna Nevado, C. (2012). En torno a la educación intercultural: una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.
- Palaudàrias, J. M. y Garreta, J. (2008). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 49-78.
- Pàmies Rovira, J. (2006): *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pàmies Rovira, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de educación*, 362, 133-158.
- Pàmies Rovira, J. y Castejón, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3, 335-344.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Pennycook, A. (2006). Postmodernism in language policy, en T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy*, 60-76. Blackwell Publishing.
- Pérez Milans, M. (2006): *Las escuelas de bienvenida de la Comunidad de Madrid*. Barcelona, Editorial Graó, *Textos*, 42, 52-63.
- Pérez Milans, M. (2007). Las Aulas de enlace: un islote de bienvenida, en L. Martín Rojo y L. Mijares (Eds.), *Voces del aula: etnografías de la escuela multilingüe*, 111-146. Madrid: Ministerio de Educación-CIDE.
- Pérez Milans, M. y Patiño Santos, A. (2013). Language education and institutional change in a Madrid multilingual school. *Tilburg papers in Culture Studies*, 85, 1-27.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Phillipson, R. (2006). Language policy and linguistic imperialism, en T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy*, 346-361. Blackwell Publishing.
- Phillipson, R. (2012). Imperialism and colonialism, en B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy*, 203-225. Cambridge: Cambridge University Press.

- Pool, J. (1996). Optimal language regimes for the European Union. *International Journal of Sociology of Language*, 121, 159-179.
- Poveda, D. (2003). Saberes sociolingüísticos en una clase multicultural. En D. Poveda (Coord.), *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación*, 67-97. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Poveda, D., Jociles, M.I. y Franzé, A. (2009). La diversidad cultural en Educación Secundaria en Madrid: experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. *Revista Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, (5), 3.
- Prego Vázquez, G. y Zas Varela, L. (2015). Identidades en los márgenes de la superdiversidad: prácticas comunicativas y escalas sociolingüísticas en los nuevos espacios educativos multilingües. *Discurso y Sociedad*, 9 (1-2), 165-196.
- Prieto Egido, M. y Villamor, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (3), 149-166.
- Puelles Benítez, M. de (2005). La influencia de la Nueva Derecha inglesa en la política educativa española (1996-2004). *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, 24, 229-253.
- Puelles Benítez, M. de (2012). *Política, legislación y educación*. Madrid: Editorial UNED.
- Pumares Fernández, P. (2002): *La inmigración marroquí en la Comunidad de Madrid*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- Rahona López, M. y Morales Sequera, S. (2013). *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Rasskin Gutman, I. (2007). Identidades en proceso de construcción: ¿y tú, cómo me ves?. En L. Martín Rojo, y L. Mijares (Eds.). *Voces del aula: etnografías de la escuela multilingüe*, 147-178. Madrid: Ministerio de Educación-CIDE.
- Relaño Pastor, A.M. (2015). The commodification of English in 'Madrid, comunidad bilingüe': insights from the CLIL classroom. *Language Policy*, 14 (2), 131-152.
- Resinger, H. (2006). *Lengua, ecología e interculturalidad: el papel de la persona entre las convenciones sociales y la concienciación*. Tesis doctoral, Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: [ddd.uab.cat/pub/tesis/2006/tdx-1213107-113112/hr1de1.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2006/tdx-1213107-113112/hr1de1.pdf)
- Reyzábal, M. V. (Coord.). (2003). *Programación de español como segunda lengua: educación secundaria*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.

- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4 (2), 196-213.
- Ricento, T. (2006). Theoretical perspectives in language policy: an overview, en T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy*, 3-9. Blackwell Publishing.
- Rincón Verdura, J. C. y Vallespir Soler, J. (2010). El tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales anuales: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural. *Revista de Educación*, 353, 415-441.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon, Multilingual Matters, Ltd.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Roca Cobo, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, 1, 31-62.
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O. y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV (2), 133-154.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE journal*, 8 (2), 15-34.
- Sallabank, J. (2012). Diversity and language policy for endangered languages, en B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy*, 100-123. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez Miguel, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid: CIDE.
- Sánchez Miguel, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Sánchez Miguel, E. (2000). La comprensión de los textos como una experiencia reflexiva: dos propuestas para la didáctica de la lengua. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 2, 51-60.
- Schiffman, H. (2006). Language Policy and Linguistic Culture, en T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy*, 111-125. Blackwell Publishing.
- Schmidt, R. (2006). Political theory and language policy, en T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy*, 95-110. Blackwell Publishing.
- Serra, C., Paludàrias, J. M. (2010). Deficiencias en el seguimiento escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado. *Revista de Educación, número extraordinario*, 283-305.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.

- Simó Gil, N., Pamies Rovira, J., Collet-Sabé, J. y Tort Bardolet, A. (2014). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 177–194.
- Skutnabb-Kangas, T. (2006). Language policy and linguistic human rights, en T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy*, 273-291. Blackwell Publishing.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Signos*, 20, 16-23.
- Solís Casco, I. (2009). Retos para el profesor de E/LE en contextos educativos: construir puentes entre el aula de español y el aula de referencia, en *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*, Cáceres, Universidad de Extremadura-ASELE, vol. 2, 835-840.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2012). What is language policy?, en B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge Handbook of Language Policy*, 3-15. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanat, P. (2005). La influencia del origen inmigrante en el rendimiento de los alumnos: resultados de las investigaciones nacionales e internacionales. *Políticas educativas de éxito: análisis a partir de los informes PISA*. XX Semana Monográfica de la Educación, Madrid, Fundación Santillana.
- Stanat, P. y Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. París: OCDE.
- Taller de Estudios Internacionales del Mediterráneo, (2004). *Atlas de la inmigración marroquí en España. Atlas 2004*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Terrén Lalana, E. D. (2011). Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia, en F.J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*, 53-80. Madrid: MEC, Colección Estudios CREADE.
- Tollefson J. W. (Ed.) (2002). *Language policies in education*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Tollefson, J. W. (2006). Critical theory in language policy, en T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy*, 42-59. Blackwell Publishing.
- Trillo Alonso, F. (2005). Competencias docentes y Evaluación auténtica: ¿ Falla el protagonista?. *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*, 1.
- Tuts, M. (2007). Las lenguas como elemento de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de Educación*, 343, 35-54.

- UNESCO, (1960): *Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, disponible en: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [última fecha de consulta: 20/10/2014]
- Van Dalen, D. B. y Meyer, W.J. (1983). *Manual de técnicas de investigación educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- VV.AA. (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Madrid: Eurydice.
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 18 (2), 127-142.
- Vila, I. (2011). La evaluación del alumnado extranjero y su conocimiento lingüístico. En Ballano, I., *Evaluar las competencias lingüísticas del alumnado inmigrante*, 71-86. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villalba, F. y Hernández, M. T. (2001). *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Villalba, F. y Hernández, M. T. (2004). La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares. En J. Sánchez Lobato e I. Alonso (Coords.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, 1225-1258. Madrid: SGEL.
- Villalba, F., Hernández, M. (2007). Aproximación al español como lengua de instrucción. En *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*, en Linred. +
- Villalba, F. (2009). La atención educativa a niños y jóvenes inmigrantes. En *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas*, pp. 15-19.
- Wiley, Terence G. (2002). Accessing language rights in education: a brief history of the U.S. context, en J.W. Tollefson (Ed.), *Language policies in education*, 39-64. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós/MEC.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wright, S. (2004). *Language policy and language planning. From nationalism to globalisation*. Palgrave Macmillan.
- Wright, S. (2012). Language policy, the nation and nationalism, en B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy*, 59-78. Cambridge: Cambridge University Press.

## APÉNDICE DOCUMENTAL (anexos)

### I. Textos pasados al Aula de Enlace. Curso 2008-2009

#### **Antes de leer:**

- ¿Sabes qué es la contaminación?
- ¿Sabes que el ruido también contamina? Piensa en qué actividades causan ruidos molestos según tú.
- ¿Qué problemas crees que causa el ruido a las personas?
- La distancia se mide en metros (m), el peso se mide en gramos (gr), ¿sabes cómo se mide el ruido? **El ruido se mide en decibelios (dB).**

En el texto siguiente vas a conocer qué es la contaminación acústica, qué elementos provocan ruidos y qué problemas causa el ruido. También verás que existen varias soluciones para terminar con este problema.

#### **La contaminación acústica**

La contaminación acústica es la producida por el **ruido**.

[...] Se considera ruido a cualquier sonido no deseado o molesto que implique riesgo, daño o molestia para las personas, el desarrollo de sus actividades o causen perjuicio para el medio ambiente.

En los últimos años, el nivel de ruido ha aumentado debido al incremento de la población urbana.

Las principales fuentes de ruido provienen de los vehículos de motor, las industrias, los trenes, las obras públicas, la construcción y los lugares de ocio (como bares, discotecas, etc.).

A partir de 65 dB los ruidos empiezan a provocar daños en las personas, principalmente en la audición y en el sistema nervioso.

El peligro de un sonido depende de la intensidad del mismo y del tiempo de exposición a él. La exposición prolongada a sonidos de 90 dB, como escuchar música con auriculares a un volumen elevado, puede provocar, pérdidas de audición, alteraciones del ritmo cardíaco, irritabilidad y estrés.

Para combatir el ruido se pueden tomar diferentes medidas, como insonorizar los edificios y lugares de trabajo, crear zonas verdes, limitar la velocidad de los vehículos, colocar pantallas antiruido en autopistas y aeropuertos, etc. Sin embargo, la mejor forma de evitarlo es concienciar a las personas de la importancia de reducir las emisiones sonoras, por el bien de su salud y la de los demás.

*Ciencias de la Naturaleza 2º ESO (Proyecto la Casa del Saber), Editorial Santillana, pág. 232 (adaptación).*

#### **Después de leer:**

1. El texto anterior plantea el problema de la contaminación acústica, y después propone unas soluciones o medidas para acabar con el problema. Señala en el texto dónde se encuentra el problema (**P**) y dónde las soluciones (**S**).



2. El texto tiene como idea principal la contaminación acústica. Pero también hay otros temas como:

- a) consecuencias negativas del ruido para la salud de las personas
- b) elementos que producen ruido
- c) definición de ruido
- d) medidas para combatir el ruido

Marca en el texto con las letras **A, B, C** o **D** dónde se encuentran estas ideas.

3. Escribe las ideas del texto, siguiendo el modelo.

**1º párrafo:** Definición de contaminación acústica y de ruido.

---

---

**2º párrafo:** Fuentes que producen ruido.

---

---

**3º párrafo:** Daños provocados por el ruido.

---

---

**4º párrafo:** Medidas para combatir el ruido.

---

---

4. Contesta a las siguientes preguntas sobre el contenido del texto:

- ¿Por qué ha aumentado el nivel de ruido?

---

---

- ¿De qué depende el peligro de un sonido?

---

---

5. ¿Qué ruidos no te gustan a ti? Anota los ruidos que te molestan y después pregúntale a tu compañero/a:

- No me gusta el ruido de.....
  
- No            me            gusta            el            ruido            que  
  hace.....
  
- Tampoco me gusta el ruido de.....

Ahora pregunta a tu compañero/a qué ruidos le molestan y anótalos aquí debajo:  
A        mi        compañero/a        no        le        gusta        el        ruido  
de.....  
.....

### Antes de leer:

- Piensa en los desplazamientos que haces a lo largo del día para venir al instituto, volver a casa, ir a hacer deporte, etc. ¿Cuántos desplazamientos haces en un día? ¿Usas algún medio de transporte?
- Además de estos movimientos, ¿has cambiado la ciudad o el país en el que vives?
- ¿Por qué crees que las personas dejan sus ciudades o países y se van a otro lugar a vivir?

El siguiente texto trata de los distintos movimientos o desplazamientos que realizan las personas y las razones por las que se produce la inmigración.

#### Los movimientos espaciales

Los movimientos espaciales son los **desplazamientos de personas de un lugar a otro**. Estos movimientos pueden ser habituales o migratorios.

##### Habituales

Se trata de desplazamientos de población que **no suponen un cambio de residencia**; son, por tanto, de ida y vuelta. Este es el caso de las personas que se trasladan diariamente desde su lugar de residencia hasta su centro de estudio o trabajo en otra ciudad, o que se trasladan durante una época del año a otra localidad o país para trabajar, disfrutar de unas vacaciones...

##### Migratorios

Los movimientos migratorios son permanentes y suponen un **cambio de residencia**. Estos desplazamientos pueden ser interiores, cuando se producen dentro de un mismo país, o exteriores, cuando el desplazamiento se realiza de un país a otro. La **emigración** es la salida de personas de una zona determinada, y la **inmigración**, la llegada de personas a un área concreta.

Como consecuencia de los **movimientos migratorios**, las zonas de las que salen esas personas pierden población, mientras que las zonas a las que llegan ganan habitantes. Entre las causas que originan la inmigración cabe destacar las siguientes:

- **Económicas.** Para poder trabajar o encontrar un empleo mejor, o satisfacer las necesidades básicas (alimentación y vivienda).
- **Sociales.** Con el fin de disponer de mejores servicios sociales como sanidad, educación...
- **Políticas.** Para vivir en países en los que no haya guerras ni conflictos.

El emigrante se ve obligado a abandonar a su familia, sus costumbres y su forma de vida. Al llegar a un país como inmigrante tiene que enfrentarse a diversos problemas; por ejemplo, a una sociedad nueva, a actitudes xenófobas (rechazo a los extranjeros)...

*Ciencias Sociales Geografía e Historia 2º Secundaria, Oxford Educación (Proyecto Ánfora pp. 18-19).*

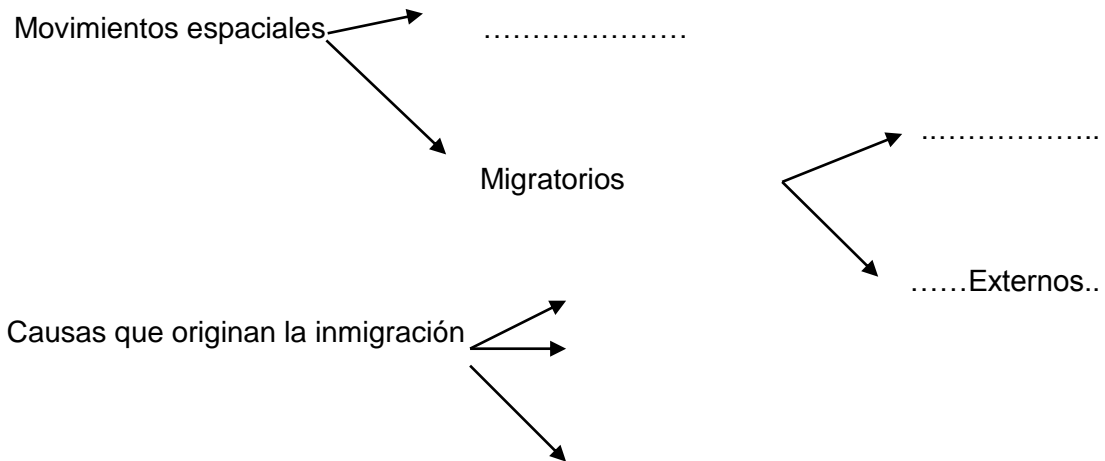
1. Di si los siguientes enunciados son verdaderos (**V**) o falsos (**F**).
  - a) Los movimientos habituales tienen como consecuencia un cambio del lugar donde se vive. **V F**
  - b) Ir a trabajar a Madrid es un movimiento habitual. **V F**

- c) Irse de vacaciones un mes a la playa es un movimiento migratorio.    **V**   **F**  
 d) La emigración consiste en irse de una ciudad o país a otro.            **V**   **F**

2. Completa los siguientes enunciados:

- a) Hay dos tipos de movimientos espaciales (desplazamientos): los \_\_\_\_\_ y los \_\_\_\_\_.  
 b) Los movimientos migratorios pueden ser \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_.  
 c) Hay tres razones o causas que explican la inmigración: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.

2. Ahora completa el siguiente esquema con las ideas principales del texto. Te ayudará la información del ejercicio anterior.



3. ¿Por qué razón os marchasteis de tu país tu familia y tú?

---



---

4. En el siguiente cuadro escribe qué cosas te gustan de haber venido a España y qué cosas no te gustan.

Cosas que me gustan de haber venido a España (son mejores que en mi país)	Cosas que no me gustan de haber venido a España (son peores que en mi país)

5. Pregúntale a tu compañero/a qué es lo que ha puesto y escríbelo a continuación:

A .....(nombre del compañero o compañera) le gusta España **porque**

---

---

Pero a .....(nombre del compañero o compañera) no le gusta España **porque**\_\_\_\_\_

---

6. Al final del texto que hemos leído pone que los inmigrantes se enfrentan a distintos problemas cuando llegan a un país nuevo, ¿qué problemas habéis tenido tú o tu familia al venir aquí?

1. **El primer problema** fue el idioma (el español)

2. **El segundo problema** fue \_\_\_\_\_

3. **El tercer problema** fue \_\_\_\_\_

**Antes de leer:**

- No todas las sociedades son iguales, ¿qué diferencias has notado entre España y tu país, por ejemplo, en cuanto a:
- el número de hijos que tienen las familias,
- la edad a la que mueren las personas mayores (por ejemplo, los abuelos),
- la edad a la que los hijos se van de casa de los padres...?

El siguiente texto trata sobre las características de la sociedad europea.

**La sociedad europea**

La sociedad europea tiene una serie de características:

**Población y familia**

- La población europea está **envejecida**. La esperanza de vida de algunos países europeos es de las más elevadas del mundo y la tasa de natalidad de las más reducidas. En contrapartida, hay **constantes movimientos migratorios**: llegan personas procedentes de otros continentes o se desplazan individuos del propio continente.
- Las familias europeas **están formadas por un reducido número de miembros**: padres e hijos o parejas sin hijos. Asimismo, ha aumentado el número de hogares unipersonales (personas que viven solas) y hogares formados por un solo progenitor (padre o madre) y sus hijos.
- Es frecuente que **las mujeres europeas trabajen fuera del hogar**; como consecuencia, se han producido cambios en la vida familiar, ya que el cuidado de los hijos y las tareas domésticas exigen la colaboración de hombres y mujeres.
- Los **jóvenes abandonan más tarde el hogar familiar**; este fenómeno se debe a que los hijos dedican más años a los estudios y siguen dependiendo económicamente de sus padres.
- La **población anciana ha aumentado**. En muchas sociedades europeas los ancianos disfrutan de servicios y ayudas especiales. Además, crece el número de personas mayores que viven solas o en residencias.

*Ciencias Sociales Geografía e Historia 2º Secundaria, Oxford Educación (Proyecto Ánfora p. 42).*

**Después de leer:**

1. Di si son verdaderos (**V**) o falsos (**F**) los siguientes enunciados:

- a) En la población europea nacen pocos niños **V** **F**
- b) En los países europeos se viven pocos años, no se llega a viejo **V** **F**
- c) Las familias europeas tienen pocos hijos **V** **F**

d) Los jóvenes se van muy pronto de casa.

V F

2. Escribe las diferencias que hay entre la sociedad española y la de tu país.

- **En España** se tienen pocos hijos, **en mi país** .....
- **En España** las familias tienen pocos hijos, y hay gente que vive sola, **en mi país**.....
- **En España** muchas mujeres trabajan fuera de casa, **en mi país**.....
- **En España** los jóvenes viven en casa hasta que son muy mayores porque están estudiando, **en mi país** .....
- **En España**, ha crecido el número de personas que viven hasta muy tarde (70, 80 años). Estas personas muchas veces viven solas o en residencias, **en mi país**.....

3. Pregunta a tu compañero o compañera cómo son las cosas en su país. Completa el siguiente cuadro.

Familias numerosas	Sí, (nº hijos) _____	No, (nº hijos) _____
Ocupación de las mujeres	Trabajo dentro de casa	Trabajo fuera de casa, por ejemplo _____
Larga esperanza de vida	Sí, hasta los (nº de años) _____	No, hasta los (nº de años) _____
Las personas mayores viven solas o en residencias	Sí.	No, viven en _____

**Antes de leer:**

- ¿Vives en un pueblo o en una ciudad?
- ¿Qué diferencias hay entre un pueblo y una ciudad?
- ¿Qué ciudades conoces en España? ¿Y en tu país?

En el siguiente texto vas a leer cuáles son las características de una ciudad y las diferencias entre la ciudad (núcleo urbano) y los pueblos (núcleo rural).

**Características de una ciudad**

Una ciudad se define, entre otras, por las siguientes características:

- El **número de habitantes**. Es siempre mayor en las ciudades que en los pueblos, pero varía según los países. En algunos, como Suecia o Dinamarca, un núcleo de población debe tener, al menos, 200 habitantes para ser considerado una ciudad. En otros, como Japón, han de ser 25 000. En España se considera ciudad al núcleo de población que tiene más de 10 000 habitantes.

Generalmente, la **densidad de población** de las ciudades es **elevada**, debido a que el espacio es reducido en relación con el gran número de habitantes que contiene.

- El **trabajo que realizan los habitantes**. En las ciudades, está relacionado con actividades económicas muy diversas: industria, comercio, banca, administración pública (ministerios, ayuntamientos...), educación (colegios, institutos, universidades...), sanidad (centros de salud, hospitales...), transportes (autobuses, taxis...), y comunicación (prensa, radio, televisión, etcétera).

Las diferencias entre los núcleos urbanos y los rurales también se aprecian en el tipo de viviendas (en la ciudad predominan los edificios de varias plantas), en las dimensiones de avenidas, calles y plazas (son mayores en las ciudades), en la existencia de centros comerciales y de ocio, de instalaciones sanitarias y educativas (cuyo número es mayor en los núcleos urbanos) y en las comunicaciones (que suelen ser mayores en las ciudades).

*Ciencias Sociales Geografía e Historia 2º Secundaria, Oxford Educación (Proyecto Ánfora p. 54).*

**Después de leer:**

- ¿Dónde hay más habitantes: en la ciudad o en un pueblo?
- ¿Cuál es el mínimo de habitantes de una ciudad en España?
- Marca con una **X** si en el lugar donde vives hay los siguientes servicios:

autobús	universidad	colegios	taxis	tren	centro de salud
---------	-------------	----------	-------	------	-----------------

- Escribe el nombre de los servicios que has marcado con una **X**.



- Escribe un texto sobre las diferencias entre las ciudades y los pueblos utilizando las siguientes expresiones **mientras que, en cambio, sin embargo...**

*En las ciudades las viviendas son más altas, son edificios de varias plantas, en cambio en los pueblos y en el campo, las casas son...*

*Las ciudades tienen unas calles y unas avenidas muy grandes, sin embargo los pueblos tienen unas calles...*

*Mientras que en las ciudades hay muchos centros comerciales, en los pueblos y en el campo...*

- Describe cómo era la ciudad o el pueblo donde vivías antes de venir a España.

---

---

---

- Pregunta a tu compañero o compañera cómo se llamaba la ciudad o el pueblo donde vivía antes de venir a España y cómo era.

---

---

---

## II. Entrevista profesorado de Compensatoria

### **ENTREVISTA PROFESORADO COMPENSATORIA**

1. ¿Cuál es el perfil del alumnado de Compensatoria del IES Eclipse?
2. ¿Cuáles son las carencias más importantes de estos alumnos?
3. ¿En qué medida el resto del profesorado conoce el Programa de Compensatoria?
4. ¿En qué medida colabora con dicho programa?
5. ¿El Programa de Compensatoria ayuda a superar las dificultades de estos alumnos y a integrarse en un aula ordinaria, al cabo de unos meses?
6. ¿La falta de competencia lingüística es un criterio importante a la hora de incluir a estos alumnos en el Programa?
7. ¿Cuáles son los criterios más importantes?
8. ¿Qué diferencias existen entre el Programa de Compensatoria y otros programas de atención a la diversidad como Diversificación Curricular?

III. Cuestionario profesorado de alumnos procedentes del Aula de Enlace

**CUESTIONARIO PROFESORADO  
DE ALUMNOS PROCEDENTES DEL AULA DE ENLACE**

**MATERIA QUE IMPARTE (rodee con un círculo lo que proceda)**

Lengua Castellana	Matemáticas	Ciencias de la naturaleza	Ciencias sociales	Ámbito humanístico (Diversificación)	Ámbito científico (Diversificación)
-------------------	-------------	---------------------------	-------------------	--------------------------------------	-------------------------------------

**ESTE CUESTIONARIO ES ANÓNIMO. PUEDE DEJAR EN BLANCO LAS PREGUNTAS QUE DESEE.**

1. Cuando el alumno/a se incorporó a su clase, ¿sabía que había estado anteriormente escolarizado (adscrito) en el Aula de Enlace?	Sí	No
2. ¿Nota diferencias lingüísticas entre este alumno/a y el resto de los compañeros?	Sí	No
3. ¿Nota diferencias en competencia académica entre este alumno/a y el resto de sus compañeros?	Sí	No
4. ¿Nota diferencias en cuanto a la integración de este alumno/a con el resto de la clase?	Sí	No

**INTEGRACIÓN ACADÉMICA**

<b>BLOQUE DE COMPRENSIÓN LECTORA:</b>			
5. Su forma de leer es adecuada (no silabea, no para o titubea durante la lectura en voz alta, tiene una buena entonación...)	Sí	En parte	No
6. Comprende bien lo leído en clase	Sí	En parte	No
7. Tiene una buena capacidad de sintetizar o resumir lo leído	Sí	En parte	No
8. Es capaz de localizar la idea principal de un texto	Sí	En parte	No
9. Identifica el tipo de texto (narración, descripción, noticia, carta...)	Sí	En parte	No
10. Comprende el vocabulario específico/técnico de la asignatura	Sí	En parte	No

<b>BLOQUE COMPRENSIÓN AUDITIVA:</b>			
11. Entiende sin dificultad cuando se dicta algo en clase	Sí	En parte	No
12. Entiende sin dificultad las instrucciones	Sí	En parte	No
13. Comprende sin dificultad las exposiciones orales de sus compañeros	Sí	En parte	No
14. Pide que se le repita o escriba en la pizarra algún concepto	Sí	En parte	No
<b>BLOQUE DE EXPRESIÓN ORAL:</b>			
15. Tiene un amplio vocabulario referido a la vida cotidiana	Sí	En parte	No
16. Tiene un amplio vocabulario referido a los contenidos académicos o curriculares	Sí	En parte	No
17. Su pronunciación es buena	Sí	En parte	No
18. Realiza sin dificultad exposiciones orales ante su grupo de clase	Sí	En parte	No
19. Su participación oral en clase es alta	Sí	En parte	No
20. Realiza de forma adecuada actos de habla como: saludar, pedir, disculparse...	Sí	En parte	No
21. Sabe pedir la palabra, cederla, etcétera.	Sí	En parte	No
<b>BLOQUE DE EXPRESIÓN ESCRITA:</b>			
22. Tiene una buena caligrafía	Sí	En parte	No
23. Escribe sin faltas de ortografía	Sí	En parte	No
24. Usa conectores y marcadores textuales ( <i>por ejemplo, sin embargo, en primer lugar...</i> )	Sí	En parte	No
25. Utiliza mayoritariamente frases simples	Sí	En parte	No
26. Utiliza frases simples y también compuestas	Sí	En parte	No
27. Las ideas del texto están organizadas	Sí	En parte	No

## INTEGRACIÓN SOCIAL

28. Respeta las normas de convivencia básicas en el aula	Sí	En parte	No
29. Tiene una actitud respetuosa hacia sus compañeros	Sí	En parte	No
30. Dentro de clase se relaciona con compañeros de nacionalidad española	Sí	En parte	No
31. Dentro de clase se relaciona con compañeros de distinta nacionalidad a la suya	Sí	En parte	No
32. En los recreos está con compañeros de su misma nacionalidad	Sí	En parte	No
33. En los recreos está con compañeros de otras nacionalidades	Sí	En parte	No

IV. Cuestionario alumnado post-Aulas de Enlace

**CUESTIONARIO ALUMNADO POST- AULAS DE ENLACE**

1. ¿A qué edad llegaste a España?			
2. ¿Sabías algo de español?	Sí	No	Un poco
3. ¿Te gustó ir al Aula de Enlace a aprender español?	Sí		No
4. ¿Preferías estar en el Aula de Enlace o salir a las otras clases?	Prefería estar en el A de Enlace  ¿Por qué?	Prefería estar en clase  ¿Por qué?	
5. ¿Qué era lo que más te gustaba del Aula de Enlace?			
6. El tiempo que pasaste en el Aula de Enlace fue...	Insuficiente, debería haber estado más tiempo.	Suficiente	Excesivo, estuve demasiado tiempo.
7. ¿Te habría gustado tener alguna clase de apoyo por parte de tus profesores del Aula de Enlace después de salir de ella?	Sí		No
8. ¿En qué aspectos crees que te ayudó el Aula de Enlace?			

9. ¿Qué crees que se debería haber trabajado más en el Aula de Enlace para que te hubiera ayudado después en el aula ordinaria?			
10. Si no hubieras pasado por el Aula de Enlace, crees que te hubiera ido...	Peor en los estudios	Igual en los estudios	Mejor en los estudios
11.¿Crees que para ti hablar una lengua distinta del español ha sido	Malo para mis estudios.	No ha influido en mis estudios	Bueno para mis estudios.
12. ¿Has repetido algún curso después de salir del Aula de Enlace?	No	Sí ¿Cuántas veces has repetido?	
13. En tu país, ¿habías repetido alguna vez?			
14. Después de salir del Aula de Enlace, ¿fuiste a Compensatoria o a Diversificación?	No, a ninguna de las dos	A Compensatoria A diversificación	A las dos
15. Antes de llegar a España, ¿querías estudiar algo o querías trabajar?			
16. ¿Qué quieres estudiar o hacer en el futuro?			
17. ¿Qué han estudiado tus padres?			
18. ¿De qué trabajan tus padres? En el caso de estar en el paro, ¿de qué trabajaban antes?			

## CUESTIONARIO PROFESORADO AULA DE ENLACE

### FORMACIÓN

1. Titulación o especialidad que posee.
2. ¿Poseía formación y/o experiencia en la enseñanza de segundas lenguas antes de trabajar en el Aula de Enlace?
3. En caso afirmativo, esta formación era de:
  - Menos de 50 horas.
  - Entre 50 y 100 horas.
  - Más de 100 horas.
4. ¿Recibió formación inicial antes de su incorporación al Aula de Enlace?
5. ¿Qué organismo impartió la formación? ¿Cuál fue la duración?
6. A tenor de su trabajo posterior en el Aula de Enlace, ¿considera que esta formación se ajustaba a lo que requería su labor? ¿Cree que la formación fue suficiente?
7. ¿La administración le invitó a asistir a otros cursos de formación, jornadas o encuentros para mejorar o actualizar su práctica diaria en el Aula de Enlace?



8. ¿Asistió por iniciativa propia a más cursos de formación, aparte del que recibió?

<b>TRABAJO EN EL AULA</b>
---------------------------

9. ¿Recibió una programación o un currículo al que ajustar su trabajo diario en el Aula?
10. ¿Recibió unas orientaciones metodológicas sobre cómo debía realizar su trabajo en el Aula de Enlace?
11. ¿Qué tipo de materiales curriculares utilizaba? ¿Libro de texto, material confeccionado por usted, etcétera?
12. ¿Qué tipo de contenidos se trabajaban en el Aula de Enlace?
13. En cuanto a la metodología, ¿Qué tipo de actividades realizaban?, ¿Cómo trabajaban los alumnos (individualmente, por parejas, en grupo...)?, ¿Qué tipo de recursos se empleaban (fichas, CD, periódico, ordenador...)?
14. ¿Cuáles eran las principales dificultades de dar clase al alumnado del Aula de Enlace?
15. ¿En qué competencias destacaba más el alumnado: comprensión (oral o escrita), expresión (oral o escrita)?
16. Por el contrario, ¿en qué competencias tenían más dificultades?

## **COORDINACIÓN CON EL CENTRO**

17. ¿Mantuvo reuniones periódicas con el equipo directivo, el profesorado, los tutores, el departamento de orientación, etcétera sobre el funcionamiento del Aula de Enlace y sobre la evolución del alumnado del Aula?
18. ¿Se coordinó con el profesorado de las materias a las que salían los alumnos del Aula de Enlace?
19. ¿Tuvo apoyo del tutor/a del grupo de referencia en aspectos como la evolución en el aprendizaje, el control de asistencia, la convivencia, etcétera?
20. ¿Cuál era la reacción del profesorado ante la incorporación a su clase de un alumno proveniente del Aula de Enlace?
21. ¿Contaban con el alumnado del Aula de enlace para la realización de actividades extraescolares, trabajos interdisciplinarios, etcétera?

## **CONCLUSIONES**

22. ¿Cuál fue su motivación para trabajar en el Aula de Enlace?
23. ¿Se cumplieron sus expectativas en el Aula de enlace?

24. ¿Cree que, tras el paso por el Aula de Enlace, el alumnado estaba capacitado para incorporarse al aula ordinaria con éxito?

25. ¿Qué expectativas tenía sobre la trayectoria académica de su alumnado?

26. ¿Cree que el Aula de enlace era una medida adecuada para el alumnado que se incorporaba a nuestro sistema educativo sin conocer el español?

27. ¿Qué aspectos hubiera mejorado del Aula de Enlace?

Gracias por su colaboración.

