



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Factores internos y externos que influyen en el aprendizaje del idioma español como segunda lengua en las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid

Autor: Kendi Lina Rosales Zamudio
Director: Dra. Dña. Pilar Úcar Ventura



DEDICATORIA

A mis padres, Javier y Catalina, por el
esfuerzo, trabajo y dedicación para
brindarnos una educación de calidad.

A Wilder, Magaly, Rudy, Daniel,
Diana, Sebastián, Ignacio y Catalina,
por enseñarme a seguir aprendiendo.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera comenzar expresando mi más profundo agradecimiento a todas las personas que han hecho posible la realización de esta tesis doctoral. En primer lugar, a mi directora de tesis, Pilar Úcar Ventura, pues que aceptara dirigir este trabajo significó un punto de partida crucial debido al conocimiento que tiene del campo de estudio de la lengua española y la didáctica, y su experiencia como investigadora. Agradezco de corazón su dedicación, paciencia y, sobre todo, su calidez humana durante todo el proceso de la investigación. Su acompañamiento constante no solo enriqueció mi formación académica, sino que me brindó el apoyo emocional para finalizar esta tesis doctoral. También valoro que me brindara la oportunidad de participar en intercambios académicos con universidades internacionales a través de congresos y la publicación de artículos, experiencias que ampliaron mis horizontes y fortalecieron mi desarrollo académico y profesional.

De igual manera, expreso mi gratitud a la hoy Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Jesuitas (Lima, Perú) por la formación académica y humanística que recibí en mi etapa como estudiante de pregrado; a mis profesores de pedagogía y filosofía, cuyas enseñanzas infundieron en mí un espíritu crítico y reflexivo que ha sido fundamental para el enfoque bajo el cual llevo a cabo la investigación sobre temas sociales y de educación, especialmente en contextos de vulnerabilidad; y a todos mis compañeros y amigos que fueron parte de esa etapa.

Asimismo, agradezco a la Universidad Pontificia Comillas de Madrid; de manera especial, al Programa de Doctorado en Individuo, Familia y Sociedad: una visión multidisciplinar de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales; a la Escuela de Doctorado, a los docentes que impartieron los cursos y seminarios, por su dedicación, conocimiento y excelencia educativa que han fortalecido mi formación en la investigación académica. A los compañeros del programa de doctorado, por el intercambio de experiencias, conocimientos y

perspectivas interdisciplinarias que han enriquecido la investigación y fortalecido la unidad académica. También, agradezco los servicios prestados por la biblioteca y los servicios informáticos que facilitan el aprendizaje y la innovación.

En segundo lugar, quiero agradecer a los directivos, orientadores educativos, profesores y alumnado de las siete instituciones educativas que aceptaron participar en esta investigación: Colegio Agrupación Escolar Europa; Institución Educativa Diocesano San Eulogio; Colegio Santísimo Sacramento; Colegio Jesús María de Juan Bravo; Colegio Madre de Dios; Centro de Educación de Infantil y Primaria Navas de Tolosa; y al Colegio Ciudad de los Muchachos Salesianos. Su colaboración fue esencial para realizar el trabajo de campo. Agradezco también las facilidades brindadas, como la organización de horarios, la facilitación de documentos institucionales y el ingreso a las aulas para las observaciones. Un agradecimiento muy especial a los 80 escolares por su disponibilidad, sinceridad y acogida en las aulas.

En esta misma línea quiero agradecer a Alexandru Razvan Precup, estudiante de grado de Traducción e Interpretación de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, por su colaboración para traducir los cuestionarios de investigación al idioma rumano. Dicho trabajo de traducción fue indispensable para comprender las respuestas de los estudiantes del Aula de Enlace que provenían de Rumanía.

En tercer lugar, agradezco a mi familia, mi pilar constante. Quiero dedicarles un agradecimiento especial a mis padres, Javier y Catalina, por su amor incondicional, su ejemplo de esfuerzo y dedicación que siempre me ha guiado. A mi hermano, Wilder, por su pasión y vocación por el servicio militar y empresarial; a mi hermana, Magaly, por su vocación docente y el trabajo que realiza en escuelas públicas de Fe y Alegría; y a mi hermana, Rudy, por el tiempo dedicado a las correcciones y sugerencias desde una mirada sociológica para esta

investigación. A mis sobrinos, Daniel, Diana, Sebastián, Ignacio y Catalina, gracias por su alegría y ternura, que han sido un respiro en este camino.

En cuarto lugar, no puedo dejar de mencionar a la Compañía de Jesús, y de manera especial a mis acompañantes espirituales, Jesús Herrero, S. J. y Fernando Gállico, S. J., por su escucha, discernimiento y apoyo constante en mi formación espiritual, los cuales contribuyeron a enfrentar desafíos con una mentalidad más tranquila y positiva, mantener el equilibrio entre lo académico y la vida personal. Del mismo modo, a la Comunidad de Vida Cristina - CVX Caná y a la comunidad Betania por su acogida y escucha, y por dar un sentido más profundo a lo académico al considerar la investigación como un servicio en bien de los demás.

En quinto lugar, quiero expresar mi gratitud a todas las amistades de diferentes países que han sido parte de este proceso. Especialmente a las amistades de Estados Unidos y Suecia, por la confianza y la oportunidad del trabajo académico en la investigación que ampliaron mis horizontes académicos y aseguraron los recursos necesarios para culminar esta tesis doctoral. Asimismo, a los amigos y colegas que dedicaron tiempo a leer y revisar esta tesis: Silvia Carrasco (Perú); Dolores Aleixandre (España); y Antonio López (España). Gracias por su compromiso, disponibilidad y apoyo constante. También a las bonitas amistades de España que me ayudaron a encontrar en el ocio y el descanso momentos de reflexión y análisis para la investigación.

Finalmente, agradezco a todos los profesores que integran el tribunal por su dedicación, excelencia y compromiso con el ámbito académico; y sobre todo por aceptar revisar y valorar esta tesis doctoral.

RESUMEN

Los estudiantes inmigrantes de las Aulas de Enlace enfrentan desafíos únicos al adaptarse a un nuevo entorno cultural y lingüístico, lo que convierte el aprendizaje del idioma español en un reto significativo. La adquisición de un segundo idioma es un proceso complejo que involucra múltiples factores, tanto cognitivos como afectivos y sociofamiliares. Los alumnos inmigrantes, al enfrentarse a la necesidad de aprender una L2, no solo deben asimilar conocimientos gramaticales y vocabulario, sino también adaptarse a un nuevo entorno cultural y social. En este contexto, los factores afectivos, como la autoestima, la ansiedad y la motivación, juegan un papel crucial en su disposición y capacidad para adquirir la nueva lengua. Además, los factores sociofamiliares, como el nivel educativo de los padres, el apoyo familiar, las expectativas de la familia y las condiciones socioeconómicas, pueden influir positiva o negativamente en el aprendizaje del estudiante.

A pesar de la importancia del tema, hasta la fecha no existen investigaciones suficientes que aborden de manera específica los factores afectivos y sociofamiliares en el aprendizaje del idioma español con alumnos inmigrantes en las Aulas de Enlace. Esta carencia de estudios es especialmente notable dada la vulnerabilidad de esta población, que a menudo enfrenta desafíos relacionados con la integración social, las barreras lingüísticas y la adaptación cultural. Por tanto, comprender y analizar estos factores permite identificar las barreras y los facilitadores que influyen en su rendimiento e integración al sistema educativo español, así como en la inclusión social.

Para llevar a cabo la investigación se ha elegido como método el estudio de caso abordado desde la perspectiva de la investigación cualitativa orientada a la comprensión. Este método se ha utilizado de manera frecuente en el campo educativo para conocer en profundidad temáticas vinculadas a la educación y a los programas educativos. Para Stake, (1995), es un

fenómeno que se indaga en profundidad en el abordaje cualitativo, que busca conocer la realidad tal como los actores sociales la perciben, la sienten y la describen. Además, Enrique y Barrio (2018, p. 3) citan a Díaz et al. (2011), quienes afirman que “la esencia del estudio de caso es la descripción, explicación o comprensión de un inter/sujeto/objeto, una institución, un entorno o una situación única y de una manera lo más detallada posible”.

Las unidades de análisis de la investigación son los 80 escolares de siete instituciones educativas, siete colegios concertados y una institución educativa pública con Aulas de Enlace de Madrid Capital del curso 2022-2023. Las edades de los estudiantes comprenden desde los 8 años (3.º ciclo de Educación Primaria) hasta los 17 años (Educación Secundaria Obligatoria).

Se han utilizado cuatro instrumentos de investigación interrelacionados y aplicados en diferentes momentos: la observación participante, la entrevista en profundidad, el análisis de documentos de corte cualitativo y los cuestionarios sobre la autoestima, la ansiedad, la motivación y las competencias comunicativas y lingüísticas de carácter cuantitativo. El estudio de caso como método de investigación cualitativa permite utilizar instrumentos cualitativos y cuantitativos para comprender mejor el fenómeno estudiado.

El análisis de la investigación se ha realizado a través del *software* NVivo y del *software* SPSS. Los resultados de la observación participante y las entrevistas con respecto a los factores afectivos fueron los siguientes: la ansiedad inhibe el rendimiento lingüístico, y la autoestima afecta la confianza del estudiante en su capacidad para aprender el idioma. La motivación impulsa la perseverancia y el esfuerzo, e influye directamente en el aprendizaje del idioma español. Los factores sociofamiliares, como el nivel educativo de los padres, el apoyo familiar y las condiciones socioeconómicas, son determinantes porque condicionan la integración social y emocional del escolar en el nuevo entorno. En el análisis con SPSS, los niveles de ansiedad son ligeramente más altos en los alumnos de primaria en comparación con los de secundaria.

En ambos grupos se evaluaron aspectos como aprensión, evaluación, comodidad y negatividad, y se obtuvieron medias similares y ligeras diferencias. Los valores están sujetos a un intervalo de confianza del 95 %, e indican cierta variabilidad. La motivación media es ligeramente superior en secundaria. En primaria, la media es de 1,12; y, en secundaria, de 1,24. La desviación estándar es mayor en secundaria (0,20) que en primaria (0,17), lo que indica que en el nivel de secundaria existe mayor variabilidad de respuestas respecto a la motivación. En las competencias lingüísticas, los alumnos de secundaria muestran puntuaciones ligeramente superiores en comparación con sus compañeros de primaria en exposición oral (primaria: 1,45 y secundaria: 1,62), expresión escrita (primaria: 1,57 y secundaria: 1,63), comprensión oral (primaria: 1,60 y secundaria: 1,74).

Las conclusiones de la investigación son que los tres factores afectivos —ansiedad, autoestima y motivación—, cada uno de manera diferente, influyen en el aprendizaje del español como segunda lengua, al igual que los factores sociofamiliares. Sin embargo, en el análisis con SPSS, la motivación es el único factor afectivo que tiene correlación significativa con la variable de competencia comunicativa (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita) porque el p-valor es 0,001, que es menor al p-valor 0,05, valor límite que indica la significancia de la correlación de dos variables.

ABSTRACT

Immigrant students enrolled in Welcome Classroom programs (Aulas de Enlace) experience unique difficulties when adapting to a new cultural and linguistic environment, which makes learning the Spanish language a significant challenge. The acquisition of a second language is a complex process that involves multiple factors, both cognitive, affective, and socio-familial. Immigrant students, when faced with the need to learn a second language, must not only assimilate knowledge of grammar and vocabulary, but also adapt to a new cultural and social environment. In this context, affective factors, such as self-esteem, anxiety and motivation, play a crucial role in their willingness and ability to acquire the new language. In addition, socio-familial factors, such as the educational level of parents, family support, family expectations and socio-economic conditions, can positively or negatively influence the student's learning.

Despite the importance of the topic, to date there is not enough research that specifically addresses affective and socio-familial factors in learning the Spanish language with immigrant students in Welcome Classes. The lack of studies is especially notable given the vulnerability of this population, which often faces challenges related to social integration, language barriers and cultural adaptation. Therefore, understanding and analyzing these factors allows us to identify the barriers and facilitators that influence their performance and integration into the Spanish educational system, as well as social inclusion.

To carry out the research, the case study method was chosen, approached from the perspective of qualitative research aimed at understanding. This method has been frequently used in the educational field to gain in-depth knowledge of issues related to education and educational programs. For Stake (1995), it is a phenomenon that is investigated in depth in the qualitative approach, which seeks to understand reality as social actors perceive, feel and describe it. In

addition, Enrique and Barrio (2018, p. 3) cite Díaz et al. (2011), who state that “the essence of the case study is the description, explanation or understanding of an inter/subject/object, an institution, an environment or a unique situation in the most detailed way possible”.

The analytical units of the study are the 80 schoolchildren from seven educational institutions, seven charter schools and a public educational institution with Welcome Classroom programs in Madrid during the 2022-2023 academic year. The students range in age from 8 years (3rd grade of Primary Education) to 17 years (Compulsory Secondary Education).

Four interrelated research instruments have been used and applied at different stages: participant observation, in-depth interview, qualitative document analysis and quantitative questionnaires on self-esteem, anxiety, motivation and communication and language skills. The case study as a qualitative research method allows the use of qualitative and quantitative instruments to better understand the phenomenon studied.

The research analysis was carried out using NVivo and SPSS software. The results of the participant observation and the interviews regarding the affective factors were as follows: anxiety inhibits linguistic performance, and self-esteem affects the student's confidence in his or her ability to learn the language. Motivation drives perseverance and effort, and directly influences the learning of the Spanish language. Socio-familial factors, such as the educational level of the parents, family support and socioeconomic conditions, are determining factors because they condition the social and emotional integration of the student in the new environment. In the SPSS analysis, anxiety levels are slightly higher in primary school students compared to secondary school students. Aspects such as apprehension, evaluation, comfort and negativity were evaluated in both groups, and similar means and slight differences were obtained. The values are subject to a 95% confidence interval and indicate some variability. The average motivation is slightly higher in secondary school. In primary school, the average

is 1.12; and in secondary school, 1.24. The standard deviation is higher in secondary school (0.20) than in primary school (0.17), which indicates that at the secondary level there is greater variability in responses regarding motivation. In linguistic skills, secondary school students show slightly higher scores compared to their primary school peers in oral presentation (primary: 1.45 and secondary: 1.62), written expression (primary: 1.57 and secondary: 1.63), oral comprehension (primary: 1.60 and secondary: 1.74).

The conclusions of the research are that the three affective factors—anxiety, self-esteem and motivation—each in a different way, influence the learning of Spanish as a second language, as do the socio-familial factors. However, in the analysis with SPSS, motivation is the only affective factor that has a significant correlation with the variable of communicative competence (oral expression, written expression, oral comprehension and written comprehension), because the p-value is 0.001, which is lower than the p-value 0.05, the limit value that indicates the significance of the correlation of two variables.

CONTENIDO

Dedicatoria.....	I
Agradecimientos	II
Resumen	V
Abstract	VIII
Siglas y abreviaturas	XXI
Índice de tablas	XXIII
Índice de figuras.....	XXVI
Índice de anexos.....	XXVIII
Introducción	1
1. Antecedentes	2
2. Planteamiento del problema	4
3. Justificación.....	5
4. Estructura de la tesis.....	6
Capítulo 1 Estado de la cuestión sobre investigaciones acerca de las Aulas de Enlace	
en la Comunidad de Madrid	10
1.1. Las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid	12
1.2. Investigaciones sobre las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid.....	13
1.3. Estudios sobre segregación en las Aulas de Enlace	14
1.3.1. Estudios sobre la formación docente en las Aulas de Enlace	17
1.3.2. Investigaciones sobre fracaso y deserción escolares en las Aulas de Enlace	20
1.3.3. Investigaciones sobre la enseñanza del español como segunda lengua.....	24
1.3.3.1. La competencia comunicativa.....	25

1.3.3.2. La competencia comunicativa en el MECER, el PCIC y la legislación española	27
1.3.4. Estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua en aulas de inmersión	28
1.3.5. Estudios sobre la motivación, la ansiedad y la autoestima en la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua	30
Capítulo 2 Las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid	34
2.1. Antecedentes para la creación de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid	34
2.1.1. La Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación	37
2.1.2. El Plan Regional de Compensación Educativa del 16 de noviembre de 2000	38
2.2. Marco legislativo para la creación y la continuidad de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid: instrucciones, órdenes y resoluciones	41
2.2.1. Instrucciones para las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid	42
2.2.2. Instrucción del 16 de julio de 2004 de las Aulas de Enlace	42
2.2.3. Instrucción del 17 de julio de 2006 de las Aulas de Enlace	46
2.2.4. Instrucción del 28 de julio de 2008 de las Aulas de Enlace	48
2.3. Cambios en las instrucciones de las Aulas de Enlace	50
2.3.1. Objetivo principal	50
2.3.2. Destinatarios	50
2.3.3. Formación docente	51
2.3.4. Incorporación	51
2.4. Las órdenes que regulan las incorporaciones tardías para alumnos de las Aulas de Enlace	52

2.4.1. Primera orden que regula las incorporaciones tardías para alumnos de las Aulas de Enlace.....	52
2.4.2. Segunda orden que regula las incorporaciones tardías para alumnos de las Aulas de Enlace.....	55
2.5. Resoluciones para el funcionamiento y la financiación de las Aulas de Enlace.....	57
2.5.1. Resolución del 20 de julio de 2018.....	58
2.5.2. Resolución del 12 de julio de 2019.....	59
2.5.3. Resolución del 13 de julio de 2021.....	60
2.5.4. Resolución del 11 de julio de 2022.....	60
2.6. Definición del Aula de Enlace.....	63
2.6.1. La evolución de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid.....	64
2.6.2. Las Aulas de Enlace en el Área Territorial de Madrid - Capital.....	65
2.6.3. El Servicio de Apoyo al Alumnado Inmigrante (SAI).....	67
2.6.4. El Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI).....	68
2.6.5. El número de Aulas de Enlace en la Dirección del Área Territorial de Madrid - Capital (DAT).....	70
Capítulo 3 La adquisición y el aprendizaje del español como segunda lengua.....	74
3.1. Conceptos básicos en la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas.....	75
3.1.1. La adquisición y el aprendizaje.....	75
3.1.2. El input, el intake y el output.....	75
3.1.3. La interlengua.....	76
3.1.4. La lengua materna o primera lengua.....	76
3.1.6. Fundamentación teórica de la adquisición y el aprendizaje del español como segunda lengua.....	77
3.1.6.1. La adquisición de una segunda lengua.....	78

3.1.6.2. Las teorías de adquisición de la lengua materna o primera lengua (LM/L1)	78
3.1.6.3. El conductismo: imitación y repetición	80
3.1.6.5. La teoría cognitiva	83
3.1.6.6. La teoría social interaccionista.....	84
3.1.6.7. Las etapas de la adquisición del lenguaje	84
3.2. Las teorías de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua	87
3.2.1. Los enfoques lingüísticos	89
3.2.1.1. Enfoque generativista.....	89
3.2.1.2. Enfoque funcionalista.....	91
3.2.2. Los enfoques cognitivos.....	92
3.2.2.1. Enfoques cognitivos de tipo implícito.....	92
3.2.2.2. El modelo CREED	93
3.2.2.3. Teoría de la procesabilidad.....	94
3.2.2.4. Teoría del procesamiento del input	95
3.2.2.5. Enfoques cognitivos de tipo explícito	96
3.2.2.6. Teoría de la adquisición de destrezas	96
3.2.3. Los enfoques interaccionistas	97
3.2.3.1. Hipótesis del input.....	98
3.2.3.2. Hipótesis del output.....	98
3.2.3.3. La teoría sociocultural.....	99
3.3. Métodos y enfoques en la enseñanza de español como segunda lengua	100
3.3.1. Definición de método	101
3.3.2. Los métodos de la enseñanza de una L2/LE.....	102
3.3.2.1. El método tradicional o de gramática y traducción	103

3.3.2.2. El método directo.....	106
3.3.2.3. El método audio-oral.....	108
3.3.2.4. El método situacional.....	109
3.3.2.5. El método audiolingüístico.....	110
3.3.2.6. La propuesta cognitiva.....	112
3.3.2.7. La respuesta física total.....	113
3.3.2.8. El enfoque natural.....	114
3.3.2.9. La sugestopedia.....	117
3.4. Los métodos comunicativos del último tercio del siglo XX	118
3.4.1. El método nocional-funcional	118
3.4.2. El enfoque comunicativo.....	120
3.4.3. La competencia comunicativa	122
3.4.4. El enfoque por tareas	124
3.4.5. El enfoque léxico.....	127
3.5. Documentos sobre los niveles de competencia lingüística.....	129
3.5.1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.....	130
3.5.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).....	135
Capítulo 4 Factores internos que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua...	142
4.1. Principales factores internos que influyen en el aprendizaje del español como una segunda lengua.....	144
4.2. La importancia del aspecto cognitivo y afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua	145
4.3. Los factores afectivos en el aprendizaje de una segunda lengua.....	151
4.3.1. Principales factores afectivos: ansiedad, autoestima y motivación	154

4.3.1.1. La ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua	155
4.3.1.1.1. Definición de la ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua.....	156
4.3.1.1.2. Los tipos de ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua.....	159
4.3.1.1.3. Las causas de la ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua.....	161
4.3.1.2. La autoestima en el aprendizaje de una segunda lengua.....	162
4.3.1.2.1. Definición de la autoestima en el aprendizaje de una segunda lengua	163
4.3.1.2.2. El desarrollo de la autoestima	168
4.3.1.2.3. Los grados de autoestima en el aprendizaje de una segunda lengua.....	171
4.3.1.2.4. Los niveles de autoestima en el aprendizaje de una segunda lengua	172
4.3.1.2.5. La autoestima en el aprendizaje de una segunda lengua	175
4.3.1.3. La motivación en el aprendizaje de una segunda lengua.....	178
4.3.1.3.1. Definición de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua....	185
4.3.1.3.2. Los tipos de motivación en el aprendizaje de una segunda lengua	186
4.3.1.3.3. El componente de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua.....	188
Capítulo 5 Factores externos que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua ..	190
5.1. Principales factores sociofamiliares que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua	191
5.1.1. La edad del estudiante en el aprendizaje de una segunda lengua.....	194
5.1.2. El factor socioeconómico en la familia	195
5.1.3. El nivel sociocultural de la familia	200
5.1.4. La formación de los padres	204
5.1.5. El factor de la estructura familiar.....	205
Capítulo 6 Metodología y Desarrollo de la Investigación.....	210
6.1. Fundamentos metodológicos	210

6.2. El paradigma en la investigación educativa	211
6.2.1. El paradigma interpretativo.....	215
6.3. Procedimiento metodológico	219
6.3.1. La metodología cualitativa en la investigación educativa.....	220
6.3.1.1. Definición de metodología cualitativa	221
6.3.1.2. Características de la metodología cualitativa	221
Capítulo 7 El método estudio de caso en la investigación educativa	225
7.1. El estudio de caso como método de investigación educativa	226
7.2. Definición de estudio de caso	227
7.3. Características del estudio de caso.....	227
7.4. Clasificación de los estudios de caso	230
7.5. Ventajas de los estudios de caso	232
7.6. Limitaciones de los estudios de caso	233
7.7. Argumentos frente a las limitaciones de los estudios de caso	234
Capítulo 8 Diseño metodológico del estudio de caso.....	236
8.1. Problema, preguntas y objetivos de la investigación	236
8.2. La unidad de análisis	239
8.3. Contexto de la investigación.....	240
8.4. Acceso al trabajo de campo en las Aulas de Enlace.....	244
8.4.1. Las dificultades al acceso del trabajo de campo.....	244
8.5. El trabajo de campo en las Aulas de Enlace	247
8.5.1. El consentimiento informado.....	248
8.6. Las técnicas y los instrumentos de investigación en el estudio de caso	249
8.6.1. Los instrumentos cualitativos	251
8.6.1.1. La observación participante.....	251

8.6.1.2. La entrevista semiestructurada.....	254
8.6.1.2.1. Procedimiento para la entrevista semiestructurada	256
8.6.1.3. El análisis de documentos.....	258
8.7. Los instrumentos cuantitativos	261
8.7.1. El Cuestionario en el estudio de caso	261
8.7.1.1. El cuestionario sobre la ansiedad.....	263
8.7.1.1.1. El procedimiento del cuestionario sobre la ansiedad	264
8.7.1.2. El cuestionario sobre la autoestima	267
8.7.1.2.1. El procedimiento para el cuestionario sobre la autoestima	267
8.7.1.3. El cuestionario sobre la motivación	271
8.7.1.3.1. El procedimiento para el cuestionario sobre la motivación.....	272
8.7.1.4. El cuestionario sobre las competencias lingüísticas comunicativas.....	275
8.7.1.4.1. Procedimiento para el cuestionario sobre competencias lingüísticas.....	278
Capítulo 9 Análisis e interpretación de los datos y resultados del estudio de caso.....	282
9.1. Observaciones en las Aulas de Enlace de las siete instituciones educativas de Madrid Capital.....	282
9.2. Agrupación Escolar de Europa	284
9.3. Colegio Diocesano San Eulogio	301
9.4. Colegio Santísimo Sacramento.....	319
9.5. Colegio Jesús María de Juan Bravo	327
9.6. El Colegio de Educación de Infantil y Primaria - Navas de Tolosa	338
9.7. Centro Madre de Dios	358
9.8. Centro Ciudad de los Muchachos - Salesianos	370
9.9.1. Aspectos sociodemográficos	388
9.9.2. El proceso de aprendizaje de español	401

9.9.3. La familia de los estudiantes del Aula de Enlace.....	410
9.10. Resultados de los cuestionarios: ansiedad, autoestima, motivación y competencias lingüísticas y discusión.....	419
9.10.1. Análisis descriptivo	419
9.10.2. Descriptivos de nivel educativo y factores afectivos, competencias comunicativas.....	426
9.10.3. Comparación de variables por sexo.....	430
9.10.3.1. Comparación de la motivación por sexo	431
9.10.3.2. Comparación de la autoestima por sexo	433
9.10.3.3. Comparación de la ansiedad por sexo.....	435
9.10.3.4. Comparación de las competencias comunicativas por sexo.....	438
9.10.4.1. Comparación de la motivación por países.....	441
9.10.4.3. Comparación de la ansiedad por países	444
9.10.4.4. Comparación de las competencias por países	445
9.11. Análisis inferencial y resultados	448
9. 11.1. Análisis de componentes principales y factorial.....	451
9.11.2. La agrupación de variables	454
9.11.3. Análisis de clúster.....	456
9.11.4. Anova de un factor (no paramétrico).....	459
9.12. La triangulación de los instrumentos cualitativos y cuantitativos y discusión	465
9.12.1. Procedimiento de la triangulación de las técnicas de la investigación cualitativa y cuantitativa de factores internos	466
9.12.1.1. La ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua	467
9.12.1.2. La autoestima en el aprendizaje de una segunda lengua	468
9.12.1.3. La motivación en el aprendizaje de una segunda lengua.....	470

9.12.2. La influencia de los tres factores en el aprendizaje de una segunda lengua ...	472
9.13. Análisis de los datos cuantitativos sobre la ansiedad, la motivación y la autoestima.....	473
9.13.1. La ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua	473
9.13.2. La autoestima en el aprendizaje de una segunda lengua.....	473
9.13.3. La motivación en el aprendizaje de una segunda lengua	474
9.13.4. Las competencias lingüísticas y comunicativas	474
9.14. Integración de los análisis de las técnicas cualitativas y cuantitativas de la ansiedad, la motivación y la autoestima, y su influencia en las competencias comunicativas.....	476
Conclusiones	482
Referencias.....	497
Anexos	513

SIGLAS Y ABREVIATURAS

ALISO	Aulas de Adaptación Lingüística y Social
ALM	Adquisición de la lengua materna
AMPA	Asociación de Madres y Padres de Alumnos
ASL	Adquisición de segundas lenguas
ATAL	Aulas Temporales de Adaptación Lingüística
BOCM	Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid
BOE	Boletín Oficial del Estado
DAT	Dirección de Área Territorial
Diccionario CVC	Diccionario de términos clave ELE del Centro Virtual Cervantes
ELE - E/LE	Español como lengua extranjera
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
IL	Interlengua
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
LE	Lengua extranjera
LOCE	Ley Orgánica de la Calidad de la Educación
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
MCER	Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación
PAC	Programa Anual del Centro
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
PAD	Plan de Atención a la Diversidad
PEC	Proyecto Educativo de Centro
PEI	Proyecto Educativo Institucional

SAE	Servicio de Apoyo a la Escolarización
SAI	Servicio de Apoyo al Alumnado Inmigrante
SETI	Servicio de Traductores e Intérpretes
SUPE	Servicio de Unidad de Programas Educativos

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Aulas de Enlace autorizadas en centros concertados: curso 2022-2023	70
Tabla 2.	Aulas de Enlace autorizadas para atender alumnos ucranianos: curso 2022-2023	71
Tabla 3.	Aulas de Enlace de centros educativos públicos: curso 2022-2023	72
Tabla 4.	Etapas en la adquisición del lenguaje.....	86
Tabla 5.	Niveles comunes de referencia: escala global.....	132
Tabla 6.	Dimensión de los descriptores del MCER	134
Tabla 7.	Niveles de competencia lingüística del PCIC	137
Tabla 8.	Estructura de componentes y contenido del PCIC	138
Tabla 9.	Síntesis de las características de los paradigmas de investigación.....	213
Tabla 10.	Ficha de observación.....	254
Tabla 11.	Cuestionario sobre la ansiedad en las clases de lengua extranjera (FLCAS).....	264
Tabla 12.	Inventario de Coopersmith sobre la autoestima	268
Tabla 13.	Cuestionario sobre la motivación y las actitudes en el aprendizaje de lenguas extranjeras (MAALE).....	272
Tabla 14.	Niveles de competencia lingüística en las Aulas de Enlace.....	276
Tabla 15.	Características y objetivos del aprendizaje de español en las Aulas de Enlace	276
Tabla 16.	Cuestionario sobre las competencias lingüísticas	279
Tabla 17.	Estadísticos descriptivos.....	420
Tabla 18.	Sexo de los escolares.....	420
Tabla 19.	País de procedencia.....	422
Tabla 20.	Nivel educativo.....	423

Tabla 21. Descriptivos del nivel educativo y la edad de los estudiantes de las	
Aulas de Enlace	425
Tabla 22. Descriptivos del nivel educativo y la motivación	426
Tabla 23. Descriptivos del nivel educativo y la autoestima	427
Tabla 24. Descriptivos del nivel educativo y la ansiedad	429
Tabla 25. Descriptivos del nivel educativo y la competencia lingüística	
comunicativa	430
Tabla 26. Descriptivas de grupo en la motivación	431
Tabla 27. Prueba T para muestras independientes en la motivación.....	432
Tabla 28. Descriptivas de grupo en la autoestima.....	433
Tabla 29. Prueba T para muestras independientes en la autoestima	434
Tabla 30. Descriptivas de grupo en la ansiedad	436
Tabla 31. Prueba T para muestras independientes en la ansiedad.....	437
Tabla 32. Descriptivas de grupo en las competencias comunicativas.....	438
Tabla 33. Prueba T para muestras independientes en las competencias	
comunicativas.....	439
Tabla 34. Prueba de comparación de motivación por países.....	441
Tabla 35. Prueba de comparación de autoestima por países	443
Tabla 36. Prueba de comparación de ansiedad por países.....	444
Tabla 37. Prueba de contraste para las competencias.....	446
Tabla 38. Correlación entre las variables de motivación, autoestima,	
ansiedad y las competencias comunicativas.....	449
Tabla 39. Prueba de Levene sobre homogeneidad de varianzas	451
Tabla 40. Cargas de los factores.....	453
Tabla 41. Resultados del análisis.....	454

Tabla 42. Prueba de esfericidad de Bartlett.....	454
Tabla 43. ANOVA: ansiedad	460
Tabla 44. ANOVA: autoestima	460
Tabla 45. ANOVA: motivación	461
Tabla 46. ANOVA de un factor (Fisher).....	461

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolución de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid: desde el curso 2004-2005 hasta el curso 2022-2023	65
Figura 2. Componentes de la competencia comunicativa.....	123
Figura 3. Estructura del esquema descriptivo del MCER.....	131
Figura 4. Niveles de referencia	132
Figura 5. Modelo del proceso de la motivación: secuencias de la acción	184
Figura 6. Mapa de los distritos de Madrid	241
Figura 7. Nube de palabras de las observaciones en las Aulas de Enlace	387
Figura 8. Niveles y número de estudiantes de las Aulas de Enlace.....	390
Figura 9. Porcentaje y género de los estudiantes de las Aulas de Enlace.....	391
Figura 10. Edad de los estudiantes de las Aulas de Enlace	393
Figura 11. Nivel educativo y género de los estudiantes	394
Figura 12. País de origen de los estudiantes	396
Figura 13. Idioma nativo de los estudiantes	398
Figura 14. Idiomas que hablan los estudiantes	400
Figura 15. Tiempo de permanencia de los estudiantes	402
Figura 16. Primeras palabras en español que conocen los alumnos	403
Figura 17. Participación de los alumnos en el Aula de Enlace.....	404
Figura 18. Formas de aprender español en el Aula de Enlace.....	407
Figura 19. Motivación para aprender español en el Aula de Enlace	408
Figura 20. Nivel de español de los estudiantes.....	410
Figura 21. Familiares con los que viven los estudiantes.....	411
Figura 22. Ocupación laboral de los padres o apoderados de los estudiantes	412
Figura 23. Actividades de tiempo libre de los estudiantes	413

Figura 24. Los deportes que practican los estudiantes.....	414
Figura 25. Lugares de estudio en los hogares de los estudiantes.....	415
Figura 26. Recursos educativos en los hogares de los estudiantes	416
Figura 27. Los estudios que desearían continuar los escolares al finalizar la ESO	418
Figura 28. Porcentaje de los escolares de las Aulas de Enlace.....	421
Figura 29. Nacionalidades en la muestra	421
Figura 30. Nivel educativo.....	424
Figura 31. Diferencias de motivación por sexo	432
Figura 32. Medias y medianas de la autoestima	435
Figura 33. Medias y medianas de la ansiedad	438
Figura 34. Medias y medianas de la competencia lingüística.....	440
Figura 35. Variaciones de la motivación por países	442
Figura 36. Diferencias en la autoestima por países	443
Figura 37. Diferencias en la ansiedad por países.....	445
Figura 38. Diferencias en las competencias lingüísticas por países	447
Figura 39. Análisis de los componentes principales.....	455
Figura 40. Medias de los clústeres.....	457
Figura 41. Distribución de clústeres en el espacio de componentes principales	459
Figura 42. Análisis de competencias lingüísticas y la motivación	462
Figura 43. Análisis de competencias lingüísticas y la autoestima.....	463
Figura 44. Análisis de competencias lingüísticas y la ansiedad	463

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado en el idioma árabe	514
Anexo 2. Consentimiento informado en el idioma francés.....	515
Anexo 3. Consentimiento informado en el idioma español.....	516
Anexo 4. Consentimiento informado en el idioma inglés.....	517
Anexo 5. Consentimiento informado en el idioma portugués	518
Anexo 6. Cuestionario sobre la ansiedad en el idioma árabe	519
Anexo 7. Cuestionario sobre la ansiedad en el idioma español.....	523
Anexo 8. Cuestionario sobre la ansiedad en el idioma francés.....	525
Anexo 9: Cuestionario sobre la ansiedad en el idioma inglés	528
Anexo 10. Cuestionario sobre la ansiedad en el idioma rumano	531
Anexo 11. Cuestionario sobre la autoestima en el idioma árabe	535
Anexo 12. Cuestionario sobre la autoestima en el idioma español.....	539
Anexo 13. Cuestionario sobre la autoestima en el idioma francés	541
Anexo 14. Cuestionario sobre la autoestima en el idioma inglés	544
Anexo 15. Cuestionario sobre la autoestima en el idioma rumano.....	547
Anexo 16. Cuestionario sobre la motivación en el idioma árabe	550
Anexo 17. Cuestionario sobre la motivación en el idioma español.....	554
Anexo 18. Cuestionario sobre la motivación en el idioma francés.....	556
Anexo 19. Cuestionario sobre la motivación en el idioma inglés.....	559
Anexo 20. Cuestionario sobre la motivación en el idioma rumano	562
Anexo 21. Cuestionarios sobre competencias lingüísticas en el idioma árabe.....	565
Anexo 22. Cuestionario sobre competencias lingüísticas en el idioma español.....	569
Anexo 23. Cuestionario sobre competencias lingüísticas en el idioma francés	570
Anexo 24. Cuestionario sobre competencias lingüísticas en el idioma inglés	573

Anexo 25. Cuestionario sobre competencias lingüísticas en el idioma rumano.....	576
Anexo 26. Carta al Colegio Agrupación Escolar Europa	579
Anexo 27. Carta a la Institución Educativa Diocesano San Eulogio.....	580
Anexo 28. Carta al Colegio Santísimo Sacramento.....	581
Anexo 29. Carta al Colegio Jesús María de Juan Bravo.....	582
Anexo 30. Carta al Colegio Madre de Dios.....	583
Anexo 31. Carta al Centro de Educación de Infantil y Primaria Navas de Tolosa.....	584
Anexo 32. Carta al Colegio Ciudad de los Muchachos - Salesianos.....	585

INTRODUCCIÓN

La inmigración en el siglo XXI sigue siendo un fenómeno significativo y complejo, caracterizado por la búsqueda de mejores oportunidades laborales y mejores condiciones de vida por parte de las familias migrantes. Estas personas, impulsadas por la esperanza de un futuro más próspero, cruzan fronteras en busca de estabilidad económica y social. Sin embargo, en las últimas décadas, la inmigración forzada ha cobrado mayor relevancia, impulsada por conflictos armados internos, guerras y situaciones de violencia en diversas partes del mundo. Como resultado, el número de personas inmigrantes ha aumentado considerablemente; es así que hoy en día existen familias que se ven obligadas a abandonar sus hogares y buscar refugio o asilo en otros países.

En el contexto español, estas dinámicas migratorias han tenido un impacto notable en el sistema educativo, especialmente en las grandes ciudades como Madrid, Barcelona, Alicante, Valencia, entre otras. En las últimas dos décadas, el colectivo de estudiantes inmigrantes en España en edad escolar presenta una serie de características diferentes y contextos históricos sociales diversos. Una característica singular de estos alumnos es que no son hispanohablantes, su lengua materna no es el idioma español, se comunican en otros idiomas y desconocen la cultura española. Estas realidades sociales son más visibles en las grandes ciudades y en Madrid, la capital. Una alternativa para la escolarización e integración de los escolares inmigrantes en la Comunidad de Madrid ha sido la creación del programa de enseñanza y aprendizaje Aulas de Enlace, mediante el cual se atiende a estudiantes que tienen desconocimiento del idioma español, o un grave desfase curricular por la falta de escolarización en su país de origen.

A continuación, se van a detallar los antecedentes, el planteamiento del problema, la justificación y la estructura de la tesis.

1. Antecedentes

La educación escolar con poblaciones vulnerables ha sido un aspecto que siempre llamó nuestra atención. En primer lugar, por haber sido profesora en este sector y también por haber trabajado en organismos no gubernamentales (ONG) en el sector educativo. Estas experiencias nos ayudaron a tener la convicción de que brindar una educación de calidad a todos los estudiantes, sin tener prejuicios sobre sus orígenes o condiciones sociales, contribuye de una manera óptima en su proceso de aprendizaje y para que en el futuro se conviertan en ciudadanos responsables que trabajan para el bien de la sociedad.

En Madrid, una realidad de la educación con población vulnerable son los escolares inmigrantes de las Aulas de Enlace, porque presentan diversas condiciones de desigualdad por la complejidad y las características adversas que tiene la inmigración actual, como los desplazamientos forzosos a causa de las guerras, los conflictos bélicos e internos en sus países de origen y el desplazamiento masivo de los menores no acompañados.

Desconocer cómo funciona la educación escolar de los inmigrantes en Madrid hizo que tomáramos diversas acciones para acercarnos a esta y conocerla en profundidad. En primer lugar, entrevistamos a un experto en pedagogía de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, quien había trabajado y dirigido un colegio con escolares inmigrantes. Con este primer acercamiento tuvimos una idea de cómo funciona el sistema educativo escolar en España con esta población.

En segundo lugar, revisamos la literatura sobre inmigración y educación escolar. Cabe resaltar que los países que más publicaciones tienen sobre esta temática son Estados Unidos y Canadá, ya que son los primeros países receptores de las primeras inmigraciones en el mundo. Esa así que los modelos sobre cómo educar a esta población inmigrante han sido tomados como referencia de estos dos países. En España se han realizado publicaciones sobre experiencias y

resultados de los programas de inmersión lingüística. Con respecto a la revisión bibliográfica, consultamos libros, disertaciones y artículos de alto impacto, así como las páginas web del Ministerio de Educación y Formación Profesional, y del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.

Si bien es cierto que desde 1990 se comenzó a incrementar una variada producción científica con respecto a la educación e inmigración escolar en España, es desde el 2000 que las investigaciones tienen una direccionalidad en algunos aspectos como la concentración de los escolares inmigrantes en algunos centros educativos; los programas de acogida y medidas educativas creadas para este alumnado; la enseñanza del idioma vehicular; la relación entre la familia y la escuela; y el éxito y fracaso escolar en el sistema educativo. En esta misma línea con respecto a las Aulas de Enlace, existen investigaciones sobre el sistema y funcionamiento de las aulas (García et al., 2008); las metodologías y prácticas educativas sobre la enseñanza del idioma español (Boyano et al., 2006); la percepción de los docentes sobre el alumnado inmigrante (Cucalón, 2014); alternativas y problemas de integración del alumnado inmigrante (Cucalón, 2014; Solís, 2016).

Finalmente, y, en tercer lugar, se observaron dos centros educativos en Madrid Capital que cuentan con Aulas de Enlace. Las observaciones se realizaron durante una semana en cada colegio. Las dos instituciones educativas estaban ubicadas en zonas con alta población inmigrante, y eran colegios concertados y religiosos. Una de las instituciones educativas era mixta; es decir, el Aula de Enlace estaba integrada por un total de 12 estudiantes de nivel primaria y secundaria; con diversas nacionalidades: chinos, rumanos, marroquíes y vietnamitas. El otro colegio era del nivel secundaria y contaba con un total de 14 escolares, incluidos menores no acompañados; y con diversas nacionalidades: marroquíes, filipinos, indios, rumanos y ucranianos.

2. Planteamiento del problema

Al visitar las Aulas de Enlace, lo que llamó nuestra atención fue la diversidad de los estudiantes, la que se evidencia en la edad, el país de origen, el idioma, la cultura, la religión, la situación familiar, así como el nivel de escolarización de los alumnos en su país de origen. Otro aspecto es la forma como llegaron al país de acogida: algunos lo hicieron por reagrupación familiar, otros en pateras y otros huyendo de conflictos internos y guerras en sus países de origen.

Sin embargo, una inquietud y preocupación constante fue comprender cómo aprenden los estudiantes inmigrantes el idioma español en el período establecido por la normativa (mínimo seis meses y máximo nueve meses) de las Aulas de Enlace para que posteriormente se incorporen al sistema educativo español. Más aún, cuando el aprendizaje de la competencia lingüística está planteado en la normativa desde el ámbito cognitivo, porque los sistemas educativos están creados para dar respuestas a informes, planes y diagnósticos; y poder conseguir óptimos resultados en las evaluaciones nacionales e internacionales.

Considerando el tiempo de permanencia en las Aulas de Enlace, la revisión de la literatura y sobre todo las observaciones en las dos instituciones educativas, optamos por comprender y analizar cómo influyen los principales factores afectivos y sociofamiliares en el aprendizaje del idioma español en las Aulas de Enlace de Madrid Capital. Sin embargo, como los factores afectivos son diversos, elegimos conocer y comprender cómo influyen los principales factores afectivos como la ansiedad, la autoestima y la motivación. Los principales factores afectivos se relacionan entre sí y son los que más influyen en el aprendizaje de un idioma, porque afectan el comportamiento, la disposición y el rendimiento académico de los estudiantes. Y, junto con los factores sociofamiliares, desempeñan un rol importante, ya que el apoyo y la percepción que tiene la familia sobre la educación favorece el aprendizaje de un idioma.

Los objetivos planteados y que se pretenden cumplir en la investigación empírica es comprender y analizar los factores internos y externos que influyen en el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua en los estudiantes en las Aulas de Enlace de Madrid Capital. Asimismo, hemos planteado los siguientes objetivos específicos: analizar y describir cómo la ansiedad, la autoestima y la motivación influyen en el aprendizaje del idioma español; analizar y describir cómo influyen los factores sociofamiliares en el aprendizaje del idioma; y, finalmente, analizar y describir cómo influyen los factores afectivos y los factores sociofamiliares en las competencias lingüísticas comunicativas.

3. Justificación

El interés por investigar los principales factores afectivos y factores sociofamiliares en las Aulas de Enlace radica, en primer lugar, en ser docente y haber trabajado con poblaciones vulnerables y, por tanto, tener la convicción de que brindar una educación de calidad y equitativa, sin prejuicios y estereotipos, contribuye al aprendizaje óptimo de los estudiantes.

En segundo lugar, la inquietud y preocupación por una realidad compleja: la llegada de niños y adolescentes en etapa escolar que no hablan español, y cuya permanencia en las Aulas de Enlace de las instituciones educativas es de corto plazo para aprender el español.

En tercer lugar, investigar una temática que no ha sido estudiada, como es el caso de las Aulas de Enlace, contribuirá a que los estudiantes y docentes de las Aulas de Enlace puedan conocer mejor las consecuencias de los principales factores afectivos y sociofamiliares en el aprendizaje del español como segunda lengua. También obtener información veraz que podrá aportar elementos para el discurso sobre la inmigración y la educación afectivo-cognitiva, propuestas para la formación docente, estrategias pedagógicas y propuestas para las políticas educativas desde una visión holística que tiene en cuenta el contexto escolar de las Aulas de Enlace.

4. Estructura de la tesis

Llevamos a cabo la presente tesis doctoral, en primer lugar, mediante un riguroso análisis de la literatura existente, empleando una metodología de revisión exhaustiva que abarcó múltiples fuentes de alta relevancia. Revisamos artículos científicos de alto impacto con el fin de asegurar la incorporación de los estudios más recientes y destacados en el campo de los factores afectivos, sociofamiliares y la adquisición del español como segunda lengua. Asimismo, consultamos leyes y normativas nacionales e internacionales para garantizar un marco teórico y contextual adecuado. Además, revisamos otras tesis doctorales y textos clave relacionados con temas como la inmigración escolar, los factores afectivos como la ansiedad, la autoestima y la motivación, y la enseñanza del español como lengua vehicular. Este enfoque integral nos permitió obtener una visión completa y fundamentada sobre el tema de investigación.

En segundo lugar, realizamos un trabajo empírico en las siete instituciones educativas con Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid Capital con la finalidad de comprender y analizar los factores internos y externos que influyen en el aprendizaje del idioma español. Para ello empleamos el método de estudio de caso como procedimiento científico apropiado para los objetivos de la investigación.

La estructura que hemos seguido para el desarrollo del trabajo de investigación incluye diez capítulos. En el capítulo 1, titulado “Estado de la cuestión sobre investigaciones acerca de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid”, se presentan las investigaciones realizadas sobre las Aulas de Enlace acerca de temas como segregación, formación docente, fracaso y deserción escolar. Asimismo, investigaciones sobre la enseñanza del español como segunda lengua, y estudios sobre la motivación, la ansiedad y la autoestima en la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua. En estos estudios se refleja un panorama global de los

logros y desafíos de las Aulas de Enlace, el análisis del contexto y la revisión crítica de la información.

En el capítulo 2, denominado “Las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid”, se presentan los antecedentes para la creación de estas aulas, como la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación y el Plan Regional de Compensación Educativa. Posteriormente se presenta el marco legislativo para la creación y continuidad de Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid: instrucciones, órdenes y resoluciones. Luego se presenta la definición de Aula de Enlace, la evolución de las Aulas de Enlace en Madrid Capital y el Servicio del Apoyo al Inmigrante (SAI). A través de estos temas se comprenden los antecedentes históricos, las políticas educativas implementadas y el marco legal que regula las Aulas de Enlace, aspectos esenciales que garantizan el funcionamiento y la continuidad de estas aulas.

En el capítulo 3, titulado “La adquisición y el aprendizaje del español como segunda lengua”, se abordan las definiciones de adquisición, aprendizaje, *input*, *intake*, *output*, interlengua, lengua primera, lengua segunda y lengua meta. También se exponen las teorías conductistas, innatistas y cognitivistas sobre la adquisición de la primera lengua. Posteriormente, se explica la fundamentación teórica de la adquisición del español como segunda lengua a través de enfoques lingüísticos, cognitivos e interaccionistas. Luego, se presenta la evolución de los diferentes métodos y enfoques de enseñanza de idiomas desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. Se revisan de manera especial el método nocional-funcional, el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y el enfoque léxico. Finalmente, se dan a conocer el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), instrumentos que contienen los niveles de competencia lingüística para el aprendizaje de una lengua, elementos esenciales que explican los conocimientos que debe adquirir el alumno y los grados que debe ir alcanzando hasta lograr el nivel más alto de la lengua.

En el capítulo 4, denominado “Factores internos que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua”, se expone la importancia del aspecto cognitivo y afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. Posteriormente, se presentan los principales factores afectivos como la ansiedad, la autoestima y la motivación a través de la definición, los modelos teóricos y la clasificación o tipos de los principales factores afectivos. Los principales factores afectivos son abordados desde la disciplina de la psicología, por ser el campo que ha estudiado en profundidad los constructos de estos tres factores fundamentales en la estructura del ser humano y con el desarrollo interior de cada persona.

En el capítulo 5, titulado “Factores externos que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua”, se presentan los factores sociofamiliares como la edad del estudiante, el factor socioeconómico en la familia, el nivel sociocultural en la familia, la formación de los padres y el factor de la estructura familiar. Estos aspectos estructurales y dinámicos de la familia han sido abordados desde enfoques sociológicos, psicológicos, educativos y económicos.

En el capítulo 6, denominado “Metodología y desarrollo de la investigación”, se presentan los fundamentos metodológicos de la investigación, que incorporan la definición de paradigma, los tipos de paradigma, y se describe el paradigma interpretativo utilizado como base en la investigación que se lleva a cabo. Posteriormente, se explica el procedimiento metodológico, donde se presentan la metodología cualitativa y las características, las cuales son esenciales para comprender la elección del método de estudio de caso.

En el capítulo 7, titulado “El método estudio de caso en la investigación educativa”, se presenta la definición de estudio de caso, así como las características, la clasificación, las ventajas y las limitaciones de este método. Con este capítulo se pretende enfatizar la importancia del estudio de caso como método de investigación, ya que este permite comprender de manera profunda el fenómeno que se estudia. Además, este método permite incorporar

instrumentos cualitativos y cuantitativos para la investigación, elementos esenciales para comprender y validar los resultados.

En el capítulo 8, denominado “Diseño metodológico del estudio de caso”, se abordan las fases de la investigación. Se exponen el problema, las preguntas y los objetivos de la investigación, la unidad de análisis, la localización de las fuentes de datos y protocolos, los instrumentos de investigación, el análisis e interpretación de los datos, y el rigor y la calidad del estudio.

En el capítulo 9, titulado “Análisis e interpretación de los datos y resultados del estudio de caso”, se presentan el análisis y los resultados del estudio de caso sobre los principales factores afectivos y sociofamiliares de los estudiantes de las siete Aulas de Enlace de Madrid Capital. En primer lugar, se exponen los resultados obtenidos con el uso de la técnica de la observación participante. En segundo lugar, se presentan los resultados de las entrevistas a los estudiantes a través de una triangulación de datos. Para el análisis de estos dos aspectos se utilizó el *software* informático de análisis cualitativo NVivo. En tercer lugar, se presentan los resultados de los cuestionarios sobre ansiedad, autoestima y factores afectivos, y los componentes lingüísticos. Para analizar los cuestionarios se utilizó el *software* estadístico SPSS, muy usado en las ciencias sociales. Finalmente, se realizó una triangulación de las técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación. Estas muestran los principales hallazgos de la investigación y la interpretación de los resultados en relación con los objetivos propuestos en el estudio. Además, se dan a conocer las limitaciones de la investigación y las futuras líneas de investigación.

CAPÍTULO 1

ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE INVESTIGACIONES ACERCA DE LAS

AULAS DE ENLACE

EN LA COMUNIDAD DE MADRID

En la última década, la inmigración a España ha crecido exponencialmente, y ello ha conllevado tener que atender las necesidades y los retos de los grupos que vienen a esta parte del mundo. Concretamente, en el sector educativo se han dado medidas que afrontan esta realidad mediante la implementación de las Aulas de Enlace. Es así que en este primer capítulo se presenta el estado de la cuestión de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid en el periodo comprendido desde el año 2003 hasta la actualidad. Para ello, y con el fin de identificar las principales teorías que sustentan la implementación de las Aulas de Enlace, las prácticas pedagógicas y la formación docente para incluir de manera efectiva a los estudiantes inmigrantes, así como las problemáticas que más se presentan en este tipo de aulas, se han llevado a cabo investigaciones sobre aspectos educativos, sociales y lingüísticos relacionados con la integración de estudiantes inmigrantes en el sistema educativo español.

En cuanto al modelo educativo de las Aulas de Enlace, Cucalón (2015) señala que tienden a adoptar un enfoque asimilador. Esto implica que los estudiantes inmigrantes son integrados en un modelo educativo que busca homogeneizarlos culturalmente con la mayoría autóctona, lo cual puede reforzar la teoría del déficit y la privación cultural según la cual los escolares inmigrantes tienen carencias personales, culturales, lingüísticas y familiares, razón por la que tienen dificultades para el aprendizaje y la integración. Por tanto, no se reconocen ni se valoran adecuadamente sus conocimientos y experiencias previas como estudiantes inmigrantes.

Rodríguez y Madrid (2016) han señalado que las Aulas de Enlace pueden actuar como modelos de asimilación y segregación. Es así como, aunque buscan integrar a los estudiantes inmigrantes en el sistema educativo general, también pueden funcionar como espacios de segregación, ya que estos estudiantes están agrupados porque no tienen un buen nivel del idioma del país de acogida; y no se integran en las actividades extraescolares, excursiones o proyectos grupales debido a las barreras lingüísticas. Por otro lado, existe una falta de docentes con formación en la enseñanza de español para inmigrantes y educación intercultural.

Cucalón y Del Olmo (2010) sostienen que el abandono escolar entre los estudiantes de las Aulas de Enlace se debe a la falta de apoyo pedagógico individualizado para el alumnado. Por otro parte, Cucalón (2015) señala que existe una escasa formación docente en metodologías y didácticas para la enseñanza del español como segunda lengua en las Aulas de Enlace. Una de las razones que presenta la autora es que las entidades administrativas de educación no han proporcionado los suficientes recursos y programas de capacitación para los maestros que trabajan en estas aulas, lo que puede tener un impacto negativo en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los escolares.

Asimismo, existen pocos estudios sobre la enseñanza del español como segunda lengua en las Aulas de Enlace en comparación con otros idiomas, como el inglés o el chino en el nivel universitario. Esta brecha en la investigación puede obstaculizar la comprensión profunda de los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes inmigrantes en la adquisición del español.

Por otro lado, también se observa una carencia de estudios que analicen los factores internos y externos que influyen en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes en las Aulas de Enlace. Este tipo de investigaciones pueden ser cruciales para identificar estrategias efectivas de intervención educativa y políticas que mejoren el rendimiento académico y la integración social de los estudiantes inmigrantes.

En resumen, el estado de la cuestión sobre las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid resalta desafíos significativos en términos de modelo educativo, formación docente, deserción escolar y necesidades de investigación. Estas áreas requieren atención urgente por parte de las autoridades educativas y los investigadores para garantizar una integración efectiva y equitativa de los estudiantes inmigrantes en el sistema educativo.

1.1. Las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid

Las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid fueron creadas como alternativa para la integración y la enseñanza del español como segunda lengua y atención del desfase escolar respecto al país de origen para los estudiantes inmigrantes de educación primaria y secundaria. Posteriormente, estas Aulas de Enlace atendieron a estudiantes que desconocían la lengua española y presentaban diversidad geográfica, cultural, lingüística y educativa. Ahora bien, diversas investigaciones sobre las Aulas de Enlace han identificado que el programa tiende a generar segregación y asimilación en el estudiante.

Otras temáticas incluidas dentro de la segregación y asimilación que los estudiosos dan a conocer es la importancia y la necesidad de la formación docente. Por otro lado, algunos investigadores mencionan que el fracaso y la deserción escolar tienen como causa principal los factores económicos, familiares y sociales; y resaltan que el desconocimiento de la lengua española no contribuye a la comunicación ni a la integración. Cabe resaltar que estos estudios realizan críticas y propuestas en relación con el funcionamiento de las Aulas de Enlace; en ese sentido, nos parece interesante este planteamiento porque contribuye a profundizar y realizar un contraste con el funcionamiento de las Aulas de Enlace actuales y así, finalmente, elaborar y plantear algunas sugerencias.

1.2. Investigaciones sobre las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid

Los primeros trabajos de investigación sobre las Aulas de Enlace fueron realizados por grupos de investigación de diversas universidades. Así, investigadores del Grupo MIRCO (Multilingüismo, Identidades Sociales, Relaciones Interculturales y Comunicación) de la Universidad Autónoma de Madrid afirman que el modelo propuesto para las Aulas de Enlace es asimilador porque los estudiantes inmigrantes asimilan las normas tanto culturales como lingüísticas de la mayoría. Además, hacen referencia a que el modelo educativo donde se separa al alumno que no conoce la lengua vehicular provoca estigmatización por parte de los estudiantes nativos (Martín y Mijares, 2007).

El Grupo INTER (Investigación en Educación Intercultural) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED [Haga clic o pulse aquí para escribir texto.](#)sostiene que las Aulas de Enlace refuerzan la teoría del déficit y la privación cultural (Del Olmo, 2012). Según los investigadores de este grupo, ello se debe a que el sistema educativo español se enfoca en fortalecer todo lo referente al contexto local y no considera el sistema educativo de origen de los estudiantes que llegan a Madrid con altas expectativas y buenas calificaciones.

El Grupo INDICE (Grupo de Investigación en Educación para una Sociedad Multicultural) de la Universidad Complutense de Madrid, integrado por diferentes investigadores, han realizado estudios sobre el sistema y funcionamiento de las Aulas de Enlace en Madrid durante el periodo 2007-2008 (García et al., 2009). En sus conclusiones dan a conocer que las Aulas de Enlace presentan un modelo de asimilación y segregación. Además, señalan que los docentes manifiestan una elevada autopercepción sobre la enseñanza que imparten del idioma español como segunda lengua.

En esta misma línea, diversos estudios indican que las Aulas de Enlace funcionan más como espacios de segregación y asimilación que como mecanismos de inclusión (Ortíz, 2005;

2008; Martín y Mijares, 2008; García et al., 2010). Esta observación se corrobora con otros estudios que señalan el carácter asimilacionista y utilitarista que tienen las Aulas de Enlace (García et al., 2009: 10):

Un modelo educativo tendente a la segregación y a la asimilación, aunque en su versión menos severa, alejados 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.

1.3. Estudios sobre segregación en las Aulas de Enlace

Con referencia a la segregación, diversos estudios señalan que las Aulas de Enlace o aulas de acogida son aulas cerradas, “aulas gueto”, y aisladas del funcionamiento e interrelación con otros estudiantes del centro educativo; y, por tanto, no contribuyen a la integración, ni al aprendizaje del idioma español, ni a la inserción en el sistema educativo. Haciendo referencia a ello, García (2018) señala que dichas aulas fomentan la segregación del alumno extranjero. Asimismo, Fernández y García (2015) destacan que la segregación del estudiante inmigrante es uno de los principales resultados de este programa. Además, García (2018, p. 59), quien cita a Fernández y Herrero (2014), muestra algunos aspectos en relación con la segregación:

- a) La segregación del alumnado en grupos homogéneos, conformados en virtud de características cognitivas, étnicas y lingüísticas o de cualquier otra índole, produce desigualdad, no favorece la cohesión social, ni garantiza el aprendizaje, como se ha mostrado en multitud de investigaciones (Franzé, 2008; Gibson y Carrasco, 2010; Martín y Mijares, 2007; INCLUDED-ED, 2011).
- b) Las Aulas de Enlace no responden a las necesidades de socialización del alumnado que ingresa tardíamente en el centro, lo cual pone en riesgo su inclusión educativa (Bonal,

2004; Roca et al., 2002; Jiménez, 2004; García et al., 2009; 2010; 2011). La segregación en aulas separadas ocasiona que el proceso de inclusión quede en suspenso hasta la plena incorporación del alumnado en el aula ordinaria. García et al. (2008) concluye que la segregación por especificidad aboca a la exclusión por guetización simbólica y alimenta cierta xenofobia institucional.

c) La crítica es unánime al referirse a la inadecuación de las aulas cerradas para enseñar la lengua vehicular. Son muchas y variadas las objeciones:

- Al aislarlo en aulas específicas, se priva al alumno alófono de una mayor interacción con el alumnado autóctono, con lo que se desaprovecha uno de los principales mecanismos de progreso lingüístico (Sierra y Lasagabarde, 2005; Siques et al., 2012).
- No responde al objetivo de facilitar el dominio de la lengua vehicular para que el alumnado alófono se incorpore con garantías al aula ordinaria. Al respecto, sería necesario tomar en cuenta que numerosas investigaciones (véase Cummnis, 2001) señalan que para adquirir un dominio académico de la lengua, más formal y descontextualizada, se necesitan al menos cinco años.
- Se adopta un modelo de bilingüismo sustractivo que desatiende el desarrollo y no aprovecha el potencial de las lenguas maternas a la hora de aprender una segunda lengua —hipótesis de la interdependencia lingüística— (Cummis, 1979; 2001; 2002).
- Se antepone el dominio de la lengua vehicular a cualquier otro aprendizaje curricular, e incluso a la socialización e inclusión del alumnado, y se obvia que el alumnado tiene que familiarizarse con el universo cultural que

circunda a la lengua (Carrasco, 2001; 2003; Vila, 2002; García et. al., 2009; 2010; 2011).

- Resulta contradictorio que tratándose de un espacio altamente especializado no se garantice una formación rigurosa del profesorado para la enseñanza de una segunda lengua. En muchos casos parece bastar con la buena disposición del profesorado; las Aulas de Enlace son un claro ejemplo de ello.

La autocritica que realizan los docentes frente a las Aulas de Enlace es una descripción de sus percepciones y las autoevaluaciones pedagógicas. Según García et al. (2009, pp. 123-124). “El Aula de Enlace como concepto está bien, pero luego como realidad es un desastre, porque se les aísla mucho. Socialmente son alumnos que se conocen entre ellos, y la relación con el resto del colegio es nula y cuesta mucho”.

Por otra parte, en algunas investigaciones se hace referencia a que determinadas escuelas públicas se han convertido en centros gueto, porque ahí se encuentra estudiando una alta población de inmigrantes con bajos recursos económicos que además tienen sus viviendas en zonas específicas de la ciudad. Al respecto, Goenechea (2016) afirma que existen colegios que se han constituido en centros gueto, los cuales atienden a una mayor población inmigrante y de la etnia gitana. Asimismo, el estudio sobre la segregación escolar del alumnado gitano en España de la Fundación Mario Maya y la Federación de Asociación de Mujeres Gitanas KAMIRA (2012) nos describe el proceso de formación de un centro gueto de alumnado gitano e inmigrante (Santiago y Maya, 2012, pp. 22-27):

Las familias gitanas se encuentran con dificultades de atender a sus hijos en determinados centros que alegan falta de plazas. En la práctica, aquel colegio que se muestre más sensible, más abierto con la población gitana, más permisivo y ofrece más servicios (comedor, becas, etc.) comienza a recibir mayor número de alumnado gitano, con la problemática que —hoy por hoy— ello conlleva [...] Una vez que estamos con colegio

con población mayoritariamente gitana o inmigrante (o la suma de los dos) es extremadamente difícil atraer alumnado no gitano, aunque se mejore la calidad de la enseñanza.

1.3.1. Estudios sobre la formación docente en las Aulas de Enlace

Acerca de la formación docente, diferentes investigaciones hacen hincapié en que la formación permanente y continua es esencial para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, y, por lo tanto, para la mejora del rendimiento escolar. En este sentido, diversos estudios sobre las Aulas de Enlace dan a conocer que la formación docente es insuficiente tanto en cuanto al planteamiento de la normativa como a la oferta de cursos de formación.

En las investigaciones, una de las limitaciones o carencias más repetitivas es que los docentes no han recibido una formación inicial para ser profesores de enseñanza de español como segunda lengua en las Aulas de Enlace. Según Níkleva (2018), solo los docentes que por primera vez enseñan en las Aulas de Enlace reciben un curso inicial de 30 horas, organizado por los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP), pero no reciben información sobre las culturas de origen y las lenguas maternas del alumnado.

Níkleva (2018) también da a conocer que la principal limitación de los docentes en las Aulas de Enlace es la falta de formación y de conocimiento sobre metodologías específicas para enseñar español como segunda lengua, fundamentalmente a grupos heterogéneos. Otros investigadores mencionan que el profesorado de las Aulas de Enlace deberían ser expertos en la enseñanza de español como lengua extranjera, segunda lengua o al menos especialistas en el campo de la lingüística.

Por su parte, García et al. (2010) afirman que el proceso de formación de los profesores del Aula de Enlace se reduce a un curso inicial dirigido a quienes por primera vez se incorporan a estas aulas. Esta formación es valorada por los docentes nuevos, pero los docentes que tienen

más años en las Aulas de Enlace la catalogan de manera negativa, porque no aporta en la enseñanza, está descontextualizada, y le dan más valor al intercambio de experiencias y a la formación entre docentes de las propias Aulas de Enlace.

En cuanto a los programas de formación, López y Morales (2015) afirman que existen pocos programas de formación y que los que se brindan no cubren las necesidades de los docentes que enseñan español como lengua extranjera o segunda lengua. Sin embargo, se incrementa el número de docentes que tienen que enfrentarse a las necesidades educativas, formativas y de integración del estudiante tanto de infantil, primaria y secundaria. Ante esta situación, los autores plantean establecer un amplio campo de investigación que comprende tres aspectos: una apropiada formación epistemológica del docente; la descripción, la comprensión y el estudio de las características del alumnado; y el conocimiento de la estructura del sistema educativo. Al respecto, López y Morales (2015) sostienen que solamente tomando los resultados de estos tres aspectos de investigaciones se podrá plantear una metodología más apropiada, diseños curriculares contextualizados y materiales que faciliten la integración sociolingüística y cultural de los alumnos.

En otros estudios se sostiene que los docentes que enseñan a estudiantes de otras culturas y que hablan otros idiomas deberían tener una formación amplia y muy diversa, es decir, deberían tener conocimientos en diferentes aspectos. Así, señalan que la formación del docente debería abarcar cuatro grandes ámbitos: la cognición o bases neurológicas del lenguaje; la estructura de la lengua en sus diferentes niveles (pronunciación y adquisición fonológica, formación de palabras, combinación de unidades de significado, precisión, corrección, adecuación léxica, aspectos sociopragmáticos, pragmalingüísticos, paralingüísticos); la problemática social; y la planificación lingüística y curricular (Fernández, 2018, p. 142).

Estudios adicionales hacen referencia a la sobrevaloración de las capacidades y habilidades de los propios docentes que enseñan en las Aulas de Enlace. Al respecto, Níkleva (2018) realizó una revisión bibliográfica sobre el funcionamiento y la formación del profesorado de las aulas de apoyo lingüístico de las Comunidades de Andalucía y Madrid. En sus conclusiones da a conocer que existe una alta autopercepción de los docentes en cuanto a su capacitación para enseñar el español como lengua vehicular, a pesar de la escasa formación que reciben; además, enfatiza que es necesario mejorar la integración del profesorado de las aulas temporales de adquisición lingüística (ATAL) y de las Aulas de Enlace en el equipo docente de los centros y conseguir una mejor coordinación con el profesorado de las aulas de referencia. Finalmente, recomienda facilitar espacios de interrelación en el espacio educativo para mejorar las actitudes hacia los inmigrantes y reducir la xenofobia.

Autores como Fernández et al. (2010) enfatizan que es necesario brindar formación específica a los docentes para la enseñanza del español en las Aulas de Enlace, así como producir materiales educativos adecuados y contextualizados para la impartición de las clases (diseños curriculares, materiales de atención a la diversidad, etc.).

En otras investigaciones, los autores mencionan que los profesores de los alumnos inmigrantes deben tener una formación en diversos ámbitos para poder enseñar de manera inclusiva, eficaz y eficiente. Al respecto, Níkleva y López García (2016) señalan que los profesionales en el ámbito de la educación deben conocer los factores culturales, sociales, afectivos y lingüísticos que condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. Por su parte, Villalba y Hernández (2008) añaden la importancia de analizar el contexto escolar o institucional en el caso de los alumnos inmigrantes.

Por último, podemos decir que la formación permanente y continua de los profesores es una propuesta constante de las investigaciones, ya que esta es fundamental para que el

proceso de enseñanza y aprendizaje de la competencia comunicativa se lleve a cabo con éxito en los estudiantes. Como se sabe, la competencia comunicativa es un medio indispensable para la integración sociocultural de los alumnos inmigrantes en España; y, la formación permanente y continua, un elemento fundamental para que los docentes adquieran herramientas que les permitan atender las necesidades específicas de aprendizaje y así lograr la mejora del rendimiento escolar de los estudiantes inmigrantes. Para lograr una formación en este ámbito y poder plantear metodologías específicas para la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua a grupos heterogéneos, es esencial investigar sobre la epistemología de la formación docente, las características del alumno y el conocimiento del sistema educativo.

1.3.2. Investigaciones sobre fracaso y deserción escolares en las Aulas de Enlace

Con referencia a las investigaciones sobre fracaso y deserción escolar, los autores establecen una comparación con los estudiantes autóctonos y encuentran que existe un bajo rendimiento o abandono escolar por parte de los estudiantes inmigrantes. Estudios internacionales avalan estas afirmaciones y sostienen que el abandono escolar temprano y el fracaso académico se da mayoritariamente en poblaciones escolares y sociales vulnerables, como es el caso de los estudiantes inmigrantes. En este sentido, PISA (2002-2018) destaca en sus evaluaciones que los alumnos con mayor retraso escolar son los que tienen un contexto sociocultural individual pobre que se ve agravado por un contexto sociocultural también pobre del centro. En cuanto al abandono escolar, la tasa de abandono es elevada especialmente en los centros educativos de los estudiantes inmigrantes. Esta problemática no implica el fracaso únicamente del estudiante, sino de todo el sistema educativo, que no contribuye a una educación de igualdad y equidad para todos.

En relación con el concepto de fracaso escolar, existen diferentes definiciones. Martínez (2009) realiza unas primeras aproximaciones al tratar de definir qué es el fracaso escolar. Para

ello, recurre al aspecto más convencional y que se suele emplear al conceptualizar el fracaso: que los alumnos no logren un nivel mínimo de escolarización. También, menciona una visión alternativa que sostiene que el problema no son los estudiantes, sino el sistema educativo. Sin embargo, destaca que el indicador estándar del fracaso escolar es la proporción de estudiantes que no obtienen un título obligatorio según la edad que corresponde.

Los expertos en fracaso escolar e inmigración mencionan que el enfoque multicausal es el más aceptado para el tratamiento de esta temática, porque la población escolar inmigrante enfrenta desafíos económicos, culturales, educativos, entre otros. Al respecto, Fernández y Terrén (2008) mencionan que las dificultades de los alumnos inmigrantes son el desconocimiento de la lengua del país de acogida, el retraso curricular con referencia a los estudiantes autóctonos y la distancia cultural.

Las causas del fracaso escolar son diversas. Según Rogero (2012), las cuatro causas más evidentes son de orden económico, familiar, escolar y político. También, Besalú (2002) presenta en las conclusiones de su estudio sobre fracaso escolar e inmigración que los factores que influyen en la deserción escolar y la integración de los alumnos son el contexto socioeconómico, el contexto familiar y el contexto escolar.

Frente a estos problemas, Rogero (2012) da a conocer posibles alternativas al fracaso escolar, tales como mantener expectativas altas y confiar en la capacidad de aprendizaje de todas las personas. Partiendo de sus potencialidades, se debe priorizar el desarrollo de las capacidades más necesarias en la sociedad actual, utilizar propuestas metodológicas innovadoras y estrategias que permitan la incorporación de la diversidad cultural y la diversidad de estilos de aprendizaje. Además, propone aumentar la inversión en educación hasta alcanzar el 7 % del PIB, formación del profesorado para la superación de las desigualdades y una adecuada atención a la diversidad.

Por otro lado, diferentes estudios refieren que existen factores que incrementan el abandono escolar; es así que Álvarez y Martínez (2016) han identificado factores e indicadores que incrementan el aumento del abandono escolar, como son: 1) factor de ámbito personal: capacidad intelectual y rasgos de personalidad, competencias emocionales, etc.; 2) factor de ámbito escolar: factores referentes al alumnado, a la acción docente, a la administración y a la gestión de centros, etc.; y 3) factor del ámbito familiar, tipología familiar, familias inmigrantes. Asimismo, Calero et al. (2010) incorporan factores como el nivel de estudios y la situación laboral de los progenitores, los recursos educativos y el clima de convivencia en el hogar, la atención y el seguimiento de los padres hacia los hijos, entre otros.

Álvarez y Martínez (2016) afirman que los principales factores asociados al riesgo de abandono escolar son los siguientes: 1) el absentismo, 2) el bajo rendimiento académico, 3) la repetición del curso, 4) la baja autoestima, 5) el escaso o nulo interés hacia el estudio, y 6) la inadecuada adaptación social.

Por otra parte, es importante mencionar que las investigaciones sobre fracaso escolar dan a conocer que la solución inmediata para contrarrestar este problema es el éxito escolar. Entonces, éxito y fracaso escolar van integrados, como un binomio, pero al mismo tiempo son contrapuestos. García-Martín y Cantón (2016) afirman que el éxito escolar es uno de los indicadores más significativos de la enseñanza de calidad, porque actúa como un factor que previene el fracaso escolar.

Para referirse al éxito escolar, Chamseddine (2018) cita a Gelabert (2014), quien sostiene que para que el éxito escolar exista son fundamentales tres políticas: una primera dirigida a la obtención de recursos indirectos de carácter humano destinados a desarrollar programas de atención individualizada, de diversificación curricular o acompañamiento en los procesos de transición; una segunda dirigida al incremento de recursos directos, en cuanto a

becas y ayudas educativas; y una tercera dirigida al incremento de capital cultural del sistema relacionado con la formación del profesorado.

Rodríguez señala en su estudio (2011) que la literatura sobre el éxito escolar sugiere que educar con éxito a los niños inmigrantes necesariamente implica más que conocer la lengua en sentido estricto; por el contrario, requiere de muchos otros elementos, tales como conocer el sistema de comunicación, utilizar materiales didácticos apropiados en instrumentos que garanticen un buen diagnóstico, así como la formación adecuada del profesorado.

Con respecto a los retos para el éxito escolar de un alumno extranjero, Essomba (2014) afirma que los estudiantes deben permanecer en el sistema educativo hasta completar un mínimo de ciclos obligatorios además de asegurar la posibilidad de que cuenten con recursos sociales y culturales que complementen su escolaridad. También menciona que son indispensables los procesos de orientación y acompañamiento a todos los estudiantes, tanto de origen extranjero como nativo. Y, finalmente, que no se debe paralizar o disminuir el gasto educativo.

Además, García-Martín y Cantón (2016) comprenden el éxito escolar como una situación de triunfo o logro en la que las personas obtienen los objetivos deseados y ello les proporciona satisfacción. Teniendo en consideración esta definición, las autoras afirman que el éxito escolar está directamente relacionado con el logro de objetivos académicos y educativos específicos que generan satisfacción en los implicados. Pero el estudio no aborda todas las dimensiones del éxito (sociales, personales, motivacionales, etc.). Las autoras abordan el tema desde la dimensión administrativa, y entienden por éxito educativo la obtención del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria. En los resultados de este estudio, García-Martín y Cantón (2016) afirman que todo alumnado, independientemente de su género,

edad y curso, aprende a atribuir el éxito y el fracaso al esfuerzo realizado, así como al uso adecuado de estrategias de aprendizaje de un correcto proceso de aprendizaje.

Con las investigaciones antes citadas se pone en evidencia que el éxito escolar está interrelacionado con el fracaso escolar. Las causas para la existencia del fracaso escolar se presentan a través de factores multicausales, porque intervienen diversas causas como las económicas, las sociales, las familiares, las educativas y las políticas. El fracaso y abandono escolar no contribuyen a la inserción social ni laboral de los estudiantes; por ello, es esencial trabajar cada uno de estos ámbitos, según corresponda a cada entidad. En consecuencia, para contrarrestar el fracaso escolar y lograr que los estudiantes inmigrantes tengan éxito escolar se requiere que se formulen políticas que atiendan la diversificación curricular, el incremento de becas y ayudas, y el incremento del presupuesto en la formación docente.

En relación con el tema ya mencionado en el párrafo anterior acerca de que existen diferentes factores para el fracaso escolar (educativos, sociales, familiares, culturales, entre otros), un aspecto importante para contrarrestar esta problemática y para que los estudiantes puedan integrarse en el colegio y en la sociedad es el aprendizaje de la lengua vehicular, es decir, la enseñanza de la lengua española. Frente a esta necesidad educativa, las Aulas de Enlace son una alternativa para contrarrestar esta problemática, ya que tienen como finalidad atender a la población con diversidad lingüística, cultural y geográfica. En este sentido, a continuación damos a conocer algunas investigaciones sobre la enseñanza del español como segunda lengua a estudiantes inmigrantes.

1.3.3. Investigaciones sobre la enseñanza del español como segunda lengua

Un punto de partida para comprender la importancia que tiene aprender un segundo idioma es ser conscientes de que manejar la lengua del lugar al que se migra permite que nos comuniquemos y nos integremos en la sociedad. Al respecto, Rodríguez y Madrid (2016)

afirman que conocer la lengua del país al que se migra es el factor más potente para lograr la integración escolar y social efectiva del alumno que procede de otros lugares. De ahí la necesidad de reflexionar sobre la enseñanza y sobre la atención lingüística que los alumnos inmigrantes, de manera particular, reciben en las escuelas.

En este sentido es fundamental saber que la lengua es objeto de estudio en sí misma. Al respecto, Cassany et al. (2003, p. 34) sostienen que la lengua es un corpus teórico que define las normas y las relaciones de un código. Al alcanzar un grado de ese código, se puede tener referencia del grado de competencia lingüística que tiene la persona. Saber cómo utilizar este código, en qué situaciones y para qué funciones nos indicará el grado de competencia comunicativa del usuario.

Otro aspecto importante en relación con la lengua es el uso; es decir, la comunicación y la diversidad de funciones que desempeña. En este sentido, Cassany et al. (2003, p. 34) afirman que el uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real del aprendizaje. Según este planteamiento, aprender una lengua significa aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se sabe algo de ella, aprender a comunicarse mejor. La gramática y el léxico pasan a ser instrumentos técnicos para conseguir este último propósito.

Por tanto, en el aprendizaje de una segunda lengua es esencial el uso y la comunicación. En los últimos años, diversas investigaciones enfatizan que una segunda lengua se aprende a través de la competencia lingüística, la competencia comunicativa y la competencia pragmática. El desarrollo de la competencia lingüística más la competencia pragmática dará como resultado la competencia comunicativa.

1.3.3.1. La competencia comunicativa

Cassany et al. (2003) afirman que la competencia lingüística se enmarca en el contexto de la lingüística generativa-transformacional de Noam Chomsky (1957). La competencia es el

sistema de reglas lingüísticas interiorizadas por los hablantes que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos. La competencia engloba al conjunto de la gramática, es decir, la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico. El concepto de competencia comunicativa fue propuesto por el etnógrafo Hymes (1967) para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. Hay que saber qué registro conviene usar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores apropiados, las rutinas comunicativas, etc. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día. La pragmática es la rama de la semiótica y de la lingüística que se encarga de estudiar todos aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua. Analiza los signos verbales en relación con el uso social que los hablantes hacen de ellos: las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles de los interlocutores, las presuposiciones, etc. La competencia pragmática es el conjunto de estos conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizados un usuario ideal.

Otros estudios sostienen que existen enfoques que solo proporcionan aprendizajes gramaticales, pero que cuando se aprende una lengua es esencial el uso y la comunicación, y que el alumno sea el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Beghadid (2013, p. 114), citando a Berhard (1995), explica que el enfoque comunicativo se desarrolla a partir de una crítica de las metodologías audi orales y audiovisuales para la enseñanza de lenguas. El propósito fundamental es establecer la comunicación, y para ello se deben tomar en cuenta las necesidades del alumno y las aptitudes que este desea desarrollar (comprensión y expresión oral, o comprensión y expresión escrita), y usar documentos propios de la vida cotidiana que faciliten una mejor y más rápida adquisición de la lengua.

Por otro lado, en cuanto a la definición del enfoque comunicativo, Richards y Rodgers (2014, pp. 69-71) afirman que el enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas parte de una teoría del lenguaje como comunicación, y el objetivo de la enseñanza de las lenguas es desarrollar lo que Hymes llamó “competencia comunicativa” en oposición (o por lo menos contraste) a la teoría de la competencia lingüística de Chomsky.

Según Eusebio (2016), el objetivo del enfoque comunicativo es que se adquiriera la competencia comunicativa. Esta adquisición se da a través de procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se plantean actividades de interacción (uso de estrategias para la negociación del significado) y unidades didácticas que contemplen e integren todas las destrezas (lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva).

1.3.3.2. La competencia comunicativa en el MECER, el PCIC y la legislación española

En cuanto a la acción formativa para la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua, se toma como directriz el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MECER), propuesto y elaborado por el Consejo de Europa, y el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC), que contribuye en el diseño del currículo de enseñanza, aprendizaje y evaluación del español como segunda lengua (L2/LE). Ambos documentos hacen referencia al desarrollo de la competencia comunicativa para el aprendizaje del español como segunda lengua. Otros estudios, como el de Boyano et al. (2006), también afirman que el aprendizaje del español como segunda lengua se fundamenta en el MECER, en los principios de aprendizaje significativo y en el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua.

Asimismo, la legislación educativa española establece que una de las principales medidas para atender a los alumnos inmigrantes es el apoyo lingüístico a través de la competencia comunicativa, que contribuye a una incorporación inmediata a las aulas de

referencia y, por ende, a la incorporación de todas las asignaturas del currículo oficial. Al respecto, Fernández (2017) señala que las leyes educativas respaldan la escolarización de los alumnos inmigrantes y fomentan la adquisición de la competencia comunicativa e intercultural, de modo que se asegure la integración y participación a través del aprendizaje cooperativo.

Entonces, el MECER, la propuesta curricular del Instituto Cervantes y las legislaciones educativas de España plantean que para la enseñanza del español como segunda lengua se utilice la competencia comunicativa para que los aprendices extranjeros puedan aprender la segunda lengua. La puesta en marcha de este enfoque comunicativo se da a través de estrategias didácticas.

En este sentido, presentamos a continuación estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua en las aulas de inmersión lingüística, Aulas de Enlace y aulas de adaptación lingüística y social (ALISO) con la finalidad de conocer si utilizan la competencia comunicativa en las estrategias didácticas, así como las críticas y los alcances, los cuales nos ayudarán a realizar algunas propuestas para nuestro estudio de investigación.

1.3.4. Estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua en aulas de inmersión

En el estudio y análisis del sistema y funcionamiento de las Aulas de Enlace madrileñas, los investigadores afirman que las estrategias didácticas y los materiales curriculares se caracterizan por la tendencia a la homogenización de los alumnos a través de una enseñanza mecánica y repetitiva. Al respecto, García et al. (2008, p. 561) afirman que

- a) Se hace un uso generalizado e indiscriminado de fichas y ejercicios tanto en primaria como en secundaria.
- b) Los criterios y las medidas para adaptar el proceso de enseñanza a las necesidades de los alumnos son de dudosa efectividad.

- c) Existe una demanda generalizada de libros y escasez de materiales específicos debido a una orientación homogeneizadora de la enseñanza.
- d) Existe mayor preocupación por la enseñanza formal del español, y se renuncia a un enfoque comunicativo que tenga en cuenta la interdisciplinariedad, y, sobre todo, la integración del alumnado en la sociedad de acogida.

Por otro lado, existen algunas críticas con respecto a la metodología para la enseñanza del español como segunda lengua. Sobre esto, Arrollo y Rodríguez (2014) afirman que hace falta una metodología clara sobre cómo enseñar el español; principalmente en las actividades que se plantean en el aula, pues, aunque se puedan dar en ocasiones algunos resultados, estos están alejados de los actuales métodos comunicativos de enseñanza de la lengua.

Algunas investigaciones señalan que en la enseñanza del español como segunda lengua en las aulas de inmersión lingüística se utilizan enfoques pragmáticos. En este sentido, Arroyo y Parejo (2012) y Miláns y Terrén (2007, pp. 130-131) afirman que la enseñanza de la lengua se plantea como un sistema de elementos estructurales y combinables (fonemas, letras, palabras y oraciones) y no como una realidad social, donde para poder comunicarse interactúan diferentes dimensiones, como la afectividad, la emoción, los conocimientos previos del mundo, etc.

Entonces, con las anteriores investigaciones se puede evidenciar que la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua se realiza de manera tradicional, es decir, se utiliza exclusivamente el enfoque pragmático, que recae en la práctica y los ejercicios de gramática. Además, existe una dificultad en la formación docente para poner en práctica la enseñanza y el aprendizaje de la competencia comunicativa que integra la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática.

1.3.5. Estudios sobre la motivación, la ansiedad y la autoestima en la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua

Según Arnold y Brown (2000, p. 17), el reto de los docentes es lograr que los escolares aprendan bien una lengua a través de los aspectos cognitivo y afectivo. Enfatizan que la atención a la dimensión afectiva de la enseñanza puede llevar a mayor motivación en el alumnado y al aprendizaje más eficaz.

Rábadan (2016) realiza una investigación sobre el modelo de las variables afectivas: la motivación, la ansiedad y el autoconcepto como predictores del aprendizaje del español como lengua extranjera (E/ELE). En esta concluye que los docentes de español deben considerar el autoconcepto del estudiante, el interés en las clases y el esfuerzo en un contexto sin ansiedad. Comprender la autopercepción de los estudiantes y su impacto en el comportamiento en el aula es crucial tanto desde una perspectiva práctica como científica, pues un autoconcepto académico negativo puede aumentar la ansiedad y disminuir la motivación, y afectar negativamente el rendimiento. Además, propone que, para mejorar el aprendizaje, es esencial crear ambientes libres de estrés y estrategias que permitan a los estudiantes más vulnerables participar activamente.

Pizarro y Josephy (2010), en su estudio sobre el efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua, analizan y describen cómo influyen el nivel de ansiedad, el nivel de motivación, la actitud de los participantes y las interacciones entre el docente y el estudiante. Concluyen que para que la motivación en los estudiantes se mantenga es esencial que existan ciertas condiciones: un comportamiento adecuado del docente, una relación de confianza mutua entre docente y estudiante, un entorno agradable y de apoyo, y un grupo cohesionado que practique normas adecuadas. Estos factores amplían las oportunidades de aprendizaje y fomentan la motivación. También mencionan que se debe tomar en cuenta que

los estudiantes tienen una curiosidad innata por explorar el mundo, lo que fomenta experiencias y procesos de aprendizaje que mejoran sus habilidades comunicativas en una segunda lengua. Esto les ayuda a entender que el dominio de una segunda lengua requiere diversas estrategias, así como técnicas adecuadas y efectivas. Finalmente, que exista la autoconfianza en el aprendizaje depende tanto de docentes como de estudiantes. Por un lado, los profesores pueden fomentar la idea de que la competencia se puede desarrollar mediante la promoción de experiencias exitosas que mejoren la percepción de los estudiantes sobre su habilidad lingüística. Por su parte, los estudiantes deben creer que sus esfuerzos contribuyen a su aprendizaje y al del grupo. De este modo, el apoyo constante del docente refuerza el deseo de superación de los estudiantes.

En esta misma línea, Teruel y Salillas (2013) realizan un estudio sobre la influencia de los componentes afectivo-emocionales (motivación, autoestima y ansiedad lingüística) con alumnos de 4.º de la ESO que estudian el idioma francés como lengua extranjera. En sus conclusiones señalan que existe una relación entre los factores afectivos estudiados y el rendimiento académico en un contexto bilingüe.

Mena (2013), en su estudio sobre los factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera, analiza factores afectivos como la ansiedad, el autoconcepto y la autoestima, y su interrelación con la motivación. En la conclusión señala que la inestabilidad en el ámbito afectivo (como la falta de autoestima, seguridad, confianza en uno mismo, creencias negativas y estados de ansiedad, entre otros) limita la capacidad cognitiva del alumno e impide el estímulo de la motivación. Esto, en conjunto, dificulta el desarrollo personal del alumno y, por ende, su aprendizaje. Por lo tanto, para que el aprendizaje ocurra, es indispensable que los componentes cognitivos y afectivo-motivacionales actúen de manera conjunta.

Las investigaciones sobre la motivación evidenciaron que esta condiciona el rendimiento académico y el aprendizaje del idioma inglés. Morales (2011), en su estudio sobre la motivación y el rendimiento en la lengua extranjera inglesa con estudiantes de 3.º y 4.º de la ESO en tres institutos de Málaga, señala la importancia de los factores motivacionales intrínsecos en el proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua. La investigación utiliza una metodología cuantitativa, y, de manera general, los resultados demuestran que en la medida que los alumnos muestran una mayor motivación intrínseca hacia el aprendizaje del idioma inglés, también muestran mayor interés por aprenderlo. Por tanto, se puede estimar que lograrán tener un alto rendimiento académico.

Las investigaciones con respecto a la ansiedad y el aprendizaje de una segunda lengua en estudiantes de las Aulas de Enlace no se han realizado. Sin embargo, se han elaborado investigaciones sobre la ansiedad y el rendimiento académico centrados en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Existen dos estudios acerca del español como lengua extranjera (ELE) con estudiantes extranjeros: la investigación de Llinás y Garau (2009) y la investigación de Sánchez (2016). Asimismo, Rabadán y Orgambidez (2018) realizan un estudio sobre la ansiedad idiomática en español como lengua extranjera y rendimiento académico en la enseñanza superior con estudiantes portugueses. De manera general, los investigadores sostienen que la existencia de una mayor ansiedad en el proceso de aprendizaje del idioma implica un menor rendimiento académico, los cuales se manifiestan en las dificultades para mantener un diálogo, inhibición en el momento de expresarse oralmente y por escrito con personas nativas, el uso de estrategias inadecuadas (utilización de la memorización) y resultados negativos en las pruebas certificadas de nivel.

Prieto y Ballester (2003) proponen pautas para favorecer la autoestima, a saber: reconocer el éxito de los alumnos, mantener altas expectativas para cada alumno, contar con

su opinión en la toma de decisiones, sobre reglas, lecciones y evaluación, usar diversos programas de trabajo cooperativos, asesorar y apoyar a los alumnos en la identificación de sus puntos fuertes, reconocer sus cualidades y contribuciones dentro y fuera de clase, ayudarles a comprender que la reflexión forma parte del proceso de aprendizaje al ofrecer información para trabajar mejor en el futuro. Otro aspecto para mejorar la autoestima son las actividades que se proponen en el aula. Alcántara (2001); Arnold (2000); y Williams y Burden (2008) enfatizan que es positivo el trabajo de las interacciones en parejas o en grupos en los que los alumnos se dicen unos a otros halagos, se reconocen logros, se realzan las buenas cualidades personales, se expresa agradecimiento, en otros.

CAPÍTULO 2

LAS AULAS DE ENLACE EN LA COMUNIDAD DE MADRID

En este segundo capítulo se presentan los antecedentes de la creación de las Aulas de Enlace, como la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) y el Plan Regional de Compensación Educativa. Luego se expone el marco legislativo para la creación de Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid, que incluye las instrucciones, las órdenes y las resoluciones de las Aulas de Enlace. Finalmente, se presenta la definición de las Aulas de Enlace, la evolución de las Aulas de Enlace y las Aulas de Enlace en Madrid Capital.

2.1. Antecedentes para la creación de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid

La inmigración es un fenómeno mundial, complejo y cambiante. En España, el incremento de los flujos migratorios internacionales se origina a finales del siglo XX, protagonizados por ciudadanos procedentes de países de América Latina. En 1990, los primeros ciudadanos que inmigran a España provenían de países como Ecuador y República Dominicana. Luego llegaron más personas originarias de Bolivia, Perú, Argentina, Chile, Venezuela, El Salvador y Honduras, lo que ha generado que en los últimos años se haya incrementado la inmigración a España. Posteriormente, a través de las reagrupaciones familiares, llegaron los hijos (niños y adolescentes) de las familias inmigrantes. Este primer grupo de personas inmigraban por razones económicas, es decir, principalmente en búsqueda de trabajo y de mejorar su calidad de vida.

En la actualidad, desde el 2002 hasta el 2024, la inmigración presenta la llegada de ciudadanos procedentes de países como Afganistán, China, Ghana, India, Malí, Marruecos, Rumanía, Siria y Ucrania, el cual es un fenómeno que evidencia una migración forzada debido a que los inmigrantes huyen de conflictos políticos y sociales de su país de origen, así como

también de los desastres naturales o conflictos humanitarios. Este grupo se caracteriza porque inmigran con toda su familia, y provienen de países que tienen culturas, idiomas y religiones diferentes con relación a los países receptores como, por ejemplo, España.

Como consecuencia, el sistema educativo se ve ante una gran diversidad cultural que atender. Ahora cuenta con una población con características diferentes y contextos históricos sociales diversos en edad escolar, tanto en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Un aspecto nuevo es que estos estudiantes no son hispanohablantes, es decir, no utilizan el idioma español como lengua vehicular, porque hablan diferentes idiomas, como árabe, bengalí, chino, hindi, francés, inglés, persa, portugués, tagalo, rumano, ucraniano y urdu. Estas realidades sociales tienen más visibilidad en las grandes ciudades y en la capital.

Ante estas circunstancias, se han establecido diferentes medidas de apoyo lingüístico en algunas comunidades autónomas de España. Tal como afirman García et al. (2008), estas disposiciones se han creado en España y tienen diferentes nombres en cada comunidad autónoma. Por ejemplo, Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Extremadura y Andalucía; Aulas Temporales de Inmersión Lingüística en Asturias; Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra y la Rioja; Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO) en Castilla León; Grupos de Adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de la Lenguas en Galicia; Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana; Programa de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco; y Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid.

En la Comunidad de Madrid, frente a la realidad de la inmigración y como respuesta a la necesidad educativa de escolarizar al alumnado inmigrante, se han tomado y realizado diversas medidas institucionales, administrativas y pedagógicas. Es así como, según Boyano et al. (2006), en el 2003, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid propuso un

programa experimental, Aulas de Bienvenida, en algunos centros educativos para facilitar la integración escolar y social, y la incorporación al sistema educativo del alumno extranjero.

Las Aulas de Bienvenida contribuyeron a la creación de las Aulas de Enlace, dirigidas a estudiantes de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria que presentan diversidad geográfica, cultural, lingüística y educativa. Sin embargo, antes de la creación de las Escuelas de Bienvenida se crearon las Aulas de Compensación Educativa con la finalidad de atender las necesidades de compensación educativa de los alumnos de la etnia gitana y de los inmigrantes.

Un aspecto fundamental que realizó el sistema educativo español, frente a la necesidad de atender a la población extranjera/inmigrante en etapa escolar, fue establecer leyes y normativas para atender a esta población. Las normativas contribuyen a la regulación y a la comprensión de las medidas que toman los poderes públicos con respecto a la incorporación de los alumnos extranjeros al sistema educativo español. En la actualidad, el organismo competente que rige estas normativas en el ámbito educativo es la Consejería de Educación, Ciencias y Universidades de la Comunidad de Madrid.

El marco legislativo que permite comprender los antecedentes para la creación de las Aulas de Enlace es La ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) y el Plan Regional de Compensación Educativa, que plantea medidas para atender al alumnado inmigrante. Además, una de las líneas de actuación de dicho Plan fue la creación del programa Escuela de Bienvenida, cuyo objetivo principal fue la atención educativa a estudiantes extranjeros.

La Ley Orgánica y el Plan Regional contribuyeron a que posteriormente se regularan las Aulas de Enlace creadas como dispositivo de enseñanza lingüística para alumnos que desconocen la lengua española. Según la Ley Orgánica de 2002 y según la Instrucción de julio

de 2003 de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, se regulan el funcionamiento de las Aulas de Enlace del programa Escuelas de Bienvenida y posteriormente será una medida aceptada y asumida para el curso 2004-2005.

2.1.1. La Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación

La Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación, que es una normativa que contribuye a la creación de las Aulas de Enlace, en el Capítulo VII pone énfasis en la atención a estudiantes con necesidades específicas para que reciban una educación de calidad. En relación con los estudiantes extranjeros, señala que las administraciones educativas son las encargadas de crear programas para facilitar la integración de los alumnos. Y el inciso 4 hace hincapié en la igualdad de derechos y deberes que tienen tanto los estudiantes extranjeros como los españoles.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de 2002, de Calidad de la Educación (LOCE) (Boletín Oficial del Estado, BOE 24 de diciembre de 2002), en el capítulo VII, Título I: De la atención a los alumnos con necesidades específicas, establece que los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos pertinentes que permitirán compensar los efectos de situación de desventaja social con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad.

La sección 2: De alumnos extranjeros, señala en el artículo 42 que las administraciones educativas favorecen la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua o cultura española o que presenten graves desfases en conocimientos básicos, la ley puntualiza que las administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar la integración del alumno extranjero.

Finalmente, en el inciso 4, menciona que los alumnos extranjeros tienen los mismos derechos y deberes que los alumnos españoles.

2.1.2. El Plan Regional de Compensación Educativa del 16 de noviembre de 2000

El Plan Regional de Compensación Educativa fue creado con la intención de mejorar la calidad del sistema educativo y equilibrar las desventajas socioeducativas debidas a factores sociales, culturales, económicos, etc., para estudiantes inmigrantes. Dicho documento contribuyó a la creación de las Aulas de Enlace al proponer el desarrollo de la educación intercultural a través de la escolarización y enseñanza del español a estudiantes inmigrantes con el objetivo de mejorar la integración en el sistema educativo.

El Plan Regional fue aprobado por la Asamblea de Madrid el 16 de noviembre de 2000. Se creó con el propósito de mejorar la calidad del sistema educativo y poner en práctica el principio de igualdad para equilibrar las desventajas socioeducativas de los estudiantes por razones sociales, culturales, económicas o de residencia. Los objetivos básicos fueron los siguientes:

- Desarrollar 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 a este alumnado con necesidades de compensación educativa.
- Incorporar la iniciativa social a la acción educativa de las distintas administraciones implicadas.

El desarrollo de estos objetivos se planteó a través de cinco líneas de actuación:

1) Escolarización

2) Actuaciones en centros sostenidos con fondos públicos

3) Actuaciones complementarias

4) Desarrollo de la educación intercultural

5) Colaboración interinstitucional y participación social

La cuarta línea de actuación hace referencia al desarrollo intercultural, y el apartado 4.4 menciona que desarrollarán acciones para apoyar la integración del alumno inmigrante. Este planteamiento se concretizó en desarrollar acciones destinadas a la adquisición del español, con el incremento de la asignación de recursos de apoyo a los centros que escolaricen a los alumnos inmigrantes con necesidades de compensación educativa. Esta propuesta contribuyó a la creación de las Aulas de Enlace en el curso 2002-2003.

El Plan Regional parte de la asociación entre inmigración y necesidades de compensación educativa. La concepción de alumnado inmigrante es definida en términos de necesidades de la integración socioeducativa y de la mediación intercultural; y de las carencias idiomáticas (desconocimiento de la lengua del país de acogida) y del desfase curricular asociado a una escolarización irregular. Con respecto al ámbito lingüístico, predomina la teoría del déficit: el alumno es definido por lo que desconoce (la lengua española), y debe aprender la lengua del país de acogida. Entonces, según Solís (2016), el Plan Regional de Compensación Educativa presenta una visión compensatoria, asimilacionista y deficitaria, y será la que guíe la política lingüística de las Aulas de Enlace en los documentos oficiales y en la práctica educativa.

Por otro lado, una de las acciones del Plan Regional de Compensación Educativa fue la creación de un programa denominado Escuelas de Bienvenida para facilitar la integración escolar y social y la incorporación al sistema educativo de los estudiantes extranjeros. En el estudio *Aulas de Enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*, Boyano et al.

(2006, p. 13) mencionan que “Las Escuelas de Bienvenida están concebidas como comunidades educativas que abogan por una educación intercultural de todos los alumnos en el conocimiento, comprensión y respeto del otro, propiciando la interacción sociocultural y la creación de actitudes favorables hacia las diferentes culturas”. Con esta definición, se puede afirmar que el planteamiento de la creación de las Escuelas de Bienvenida tenía como base una propuesta de educación intercultural.

Según la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2002), citada por Cucalón (2014), la finalidad de las Escuelas de Bienvenida era asegurar el éxito escolar, las adaptaciones y las habilidades sociales. Además, la Consejería planteó cuatro pilares que sostienen al programa Escuelas de Bienvenida: a) Aulas de Enlace; b) Inmersión y adaptación en el contexto escolar, social, cultural y lingüístico desde el respeto a la dignidad cultural; c) Convivencia activa; y d) Adaptación al medio.

Las líneas de actuación del programa Escuelas de Bienvenida contemplaron dos acciones:

a) Un plan de actividades extraescolares y de ocio educativo encaminado a facilitar la posibilidad de compartir experiencias mediante actividades que potencien el desarrollo de la creatividad individual o de grupo y la implicación social a través de la cooperación del intercambio cultural, desarrollando actitudes de respeto y valorando la diferencia como una riqueza a nuestro alcance.

b) La creación de Aulas de Enlace en los centros educativos públicos para facilitar la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo en las mejores condiciones para que logren su éxito escolar.

La precipitación en la creación de las Escuelas de Bienvenida ha sido criticada por diversos investigadores. Al respecto, Solís (2016) cita a Inglés (2009) y García (2009) y afirma

que la creación de esta medida se realizó de manera inmediata debido a la coyuntura política y social y sin considerar una reflexión pedagógica y educativa para una mejor integración del alumno extranjero; asimismo, señaló también el corto tiempo para aprobar e implementar el programa. Se aprobó en noviembre de 2002 y se implantó en enero de 2003. Y en julio de 2003 se dictaron las instrucciones. Otro aspecto negativo que da a conocer Solís (2016) es que no existe un marco teórico que justifique y guíe a las Escuelas de Bienvenida y las Aulas de Enlace.

2.2. Marco legislativo para la creación y la continuidad de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid: instrucciones, órdenes y resoluciones

El marco legislativo comprende las normativas y legislaciones en la educación, directrices que tienen como propósito establecer medidas y herramientas para garantizar la calidad y equidad educativa. En la actualidad, la Consejería de Educación, Ciencias y Universidades de la Comunidad de Madrid es la encargada de establecer las instrucciones para las Aulas de Enlace.

Las instrucciones, las órdenes y las resoluciones son normativas que han sido establecidas por la Viceconsejería de Educación; la Consejería de Educación e Investigación; y, en la actualidad, por la Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad de Madrid. Asimismo, las instrucciones son documentos del ámbito educativo que orientan y regulan el funcionamiento de las Aulas de Enlace. Además, las órdenes son escritos que establecen reglas y procedimientos con respecto al ámbito educativo. De igual forma, las resoluciones son instrumentos para autorizar, tomar decisiones y reglamentar la medida educativa que facilite la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo.

En este apartado se exponen, en primer lugar, las cinco instrucciones. En segundo lugar, se presentan las dos órdenes. En tercer lugar, se explican las cuatro resoluciones. Y, finalmente, en cuarto lugar, se describen y analizan los cambios en las normativas de las Aulas de Enlace.

2.2.1. Instrucciones para las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid

La primera instrucción fue del 18 de diciembre de 2002, y fue la que reguló el Aula de Enlace con *carácter experimental* dentro del Programa de Escuelas de Bienvenida. Sin embargo, la primera normativa que regula propiamente el Aula de Enlace fue la instrucción del 16 de julio de 2003 mediante la cual se da a conocer la concepción lingüística y educativa que se llevará a cabo en las Aulas de Enlace; es decir, la atención a estudiantes extranjeros que desconozcan el español y a alumnos que tengan carencias educativas por la escolarización de su país de origen. Sin embargo, se convierte en una medida establecida y asumida en la instrucción del 16 de julio de 2004.

La segunda normativa fue la instrucción del 16 de julio de 2004, que hace referencia a las dificultades para integrarse al grupo ordinario. La tercera normativa fue la instrucción del 17 de julio de 2006; en esta se hace hincapié en las condiciones de la aplicación de las Aulas de Enlace. Finalmente, la última normativa corresponde a la instrucción del 28 de julio de 2008; en esta se dan diversos cambios con respecto a la propuesta lingüística y educativa, la formación docente y la permanencia del alumnado.

2.2.2. Instrucción del 16 de julio de 2004 de las Aulas de Enlace

Según la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, la instrucción del 16 de julio de 2004 tiene como objetivo establecer las condiciones de aplicación experimental de las Aulas de Enlace para el curso 2004-2005. Para llevar a cabo esta norma, se establecen trece acciones que incluyen denominación y tipos; objetivos; destinatarios; centros educativos; número de alumnos; incorporación al Aula de Enlace y periodos de permanencia; participación

en actividades complementarias de ocio y tiempo libre; profesorado; funciones del profesorado; organización del Aula de Enlace; incorporación al grupo ordinario; formación del profesorado; y coordinación y seguimiento.

Las Aulas de Enlace atienden a dos perfiles de estudiantes: alumnos con desconocimiento de la lengua española y escolares con graves carencias en conocimientos básicos como consecuencia de su escolarización irregular en el país de origen.

La norma establece cuatro 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 y social en el menor tiempo y en las mejores condiciones posibles.

Según la normativa, el Aula de Enlace está dirigida al alumnado extranjero de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria que desconozca la lengua española y tenga un desfase curricular en su país de origen. La entidad encargada de asignar el centro educativo público o privado que cuente con Aula de Enlace es la Comisión de Escolarización, y lo hace según la residencia habitual del alumno. La incorporación al Aula de Enlace será una vez durante el periodo de escolarización en el que ingrese al sistema

educativo. El número máximo es de 12 escolares. La permanencia en el Aula de Enlace será por un periodo máximo de seis meses consecutivos, durante uno o dos cursos académicos.

Sin embargo, si un estudiante requiere una ampliación para continuar en el Aula de Enlace, solicitarán una autorización de la Dirección General de Promoción Educativa, a través la Dirección de Área Territorial. Al concluir el periodo de permanencia, el alumno se incorpora al grupo ordinario en el mismo centro; y, si no hay plaza vacante, la Comisión de Escolarización asigna otro colegio considerando su residencia habitual. Los menores de 18 años se incorporan al 4.º curso; los alumnos de 16 y 17 años tienen la posibilidad de incorporarse a un Programa de Garantía Social, y, en algunas circunstancias, la de solicitar su matrícula en un Centro de Educación de Personas Adultas. Los alumnos de 18 o más años que deseen continuar sus estudios pueden hacerlo por la vía de Educación de Personas Adultas.

Con respecto al profesorado, conceden dos profesores para el Aula de Enlace, y uno de ellos realiza la función de tutor. Asimismo, promueven la participación de los docentes asignándole horas al programa. El docente del Aula de Enlace debe contar con formación o experiencia en la enseñanza de español como segunda lengua, español como lengua materna, en educación compensatoria o en lengua extranjera. Asimismo, los profesores del Aula de Enlace podrán contar con el asesoramiento del Servicio de Apoyo Itinerante para el alumnado inmigrante (SAI).

En referencia a las funciones de los docentes en el Aula de Enlace se establece lo siguiente: elaborar la programación; planificar el horario de los alumnos; atender las dificultades de aprendizaje; coordinar con los tutores del aula de referencia; facilitar la integración del alumno al grupo, en el centro educativo y la sociedad; promover la participación del alumnado en las actividades de ocio y tiempo libre; establecer una comunicación fluida y positiva con las familias en colaboración con el Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI);

evaluar de manera continua los aprendizajes de los estudiantes para establecer la incorporación al aula ordinaria; elaborar un informe individualizado del proceso de aprendizaje del estudiante; y presentar una memoria final del curso.

Sobre la organización en el Aula de Enlace, el estudiante debe estar adscrito a un grupo de referencia; el horario del tutor del Aula de Enlace debe coincidir al menos en una hora a la semana con cada tutor de los grupos de referencia para facilitar la coordinación; y se deben establecer reuniones semanales de los docentes del Aula de Enlace. Por otra parte, con respecto a la integración se consideran tres periodos: acogida, aprendizaje intensivo de la lengua vehicular e incorporación al grupo de referencia. Sobre las actividades de ocio y tiempo libre, estas se realizarán en horario extraescolar, o los fines de semana en albergues juveniles que dependen de la Dirección General de la Juventud.

En relación con la participación de actividades complementarias y tiempo libre, se establece la participación de los alumnos de las Aulas de Enlace en actividades complementarias para fomentar la solidaridad y cooperación. Estas acciones están organizadas por la Dirección General de la Juventud y están dirigidas a estudiantes de segundo y tercer ciclo de Primaria y Secundaria. Además, se menciona la posibilidad de llevar a cabo actividades durante los periodos de vacaciones en colaboración con el programa Educar en la Diversidad de la Dirección General de la Juventud, así como actividades extraescolares propuestas por otras Direcciones Generales de la Consejería de Educación.

Sobre la incorporación al grupo ordinario, el alumno del Aula de Enlace se integrará al grupo ordinario cuando haya alcanzado las competencias lingüísticas o instrumentales, según los casos, o haya finalizado su tiempo máximo en el aula. Deberá contar con la aprobación de Inspección Educativa, el equipo docente del Aula de Enlace y el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica en los Centros de Educación Primaria y con el Departamento de

Orientación en Educación Secundaria. En caso de cambio de centro, el alumno participará en el proceso de escolarización ordinaria o solicitará el proceso de escolarización a la Comisión de Escolarización.

Con respecto a la formación del profesorado, la Dirección de Ordenación Académica es la encargada de organizar las actividades de formación a través de los siguientes principios: el personal docente asignado a las Aulas de Enlace recibirá formación adecuada y diferenciada, considerando su perfil profesional y experiencia previa. También se llevarán a cabo actividades de capacitación para los equipos directivos, los departamentos de orientación y los orientadores de los centros con Aulas de Enlace. El plan de formación incluirá una fase inicial antes del inicio del curso y un seguimiento continuo con sesiones periódicas. Además, se pueden organizar intercambios con otras regiones y países con experiencia en integración de extranjeros para enriquecer el Programa Escuelas de Bienvenida.

En relación con la coordinación y el seguimiento, el Programa Experimental estará dirigido y evaluado por una comisión liderada por la Viceconsejera de Educación, con representantes de las Direcciones Generales, la Inspección de Educación, el presidente del Consejo Escolar de Madrid y el director de Área Territorial de Madrid Capital.

Otra comisión, presidida por la directora general de Promoción Educativa, se encargará del impulso y seguimiento del programa, con la participación de las entidades implicadas. La supervisión de las Aulas de Enlace será responsabilidad del Servicio de Inspección Educativa, mientras que la puesta en marcha y coordinación será llevada a cabo por el Servicio de Inspección Educativa y el Servicio de las Unidades de Programas en cada Dirección de Área Territorial. Las Direcciones Generales de la Consejería de Educación impulsarán el programa, y podrán crear subcomisiones técnicas según sea necesario.

2.2.3. Instrucción del 17 de julio de 2006 de las Aulas de Enlace

La instrucción del 17 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, regula las Aulas de Enlace del Programa de Escuelas de Bienvenida para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo en el curso 2006-2007. El contenido de esta instrucción, al igual que la instrucción de 2004, establece trece apartados, a pesar de que en la mayoría de las secciones mantiene el mismo contenido. Sin embargo, se ha realizado una modificación en relación con el período de permanencia y algunas incorporaciones en cuanto a la presencia simultánea de profesores, a la participación de actividades complementarias y las medidas con respecto al grupo de referencia.

Por un lado, la modificación se realizó con respecto al periodo máximo de permanencia en el Aula de Enlace; se pasó de seis a nueve meses consecutivos. Por otra parte, las incorporaciones se han realizado en el apartado de agrupamientos y organización horaria, donde se ha agregado la presencia simultánea de dos docentes en el Aula de Enlace con la finalidad de brindar una atención personalizada en actividades individuales.

Con respecto a la participación en actividades complementarias y tiempo libre, se ha incorporado que las actividades estarán cubiertas por el seguro escolar. Sobre los periodos de integración, se ha adicionado a la norma que los escolares de las Aulas de Enlace se integren lo antes posible a su grupo de referencia en las asignaturas de Educación Física, Educación Artística, Plástica y Visual, Tecnología, Música, Tutoría u otras que pudieran ser de interés.

Por otra parte, sobre la incorporación al grupo ordinario, se agregan diferentes medidas con respecto al grupo de referencia de 4.º curso: a) En ningún caso se podrá proponer su incorporación a un nivel de estudios posobligatorios; b) Si tienen menos de 18 años, se puede proponer su incorporación al 4.º curso; c) Los alumnos de 16 y 17 años pueden incorporarse a un Programa de Garantía Social y, de modo excepcional, matricularse en un Centro de Educación de Personas Adultas; d) Los alumnos mayores de 18 años que quieran continuar

estudios deben hacerlo por la vía de educación para adultos; e) Para alumnos que finalicen su escolaridad obligatoria en el Aula de Enlace, el centro debe completar ciertas secciones del Libro de Escolaridad de la Enseñanza Básica.

2.2.4. Instrucción del 28 de julio de 2008 de las Aulas de Enlace

La instrucción del 28 julio de 2008, último documento vigente de instrucción de la Viceconsejería de Educación, señala cómo se regulan la escolarización y las Aulas de Enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros. El Capítulo II, “Escolarización de alumnos procedentes de un sistema extranjero que presentan graves carencias en el conocimiento de la lengua española”, señala lo siguiente sobre las Aulas de Enlace: quiénes son los destinatarios, los centros donde están implementadas, la incorporación y el periodo de permanencia, el profesorado y sus respectivas funciones, la organización, la incorporación al grupo ordinario y, finalmente, la coordinación y el seguimiento.

La finalidad principal de las Aulas de Enlace es que los estudiantes se integren en el sistema educativo español de forma inmediata. Para ello es indispensable el aprendizaje del idioma español, que contribuirá además a su integración en la sociedad y posteriormente a su empleabilidad.

Los objetivos que se proponen alcanzar son los siguientes:

- 1) Posibilitar atención específica al alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros que se integren al sistema educativo español y presenten graves carencias lingüísticas mediante programas específicos que les permitan eliminar dichas carencias.
- 2) Acortar el tiempo para la completa integración de este alumnado en el sistema educativo español y facilitar su incorporación al curso correspondiente.

- 3) Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumnado y de su integración social.

Según esta normativa, las Aulas de Enlace están destinadas a los alumnos escolarizados por primera vez en la Comunidad de Madrid del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y de Secundaria Obligatoria que no tienen conocimientos del idioma español. La escolarización de este alumnado no requiere ninguna prueba para determinar su nivel de competencia curricular. Las Aulas de Enlace funcionan en centros públicos y privados con fondos públicos.

La entidad encargada del funcionamiento de las Aulas de Enlace es la Dirección General de Educación Infantil y Primaria, y la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales. La asignación del centro educativo está a cargo de la Comisión de Escolarización. La incorporación al Aula de Enlace se realiza una sola vez en el periodo escolar; y los padres o tutores legales deben aceptar la escolarización en las Aulas de Enlace.

El número mínimo de estudiantes por aula es de cinco y el máximo de doce. El tiempo de permanencia en las Aulas de Enlace es de nueve meses. Posteriormente, el estudiante se incorpora a su grupo de referencia. Los alumnos de Educación Secundaria, de 15 o 16 años, incorporados en las Aulas de Enlace, podrán ser derivados a un programa de cualificación profesional. Los estudiantes mayores de edad que deseen proseguir sus estudios podrán hacerlo por la vía de la educación de personas adultas.

El alumnado que finalice su escolaridad obligatoria en el Aula de Enlace verá reflejado este hecho en su expediente académico y en su historial académico. Con respecto a los docentes, el perfil más adecuado es que tengan formación y experiencia en enseñanza de español o de español como segunda lengua, y los docentes de Educación Secundaria estarán adscritos al Departamento de Orientación del centro educativo. Las funciones generales de los profesores serán enseñar, tutorizar, hacer seguimiento y evaluar a los alumnos.

2.3. Cambios en las instrucciones de las Aulas de Enlace

Han existido dos instrucciones para el funcionamiento y la ejecución de las Aulas de Enlace. En la instrucción del 28 de julio de 2008, que desarrollamos a continuación, se realizaron cambios relacionados con el objetivo principal, los destinatarios, la formación docente y la incorporación al aula ordinaria señalados en la instrucción del 16 de julio de 2004.

2.3.1. Objetivo principal

En relación con el primer objetivo, la primera normativa establecía que se debía atender a los estudiantes que desconocían la lengua española o tenían graves desfases escolares. Pero, en la última instrucción de julio de 2008 se especifica que únicamente se atenderá al alumnado que proceda de un sistema educativo extranjero que desconozca la lengua española. Ambas normativas ponen énfasis en la enseñanza a través de la competencia comunicativa y no en la competencia cognitiva-académica que, según Solís (2015), es esencial en el aprendizaje de una lengua en el contexto escolar.

En la última instrucción desaparece el objetivo D: lograr que el alumno se incorpore al entorno social y en menor tiempo y en mejores condiciones posibles. Pensamos que se debe a que en las instrucciones no se hace referencia a la participación en actividades de ocio y tiempo libre durante los fines de semana y en vacaciones, sino que solo se remiten al aspecto educativo.

2.3.2. Destinatarios

- Con respecto al número máximo de estudiantes, se establecía un máximo de 12 estudiantes, pero en la normativa del 2008 también se incluye un mínimo de 5 alumnos para su funcionamiento.

- En las normativas anteriores no se hacía referencia a la función que desempeña la Comisión de Escolarización, pero en el 2008 se indica que el estudiante debe ser matriculado en el centro que dicha Comisión le asigne.

2.3.3. Formación docente

Otra de las modificaciones está en relación con la formación del profesorado. En la instrucción del 2008 no se hace explícita la formación de los docentes de las Aulas de Enlace. Se modificó el número de profesores que en las primeras normativas eran dos por aula a tiempo completo y en primaria uno y medio, siempre en comisión de servicios. En la última normativa se hace referencia a que será un docente en el Aula de Enlace quien realizará además la labor de tutor. Además, los docentes de las Aulas de Enlace están adscritos al Departamento de Orientación Educativa y no al Departamento de Lengua y Literatura, que les correspondería por impartir contenidos propios del ámbito lingüístico.

Un aspecto que no se contempla en las normativas es el número de horas que se impartirán en el curso de enseñanza de español como segunda lengua.

2.3.4. Incorporación

- En sus inicios, la permanencia de los estudiantes en el Aula de Enlace era de seis meses, y en el curso 2006-2007 se cambió a un máximo de nueve meses. En la última normativa, curso 2008-2009, se amplía la permanencia a más de nueve meses, según las necesidades de los estudiantes y previa autorización del inspector educativo.
- Para el curso 2005-2006, la normativa establece la inmersión en las asignaturas de Educación Física, Artística, Plástica, Tecnología, Música, etc., dentro de sus grupos de referencia. En la primera normativa no se hacía ninguna referencia con respecto a la incorporación de los estudiantes a ninguna asignatura.

2.4. Las órdenes que regulan las incorporaciones tardías para alumnos de las Aulas de Enlace

Las dos órdenes son disposiciones por las cuales se regula la incorporación tardía para los estudiantes de las Aulas de Enlace. Estos mandatos han sido publicados en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM). La primera orden se estableció el 6 de febrero de 2009; y la segunda, el 9 de mayo de 2018. Ambas tienen como finalidad regular la incorporación tardía y la reincorporación de los alumnos a la enseñanza básica del sistema educativo español en la Comunidad de Madrid. Asimismo, las dos órdenes, en el artículo 4 y el artículo 5, hacen referencia a las medidas de atención a la diversidad para alumnos de las Aulas de Enlace que se incorporan tardíamente a la Educación Primaria y Educación Secundaria.

2.4.1. Primera orden que regula las incorporaciones tardías para alumnos de las Aulas de Enlace

La primera orden del 6 de febrero de 2009 regula la incorporación tardía y la reincorporación de alumnos a la enseñanza básica del sistema educativo español. El artículo 4 y el artículo 5 plantean seis medidas a la atención a la diversidad para Educación Primaria y Educación Secundaria, respectivamente. Las tres primeras medidas se establecen para el Aula de Enlace.

En Educación Primaria, la primera medida hace referencia a que los estudiantes del Aula de Enlace reciban una atención simultánea a la escolarización en los grupos ordinarios, con los que comparten el mayor tiempo posible del horario semanal. La segunda medida propone que aquellos escolares que presentan un desfase en su nivel de conocimiento de más de un ciclo se podrán escolarizar en el curso inferior al que les correspondería por su edad. Una tercera medida consiste en que los centros determinen a través de una prueba el nivel de conocimientos del alumno.

Artículo 4: Medidas de atención a la diversidad para alumnos que se incorporan tardíamente a la Educación Primaria.

- 1) Cuando los alumnos presentan graves carencias en la lengua española se incorporarán al Aula de Enlace, en las condiciones establecidas en la normativa que la regula, donde recibirán una atención simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirá el mayor tiempo posible del horario semanal.
- 2) Quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de un ciclo, podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad. Para este alumnado se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase y le permitan continuar con aprovechamiento sus estudios. En el caso de superar dicho desfase, se incorporarán al grupo correspondiente a su edad. Esta incorporación quedará recogida en los correspondientes documentos de evaluación.
- 3) A los efectos de lo establecido en el apartado 2, serán los centros docentes quienes determinarán, mediante la realización de una prueba, el nivel de conocimientos de estos alumnos y decidirán, si a ello hubiera lugar, la escolarización de los mismos en un curso inferior al que le corresponde por edad. Esta decisión se comunicará al Servicio de Inspección Educativa y a la comisión de escolarización que ha derivado al alumno al centro.

En Educación Secundaria Obligatoria, la primera medida es similar a la de Educación Primaria, pero agrega información sobre los programas de cualificación profesional inicial que se imparte en centros educativos de la Comunidad de Madrid. La segunda medida establece que aquellos alumnos que tengan un desfase escolar de dos o más años podrán ser escolarizados en uno o dos cursos inferiores, siempre que la escolarización les permita completar la

Educación Secundaria Obligatoria. La tercera medida es similar a lo propuesto en el Educación Primaria.

Artículo 5: Medidas de atención a la diversidad para los alumnos que se incorporan tardíamente a la Educación Secundaria Obligatoria.

- 1) Cuando los alumnos presenten graves carencias en la lengua española se incorporarán al Aula de Enlace, en las condiciones establecidas en la normativa que la regula, donde recibirán una atención simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirá el mayor tiempo posible del horario semanal. A estos alumnos les será de aplicación lo estipulado en el artículo 18.3 de la Orden 1797/2008, de abril, de la Consejería de Educación, que regula la orden académica y la organización de los programas de cualificación profesional inicial que se impartan en centro educativos de la Comunidad de Madrid.
- 2) Quienes presenten un desfase en su nivel de conocimiento de dos o más años podrán ser escolarizados en uno o dos cursos inferiores al que les correspondería de acuerdo con el artículo 3, siempre que dicha escolarización les permita completar la Educación Secundaria Obligatoria en los límites de edad establecidos con carácter general. Para este alumnado se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase les permita continuar con aprovechamiento sus estudios.
- 3) A efectos de lo establecido en el apartado 2, serán los centros docentes quienes determinarán, mediante la realización de una prueba, el nivel de conocimientos de estos alumnos y decidirán, si-hubiera lugar, la escolarización de los mismos en un curso o dos por debajo del que les correspondería de acuerdo con lo establecido en el artículo 3. Esta decisión se comunicará al Servicio de Inspección Educativa y a la comisión de escolarización que ha derivado al alumno al centro.

2.4.2. Segunda orden que regula las incorporaciones tardías para alumnos de las Aulas de Enlace

La Orden 1644/2018 se estableció el 9 de mayo de 2018; y la primera Orden 445/2009 del 6 de febrero fue derogada por la orden del 2018, porque la primera se dictó en el contexto del sistema educativo regido por la Ley Orgánica de la Educación (LOE), la que permitía la escolarización de los alumnos de incorporación tardía en dos cursos inferiores al que correspondía por edad; y con la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad (LOMCE) cambian el enfoque, los objetivos y las estructuras curriculares, y en referencia a los alumnos de incorporación tardía cambia el tiempo de escolarización, que será un curso inferior al que corresponda su edad.

La segunda orden, a través de la Consejería de Educación e Investigación, determina algunos aspectos de la incorporación tardía y de la reincorporación del alumnado a la enseñanza básica del sistema educativo español en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. Asimismo, la base de la orden tomó como referencia la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que en el artículo 78 recoge que la escolarización del alumnado que se incorpore de forma tardía se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historia académica.

La Orden 1644/2018 propone nueve artículos, y en los artículos 4 y 5 se especifican las tres primeras medidas establecidas para el alumnado de las Aulas de Enlace.

Artículo 4: Medidas de atención a la diversidad para el alumnado que se incorpore tardíamente a la Educación.

- 1) Cuando los alumnos presentan graves carencias en la lengua española se incorporan a un Aula de Enlace, en las condiciones establecidas en las normativas que las regula,

donde recibirán una atención simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirá el mayor tiempo posible del horario semanal.

- 2) Quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de dos años podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad. Para estos alumnos se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase y les permitan continuar con aprovechamiento sus estudios. En el caso de superar dicho desfase, se incorporarán al grupo correspondiente a su edad. Estas incorporaciones quedarán recogidas en los correspondientes documentos de evaluación mediante la correspondiente diligencia según el modelo que recogen los Anexos I y III de la presente orden.
- 3) A efectos de lo establecido en el apartado 2, serán los centros docentes, quienes determinarán, mediante la realización de una prueba, el nivel de conocimientos del alumnado y decidirán, si a ello hubiera lugar, la escolarización de los mismos en un curso inferior al que les correspondería por edad. Esta decisión se comunicará al Servicio de Inspección Educativa y al Servicio de Apoyo a la escolarización que ha derivado al alumnado al centro.

Artículo 5: Medidas a la atención a la diversidad para el alumnado que se incorpore tardíamente a Educación Secundaria Obligatoria.

- 1) Cuando los alumnos presentan graves carencias en la lengua española se incorporarán al Aula de Enlace, de acuerdo con la normativa en vigor, donde recibirán una atención específica. Esta será, en todo caso, simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirá el mayor tiempo posible del horario semanal.
- 2) Quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de dos años podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad de acuerdo con el artículo 3, siempre que dicha escolarización les permita completar la

Educación Secundaria Obligatoria en los límites de edad establecidos con carácter general. Para este alumnado, los centros docentes adoptarán para cada alumno las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase, y podrán decidir su incorporación al curso correspondiente a su edad. Estas incorporaciones quedarán recogidas en los correspondientes documentos de evaluación mediante la correspondiente diligencia según el modelo que recoge en los Anexos II y IV de la presente orden.

- 3) A efectos de lo establecido en el apartado 2, serán los centros docentes quienes determinarán, mediante la realización de una prueba, el nivel de conocimientos de estos alumnos y decidirán, si a ello hubiera lugar, la escolarización de los mismos en un curso por debajo del que le correspondería de acuerdo con lo establecido en el artículo 3. Esta decisión se comunicará al Servicio de Inspección Educativa y al Servicio de Apoyo a la Escolarización que ha derivado al alumno al centro.

2.5. Resoluciones para el funcionamiento y la financiación de las Aulas de Enlace

Las resoluciones para el funcionamiento y la financiación de las Aulas de Enlace son emitidas por la Dirección General de Becas y Ayudas al Estudio. Sin embargo, la encargada de resolver las propuestas ha sido la Consejería de Educación e Investigación, luego la Consejería de Educación, Universidad, Ciencia y Portavocía, y, en la actualidad, la Consejería de Educación y Universidades.

El propósito principal de estas resoluciones es autorizar la financiación para el funcionamiento de las Aulas de Enlace en centros privados sostenidos con fondos públicos durante cada curso escolar. La primera resolución se estableció el 20 de julio de 2018; la segunda el 12 de julio de 2019; la tercera el 13 de julio de 2021; y la cuarta el 11 de julio de

2022. Un aspecto que destacar de esta última resolución es la acogida a los estudiantes ucranianos en edad escolar debido al conflicto bélico en ese país.

Estas resoluciones plantean once acuerdos mediante los que se establecen el funcionamiento y la financiación para las Aulas de Enlace; el incremento de la ratio de los profesores; el número máximo y mínimo de alumnos con los que debe contar el Aula de Enlace; razones para el cierre del Aula de Enlace; los recursos materiales y físicos para el funcionamiento del Aula de Enlace; la presentación de documentación; el servicio de inspección para el Aula de Enlace; la financiación para el Aula de Enlace y la contratación del profesor; y la autorización para el funcionamiento del Aula de Enlace.

Por otro lado, las tres primeras resoluciones tienen el mismo contenido; solo cambian las fechas del curso escolar y las fechas de informe de la Dirección de Área Territorial sobre aquellas aulas que continuarán funcionando o se suprimirán de acuerdo con la ratio de los alumnos. Pero la cuarta resolución tiene algunas modificaciones por la incorporación del alumnado ucraniano a las Aulas de Enlace. En este sentido, se presenta un resumen de las cuatro resoluciones, pero en la cuarta se detallan las modificaciones.

2.5.1. Resolución del 20 de julio de 2018

La resolución del 20 de julio de 2018 es el documento por medio del cual se autorizan y financian las Aulas de Enlace en centros privados sostenidos con fondos públicos para el curso escolar 2018-2019. Además, se establecen ratios de profesorado según el número de alumnos y se condiciona la autorización al cumplimiento de requisitos mínimos de alumnado. También, indica que la Dirección General de Becas y Ayudas al Estudio puede suprimir la autorización si el número de alumnos es inferior a cinco y ajustar las ratios de profesorado según las necesidades que se pudieran presentar.

Más aún, los centros deben disponer de espacio y equipamiento necesario para su funcionamiento. Asimismo, la organización y la ejecución de las Aulas de Enlace se registran en el Proyecto Educativo del Centro; y la evaluación, en la Memoria anual. También, los datos del alumnado estarán registrados en la aplicación RAICES, Sistema de Gestión Educativa Integral de la Consejería de Educación.

El Servicio de Inspección Educativa es el encargado de hacer seguimiento y de autorizar las Aulas de Enlace. Por otro lado, se establece un proceso para la continuación de las Aulas de Enlace en el curso siguiente y se detallan la financiación y los recursos destinados. Finalmente, se da a conocer que la resolución no agota la vía administrativa y puede recurrir ante la Viceconsejera de Política Educativa y Ciencia en un plazo de un mes.

2.5.2. Resolución del 12 de julio de 2019

En la resolución del 12 de julio de 2019 se establecen las directrices para la autorización y financiación de Aulas de Enlace en centros privados sostenidos con fondos públicos para el curso escolar 2019-2020. Asimismo, se determinan las ratios del profesorado en función del número de alumnos matriculados en el año anterior y actual. También, se especifican las condiciones para la autorización. Como parte de estas condiciones, se señala que para que un Aula de Enlace se abra se debe contar con un mínimo de cinco alumnos, ya que de no llegar a este número, es posible que esta se cierre.

Luego se incrementa la ratio en dos docentes, en caso de que se escolaricen más de 10 alumnos. Otro aspecto es la modificación de la autorización administrativa y el aumento del número de unidades escolares. La resolución también exige que se disponga de espacios y equipamiento adecuados para las Aulas de Enlace. Asimismo, se establecen pautas para la organización, el funcionamiento y la evaluación de estas Aulas de Enlace, con seguimiento por parte del Servicio de Inspección Educativa.

La financiación se ajusta a la normativa vigente y a las leyes de presupuestos. Las resoluciones son notificadas y aplicadas por las Direcciones de Área Territorial. Además, la autorización es válida para el curso 2019-2020, con posibilidad de modificaciones. Asimismo, se permite interponer recurso de alzada ante la viceconsejera de Política Educativa y Ciencia en un plazo de un mes desde la notificación de la resolución.

2.5.3. Resolución del 13 de julio de 2021

La resolución del 13 de julio de 2021 autoriza el funcionamiento y la financiación de las Aulas de Enlace en centros privados sostenidos con fondos públicos para el curso escolar 2021-2022. Asimismo, establece ratios de profesorado según el número de alumnos; así, si se escolarizan más de 10 alumnos, se incrementa a dos el número de los docentes; y si se inscribe a menos de cinco escolares, se suprime el Aula de Enlace.

Las Direcciones de Área Territorial informarán sobre modificaciones necesarias antes del 3 de diciembre de 2021. Además, la organización y el funcionamiento de las Aulas de Enlace se incluirán en el Proyecto Educativo del centro. También, se establece el seguimiento y la evaluación de las Aulas de Enlace, así como un proceso de autorización para el curso 2022-2023. Para finalizar, se detallan también la financiación y notificación de la resolución con posibilidad de recurso de alzada.

2.5.4. Resolución del 11 de julio de 2022

La resolución del 11 de julio de 2022 de la Dirección General de Educación Concertada, Becas y Ayudas al Estudio autoriza la financiación para el funcionamiento de las Aulas de Enlace en centros privados sostenidos con fondos públicos durante el curso 2022-2023. Esta medida educativa viene funcionando en centros privados concertados desde el curso 2002-2003, y contribuye a facilitar la incorporación al sistema educativo del alumnado extranjero con desconocimiento del español.

A lo largo del curso 2021-2022 se ha producido una situación excepcional de escolarización debido al acogimiento de la comunidad de refugiados procedentes de Ucrania, a causa del conflicto bélico en dicho país. En este sentido, como respuesta educativa a los escolares ucranianos y a la propuesta de las distintas Direcciones de Área Territorial, se autorizó el funcionamiento y la financiación de nuevas Aulas de Enlace e incrementos de presupuestos.

En esta resolución se autorizó, en primer lugar, el funcionamiento y la financiación de nuevas Aulas de Enlace en centros privados sostenidos con fondos públicos:

- 1) Autorizar el funcionamiento y la financiación, durante el curso escolar 2022-2023, de las Aulas de Enlace en centros privados sostenidos con fondos públicos. Figura en el Anexo I.
- 2) Autorizar el funcionamiento y la financiación, durante el curso 2022-2023, de las Aulas de Enlace en centros privados sostenidos con fondos públicos que fueron autorizados para entender al alumnado procedente de Ucrania. Figura en el Anexo II.

Se establecen ratios de profesorado según el número de alumnos y se condiciona la autorización al cumplimiento de requisitos mínimos de alumnado, y se detallan medidas para ajustar las ratios de profesorado durante el curso.

La Dirección General de Educación Concertada, Becas y Ayudas al Estudio podrá tomar, a lo largo del curso 2022-2023 y según los criterios de ratio de profesorado establecidos en la Orden 10347/2012 del 11 de septiembre, las medidas oportunas para:

- a) Incrementar la ratio del profesorado en aquellas aulas que cuentan con ratio 0,5:1 y escolarización de más de 10 alumnos.
- b) Disminuir la ratio del profesorado en aquellas aulas que cuentan con ratio 1:1 y que escolarizan a menos de 10 alumnos.

- c) Suprimir aquellas Aulas de Enlace que no cumplan con los requisitos de alumnado necesario para su funcionamiento y que escolarizan a menos de 5 alumnos.

Se establecen procedimientos de seguimiento y evaluación de las Aulas de Enlace:

- La organización y el funcionamiento de las Aulas de Enlace quedarán recogidos en el Proyecto Educativo del Centro, y su evaluación en la Memoria anual.
- Los datos del Aula de Enlace deberán mantenerse actualizados en la aplicación RAICES, Sistema de Gestión Educativa Integral de la Consejería de Educación. Para ello, se cumplimentará tanto la fecha de entrada del alumno en el Aula de Enlace como la fecha de salida de esta en el momento que se incorpore al aula ordinaria. Esta actualización de los datos en la aplicación permitirá a la Administración realizar el seguimiento de las Aulas de Enlace a lo largo del curso. El centro deberá modificar los datos en la aplicación a lo largo de todo el curso.
- El seguimiento de las Aulas de Enlace autorizadas en centros privados concertados lo realizará el Servicio de Inspección Educativa. Todos los centros deberán remitir a las Direcciones de Área Territorial, antes del 2 de junio de 2023, el Anexo IV de la presente resolución. Estos datos deberán coincidir con los que aparezcan recogidos en la aplicación RAICES.
- Las direcciones de Área Territorial, a partir de los informes del Servicio de Inspección Educativa, y de los datos de funcionamiento enviados por los centros, remitirán a la Dirección General de Becas y Ayudas al Estudio, antes del 15 de junio de 2023, la propuesta de autorización de las Aulas de Enlace en centro privados concertados para el curso 2022-2023. Se adjuntará a esta propuesta el Anexo, y un informe individualizado de cada una de las aulas en el que se recojan los siguientes datos: número de alumnos que se han escolarizado a lo largo del curso, las nacionalidades de Estos, número de alumnos que continuarán el próximo curso, valoración global del

funcionamiento del aula y la organización de los recursos de estas, así como la propuesta de continuidad o no del Aula de Enlace en el curso 2023-2024.

Se dispone que la autorización tiene efecto para el curso 2022-2023, y se especifican los recursos administrativos disponibles en caso de controversia:

- La financiación de las Aulas de Enlace, que se autorizan mediante la presente resolución, se realizará a tenor de lo establecido en la Orden 10347/2012, del 11 de septiembre, de la Consejería de Educación y Empleo y de las leyes de presupuestos generales de la Comunidad de Madrid, así como en la normativa de desarrollo. Esta financiación de las Aulas de Enlace estará destinada al funcionamiento y la contratación del profesorado.
- La autorización de las Aulas de Enlace tendrá efectos para el curso escolar 2022-2023, sin perjuicio de las modificaciones que esta Dirección General pudiera realizar a lo largo del curso escolar.

2.6. Definición del Aula de Enlace

Tomando en consideración las normativas anteriores, se puede definir el Aula de Enlace como un programa de enseñanza y aprendizaje para estudiantes que tienen desconocimiento del idioma español, o un grave desfase curricular a causa de la falta de escolarización previa en su país de origen. Estas aulas están dirigidas a estudiantes desde 3.º hasta el 6.º nivel de Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria. El número máximo de estudiantes por aula es de doce alumnos y el mínimo de cinco. Cuentan con un currículo propio, y se desarrollan en instituciones públicas o concertadas. Algunas Aulas de Enlace se denominan mixtas, porque están integradas por estudiantes tanto del nivel primaria como del nivel secundaria.

2.6.1. La evolución de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid

La evolución de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid muestra datos numéricos que han sido extraídos de los Datos y Cifras de la Educación de la Comunidad de Madrid, presentados por la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades. En este sentido, se presenta la evolución de las Aulas de Enlace desde el curso 2004-2005 hasta el curso 2022-2023 con la finalidad de visibilizar el incremento y la disminución de las aulas y poder comprender el fenómeno migratorio en la escolarización.

En el curso 2002/2003, en la Comunidad de Madrid se puso en funcionamiento un dispositivo que se conoce como las Aulas de Enlace dentro del Programa de Escuelas de Bienvenida que contaba con 132 aulas. En los años posteriores hubo un incremento de estas aulas; es así que en el curso 2008-2009 se alcanza un mayor número de Aulas de Enlace: 293 aulas en total con 171 aulas en colegios públicos y 122 aulas en colegios concertados.

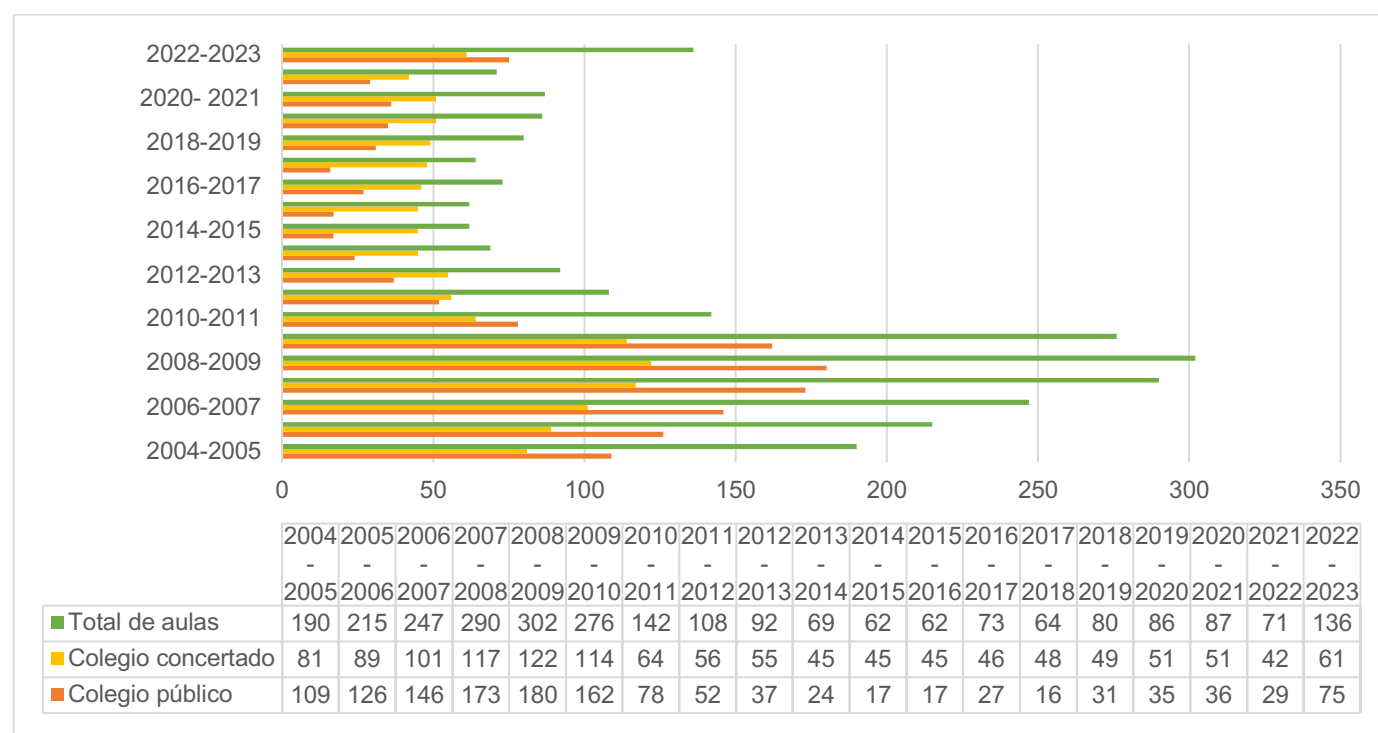
Posteriormente, desde el curso 2010-2011 hasta el curso 2012-2013, dichas aulas fueron disminuyendo. Sin embargo, se da una caída significativa del número de Aulas de Enlace desde el curso 2013-2014 hasta el curso 2017-2018 como se muestra en la Figura 1; y son los cursos 2014-2015 y 2015 -2016 los que contaban con un total de 62 aulas: 17 aulas en centros públicos y 45 aulas en centros privados. Asimismo, las Aulas de Enlace en los centros públicos también van descendiendo.

Por otro lado, se da un mínimo incremento de las Aulas de Enlace desde el curso 2018-2019 hasta el curso 2021-2022; y es el curso 2020-2021 en el que hubo un total de 87 Aulas de Enlace; 36 centros públicos y 51 concertados. Finalmente, el curso 2022-2023 se inicia con un mayor aumento de alumnado en las Aulas de Enlace debido a la escolarización de los estudiantes procedentes de Afganistán y Ucrania, países que enfrentan guerras internas y externas. En ese curso hubo un total de 136 Aulas de Enlace: 75 en colegios públicos y 61 en

centros concertados. Además, se incrementa el número de aulas en las instituciones públicas en la Comunidad de Madrid.

Figura 1

Evolución de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid: desde el curso 2004-2005 hasta el curso 2022-2023



Nota. Adaptado de datos y cifras de la educación desde el curso 2004-2005 hasta el curso 2022-2023 de la Comunidad de Madrid.

2.6.2. Las Aulas de Enlace en el Área Territorial de Madrid - Capital

Las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid están distribuidas por Direcciones de Área Territorial (DAT). Dirección de Área Territorial de Madrid - Capital (DAT Capital); Dirección de Área Territorial Sur (DAT Sur); Dirección de Área Territorial Este (DAT Este); y Dirección de Área Territorial Oeste (DAT Oeste). En el curso 2022-2023, en la Comunidad de Madrid, es decir, en las cuatro Direcciones de Área Territorial (DAT Capital, DAT Sur,

DAT Este y DAT Oeste) se contaba con un total de 136 Aulas de Enlace: 75 en colegios públicos y 61 en colegios concertados.

Según el portal de Direcciones de Área, Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, en la sección correspondiente a la Dirección de Área Territorial (DAT) capital, se ha integrado el Área de Programas Educativos. Dentro de esta área, se encuentra la sección dedicada al Alumnado con Integración Tardía, la cual abarca el funcionamiento del Aula de Enlace y el Servicio de Apoyo al Inmigrante (SAI).

En referencia al Aula de Enlace, señala que la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid ha implantado estas en centros educativos sostenidos con fondos públicos con el fin de favorecer la incorporación del alumnado extranjero con graves carencias de la lengua española.

Por otra parte, señala tres objetivos de las Aulas de Enlace:

- 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.
- Acortar el tiempo para la completa integración de este alumnado en el sistema educativo español y facilitar la incorporación al curso correspondiente.
- Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno y su integración en el medio social.

Asimismo, señala que el Aula de Enlace está destinada a los alumnos escolarizados por primera vez en la Comunidad de Madrid de 3.º, 4.º, 5.º y 6.º curso de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

En referencia al funcionamiento, señala que la Comisión de Escolarización ofrece a las familias la opción de inscribir a sus hijos en un centro con Aula de Enlace, donde se integrarán una sola vez al inicio de su escolarización obligatoria. Estas aulas tienen un máximo de 12 estudiantes con la finalidad de garantizar la atención individual y lograr una permanencia breve en el aula.

Con respecto a la permanencia en el Aula de Enlace, el tiempo máximo que se puede asistir a esta es de nueve meses a lo largo de uno o dos cursos académicos. Si un alumno se traslada de centro educativo durante el año escolar, puede cambiar a otra Aula de Enlace. Al finalizar su permanencia en el Aula de Enlace, los estudiantes se incorporan al grupo ordinario a tiempo completo.

2.6.3. El Servicio de Apoyo al Alumnado Inmigrante (SAI)

En el apartado que hace referencia al Servicio de Apoyo al Alumnado Inmigrante (SAI), se presentan los aspectos generales en los que se indica que la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid ofrece servicios de apoyo y asesoramiento para facilitar la integración educativa de alumnos inmigrantes que no hablan el español. Este servicio incorpora, en primer lugar, la asesoría; y, en segundo lugar, el apoyo.

El primer servicio tiene como finalidad asesorar sobre programas de acogida que favorezcan la inserción del alumnado inmigrante, así como orientar respecto a recursos y materiales para la enseñanza de español como segunda lengua. Además, refiere que los destinatarios son centros sostenidos con fondos públicos que escolarizan a alumnos inmigrantes. También, el texto incorpora el procedimiento para solicitar este servicio a través de una solicitud que se remite a la Dirección de Área Territorial de Madrid Capital - Servicio de Unidad de Programas Educativos (SUPE).

El segundo servicio tiene como objetivo apoyar en la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas básicas a los escolares de nueva incorporación que desconocen el español y no cuentan con el docente de apoyo del Programa de Educación Compensatoria. Además, los destinatarios son los alumnos mencionados en el primer servicio, pero se incluye la preferencia en la atención a los escolares que cursen el último ciclo de Enseñanza Primaria o alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Sobre el procedimiento, refiere que el centro solicitará la atención de los profesores del SAI y que se remitirá al SUPE la solicitud.

2.6.4. El Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI)

El Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI) es un servicio propuesto por la Consejería de Educación Ciencia y Universidades que fue establecido desde el curso escolar 2000-2001 y que se renueva cada año a través de una circular. La última circular de la Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Especial, del 30 de agosto de 2022, por la que se determina el funcionamiento del SETI, tiene como meta principal favorecer la integración del alumnado extranjero y facilitar la relación entre los centros y las familias que desconocen el español, utilizando en la comunicación la lengua nativa del estudiante.

Para llevarlo a cabo se presentan tres objetivos:

- a) Promover la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas asociadas a la educación tardía en el sistema educativo español.
- b) Facilitar la comunicación entre los centros educativos u otros servicios y familias o los tutores legales del alumnado con desconocimiento del español que se incorpore tardíamente al sistema educativo español para asesorar sobre derechos, deberes y oportunidades educativas.

- c) Apoyar la intervención educativa en diversos niveles de enseñanza, incluyendo Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Ciclos Formativos de Grado Básico, así como otros programas educativos en la Comunidad de Madrid.

El SETI establece dos funciones para favorecer la relación entre los centros y las familias que desconocen el español:

- La traducción del español al idioma que corresponda de la documentación general e imprescindible para el proceso de aprendizaje.
- La interpretación directa en las entrevistas o reuniones en el centro educativo con la familia o tutores legales, de manera especial cuando se detectan dificultades de aprendizaje en el alumno y se requiere información detallada.

El SETI propone tres destinatarios: el primero, las familias del alumnado procedente de otros países que desconocen el español. El segundo, los centros sostenidos con fondos públicos. Finalmente, el tercero, los servicios educativos: Servicio de Inspección Educativa, Comisiones de Escolarización; Equipos de Orientación Educativa y Psicoeducativa, Equipos de Atención Temprana.

El proceso para obtener este servicio se hace a través de una solicitud de autorización del SETI por registro telemático y firmado por el director/a con 10 día de antelación en el Servicio de Unidad de Programas de Dirección de Área Territorial correspondiente. La solicitud se ajusta al Anexo I de la circular, donde se debe indicar la necesidad de la prestación: entrevista inicial o tutorías durante el curso escolar o intervención de los diferentes servicios de orientación educativa.

A título orientativo, la circular propone los idiomas que se pueden solicitar para la traducción e interpretación: alemán, árabe, armenio, bereber, bengalí, búlgaro, chino, farsi (persa); francés, georgiano, polaco, rumano, ruso, tagalo, turco, ucraniano y urdo.

2.6.5. El número de Aulas de Enlace en la Dirección del Área Territorial de Madrid - Capital (DAT)

En el curso 2022-2023 se han incrementado las Aulas de Enlace en la Dirección del Área Territorial de Madrid - Capital (DAT) en los colegios concertados debido al conflicto en Ucrania. En este curso se contó con un total de 42 Aulas de Enlace: 35 fueron establecidas en centros concertados y 7 en instituciones públicas. La mayoría de las Aulas de Enlace en los centros concertados se ubican en distritos con alta población inmigrante, como Carabanchel, La Latina, Puente de Vallecas, San Blas, Usera, Vicálvaro y Villaverde, tal como se muestra en la Tabla 2.

Las nuevas Aulas de Enlace se establecieron en 6 centros concertados de Madrid Capital debido al conflicto en Ucrania en el curso 2021-2022 y continuaron su funcionamiento en el curso 2022-2023. Asimismo, Ciudad Lineal, Chamartín y Salamanca, distritos donde se ubican los colegios, cuentan con una baja población inmigrante, tal como puede verse en la Tabla 1.

Tabla 1

Aulas de Enlace autorizadas en centros concertados: curso 2022-2023

N.º	Centro	Distrito	Aulas autorizadas
1.	Agrupación Escolar Europa	Villaverde	1 mixta
2.	Central	Usera	1 primaria
3.	Ciudad de los Muchachos	Puente de Vallecas	1 mixta
4.	Colegio Addis	Villaverde	1 mixta
5.	Colegio Virgen de Mirasierra	Fuencarral-El Pardo	1 mixta
6.	Espíritu Santo	Ciudad Lineal	1 mixta
7.	La Presentación de Nuestra Señora	Vicálvaro	1 mixta
8.	La Salle	Latina	1 mixta

9.	López Vicuña	San Blas	1 mixta
10.	Luz Casanova	Carabanchel	1 mixta
11.	Madres Mercedarias de don Juan de Alarcón	Centro	1 mixta
12.	María Inmaculada	Chamberí	1 mixta
13.	Nuestra Señora de Gracia	Villaverde	1 secundaria
14.	Nuestra Señora de la Merced	Chamartín	1 mixta
15.	Padre Piquer	Tetuán	1 secundaria
16.	Rafaela Ybarra	Usera	1 mixta
17.	Raimundo Lulio	Puente de Vallecas	1 mixta
18.	Real Colegio Santa Isabel-La Asunción	Centro	1 mixta
19.	Sagrada Familia de Urgel	Puente de Vallecas	1 mixta
20.	Salesianos Paseo de Extremadura	Latina	1 mixta
21.	San Eulogio	Villa de Vallecas	1 mixta
22.	San Juan Bautista	Tetuán	1 mixta
23.	Santa Bárbara	Centro	1 secundaria
24.	Santa Francisca Javier Cabrini	Hortaleza	1 mixta
25.	Santa María de los Apóstoles	Carabanchel	1 mixta
26.	Santa María del Carmen	Ciudad Lineal	1 mixta
27.	Vedruna	Carabanchel	1 mixta

Nota. Adaptado de la Resolución de la Dirección General de Educación Concertada, Becas y Ayudas al Estudio, curso 2022-2023.

Tabla 2

Aulas de Enlace autorizadas para atender alumnos ucranianos: curso 2022-2023

N.º	Centro	Distrito	Aulas autorizadas
1.	Claret	Chamartín	1 mixta
2.	Jesús María	Salamanca	1 mixta

3.	Liceo Cónsul	Puente de Vallecas	1 mixta
4.	Madre de Dios	Ciudad Lineal	1 mixta
5.	Nuestra Señora de las Escuelas Pías	Latina	1 mixta
6.	Nuestra Señora de las Nieves	San Blas-Canillejas	1 mixta
7.	Santísimo Sacramento	Ciudad Lineal	1 mixta

Nota. Adaptado de la Resolución de la Dirección General de Educación Concertada, Becas y Ayudas al Estudio, curso 2022-2023.

Por otra parte, en relación con las instituciones públicas, las Aulas de Enlace están ubicadas en distritos con alta población inmigrante. Además, un único colegio tiene aula mixta, y los otros cinco cuentan con el nivel de Educación Primaria. Véase la Tabla 3.

Tabla 3

Aulas de Enlace de centros educativos públicos: curso 2022-2023

N.º	Centro	Distrito	Aulas autorizadas
1.	CEIPSO Adolfo Suárez	Hortaleza	1 mixta
2.	CEIP Concha Espina	Puente de Vallecas	1 primaria
3.	CEIP Ciudad Pegaso	San Blas-Canillejas	1 primaria
4.	CEIP Padre Coloma	San Blas-Canillejas	1 primaria
5.	CEIP Jaime Vera	Tetuán	1 primaria
6.	CEIP Navas de Tolosa	Villaverde	1 primaria
7.	CEIP Palacio Valdés	Centro	1 primaria

Nota. Adaptado de la Resolución de la Dirección General de Educación Concertada, Becas y Ayudas al Estudio, curso 2022-2023.

Por otra parte, la Comunidad de Madrid, a través de la Consejería de Educación, Universidades y Ciencia, llevó a cabo el proceso de escolarización de los alumnos refugiados procedentes de Ucrania. En este sentido, una de las primeras medidas que realizó fue incrementar el número de las Aulas de Enlace. Por ello, en la página web de la Comunidad de

Madrid, en el apartado acciones de gobierno, sección de actualidad, con fecha 14 de marzo de 2022, el consejero Enrique Ossorio señaló el incremento de las Aulas de Enlace para que los alumnos aprendan español en centro educativos.

Otras medidas educativas que se establecieron fueron la prestación de apoyo por parte del Servicio de Apoyo al Alumnado Inmigrante (SAI) con respecto a las traducciones, así como la asesoría a los docentes y la entrega de materiales en español. Asimismo, se facilitó a las asociaciones ucranianas el uso de cuatro centros educativos públicos con el fin de que se impartieran clases de Lengua, Literatura, Geografía e Historia de su país en Madrid Capital, en los distritos de Puente de Vallecas y La Latina.

En la sección de actualidad, con fecha 22 de abril de 2022, el consejero señala que, desde que se inició la guerra de Ucrania, en la Comunidad de Madrid se han creado 50 nuevas Aulas de Enlace con la finalidad de facilitar la inserción de los escolares refugiados. Indicó, además, que los alumnos de Infantil, Primaria y Secundaria reciben una beca completa de comedor y se les financia el servicio de transporte para quienes lo requieren. Asimismo, los equipos y las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) colaboran con el material escolar. También, se presta atención psicológica, y para ello se brindan a los adocnete materiales especializados elaborados por el Colegio de Psicólogos de Madrid.

CAPÍTULO 3

LA ADQUISICIÓN Y EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

En este tercer capítulo se aborda, en primer lugar, un grupo de definiciones clave para comprender cómo se adquiere y se aprende una segunda lengua. Se inicia con la definición de dos términos: “adquisición” y “aprendizaje”, y se definen también otros conceptos arraigados en la tradición anglosajona, como *input*, *intake* y *output*. También se presenta el concepto de interlengua junto con las distinciones entre lengua primera, lengua segunda y lengua meta.

En segundo lugar, se exponen las teorías conductistas, innatistas y cognitivistas sobre la adquisición de la primera lengua. Posteriormente, se explica la fundamentación teórica de la adquisición del español como segunda lengua a través de enfoques lingüísticos, cognitivos e interaccionistas, que se entrelazan estrechamente con las teorías de adquisición de la lengua primera.

Luego, se presenta la evolución de los diferentes métodos y enfoques de enseñanza de idiomas desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. Y se incorpora una referencia en aquellos métodos que mayor repercusión han tenido en la enseñanza del español como lengua extranjera. En este sentido, se exponen los fundamentos teórico-prácticos de cada método, así como las ventajas y las limitaciones.

Finalmente, se presenta el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), instrumentos que contienen los niveles de competencia lingüística para el aprendizaje de una lengua, elementos esenciales que explican los conocimientos que debe adquirir el alumno y los grados que debe ir alcanzando hasta lograr el nivel más alto de la lengua. Ambos documentos son una guía indispensable para la programación y evaluación en el aprendizaje de una lengua.

3.1. Conceptos básicos en la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas

Los conceptos que se presentan a continuación tienen como finalidad comprender el proceso en la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas. En primer lugar, se abordan la adquisición y el aprendizaje, y, seguidamente, el *input*, *intake* y *output*. Luego se aborda la interlengua; posteriormente, la lengua primera y la lengua segunda; y, finalmente, la lengua meta.

3.1.1. La adquisición y el aprendizaje

La diferencia entre aprendizaje y adquisición en una segunda lengua fue establecida en los primeros estudios de Krashen (1982). El término “adquisición” hace referencia a un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y con atención expresa a la forma. Por otra parte, con respecto al aprendizaje sostiene que es un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema (Santos, 2017, p. 19).

Sin embargo, la distinción entre aprendizaje y adquisición ha sido cuestionada en los últimos años, y se sostiene que, en la actualidad, la mayoría de los aprendientes de una lengua extranjera o segunda lengua (L2) aprende de forma mixta, en contextos naturales y en contextos de instrucción (Ortega, 2009).

3.1.2. El *input*, el *intake* y el *output*

En el contexto de la adquisición de una segunda lengua se utilizan términos como *input*, *intake* y *output* para describir las diferentes etapas del aprendizaje y comprender cómo se desarrolla la competencia lingüística en un segundo idioma. Según Peris et al. (2008), el *Diccionario de términos clave ELE* del Instituto Cervantes traduce el término inglés *input* como educto o caudal lingüístico en español; hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o

escritas, que el aprendiente se encuentre en su proceso de aprendizaje. El *input* proporciona al aprendiz la exposición a la lengua meta, lo que ayuda a desarrollar la comprensión auditiva y el conocimiento del vocabulario y la gramática.

Por otra parte, según Baralo (2018), el término *intake* o ‘apropiación de los datos’ hace referencia al proceso por el cual el aprendiz comprende e incorpora en su memoria a corto plazo un conjunto de datos a partir de todos lo que se encuentran en el *input*. Por otra parte, en referencia al *output*, Peris et al. (2008) señalan que el educto, sinónimo del vocablo inglés *output*, o ‘salida de datos’, hace referencia a la lengua que el aprendiente produce, ya sea oral o escrita. Es decir, hace referencia a la producción activa de la lengua por parte del aprendiz e incluye el hablar, el escribir y realizar gestos y expresiones no verbales.

3.1.3. La interlengua

El concepto de interlengua (IL) fue expuesto por Selinker (1972), y se refiere al proceso de acercamiento (adquisición/aprendizaje) a una L2 (o de paso entre L1 y L2) de forma evolutiva. La interlengua es modificable, dinámica y sistémica. Su objetivo es alcanzar la perfección en la L2. Se caracteriza por un mecanismo inconsciente que se divide en tres fases. En la primera fase, absorción análisis, el aprendiz recibe un *input* incomprensible, lo contrasta con su L1 y genera una hipótesis. La segunda fase consiste en la observación - producción de la lengua. La tercera fase, comprobación de la hipótesis, consiste en la ratificación de la hipótesis, la retroalimentación positiva/la reformulación de la hipótesis, la retroalimentación negativa (pasa a la segunda fase de nuevo).

3.1.4. La lengua materna o primera lengua

La lengua materna (LM) o primera lengua (L1) se refiere al primer idioma que una persona adquiere de manera natural en su entorno familiar durante su niñez. Según Peris et al. (2008), la lengua materna es aquella lengua que el individuo ha adquirido en primer lugar, de

forma natural y espontánea en su entorno inmediato, y que normalmente es un instrumento natural de pensamiento y comunicación.

Por otra parte, Cortés (2000) explica la lengua materna como la lengua que dominamos mejor; la lengua que adquirimos de forma natural; la lengua que forma parte de nuestra identidad lingüística, étnica y cultural; y la lengua en la que pensamos, conocemos mejor y en la que nos comunicamos con mayor espontaneidad, fluidez y con menor esfuerzo. Es también la que preferimos usar en situaciones muy complejas e íntimas.

3.1.5. La lengua meta

La lengua meta es un término utilizado en la adquisición de una segunda lengua y se refiere al idioma que una persona está intentando aprender o adquirir. Según Pastor (2006), la lengua meta es aquella lengua que constituye el objeto de aprendizaje. Se trata de un término genérico que no hace referencia a si dicha lengua se aprende de forma natural o en un contexto formal de aprendizaje.

Además, Peris et al. (2008) señalan que el término lengua meta incluye los conceptos lengua segunda (L2) y lengua extranjera (LE). La segunda lengua es la lengua no nativa que se adquiere de forma natural, esto es, en inmersión, a través de la interacción en esa lengua. Es decir, el aprendiente se apropia de la L2 en un contexto en el que esa lengua está presente. La lengua extranjera se estudia y aprende de forma consciente y no tiene presencia en el entorno del aprendiente.

3.1.6. Fundamentación teórica de la adquisición y el aprendizaje del español como segunda lengua

La fundamentación teórica de la adquisición y el aprendizaje del español como segunda lengua se explica a través de teorías lingüísticas, cognitivas e interaccionistas. En este sentido, en primer lugar, se presenta la definición de adquisición de una lengua. En segundo lugar, se

exponen las teorías de adquisición de la lengua materna. Finalmente, en tercer lugar, se describen las tres teorías de la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua.

3.1.6.1. La adquisición de una segunda lengua

Peris et al. (2008) definen la adquisición de segundas lenguas como el conjunto de procesos inconscientes mediante los cuales el aprendiente desarrolla la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas en una segunda lengua para la comunicación. Este desarrollo consiste en la superación de unos estadios sucesivos, los que se presentan en un orden de adquisición natural. Para que ese proceso sea posible, el caudal lingüístico o aducto tiene que superar ligeramente el nivel actual de competencia del alumno; solo así es realmente provechoso, es decir, provoca una aprobación de datos (*intake*) realmente efectiva. El aducto resulta comprensible gracias a la situación, el contexto, la información extralingüística y el conocimiento del mundo del alumno. La producción verbal que resulta del procesamiento del *intake* constituye el educto.

La adquisición de una segunda lengua es un proceso individual que tiene lugar en unas circunstancias determinadas. Ellis (1986) afirma que la expresión “adquisición de segundas lenguas” se refiere al proceso subconsciente y consciente por medio del cual se aprende una lengua distinta a la materna en un marco natural o tutorizado. Abarca el desarrollo de la fonología, la gramática y el conocimiento pragmático.

3.1.6.2. Las teorías de adquisición de la lengua materna o primera lengua (LM/L1)

A lo largo del tiempo han existido diversas disciplinas como la psicología, la lingüística, la biología, la antropología, la sociología y, en estos últimos tiempos, la neurociencia, que han intentado dar respuestas sobre la adquisición de la lengua y sus diversas variantes. Sin embargo, no existen propuestas únicas y se siguen planteando diferentes teorías al respecto, porque es complejo conocer cómo se adquiere el conocimiento para que se pueda comunicar en una

lengua. En este sentido, se van a presentar algunas de las principales propuestas sobre la adquisición de la lengua materna o primera lengua que han servido como referencias para las propuestas de las teorías de la segunda lengua.

Según Martín (2016b), existen diversas clasificaciones. Una primera propuesta englobaría las teorías de la adquisición de la conducta verbal: la lingüística y las bases de la psicología. Cita también a López (1988), quien presenta una propuesta en dos ámbitos: las conductistas y las cognitivas. Asimismo, cita a Martín y Sánchez (1988, pp. 25-30), quienes analizan cinco propuestas: el conductismo, las teorías cognitivistas, las teorías mentalistas, la teoría biológica del desarrollo del lenguaje y la teoría sociológica. Teniendo estas consideraciones, Martín (2016b) presenta estas cinco teorías y considera al modelo computacional como una propuesta de estos últimos años, pero que aún se sigue investigando.

Considerando las referencias anteriores, se presentan cuatro propuestas teóricas de manera general que responden a las perspectivas psicológicas, lingüísticas y sociales. En el desarrollo de dichas propuestas se puede constatar el avance y estudio sobre las investigaciones de la adquisición de la lengua materna, donde algunas teorías rechazan a la anterior y proponen una nueva teoría; otras consideran algunos aspectos de las teorías anteriores y plantean nuevos enfoques y perspectivas, porque van superando los métodos y los instrumentos de análisis.

A continuación, se exponen cuatro teorías sobre la adquisición de la primera lengua o lengua materna. La primera de orientación psicológica, denominada “conductista” o “empirista”, cuyo máximo representante es Skinner, plantea que la lengua se adquiere a través de una conducta y se refuerza mediante el estímulo y la respuesta. La segunda, de orientación lingüística, conocida como “innatista” y representada por Chomsky, sostiene que los seres humanos nacen con una capacidad innata para adquirir el lenguaje. La tercera, de orientación psicológica, llamada “cognitiva” y con Piaget como referente, argumenta que el lenguaje del niño está relacionado con el desarrollo cognitivo. Finalmente, la cuarta, de orientación

constructivista, liderada por Vygotsky, postula que el desarrollo del lenguaje se logra a través de la interacción con el entorno social.

3.1.6.3. El conductismo: imitación y repetición

El conductismo fue una corriente psicológica que hasta los años setenta tuvo un auge importante en la adquisición de la lengua materna. Según Baralo (2018), para esta corriente, el aprendizaje era entendido como el resultado de la formación de hábitos. Todo se aprendía a través de un proceso de ensayo y error que se iniciaba en un estímulo que provocaba una respuesta del organismo. Si la respuesta era correcta, se premiaba para obtener un esfuerzo positivo; y, si la respuesta era incorrecta, se castigaba, porque no se satisfacía la necesidad que servía de estímulo. Este modelo de ensayo y error, con respecto a la adquisición de la lengua, se explica cuando los niños imitan los sonidos y las estructuras lingüísticas que escuchan de su alrededor, y, al imitarlas, reciben el refuerzo positivo mediante una comunicación exitosa: felicitaciones y palabras de ánimo del adulto.

El representante de la teoría conductista o empirista en la adquisición del lenguaje fue Skinner (años cincuenta y sesenta), quien planteó que el lenguaje se debe a una reacción de estímulo respuesta; es decir, el lenguaje se aprende por imitación y como respuesta a estímulos verbales. El lenguaje depende exclusivamente de los estímulos externos. Este planteamiento se debe a que Skinner solo estudiaba los comportamientos que se podían observar, y consideraba que los procesos de aprendizaje eran tanto para las especies como para todas las acciones. Es decir, comprendía el lenguaje como un comportamiento observable.

Por otro lado, en la teoría conductista existen dos factores fundamentales para que los niños adquieran un aprendizaje de su lengua. Según Baralo (2018, p. 13), estos factores son “La cantidad y calidad de input lingüístico, esto es, de las muestras de lengua que escucha, por un lado, y la fuerza del refuerzo que recibe de los adultos, por otro, serán dos factores de gran efecto y consecuencia en el éxito que cada niño consiga en el aprendizaje de su lengua”.

La teoría conductista tuvo diversas limitaciones. La primera limitación fue que no explicaba las similitudes de todos los niños en las etapas iniciales del desarrollo del lenguaje. Por otro lado, se ponía más énfasis en el aprendizaje del vocabulario que en el de la gramática y no se consideraba que los niños produzcan frases que nunca habían oído anteriormente. Al respecto, Garton (1994) afirma que se concebía al niño como un estimulador pasivo de la estimulación del ambiente y del refuerzo. Estudios recientes han dado a conocer que el modelo conductista carece de argumentos para explicar aspectos complejos y abstractos del conocimiento lingüístico. Así, Baralo (2018, p. 14) afirma que

Si analizamos la interacción entre niños y adultos, en cualquier lengua, grabadas desde que aparecen las primeras palabras hasta los cuatro o cinco años, en que los niños ya han completado la adquisición del sistema de su lengua materna, podemos comprobar fácilmente que ningún niño repite textualmente lo que dice el adulto con el que se comunica. Sin embargo, esta teoría ha tenido resultados positivos en niños que presentaban retraso mental o dificultades para comunicarse, es decir, en la rehabilitación de la lingüística, porque las técnicas de refuerzos daban buenos resultados para este tipo de niños.

3.1.6.4. La teoría innatista

Ante la teoría conductista que planteaba que el lenguaje era una conducta adquirida mediante un refuerzo positivo, donde el aprendizaje se basaba en la imitación y en la formación de hábitos, y que no ofrecía una respuesta lógica sobre la adquisición del lenguaje, surgió la teoría innatista, que postulaba que el lenguaje era algo innato. Chomsky, lingüista y teórico de esta propuesta, planteó dos preguntas al respecto (Baralo, 2018, p. 15):

¿Qué se sabe cuando se sabe una lengua? y ¿Cómo se adquiere ese conocimiento? Para responder a estas preguntas propuso un modelo de investigación cognitivo que parte del supuesto de que los niños nacen biológicamente programados para el lenguaje y que

esta capacidad se desarrolla en el niño del mismo modo que se desarrolla cualquier otra capacidad biológica, como la visión, por ejemplo, o el andar erguido.

Chomsky postuló que la capacidad de hablar es innata; es decir, todos los seres humanos nacen con una mente preestructurada para adquirir el lenguaje; no es una conducta adquirida por imitación del contexto. Los niños nacen con universales lingüísticos (gramática universal) que se concretan o limitan en el aprendizaje de la lengua materna (gramática de la lengua materna) determinadas por el contexto. Es decir que, cuando nacemos, tenemos la capacidad de hablar cualquier lengua, pero una vez que comenzamos a adquirir nuestra propia lengua oyendo a los adultos, la capacidad para aprender otras lenguas disminuye y la gramática universal innata se va concretando en la gramática de la lengua materna.

Anula (2002) explica que la gramática universal (GU) no es otra cosa que la facultad de la lengua. Se trata de una capacidad humana, biológicamente determinada y formada por dos tipos de componentes: un conjunto de principios generales que restringen la forma de las lenguas naturales y un conjunto de parámetros que permiten la variación intralingüística, y puede entenderse como un mecanismo biológico capaz de desencadenar el complejo proceso de adquisición del lenguaje.

Por otro lado, según Anula (2002, p. 24), la tesis de Chomsky con respecto a la GU plantea los siguientes postulados:

- a) Los niños poseen de modo innato una GU (se entiende por innato el estar biológicamente programado).
- b) La GU contiene las propiedades básicas del lenguaje (principios) junto con un “generador de variabilidad” (parámetros) que permiten la variación dentro de las que son disposiciones innatas.

- c) La adquisición del lenguaje se produce cuando la GU entra en contacto con la experiencia lingüística y evoluciona hacia una gramática particular (la gramática del español)
- d) La adquisición del lenguaje no es un proceso de aprendizaje dependiente de nuestra capacidad humana intelectual para resolver problemas.

Entonces, para Chomsky, la adquisición del lenguaje es innata y se da a través de la GU y la experiencia lingüística, donde el lenguaje que escucha el niño es fundamental, ya que acciona sobre la capacidad innata y fija parámetros de variación. Sin embargo, las críticas con respecto a la propuesta de Chomsky señalan que ignoraba los factores cognitivos y sociales.

3.1.6.5. La teoría cognitiva

Las teorías cognitivistas plantean que la adquisición del lenguaje es un proceso mental que implica el desarrollo del conocimiento de estructuras y de diferentes rasgos lingüísticos, a través de estrategias generales de percepción, almacenamiento y producción, similares a otros aprendizajes.

El representante de esta teoría es Jean Piaget, quien en el marco de la teoría constructiva del desarrollo cognitivo resalta que la lengua es una aptitud de la cognición humana y está subordinada al pensamiento. Piaget estudió cómo los niños a partir de los 3 años hablan solos o mientras juegan o realizan actividades, y ese tipo de actuación la denomina “habla egocéntrica”, lo que le lleva a plantear que el lenguaje se va desarrollando subordinado al pensamiento, y, cuando el niño es capaz de pensar no solo en lo propio e inmediato, sino que puede razonar y abstraer, deja de hablar en voz alta porque ha madurado su capacidad de pensar y no necesita apoyarse en el lenguaje oral.

Es decir, las destrezas lingüísticas se relacionan con las estructuras de percepción y conocimiento y de la inteligencia sensoriomotora. Al respecto, Martín (2016, pp. 262-263) menciona que “Para Piaget (1926) el lenguaje infantil se caracteriza por su egocentrismo (es

incapaz de situarse en el punto de vista del otro), pero, a medida que va madurando, se convierte en lenguaje socializado, adquiriendo el contexto una relevancia del primer orden al pasar de lo individual a lo social”.

3.1.6.6. La teoría social interaccionista

Una de las funciones primordiales del lenguaje es la comunicación que se da a través de la interacción social, planteamiento teórico que fue expuesto por Vygotsky. Este autor planteó que el lenguaje se antepone al pensamiento. Además, hacía una interpretación del habla egocéntrica, y señaló que cuando los niños acompañan sus acciones con el lenguaje, ello no es solo una forma de regularlas, pues, igualmente, los adultos hablan solos con la intención de oír sus pensamientos y ordenar mejor sus ideas.

Además, Vygotsky afirmó que el desarrollo del lenguaje no está ligado al pensamiento, sino al medio social, a la comunicación. Es decir, la transmisión de los conocimientos de la cultura se realiza a través del lenguaje. Por ello, la palabra es el medio esencial de esos procesos, y esto repercute en el desarrollo de la mente.

Según Garton (1994), Vygotsky consideró que el lenguaje y el pensamiento se originaban a partir de raíces separadas, pero se integraban posteriormente en el desarrollo. Por lenguaje, Vygotsky (2010b) entendía el habla como los instrumentos lingüísticos del pensamiento, y la experiencia social y cultural del niño. Comprendía el lenguaje como el medio a través del cual se transmitía y se creaba el pensamiento.

3.1.6.7. Las etapas de la adquisición del lenguaje

En la adquisición de la lengua materna existen diversos procesos mentales, cognitivos y sociales que contribuyen a que los individuos puedan adquirir el lenguaje. Al respecto, Navarro (2003, p.325) cita a Félix Castañeda (1999, p. 74), quien sostiene que los aspectos que intervienen en la adquisición del lenguaje son los siguientes:

- a) Proceso de maduración del sistema nervioso; se correlacionan los cambios progresivos con el desarrollo motor en general y con el aparato fonador en particular.
- b) Desarrollo cognoscitivo que comprende desde la discriminación perceptual del lenguaje hablado hasta la función de los procesos de simbolización y pensamiento.
- c) Desarrollo socioemocional, que es el resultado de la influencia del medio sociocultural, de las interacciones del niño y las influencias recíprocas.

Por ello, el buen desarrollo mental, cognitivo y socioemocional son fundamentales para el desarrollo del lenguaje. Al respecto, existen diferentes propuestas sobre las etapas de la adquisición del lenguaje. Algunos investigadores utilizan la cronología; otros, solo criterios lingüísticos. Otros especialistas como Anula (2002) y Hernández (2018) emplean ambos criterios, y describen la producción verbal de los niños y consideran que la etapa es progresiva.

Estas etapas son la fase prelingüística (llanto y arrullo), el balbuceo, el uso de palabras aisladas o la emisión de dos palabras, el desarrollo sintáctico y la adquisición completa del lenguaje (véase la Tabla 4). En estas etapas se consideran los primeros estadios (desde el nacimiento hasta los 3 o 4 años, etapa en la que aprenden a hablar); el niño adquiere mecanismos lingüísticos básicos. Un aspecto que nos pareció interesante en esta propuesta es que la etapa de la adquisición no finaliza cuando el niño aprende a hablar, sino hasta que adquiere una conciencia metalingüística (la facultad para reflexionar sobre el lenguaje), porque el aprendizaje léxico nunca se detiene, siempre se está en la posibilidad de aprender nuevas palabras.

Tabla 4

Etapas en la adquisición del lenguaje

Etapas iniciales	Cronología temporal aproximada	Características
Llanto	Nacimiento	– El bebé se limita a emitir sonidos que no están asociados a ninguna actividad lingüística (llanto, suspiros, chasquidos, etc.). – Estos sonidos están condicionados a necesidades fisiológicas (hambre, malestar, etc.).
Arrullo	Desde los 2 meses hasta los 6 meses	– Se inicia el “arrullo”, canturreo, que se parece a sonidos consonánticos y vocálicos de una forma difusa. – El niño comienza a ser capaz de producir sonidos placenteros (lo que también se refleja con la aparición de las primeras sonrisas del bebé). – Estos sonidos, de alguna forma, llevan al niño a establecer una primera relación con el entorno (fundamentalmente con la madre).
Balbuceo	Desde los 7 meses hasta los 12 meses	– El niño por primera vez produce sonidos que son percibidos por los adultos como emisiones silábicas. – Las emisiones aparecen aisladas y posteriormente se presentan en series como <i>pa-pa, ma-ma, ba-ba, da-da, ta-ta, ne-ne</i>. La temprana pronunciación de estos sonidos está relacionada con la facilidad articulatoria de tales combinaciones. – La temprana pronunciación de esos sonidos se relaciona con la facilidad de articular tales combinaciones. Este sonido se produce al mismo tiempo y en todas las lenguas, y justifica la manera en que llamen a sus padres (<i>mamá, papá, dada</i>). – Incrementa el repertorio silábico, y convierte el balbuceo en una especie de jerga pseudolingüística. – Se inicia la diferenciación del balbuceo de los niños, según su particular lengua materna. También comienzan a imitar los patrones de entonación de su lengua.
Palabras aisladas	Desde los 12 meses hasta los 18 meses	– El niño pronuncia su primera palabra, que equivale a toda una frase (<i>eta</i> quiere decir ‘dame una galleta’), denominada también “holofrástico”. – Aprende vocablos que se refieren a objetos animados e inanimados (<i>guau-guau</i> quiere decir ‘perro’; <i>eta</i> quiere decir ‘galleta’; <i>ten</i> quiere decir ‘tren’; y palabras que nombra acciones (<i>abe</i> quiere decir ‘abre’), lugares (<i>aquí</i>), etc. No tiene problemas para segmentar y reconocer las palabras.
Emisión de dos palabras	Desde los 18 meses hasta los 24 meses	– Alrededor de los 18 o 20 meses aparece la sintaxis. Al inicio con la emisión de dos palabras y más tarde con emisiones más complejas. – Se da una explosión lingüística. Los niños comienzan a adquirir el vocabulario a una gran velocidad (aproximadamente, aprenden una palabra nueva cada dos horas).
Desarrollo sintáctico	Desde los 2 años hasta los 4 años	– Incluye una variedad notable de construcción sintáctica (interrogativas, comparativas, pasivas, etc.). – A la edad de 3 años, los niños pueden establecer conversaciones fluidas y gramaticalmente correctas con los adultos. – El niño ha conseguido dominar mecanismos básicos del sistema lingüístico en sus diferentes componentes.

Adquisición completa del lenguaje	Desde los 5 hasta los 10 años	– Hasta los 6 o 7 años, el niño no completará el desarrollo fonológico; específicamente lo relacionado con la pronunciación de triptongos y la entonación. – El proceso de la adquisición completa de la gramática se extenderá hasta los 10 u 11 años. Es en esta etapa que dejarán de observarse errores en el uso de los tiempos del modo subjuntivo, así como otros fenómenos sintácticos. – En cuanto al aprendizaje del léxico, este no se detiene nunca. Siempre existe la posibilidad de aprender nuevas palabras o acepciones para las ya conocidas; y, con respecto a la adquisición de mecanismos semánticos como la comprensión metafórica, el niño no muestra una competencia sólida hasta pasados los 10 años.

Nota. Adaptado de Hernández (2018) y Anula (2002).

Con lo anteriormente expuesto, se puede decir que cuando el niño adquiere su lengua materna (LM) o primera lengua (L1) y la desarrolla a través del lenguaje, este ha adquirido una competencia lingüística (ha aprendido reglas fonológicas, léxicas y sintácticas; y posteriormente también aprenderá a leer y escribir) y comunicativa que le ayudará a interrelacionarse con los demás o como individuo. Las lenguas que aprenda después se podrán considerar segunda lengua (L2).

3.2. Las teorías de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua

Anteriormente se habían descrito las teorías de la adquisición de una primera lengua, que sirvieron como base en las propuestas de adquisición o aprendizaje de una segunda lengua. Al respecto, existen diversas propuestas teóricas sobre este tema. Según De Santiago y Fernández (2017), las teorías de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua pasan por dos etapas: en la primera etapa, que se encuentra comprendida desde 1950 hasta finales de la década de los ochenta, se intentaba explicar los procesos de adquisición y se tomaban como referencia las bases teóricas lingüísticas como el estructuralismo y el generativismo. La segunda etapa abarca desde 1990 hasta la actualidad, y se proponen teorías desde los ámbitos lingüísticos, psicológicos y sociales. Asimismo, en esta última etapa, los estudios de adquisición de L2/LE se multiplicaron al igual que el número de las propuestas teóricas.

Se ha considerado la segunda etapa, por el interés de nuestra investigación en el ámbito lingüístico, en la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua. En este sentido, es importante destacar la función que realiza la lingüística aplicada, porque ha desempeñado un rol esencial en las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas (ASL) desde una perspectiva multidisciplinar; es decir, ha incluido diversas disciplinas, como la lingüística, la psicología (psicolingüística), la sociología (sociolingüística), las ciencias de la educación (didáctica), etc.

Con lo anterior expuesto, una clasificación interesante, completa y multidisciplinar, que se seguirá sobre las teorías de adquisición de segunda lengua (ASL), es la que proponen De Santiago y Fernández (2017). Estos autores plantean tres enfoques: el enfoque lingüístico, el enfoque cognitivo y el enfoque interaccionista, sociolingüístico y sociocultural, los cuales tienen subdivisiones que complementan y fortalecen cada propuesta.

En primer lugar, De Santiago y Fernández (2017) presentan el enfoque lingüístico, y lo subdividen en enfoques formales y funcionales. En el enfoque formal abordan el enfoque generativista; y, en el enfoque funcional, la lingüística sistémica, la tipología funcional, la proyección de la función a la forma, la organización de la información y el enfoque orientado a conceptos.

En segundo lugar, desarrollan el enfoque cognitivo, y lo subdividen en enfoque cognitivo de nivel implícito, que incorpora al modelo CREED, la teoría de la procesabilidad y la teoría del procesamiento del *input*. El enfoque cognitivo de tipo explícito desarrolla la teoría de la adquisición de destrezas. Y, en tercer lugar, desarrollan el enfoque interaccionista, sociolingüístico y sociocultural, que investiga cómo interviene el entorno social en el desarrollo del conocimiento lingüístico, y dan a conocer a través de la hipótesis del *input* (Long), la hipótesis del *output* (Swain) y la teoría sociocultural (Lantolf).

3.2.1. Los enfoques lingüísticos

De Santiago y Fernández (2017) presentan una división del enfoque lingüístico en enfoques formales y enfoques funcionales. Los formales se caracterizan por estudiar el sistema formal subyacente a la interlengua (IL) de los aprendices; comparan las semejanzas y diferencias entre la adquisición de este sistema y la de la lengua materna; y, por otro lado, no prestan atención al procesamiento lingüístico real o a los contextos en los que la adquisición tiene lugar. Los funcionales tienen en cuenta la evolución que se da en los aprendices entre sistemas de tipo pragmático, donde el énfasis se presenta en el significado, y también donde la morfosintaxis se va integrando gradualmente. Es así como, en el enfoque lingüístico, el generativismo se centra en la competencia lingüística de la segunda lengua y el acceso a la gramática universal (GU).

3.2.1.1. Enfoque generativista

En la lingüística formal el enfoque generativista ha tenido un predominio en el estudio de la adquisición de la lengua materna (ALM) y la adquisición de la segunda lengua (ASL) debido a la importancia que le ha dado a los aspectos aparentemente innatos y universales del proceso de adquisición. Este enfoque tiene como base la concepción chomskiana de la competencia lingüística para dar a conocer el conocimiento que un hablante tiene de su lengua nativa, donde la gramática universal (GU) desempeña un rol esencial; y, con respecto a la adquisición de la segunda lengua, lo que se desea conocer es si en la adquisición de la segunda lengua la GU tiene el mismo acceso que en la lengua materna.

Según De Santiago y Fernández (2017, p. 19), el enfoque generativista tiene como objetivo principal el estudio de la competencia lingüística, es decir, conocer las representaciones y operaciones mentales que conforman ese conocimiento. Este enfoque considera que los seres humanos poseen una facultad lingüística específica diferenciada de

otros módulos de la inteligencia humana, que está presente en nuestra dotación genética y en un periodo específico actúa como un *input* para dar lugar a la adquisición de la lengua materna. A esa dotación genética se le denomina “gramática universal” (GU), y se articula en torno a las características que están presentes en todas las lenguas, es decir, en los principios y el conjunto de propiedades variables en relación con esos principios llamados “parámetros”.

Con respecto a la adquisición de la segunda lengua, un cuestionamiento importante que se ha planteado a la GU es si gracias a ella se adquiere la lengua nativa, cómo se adquiere la L2/LE. Inicialmente, las respuestas no fueron unánimes. Para algunos investigadores, los aprendices de una L2/LE no tenían acceso a la GU y utilizaban otras facultades mentales para el aprendizaje; para otros, el acceso era directo a través de la L1; y, finalmente, para otros, el acceso era indirecto de la L1.

Los defensores de que la adquisición de una L2/LE no está restringida por la GU se basa en que la adquisición de la L1 alcanza siempre un dominio nativo, mientras que en la L2/LE no solo rara vez es así, sino que, además, hay una gran variabilidad en la competencia lingüística de los diferentes aprendices. Este planteamiento los llevó a pensar que los procesos son diferentes: la adquisición de L1 se hace partiendo de la GU; la de la L2/LE se lleva a cabo mediante los mecanismos generales de resolución de problemas (analogía, formulación y comprobación de hipótesis, etc.). Por otro lado, los opositores defienden que el acceso a los principios y parámetros es idéntico al que tiene lugar en la L1 y, que, por tanto, es posible adquirir principios que no eran operativos en la L1 o reiniciar los parámetros si son diferentes.

Posteriormente, desde mediados de los noventa en adelante, se pasó del modelo de principios y parámetros al denominado “programa minimalista”, y se volvió aún más complejo el panorama. Por un lado, la concepción de parámetros cambia notablemente. De los parámetros tradicionales o macroparámetros (como el del sujeto nulo o el de la dirección del

núcleo) se pasa a los microparámetros, localizados en el léxico; en concreto a las categorías funcionales (tiempo, concordancia, etc.) que pueden entenderse como conjuntos de rasgos. Con respecto a la adquisición de L2/LE, De Santiago y Fernández (2017, p. 189) citan a Lardiere (2014, p. 112), quien afirma que “[...] la variación paramétrica en el programa minimalista surge porque las lenguas seleccionan diferentes rasgos y/o estructuran de manera diferente en sus lexicones”. Para la adquisición de segundas lenguas, por lo tanto, el reseteo de los parámetros requiere que el aprendizaje (re)seleccione y (re)estructure los rasgos de los morfemas de la lengua meta.

3.2.1.2. Enfoque funcionalista

Según De Santiago y Fernández (2017), los enfoques funcionalistas se caracterizan por considerar principalmente a la comunicación, es decir, a la transmisión de significado. Las formas y estructuras lingüísticas no son sino proyecciones de los matices significativos que presentan las lenguas. En la adquisición de L2/LE, los aprendices parten del conjunto de distinciones semánticas de L1 y de su consiguiente traducción formal.

Los análisis funcionalistas han puesto el foco en los sistemas iniciales de los inmigrantes en su adquisición de L2. Al respecto, De Santiago y Fernández (2017) presentan diferentes ejemplos sobre estudios del aprendizaje de una segunda lengua en inmigrantes. Uno de los ejemplos que presentan es el estudio realizado por Dittmar (1984) con inmigrantes con español como L1 que aprenden alemán. El nivel de alemán en estos estudiantes era elemental. El autor hace referencia al escaso uso de la morfología flexiva y la alta dependencia del léxico y del contexto para compensar las insuficiencias sintácticas.

Asimismo, presentan el ejemplo de Klein y Perdue (1992; 1997), quienes orientaron el proyecto de corpus multilingüe. Este proyecto recoge la producción lingüística de 40 trabajadores inmigrantes de seis lenguas maternas en cinco países de acogida durante un

periodo de 30 meses. En esta investigación describieron tres niveles de desarrollo en la estructura de las emisiones lingüísticas de los sujetos: nominal, verbal con formas no personales o no conjugadas y verbal con formas conjugadas.

Finalmente, presentan un ejemplo particular del tránsito de lo contextual y pragmático hacia lo gramatical, y citan a Badovi-Harling (2007), quien da a conocer que inicialmente los aprendices utilizan el principio de linealidad del lenguaje, es decir, el orden de enumeración continua de acontecimientos, el orden cronológico de su desarrollo, donde existe una gran dependencia contextual. En un segundo momento, se recurre a los adverbios temporales y conjunciones como *y*, *luego*, *después*. Y, finalmente, se incorpora la expresión del tiempo, a través del uso de los tiempos verbales, es decir, se utiliza la morfología verbal.

3.2.2. Los enfoques cognitivos

Los enfoques cognitivos estudian cómo el cerebro analiza, organiza y almacena la nueva información. Es decir, estudian cómo la mente humana aprende, cómo se genera el conocimiento y el aprendizaje. Según De Santiago y Fernández (2017), los enfoques cognitivos pueden dividirse en dos grupos. El primer grupo, de tipo implícito, englobaría los que defienden que la adquisición de la L1 y la L2/LE se sirven de los mismos mecanismos cognitivos, que operan en la adquisición de cualquier otro tipo de conocimiento o destreza, esto es, no específicamente lingüístico. El segundo grupo agruparía a los que proponen que la adquisición de la L2/LE es fundamentalmente diferente y de carácter más explícito que la de la L1.

3.2.2.1. Enfoques cognitivos de tipo implícito

La explicación sobre el desarrollo del enfoque cognitivo de tipo implícito, según De Santiago y Fernández (2017), toma como referencia la clasificación que proponen Mitchell et al. (2013, pp. 98-129), quienes distinguen dos corrientes: la primera estudia cómo las características del *input* lingüístico afectan al aprendizaje, y la segunda investiga si las

restricciones al procesar el *input* influyen en la capacidad lingüística de los aprendices y en qué estadio del aprendizaje lo hacen.

Con respecto a la primera, la frecuencia, la preminencia (facilidad de percepción) y la redundancia (el carácter esencial o no para el significado) son las características del *input* que inciden principalmente en su accesibilidad. En el entorno lingüístico es fundamental el aprendizaje; por ende, cuanto más frecuente, prominente y menos redundante sea un elemento, más fácil será su aprendizaje. Además, la influencia de la lengua materna es otro factor que contribuye al aprendizaje, donde los elementos parecidos son más accesibles, pero se complica cuando determinado morfo se remite a morfemas distintos.

Los enfoques cognitivos de tipo implícito abordan el modelo CREED, la teoría de la procesabilidad y la teoría del procesamiento del *input*. Para explicar estas teorías, De Santiago y Fernández (2017) utilizan como ejemplos investigaciones realizadas por expertos de acuerdo con cada temática investigada, que presentamos a continuación.

3.2.2.2. El modelo CREED

El modelo CREED se explica a través de la teoría de Ellis (2006), conocida bajo el acrónimo CREED (Construcción –based, Rational, Exemplar-driven, Emergent, Dialectic), esto es, se basa en las construcciones, es racional, se desarrolla a partir de ejemplos, emerge de la dialéctica). Para Ellis, la adquisición del lenguaje es un ejemplo más de los mecanismos asociativos y cognitivos del ser humano para el aprendizaje. Es decir, aprendemos nuestra lengua u otras lenguas como cualquier otra destreza.

La base lingüística son las construcciones, que se aprenden al usar la lengua en la comunicación a través de la inducción y la generalización que los aprendices hacen de los ejemplos presentes en el *input*. Esta teoría se explica a través de cinco descriptores. En primer lugar, las lenguas se articulan a partir de construcciones, esto es, emparejamiento de formas y

significados. En segundo lugar, el procesamiento es racional, dado que siguen los patrones más activos de la cognición humana: frecuencia, novedad y contexto de uso. En tercer lugar, el aprendizaje se desarrolla a partir de ejemplos que el aprendiz va encontrando en sus diversas interacciones verbales. En cuarto lugar, el lenguaje se va formando en el individuo a medida que va extrayendo regularidades y generalizaciones cada vez más precisas. El aprendiz no aplica reglas o principios innatos, sino que va configurando su competencia lingüística a partir de la materia prima del lenguaje que escucha y produce. En quinto lugar, el carácter dialéctico se refiere a que las explicaciones o correcciones de los interlocutores influyen también en el desarrollo lingüístico (De Santiago y Fernández, 2017).

Las diferencias entre la adquisición de L1 y L2/LE son consecuencia de la influencia de la lengua materna, que limita la capacidad de análisis del *input* y puede, además, producir un oscurecimiento y un bloqueo de la atención del aprendiz.

3.2.2.3. Teoría de la procesabilidad

Otra corriente del tipo explícito es la teoría de la procesabilidad, que parte de la idea de que el aprendizaje depende de lo que los aprendices puedan procesar. Un ejemplo que explica este planteamiento es la Teoría de la Procesabilidad de Pienemann (2005), en la que refiere que se tiene que desarrollar la capacidad de procesar todo un conjunto de fenómenos gramaticales que incluye el orden de palabras; las categorías presentes de morfología flexiva (género, número, caso, tiempo, etc.); los procedimientos sintácticos que se dan en esa lengua; las categorías léxicas de los ítems léxicos; etc. Asimismo, uno de los principales problemas es la dificultad para relacionar la información gramatical que aparece en diferentes elementos de una oración. Un ejemplo de ello es la dificultad en el correcto uso de la concordancia.

Un aprendiz de español como lengua extranjera (ELE - E/LE) debe tener presente que los rasgos de género y número aparecen en diferentes elementos del sintagma nominal

(determinantes, sustantivos, adjetivos), pero en los primeros estadios su capacidad de procesamiento no está lo suficientemente desarrollada para atender diferentes aspectos. Frente a esta dificultad, Pienemann (2005, p. 8) propone una jerarquía de procesabilidad. En esta se consideran seis niveles que van de lo simple a lo complejo; es decir, de la palabra al sintagma, luego a la oración simple y después la oración compuesta. Esta jerarquía de procesabilidad ha contribuido al análisis de fenómenos gramaticales de diversas lenguas.

3.2.2.4. Teoría del procesamiento del *input*

La teoría del procesamiento del *input* es otra teoría del tipo explícito donde se explica a través de la propuesta del procesamiento del *input* en la adquisición de adultos. Cabe aclarar que este autor es generativista, por ello la propuesta no es cognitiva en el sentido de asumir que los mecanismos de adquisición son los mismos para la L1 que para la L2/LE. Sin embargo, considera que en la adquisición de L2/LE el procesamiento del *input* influye de manera clara en el aprendizaje. También se dan a conocer de manera general algunas características de procesamiento que operan en la comprensión del *input* (De Santiago y Fernández, 2017 p. 198):

- Para poder comprender el *input*, los aprendices se centran en el significado y no tanto en la forma.
- En los primeros estadios del aprendizaje, la comprensión exige mucho esfuerzo cognitivo y de memoria, de manera que no se puede prestar atención a todo.
- Los aprendices se sirven de ciertos principios universales de procesamiento del *input*, así como también de la forma de procesar su lengua materna.

En esta teoría se describen cuatro principios universales:

- a) Primacía de las categorías léxicas. Hace referencia a que lo primero que procesan los aprendices son las palabras con claro contenido léxico: nombre, adjetivos, verbos, etc.

- b) Principio de preferencia por la no redundancia. Los aprendices tienden a procesar morfemas gramaticales no redundantes antes que los redundantes.
- c) Principio de preferencia por el significado. Los aprendices tienden a procesar antes los morfemas gramaticales con significado que aquellos que no lo tienen.
- d) Principio de primer nombre. Los aprendices tienden a procesar el primer nombre o pronombre que aparece en una oración como el sujeto.

3.2.2.5. Enfoques cognitivos de tipo explícito

Los enfoques cognitivos de tipo explícito se caracterizan por diferenciar mecanismos de adquisición de L1 de los de L2/LE y por la importancia del papel de la memoria en el proceso de adquisición. En este sentido, una de las diferencias con respecto a la adquisición de L1 es que se produce de manera inconsciente. Los hablantes usan su lengua sin dificultad, y en general no pueden explicar las reglas en las que se basa su comportamiento lingüístico. Con respecto a los aprendices de L2/LE, estos necesitan esfuerzo consciente para memorizar las unidades y las reglas de la lengua meta. Dentro de este enfoque se encuentra la teoría de la adquisición de destrezas.

3.2.2.6. Teoría de la adquisición de destrezas

La teoría de la adquisición de destrezas presenta tres estadios de aprendizaje: estadio cognitivo o declarativo; estadio asociativo o procedimental; y estadio automático.

- a) Estadio cognitivo o declarativo. A partir de una representación explícita (generalmente, una descripción abstracta y un conjunto de ejemplos), el aprendiz almacena en la memoria de trabajo nueva información, lo que exige esfuerzo de atención y concentración. En este estadio, el aprendiz sabe que algo es de una manera.

- b) Estadio asociativo o procedimental. La representación empieza a ser internalizada mediante la práctica, pasa de la memoria declarativa a la procedimental, lo que reduce la exigencia cognitiva. En este estadio, el aprendiz sabe cómo llevar a cabo lo que sabe.
- c) Estadio autónomo, automático. La representación está plenamente en la memoria procedimental, de manera que se ejecuta rápidamente y sin esfuerzo consciente. En este estadio, el aprendiz actúa casi sin ser consciente de lo que sabe.

Por otro lado, De Santiago y Fernández (2017, p. 201) citan a Michell et al. (2013, pp. 141-42) para explicar algunas características de estas teorías sobre la adquisición de L2/LE, por ejemplo:

- La ausencia en la interlengua de estructuras que no han formado parte del conocimiento declarativo de los aprendices.
- La dificultad en procedimentalizar algunas estructuras por la complejidad de asimilar adecuadamente el conocimiento declarativo.
- El hecho de que el aprendizaje vaya progresando a medida que la procedimentalización libera recursos para nuevo conocimiento declarativo.
- La variabilidad individual como consecuencia de las diferencias cognitivas de los aprendices.
- La fosilización como resultado de conocimiento declarativo no nativo que se ha automatizado.
- La variedad de estructuras que se fosilizan, o bien por su dificultad, o bien por la falta de suficiente práctica.

3.2.3. Los enfoques interaccionistas

En los enfoques interaccionistas, la dimensión social es fundamental. Por ello, tienen como objetivo estudiar la forma en que el entorno social interviene en el desarrollo del conocimiento lingüístico al mismo tiempo que analiza los componentes que intervienen en la adquisición en tiempo real. En el enfoque interaccionista, esta propuesta presenta tres hipótesis: *input*, *output* y sociocultural, que se desarrollarán a continuación.

3.2.3.1. Hipótesis del *input*

En la hipótesis del *input* toman como referencia la hipótesis del *input* de Krashen , según el cual, la presencia del *input* comprensible debe ser más avanzado que el nivel actual en el idioma para propiciar la adquisición del segundo idioma. Asimismo, Long (1990) sugirió que el papel del *input* podría potenciarse si el aprendiz participaba en interacciones comunicativas con hablantes nativos.

En estas interacciones existe una constante dificultad en el aprendiz para entender y hacerse entender. Esto llevaría al uso de estrategias de negociación del significado de muy diverso tipo, que no solo ayudaría a la comprensión del lenguaje, sino que también daría a conocer la evidencia negativa sobre aspectos léxicos y formales de la interlengua (IL) del aprendiente. Entonces, por un lado, lo que facilita la comprensión serían las peticiones de confirmación, clarificación o repetición del aprendiz; y, por otro lado, lo que contribuye a corregir y mejorar la producción del aprendiz serían las correcciones, las reformulaciones, las peticiones de clarificación o reformulación y las explicaciones.

3.2.3.2. Hipótesis del *output*

La hipótesis del *output* se plantea desde el reconocimiento de la insuficiencia de la hipótesis del *input* señalada por Swain (1985). Esta lingüista canadiense observó en las escuelas de inmersión de Canadá cómo los aprendices de francés tenían un nivel alto en comprensión

auditiva y lectora. Porque, mayoritariamente, la enseñanza consistía en leer textos y escuchar a los profesores. El procesamiento semántico del *input* se había desarrollado de manera notable.

Sin embargo, la producción oral estaba muy por debajo del nivel nativo por falta de oportunidades para comunicarse. Según Swain (1985, p. 125), la producción lingüística no es solo la expresión de que la adquisición ha tenido lugar, sino que su práctica es una forma de potenciar la adquisición en varios sentidos. Por un lado, fomenta la fluidez; por otro —y este es el núcleo de la hipótesis del *output* o de la producción que ella propone—, desarrolla la corrección en tres sentidos:

- Hace al aprendiz consciente de las lagunas que tiene en su sistema lingüístico al no saber cómo expresar algo que quiere decir.
- Le permite experimentar con nuevas formas y estructuras para intentar solventar esas dificultades.
- Le ayuda a reflexionar, analizar y discutir las hipótesis manejadas para usar las formas o estructuras de las que se han servido.

3.2.3.3. La teoría sociocultural

La teoría sociocultural considera la interacción social como elemento indispensable para la adquisición de la segunda lengua. Esta teoría está basada en los trabajos del psicólogo de origen ruso, Vygotsky, y es empleada en el campo de L2/LE principalmente por Lantolf. Esta teoría concibe al lenguaje como una herramienta simbólica que permite mediar con el entorno de diversas formas.

Los conceptos clave en esta teoría son la zona de desarrollo próximo, esto es, el espacio cognitivo entre lo que el aprendiz puede hacer por sí solo y lo que puede llevar a cabo si se le ayuda. Otro concepto es el habla privada, es decir, la que se mantiene con uno mismo, como un elemento para regular el propio comportamiento; y, finalmente, la teoría de la actividad, que

pretende mostrar la interconexión entre las acciones y los objetivos individuales y los del contexto sociocultural en el que se desarrolla (Vygotsky, 2010).

Además, el rol del docente en el caso del aprendizaje de L2/LE puede compararse con el de los padres en el sentido en que ayuda a los aprendices a ir desarrollando paulatinamente su competencia lingüística. El profesor deberá moverse en la zona de desarrollo próximo y actuar como una especie de mediador para facilitar la internalización de las nuevas formas y estructuras por parte del aprendiz. Además, el docente podrá hacer uso del habla privada para ir asimilando los nuevos conocimientos.

3.3. Métodos y enfoques en la enseñanza de español como segunda lengua

Las teorías de adquisición de una segunda lengua que anteriormente se explicaron aportan las bases conceptuales y científicas para el diseño y la implementación de métodos eficaces y prácticos para la enseñanza de español como L2/LE. Los métodos en la enseñanza de una L2/LE son fundamentales porque tienen como objetivo desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias para que una estudiante logre un nivel de competencia comunicativa en el idioma que está aprendiendo.

En este sentido, se presenta la definición de método, luego se presenta la evolución de los métodos de enseñanza de lengua extranjera desde sus inicios hasta la actualidad y se incorporan las orientaciones metodológicas que mayor incidencia han tenido en la enseñanza del español como lengua extranjera. El conocimiento de la evolución de los diferentes métodos contribuye a conocer los enfoques teóricos y pedagógicos, los objetivos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, la secuencia de aprendizaje y la evaluación, y las ventajas y las limitaciones. Y, según el contexto docente y el contexto del aula, los profesores pueden adaptarlos y crear otras metodologías acordes con la realidad educativa.

3.3.1. Definición de método

Un método se refiere a un conjunto organizado y sistemático de principios, técnicas y actividades diseñadas para facilitar el aprendizaje y la adquisición de un idioma. Según Santos (2017, p. 48), “[el] método es el término que se emplea para hacer referencia a los conjuntos de principios teóricos prácticos que fundamentan y justifican las decisiones que se toma en el aula para motivar y agilizar el proceso de aprendizaje”. En AA. VV (2008) se define el método como “un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos”.

Los términos que están inmersos para el desarrollo y la explicación de los métodos son el enfoque, el diseño y el procedimiento. Al respecto, en AA.b VV (2008) citan a Richards y Rodgers (1998), quienes afirman que

El enfoque permite establecer la base teórica en la que se fundamenta el método: teorías sobre lengua y sobre aprendizaje. En el nivel del diseño se determinan los objetivos generales y los objetivos específicos, la selección y organización de las actividades de aprendizaje y de la enseñanza, y los respectivos papeles de los alumnos, profesores y materiales didácticos. En el nivel de los procedimientos se incluyen las técnicas concretas, las prácticas y los comportamientos de los profesores y alumnos.

A lo largo del tiempo, la búsqueda de un método ideal para el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera ha ido evolucionando de acuerdo con la necesidad de encontrar medios para un mejor aprendizaje y según el contexto. Sin embargo, en todos los métodos propuestos se han considerado dos aspectos: “la concepción de la naturaleza de la lengua y la de su aprendizaje: corrección y estructuras de lengua, por un lado, y fluidez y transmisión de significados por el otro” (AA. VV, 2008).

3.3.2. Los métodos de la enseñanza de una L2/LE

La historia de la metodología de lenguas ha sido organizada y escrita de manera precisa en los diversos trabajos de Richards y Rodgers (2003), Larsen-Freeman y Anderson (2011), y, en español, por Martín (2005) y Pastor (2004). Se tomarán como referencia estos autores y se complementará con las aportaciones de De Santiago y Fernández (2017) y Peris et al. (2008).

Los métodos para la enseñanza de una L2/LE se iniciaron desde finales del siglo XIX y se sigue trabajando en ellos hasta la actualidad. Según Sánchez (2005) y Richards y Rodgers (2003), los métodos establecidos han sido los siguientes: el método gramática-traducción (1840-1880); el método directo (1880-1820); el enfoque oral/situacional (1920-1930-1950, Inglaterra); el método audiolingual (1940-1960, Estados Unidos); métodos comunicativos: nocional funcional, enfoque por tareas (1970-2000); enfoques alternativos: enfoque natural, el método del silencio; el método de la respuesta física; el método comunitario; la sugestopedia (1970-1990); la enseñanza basada en contenidos (1990-2000); el enfoque léxico (1990-2000).

La enseñanza de una segunda lengua extranjera se remonta hasta la Antigüedad. En la Edad Media, la enseñanza de una segunda lengua estaba asociada al aprendizaje del latín y se utilizaba en contextos eclesiásticos, académicos, políticos y comerciales. En la época del Renacimiento y el Humanismo, hubo un resurgimiento del interés por las lenguas clásicas como el griego y el latín en el ámbito educativo, ya que, en el siglo XV, el inglés, el francés y el italiano fueron estableciéndose y desplazando al latín. La enseñanza de idiomas se centró en la gramática, la traducción y el estudio de textos literarios. Este método predominó hasta 1940; en la actualidad se continúa utilizando con algunas modificaciones. En los siglos XVII y XVIII se formalizó en el ámbito educativo el enfoque de la gramática y traducción.

A mediados del siglo XIX se incrementa la comunicación entre europeos y surge la necesidad de hablar lenguas extranjeras. Es así como surgen los métodos innovadores en la

enseñanza de idiomas, tal es el caso del método directo o natural, que hacía énfasis en la exposición oral y el uso comunicativo del idioma sobre el uso de las reglas gramaticales.

En el siglo XX se desarrollaron diversos métodos y enfoques en la enseñanza de idiomas, incluidos el método audiolingüístico, el método audiovisual y el enfoque comunicativo. Estos métodos priorizaban la práctica oral, la comprensión auditiva y la comunicación real en el segundo idioma. A partir de las últimas décadas del siglo XX y hasta la actualidad, la enseñanza de idiomas ha seguido evolucionando con un enfoque más centrado en el aprendizaje comunicativo, el uso de tecnologías educativas (como *software* de aprendizaje de idiomas y recursos en línea) y la integración de enfoques basados en la adquisición del lenguaje.

En la actualidad, la enseñanza de una segunda lengua se basa en enfoques comunicativos y experiencias auténticas de aprendizaje, en las que los estudiantes se involucran activamente en actividades lingüísticas significativas y prácticas. Se valoran métodos que fomentan la exposición real al idioma, la interacción comunicativa y el desarrollo de habilidades lingüísticas para la comunicación efectiva en contextos reales.

A continuación, se realiza una breve exposición de la evolución del método en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras desde la Edad Moderna hasta el presente a través de los planteamientos y principios de cada método. Asimismo, los métodos utilizados para la enseñanza del español se han tomado como base de los métodos de la enseñanza del inglés, que pueden ser aplicables al caso del español como lengua extranjera.

3.3.2.1. El método tradicional o de gramática y traducción

El método tradicional, también denominado “método de gramática y traducción”, se inicia a finales del siglo XVIII y se desarrolla en Europa para la enseñanza de otras lenguas propias. El método se basa en el sistema utilizado para la enseñanza de las lenguas clásicas (el

latín y el griego). Al respecto, De Santiago y Fernández (2017) señalan que el objetivo era y es que los estudiantes se familiaricen con textos literarios clásicos; que aprendan a traducir los textos con la ayuda de una lista de un vocabulario que tenían que memorizar, así como de las reglas gramaticales que también tenían que aprender.

Este método concibe la lengua como un conjunto de estructuras que pueden ser observadas y analizadas, y entiende el aprendizaje como una integración de las reglas gramaticales y sus excepciones con el fin de aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones en la lengua meta. El procedimiento del método consistía en el análisis deductivo de la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, la traducción de textos literarios y otros que se centraban en la enseñanza de la gramática.

El objetivo de este método era capacitar a los estudiantes para leer y hacer traducciones en las que se tomaba como referencia la primera lengua. Este método se centra únicamente en la lengua escrita y presta atención al error, el cual debe ser corregido inmediatamente. El aprendizaje de la gramática es deductivo; las reglas se presentan y se memorizan para aplicarlas en los ejercicios de traducción.

El docente es el principal protagonista en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La función del profesor consiste en proporcionar los conocimientos lingüísticos y corregir los errores. El estudiante se limita a seguir las instrucciones del profesor, a memorizar las reglas, las listas de vocabulario, a leer y traducir. Es un método que no da importancia al papel que tiene el alumno y que se enfoca en la memorización con el objetivo de trabajar con textos escritos.

En España, los principios en los que se basa este método se reflejan en los materiales didácticos. Al respecto, Pastor (2006) señala que aparecen los primeros libros elaborados por españoles con la finalidad de enseñar a estudiantes extranjeros, y que también existían

manuales para el aprendizaje del español en el extranjero. Uno de los textos es el de Martín Alonso, titulado *Español para extranjeros*, editado en Madrid en 1949; otro escrito por Francisco de Borja Moll, titulado *Curso breve de español para extranjeros*, publicado en Mallorca en 1954. Ambos textos han sido diversas veces editados y han empleado el método tradicional gramática traducción. En el manual, el objetivo era el conocimiento de la gramática. Además, proponían una cantidad de vocabulario y los tipos de ejercicios son repetitivos: comprensión lectora con la ayuda de una lista de palabras, traducción, dictado y memorización de reglas.

En esta misma línea, Santos (2017, p. 58) afirma que el aprendizaje de una lengua pro medio de la gramática se desarrolla a través de los siguientes principios:

- a) Memorización de reglas gramaticales
- b) Ejercitación de las reglas gramaticales por medio del ejercicio *ad hoc* en el que prevalece la forma sobre el contenido
- c) Memorización del listado del vocabulario organizado por temas
- d) Traducción directa e inversa
- e) Uso de la lengua materna del alumno
- f) Reflexión de tipo contrastivo entre la lengua meta y la lengua materna

En el método tradicional, la concepción de la lengua se reduce al dominio de sus reglas gramaticales y al uso de habilidades para comprender textos escritos y producir discursos coherentes que sigan las convenciones estructurales de la oración. El conocimiento lingüístico se centra en entender las normas que rigen la lengua y aplicarlas correctamente al interpretar y expresar ideas de manera efectiva. Este método resalta la importancia de la competencia gramatical y discursiva para la comunicación, donde la habilidad para decodificar textos y crear producciones escritas coherentes se considera fundamental para el uso competente del idioma.

Según Santos (2017, p. 61), “el método obedece a una concepción normativa y contrastiva de la lengua [...] La importancia de la gramática como eje vertebrador del aprendizaje abre una fuerte controversia que se extenderá a lo largo de todo el siglo XX”.

3.3.2.2. El método directo

El método gramática traducción es cuestionada a finales del XIX. La razón principal de la crítica es la falta de comunicación entre los europeos y la necesidad de poder hablar otras lenguas. Esto trajo como consecuencia que el componente oral tenga relevancia con respecto a lo escrito, y también se considere la adquisición de lengua materna como un modelo de aprendizaje. Ya que se pensaba que la lengua materna se adquiría imitando y repitiendo las formas lingüísticas, lo razonable era hacer lo mismo con la L2/LE. Según De Santiago y Fernández (2017, p. 619), la reacción contra este método se realizó en tres fases:

Una primera fase con autores como Marcel, Prendergast y Gouin; una segunda con el movimiento reformista, que incluía a lingüistas y fonetistas como Sweet, Viëtor y Passy, que insistieron en recurrir a la fonética como auxiliar en la enseñanza de la pronunciación y en la importancia de graduar y estructurar contenidos de los más fáciles a los más complejos; y una tercera con el desarrollo de los métodos naturales y, especialmente, con el método directo.

El método directo frente al método tradicional plantea una didáctica que promueva la comunicación oral para atender las necesidades de los estudiantes; se considera que la expresión oral debe prevalecer sobre la escrita. Por otra parte, la enseñanza de la gramática se consideró en un segundo plano y se daba más importancia al vocabulario y las situaciones, los diálogos y la interacción oral. Se realizaban ejercicios de huecos que eran completados oralmente por los alumnos. El proceso de enseñanza de la gramática era inductivo. En este sentido, De Santiago y Fernández (2017) señalan los siguientes aspectos:

- La preferencia de lo oral frente a lo escrito. Los estudiantes primero debían familiarizarse con el lenguaje hablado antes de tomar contacto con lo escrito. También se debía promover un lenguaje coloquial y práctico.
- Mejorar las habilidades orales mediante interacciones comunicativas en el aula a través de una graduación de contenidos según el nivel de dificultad.
- El uso preferente o exclusivo de la L2/LE en el aula. Esto implicaba evitar el uso de la traducción a la lengua materna. El vocabulario debería ser explicado a través de objetos, dibujos, mímicas, etc.
- La importancia de la pronunciación.
- Las reglas de la gramática se estudian después de que hayan surgido conversaciones o diálogos en el aula.
- El vocabulario debe ser enseñado en su contexto y no de forma aislada.
- El objetivo fundamental es la corrección en los diferentes niveles lingüísticos: fónico, gramatical, etc.

Según Mateo (2022), el método directo se aplicó de forma innovadora en Estados Unidos a causa de la necesidad de los inmigrantes por comunicarse en inglés de manera inmediata con los ciudadanos del país de acogida. Gottlieb Heness, discípulo de Pestalozzi, impartía clases de alemán a personas nativas. Se traslada Estados Unidos e imparte clases de alemán, emplea la metodología del diálogo y utiliza objetos, gestos y dibujos. Otro inmigrante de origen alemán es Maximilian Berlitz, quien difundió y sistematizó el método directo; y lo sistematizó hasta el punto de crear sus escuelas Berlitz.

Pero este método también tenía algunos aspectos negativos, como la presentación de diálogos o situaciones en el aula que los estudiantes se iban a encontrar, el aprendizaje de léxico pasivo, la enseñanza de léxico abstracto dificultaba el uso de la mímica y las explicaciones

físicas no eran posibles en estos casos, y la ausencia de la corrección podía fosilizar errores en etapas tempranas.

3.3.2.3. El método audio-oral

El método audio-oral se originó en el segundo tercio del siglo XX en Estados Unidos. Este método se enfocaba en el desarrollo de habilidades orales y auditivas en lugar de la gramática y la escritura. Un hito histórico fue el inicio de la Segunda Guerra Mundial, ya que se necesitaban formar lingüísticamente a los soldados para la traducción e interpretación, porque los soldados irían a luchar a países cuya lengua desconocían. Pastor (2004) señala que las autoridades del Ejército americano acudieron en busca de ayuda de expertos lingüistas como Bloomfield o Fries con la finalidad de programar cursos para los soldados. Ambos lingüistas argumentaban que el enfoque principal en la enseñanza de un idioma debía ser la competencia oral, para lo cual se utilizan ejercicios de repetición, memorización y práctica auditiva intensiva.

El método audio-oral considera que el estudio de la lengua meta supone la formación de una serie de hábitos que terminan en la repetición fonética y en la fijación de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios escritos. Este método tiene su fundamentación en la teoría lingüística del estructuralismo y la psicología conductista. La enseñanza de la gramática es inductiva; el alumno debe aprender la L2 de forma automática mediante la repetición de un modelo hasta que aprenda. Los ejercicios de huecos repetitivos y de memoria son un medio de aprendizaje y evaluación de los resultados. La estructura gramatical es más importante que el vocabulario, por lo que se recurre en ocasiones al análisis contrastivo.

Según Pastor (2004), la aplicación del método audio-oral en español se realizó años más tarde a través de los manuales de Aquilino Sánchez y otros colaboradores, como *Español*

en directo (1974), donde los objetivos planteados están relacionados con las estructuras fonéticas, morfológicas y sintácticas de la lengua. Se considera el primer manual realizado en España que se utiliza como metodología de base estructural y una aportación europea al método importado de Estados Unidos.

Sin embargo, a pesar de las importantes aportaciones de estos métodos, según Martín (2005, p. 64), “no se consiguió hablantes bilingües, porque no tenían en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos, no consiguieron una comunicación fluida, los drills resultaban muy monótonos y repetitivos, no potenciaba la creación libre de los estudiantes”.

3.3.2.4. El método situacional

El método situacional es la versión más moderna también del enfoque oral; se trata de un método conductista orientado en la imitación y el reforzamiento. Se desarrolló principalmente en Gran Bretaña entre 1930 y 1960. Los representantes de este método son Palmer, Hornby y Pittman. El objetivo era corregir errores de los métodos anteriores; y, para realizar estas correcciones, seleccionaron, graduaron y secuenciaron los contenidos del vocabulario.

La teoría de la lengua de la que parte este método es del estructuralismo británico y tiene como base la teoría conductista, y da más importancia a las estructuras en la programación. La gramática es fundamental y se demanda a los escolares la máxima corrección gramatical. Los contenidos gramaticales se imparten de forma gradual y con un procedimiento inductivo, donde los estudiantes tienen que deducir la regla después de la muestra de la lengua y dependiendo del contexto en el que se presenta la situación. Para fijar las reglas gramaticales y las estructuras se recurre a los ejercicios de situación o *drills*. En este enfoque, según De Santiago y Fernández (2017, p. 623), se hace hincapié en la contextualización del vocabulario y de las estructuras lingüísticas a través del uso de objetos, imágenes o demostraciones.

En el caso de España, el método situacional es el que ha tenido mayor repercusión en la enseñanza del español como lengua extranjera, y en el que los principios teóricos se reflejaron en diferentes materiales didácticos. Según Santos (2017, p. 61), la aplicación en España de los métodos estructurales en la enseñanza de español como segunda lengua marca un hito desafortunado, ya que implica un cambio radical en la concepción del proceso de aprendizaje y en la implementación de los procedimientos didácticos. En referencia al aprendizaje, la pieza central, en términos de contenido, se centra en la gramática; el uso del lenguaje se limita al conocimiento y a la aplicación. La metodología en las actividades no tiene variaciones tampoco; presenta un contenido semántico en la producción lingüística de la lengua meta, pero garantiza un aprendizaje secuenciado y organizado del sistema lingüístico de la lengua meta.

3.3.2.5. El método audiolingüístico

En paralelo al método oral y situacional en Inglaterra, emergieron en Estados Unidos métodos parecidos. Uno de ellos es el método audiolingüístico que surgió en el contexto de la Guerra Fría y la necesidad de que los militares y diplomáticos americanos aprendieran idiomas extranjeros de manera inmediata. El método oral se centra en el desarrollo de habilidades orales a través de la práctica repetitiva de la audición y la imitación.

Según De Santiago y Fernández (2017, p. 625), desde el aspecto lingüístico, se trata de un método estructural, es decir, comprende el lenguaje como un conjunto de unidades integradas en los diferentes niveles lingüísticos (fónico, morfológico y sintáctico). Desde la perspectiva del aprendizaje, continúa los principios de la psicología conductista, la cual comprendía a la lengua como un conjunto de hábitos aprendidos como respuesta a estímulos.

En referencia a la L2/LE, De Santiago y Fernández (2017, p. 626) citan a Riveras (1964, p. 19):

El aprendizaje de una lengua extranjera es básicamente un progreso mecánico de formación de hábitos. Los buenos hábitos se forman dando respuestas correctas más que cometiendo errores. Mediante la memorización de diálogos y la realización de ejercicios de práctica intensiva, se reducen las posibilidades de cometer errores.

Por otra parte, Larsen-Freeman y Anderson (2011, pp. 34-35) presentan cómo un profesor desarrolla una clase empleando este método. En primer lugar, el docente presenta un diálogo leído o grabado. Luego, los alumnos lo repetirán por parejas y tendrán que memorizarlo. En este ejercicio se extraen diversas estructuras y se da el aprendizaje del vocabulario. Asimismo, se realizan prácticas y ejercicios a través de *drills* basados en la repetición y el cambio de las estructuras. Cuando los alumnos cometen algún error, el profesor les corrige de manera inmediata.

El método audiolingüístico tuvo su apogeo en la década de los setenta, pero a finales de ese periodo se comenzó a cuestionar sus fundamentos teóricos y su efectividad. Según De Santiago y Fernández (2017), las razones para el cuestionamiento fueron el cambio de paradigma en la concepción del lenguaje iniciado por Chomsky que desafió las premisas lingüísticas del estructuralismo y cuestionó los postulados de la psicología conductista. Por ello, el lenguaje no puede ser simplificado como un conjunto analizable de patrones sintácticos, ni se adquiere simplemente como resultado de la formación de hábitos.

Según De Santiago y Fernández (2017), los resultados del método audiolingüístico no cumplieron las expectativas. Los aprendices tenían dificultades para ponerlo en práctica en situaciones reales y comunicar lo que habían aprendido. Conocían las reglas gramáticas, pero no cómo pedir un café o disculparse. Además, en esos mismos años, junto con las propuestas de Chomsky, se estaban desarrollando otras disciplinas como la sociolingüística y la pragmática, que ponían el énfasis en el uso de la lengua en un contexto comunicativo verdadero.

Como explican Richards y Rogers (2003), la decadencia del método audiolingüístico llevó en las décadas de los setenta y ochenta a una etapa de adaptación, innovación, experimentación y confusión que se desarrolló en dos momentos: la primera propuso un conjunto de métodos alternativos que incidían más en el estudiante y en el proceso de aprendizaje que en el componente lingüístico comunicativo, como el enfoque natural, el método de respuesta física, el método del silencio, el aprendizaje comunitario, la sugestopedia. La segunda fue el desarrollo del método comunicativo en sus diversas fases: el método nocional funcional y el enfoque por tareas.

3.3.2.6. La propuesta cognitiva

En el último tercio del siglo pasado se produce una propuesta o revolución cognitiva en respuesta a la deficiencia de los anteriores métodos. Según Pastor (2000, p. 5), De acuerdo con el enfoque cognitivista, “la enseñanza de los contenidos gramaticales de la lengua debía ser deductiva y explícita, pero no desde un punto de vista normativo, sino descriptivo”. Esta propuesta cognitiva se opone a la concepción conductista del aprendizaje, y formulan nuevas teorías y métodos que intentaron disminuir las dificultades en el aprendizaje de las lenguas. El innatismo, el constructivismo y el generativismo, y otras propuestas, surgieron para dar respuesta a las limitaciones de las anteriores teorías de adquisición de lenguas extranjeras.

Los métodos que emergen a partir de ese instante y con orientación cognitivista fueron el método de Respuesta Física Total, el Enfoque Natural, la Sugestopedia, e incluso en el enfoque comunicativo. Al respecto de estos métodos, De Santiago y Fernández (2017) sostienen que los tres métodos anteriores tuvieron un alcance restringido y priorizaban más el proceso de aprendizaje que el propio dominio del idioma. Los tres métodos son diferentes. Sin embargo, presentan algunas características comunes; con respecto a la difusión fue reducida al círculo de sus creadores y a un número de sus seguidores. Otro aspecto es que la mayoría de

ellos fueron desarrollados por psicólogos y pedagogos y no lingüistas, por ello se centraron en el alumno, luego en el docente y no en la lengua.

3.3.2.7. La respuesta física total

El método Respuesta Física Total se desarrolló en Estados Unidos a lo largo de los años setenta en el siglo XX. Su principal representante es el psicólogo James J. Asher, especialista en metodología de lenguas extranjeras. Este método surge como respuesta al descontento por los malos resultados en el aprendizaje de idiomas. Como señala Asher (1969, p. 3), citado por De Santiago y Fernández (2017, p. 655):

Los americanos parecen obtener bajos resultados en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Después de estudiar una lengua extranjera en la escuela durante dos años, el americano medio no solo tiene una fluidez cero, sino que el aprendizaje negativo puede haber tenido como consecuencia que ahora tenga una actitud temerosa ante el aprendizaje de una lengua.

Frente a los resultados negativos antes mencionados, Asher (1969) señala que el aprendizaje de una lengua extranjera es similar al de la lengua materna. Frente a esta propuesta, Asher (1972, p. 135), citado por De Santiago y Fernández (2017, p. 656), señala tres aspectos: el primero hace referencia a que la capacidad de entender precede a la capacidad de hablar. El segundo aspecto indica que los niños desarrollan su capacidad de comprensión de una forma determinada. Y, en tercer lugar, afirma que la capacidad de entender facilita el desarrollo de la capacidad de hablar.

El principio fundamental del método de respuesta física es simular la forma en que los niños aprenden su lengua materna, es decir, mediante la asociación de palabras con acciones físicas. En este enfoque, los estudiantes no solo escuchan y repiten palabras, sino que también

realizan acciones físicas correspondientes a esas palabras. Por ejemplo, para aprender el verbo “levantarse”, los estudiantes se levantarían físicamente. Por ello, el método tiene como base los principios de Piaget, los que se fundamen en el aprendizaje de estímulo-respuesta. Un aspecto esencial para este método es la comprensión auditiva, pero es fundamental también el significado. Además, da prioridad a la gramática, que se enseña de manera intuitiva.

3.3.2.8. El enfoque natural

Los principios de este método fueron elaborados por los lingüistas Krashen y Terrell (1998). Ambos estaban en contra de los enfoques estructurales y en la enseñanza basada en la gramática. El objetivo principal del enfoque natural es la comprensión de los significados. La teoría de adquisición en la que se basa este método es el innatismo, el cual otorga un papel principal y muy activo a los escolares; es decir, los aprendices pueden aprender un idioma de manera más efectiva cuando se exponen a él de manera comprensible y significativa, en lugar de realizar actividades de aprendizaje enfocadas a la gramática y a la memorización del vocabulario.

Asimismo, el propósito era poner en práctica las teorías de Krashen sobre la adquisición de una L2/LE en un contexto académico. A continuación, se presentan las teorías del monitor de Krashen en una versión resumida y adaptada por Richards y Rodgers (2014b, pp. 265-266) :

- Hipótesis de la adquisición/aprendizaje. Hay dos formas de acceder al conocimiento de una L2/LE: la adquisición, el proceso subconsciente y natural a través del uso del lenguaje para la comunicación; y el aprendizaje, un proceso consciente a través del conocimiento y la práctica explícita de reglas.

- Hipótesis del monitor. El aprendizaje sirve únicamente como editor o monitor de lo que se ha adquirido, y para ello es necesario que el aprendiz tenga tiempo, se centre en aspectos formales y conozca las reglas.
- Hipótesis de orden natural. La adquisición de las estructuras gramaticales sigue un orden predecible.
- Hipótesis del *input*. La adquisición de la L2/LE tiene lugar si está expuesto a un *input* un poco superior al que tiene el aprendiz.
- Hipótesis del filtro afectivo. Las actitudes y las emociones del aprendiz pueden facilitar o dificultar la adquisición. Es conveniente, por tanto, que el aprendiz esté motivado, que tenga confianza en sí mismo y que no tenga ansiedad.

Con respecto a la gramática, se reduce al mínimo; por tanto, no existen explicaciones gramaticales en el aula, no hay repetición de estructuras, ni ejercicios de huecos, y la práctica gramatical se realiza fuera de clase. En este sentido, Krashen y Terrell (1983, pp. 20-21), citados por De Santiago y Fernández (2017), proponen cuatro principios para la enseñanza de una L2/LE:

- 1) La comprensión precede a la producción. Es fundamental que el aprendiz sea capaz de comprender lo que escucha. El punto de partida en clase es ayudar a que los estudiantes desarrollen su capacidad de comprensión. Este principio implica que a) el docente utilice siempre la L2/LE; b) que la comunicación se centre en temas de interés del aprendiz; y c) que el profesor se esfuerce en todo momento para cumplir este objetivo.
- 2) La producción se desarrolla en etapas que incluyen: a) respuesta mediante comunicación no verbal; b) respuesta con una sola palabra; c) combinaciones de dos o tres palabras; d) oraciones significadas; e) oraciones completas; f) discurso completo. La corrección verbal se realizará gradualmente según los estadios a través

de la interacción comunicativa. No se debe forzar a los escolares hasta que estén listos. Tampoco se deben corregir los errores que no interfieren en la comunicación.

- 3) El sílabo se articula en torno a los objetivos comunicativos. Cada actividad de la clase se basa en un tema relevante para el aprendiz: los viajes que ha hecho o quiere hacer o cómo pedir una comida en un restaurante.
- 4) Las actividades de clase deben favorecer que el filtro afectivo esté bajo. Para ello, los temas de clase deben ser atractivos y motivadores para los alumnos. Asimismo, se les tiene que animar a que expresen sus ideas y opiniones, deseos, sentimientos con libertad y confianza. El ambiente de clase debe estar en sintonía con el filtro afectivo bajo: los alumnos deben sentirse cómodos en clase, con sus compañeros y con su profesor.

Un aspecto importante en el método natural es que los alumnos reciben orientación sobre cuáles son las expectativas razonables para ellos y lo que se espera de su desempeño, es decir, que conozcan las expectativas y las limitaciones cuando aprenden español a través del enfoque natural. Al respecto, Krashen y Terrell (1983, p. 74), citados por De Santiago y Fernández (2017, p. 653) sostienen:

Después de 100-150 horas de español según el enfoque natural, podrás manejarte aceptablemente en español; podrás comunicarte con un hablante monolingüe de español sin dificultad, leer la mayoría de los textos cotidianos en español con ayuda de un diccionario... No pasarás por hablante nativo, no utilizarás el español tan fácilmente como inglés, no entenderás hablantes nativos cuando estén hablando entre sí; no podrás utilizar el español al teléfono sin dificultad; tendrás dificultades para participar en una conversación con varios hablantes nativos sobre temas no conocidos.

De Santiago y Fernández (2017, p. 653) señalan que el profesor en clase utiliza únicamente el idioma de la L2/LE. Sin embargo, el escolar puede utilizar el idioma de su lengua

materna hasta que se sienta seguro y pueda iniciar una comunicación en la lengua nueva. Lo esencial es que el alumno entienda al docente. Asimismo, se propone reforzar e impulsar la capacidad comunicativa, aunque existan estructuras gramaticales o palabras incorrectas. Sobre las actividades dirigidas al desarrollo de habilidades orales, Krashen y Terrell (1998) proponen al inicio trabajar con materiales visuales, tablas con información, esquemas, diálogos, esquemas, actividades de resolución de problemas, juegos, etc.

Durante la época de los ochenta y noventa hubo un notable incremento por el interés del enfoque natural. Richards y Rodgers (2014b, p. 261) señalan que se debe a la efectividad para replicar el proceso natural de adquisición del lenguaje, el énfasis que se puso en la comunicación significativa y la mejora de la fluidez y la comprensión oral a través de experiencias auténticas de aprendizaje. Además, se respaldó con teorías fundamentales y hallazgos de investigación de vanguardia, así como con la propuesta de Krashen (1982): que el aprendizaje del idioma se debe centrar en la exposición al *input* comprensible en situaciones auténticas y significativas.

3.3.2.9. La sugestopedia

El método de la sugestopedia fue propuesto por el psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov en las décadas de los sesenta y setenta. Lozanov (2004) determinó que los problemas para aprender una lengua extranjera tenían como base la dificultad y la ansiedad que presentaban los individuos. Por ello, las técnicas de relajación y concentración eran esenciales para retener grandes cantidades de vocabulario y estructuras gramaticales.

Asimismo, para Lozanov (2004), el contexto es fundamental: una buena música de fondo, el uso de carteles del país cuya lengua se aprende, canciones y juegos, y el carisma del docente. Lo primordial para este método es el uso de la lengua, no la forma, por lo que la enseñanza de la gramática se reduce a la mínima expresión. En las paredes del aula se cuelgan

carteles sobre gramática, pero no se trabaja con ellos; sencillamente se exhiben. La programación en este método es cerrada, parte de un diálogo, luego presenta una lista de vocabulario y la gramática se reduce a los comentarios del profesor.

De Santiago y Fernández (2017, p. 664) citan a Scovel (1979), quien cuestiona los efectos positivos que podría causar la sugestopedia en el aprendizaje de una L2/LE. Una de las críticas hace referencia al contenido de manual que incluye una confianza absoluta en el método, el carácter solemne de las formas, vestuario, actitudes del profesor y comportamiento moderno. Otra crítica es a la memorización en el aprendizaje de una L2. Finalmente, la crítica más importante es con respecto a la poca fiabilidad de las evidencias de experimentos para medir la eficacia de este método con respecto a los otros métodos de enseñanza de lenguas.

3.4. Los métodos comunicativos del último tercio del siglo XX

Los métodos comunicativos tienen su origen en la primera década de los setenta del siglo XX; surgen en Europa en contraposición a los métodos estructurales como el audiolingüe y el situacional. En los métodos comunicativos, el propósito del idioma es la comunicación; se comenzaba a valorar el lenguaje como un medio de comunicación y a dejar en segundo lugar al conjunto de estructuras lingüísticas. Por lo tanto, la enseñanza de lenguas extranjeras debe comenzar con las nociones y las funciones. En este sentido, los métodos y enfoques comunicativos más comunes son el enfoque nocional-funcional; el enfoque comunicativo; y el enfoque por tareas.

3.4.1. El método nocional-funcional

De Santiago y Fernández (2017, p. 629) señalan que la propuesta comunicativa a la enseñanza de lenguas surge por la integración de cuatro factores: en primer lugar, la visión del lenguaje como una herramienta social; apoyan a esta argumentación lingüistas como Halliday y filósofos del lenguaje como Austin y Searle, quienes señalaron que el lenguaje no solo es un

sistema estructural o generativo, sino que tiene una dimensión social fundamental. En segundo lugar, la publicación de Hymes (1972) sobre la competencia comunicativa, quien sostiene que la competencia lingüística definida por Chomsky no es suficiente para una comunicación eficaz, ya que los hablantes también deben tener una competencia comunicativa. En tercer lugar, el apogeo de la demanda del inglés como L2/LE incentivó a lingüísticas y a autores de materiales, editoriales, etc., a buscar procedimientos eficaces para atender esos requerimientos. En cuarto lugar, tras la Segunda Guerra Mundial, se buscó relaciones entre los países europeos. A raíz de estas interacciones, se creó el Consejo de Europa en 1949, para el cual uno de los objetivos era la cooperación educativa y cultural. Pero, en 1962, con la creación del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa, se dio importancia al fomento de la enseñanza de lenguas extranjeras. En ese marco, en 1971 se celebró un simposio en Suiza en el que se debatieron nuevas formas de organizar el contenido lingüístico, tipos de evaluación y formas de implementar un sistema de unidades acumulables en la enseñanza/aprendizaje de lenguas modernas. Un grupo de expertos integrado por Trim, Richterich, Van Ek y Wilkins trabajaron el tema de unidades acumulables. Los trabajos más interesantes fueron el de un sílabo nocional por Wilkins (1973 y 1976) y el del Nivel Umbral por Van Ek (1975). Posteriormente, estos trabajos se integrarían en el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCER).

El foco principal de aprendizaje es la función lingüista comprendida como el propósito o uso que tiene el lenguaje en la comunicación. Santos (2017, p. 66) indica que “la función lingüística, entendida como las cosas que hacemos con la lengua: saludar, disculparnos, expresar tristeza, manifestar sorpresa, felicitar, etc., lo relevante es lo que se quiera hacer con la lengua y los componentes lingüísticos para llevar a cabo la función pasan a ser secundarios. Asimismo, las propuestas nocionales-funcionales comienzan a evidenciarse en los materiales didácticos de ELE en los años ochenta y realizan un cambio metodológico donde la lengua está

orientada a la comunicación, el aprendizaje empieza a considerar al alumno como protagonista del proceso. Asimismo, se plantean objetivos, contenidos y procedimientos.

Según Santos (2017), el enfoque nocional-funcional contribuyó al cambio de paradigma en las enseñanzas de lenguas extranjeras. Además, permitió que los procedimientos didácticos y materiales educativos se adaptaran a los objetivos y a las necesidades del aprendizaje de idiomas. Estos planteamientos abrieron el camino para la definición del enfoque comunicativo.

3.4.2. El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo, denominado también enseñanza comunicativa de la lengua, enfoque nocional y enfoque nocional-funcional, tiene como objetivo capacitar al aprendiente real a través de la expresión oral y escrita con los hablantes de lenguas extranjeras (Diccionario CVV). Para Santos (2017, p. 67), el enfoque comunicativo “es una orientación metodológica aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras que tienen su origen en un movimiento renovador desarrollado durante la década de los setenta”.

Según Melero (2010), en la *Antologías de textos de didácticas del español*, publicado por el Centro Virtual Cervantes, en la introducción del apartado sobre el enfoque comunicativo señala que

Desde mediados de los años 70, el enfoque comunicativo es la metodología predominante en la didáctica de lenguas extranjeras (LE) y de segundas lenguas (L2). Este enfoque trajo una nueva concepción de la lengua y de su enseñanza y aprendizaje [...] el objetivo del proceso y la enseñanza-aprendizaje tiene que ir encaminado hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y no solo de la competencia lingüística; es decir, que los alumnos fueran capaces de comunicarse en su lengua extranjera y que la enseñanza de la gramática estuviera subordinada al uso de la lengua con fines comunicativos.

Según Santos (2017, p. 66), el enfoque comunicativo incorpora de manera interdisciplinaria las contribuciones de diferentes disciplinas:

- a) Psicolingüística. El aprendizaje es un proceso activo caracterizado por la puesta en funcionamiento de diferentes estrategias de carácter cognitivo y se encuentra en reestructuración permanente; de ahí, la importancia de las estrategias de aprendizaje y del concepto de autonomía.
- b) Etnografía del habla. Se toma el concepto de competencia comunicativa, propuesto por Hymes y reformulado por Canale (1983), según el cual el objetivo del aprendizaje descansa en el logro de un conjunto de habilidades definidas como subcompetencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursiva y estratégica.
- c) Pragmática. Se toma el concepto de habla propuesto por J. Austin (1962, *Cómo hacer cosas con las palabras*) y J. Searle (1969, *Actos del habla. Un ensayo sobre filosofía del lenguaje*), el cual va a tener una incidencia capital para la definición del concepto de función lingüística.
- d) Sociolingüística. Se toma la idea de la variación lingüística frente al modelo abstracto de lengua difundido en década anteriores.
- e) Lingüística. Se toman aportaciones derivadas de los estudios de Análisis del discurso y Análisis de la conversación.

Para Santos (2017), el enfoque comunicativo destaca la importancia práctica del idioma como herramienta para comunicarse, colocando las funciones del lenguaje en el centro del aprendizaje. Además, introduce la competencia comunicativa en la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros.

Una de las críticas frecuentes hacia el enfoque comunicativo ha sido la excesiva importancia a la destreza oral y el descuido de la destreza escrita. Asimismo, el aspecto oral

era coloquial. Para superar estas limitaciones surge una corriente comunicativa que tiene como eje el proceso de aprendizaje denominado “enfoque por tareas” (Andión et al., 2020).

3.4.3. La competencia comunicativa

La competencia comunicativa es la capacidad de utilizar el lenguaje de manera efectiva y apropiada en diferentes contextos comunicativos y culturales. Además, está compuesta e interrelacionada por diversos componentes gramaticales, léxicos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. En AA.VV (2008), se define la competencia comunicativa como

La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de gramática como los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica), como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Para Hymes (1972), la competencia comunicativa se relaciona con cuándo hablar, cuándo no, de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y en qué forma. Se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos, sino que también sean apropiados y aceptables. En este concepto se incluye por primera vez el significado referencial y social del lenguaje; no solo hace referencia a la gramaticalidad o al grado de correcciones de las oraciones, sino si estas son apropiadas en un contexto determinado.

Por otro parte, una década más tarde, Canale y Swain (1980) amplían la definición de competencia comunicativa y reconsideran sus componentes. Estos autores definen la competencia comunicativa como la unión de la competencia lingüística con la destreza discursiva, es decir, implica una parte gramatical y diferentes habilidades que influyen en la definición de este concepto. Asimismo, los autores antes mencionados consideran que la competencia comunicativa tiene cuatro subcompetencias.

Figura 2

Componentes de la competencia comunicativa



Nota. Canale y Swain (1980).

En primer lugar, la competencia gramatical o lingüística, a través de la cual se producen enunciados gramaticalmente correctos teniendo en cuenta todas las reglas del idioma a nivel sintáctico, morfológico, fonético, léxico y semántico. En segundo lugar, la competencia sociolingüística, comprendida como la capacidad para producir y entender adecuadamente las expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso y las situaciones comunicativas. En tercer lugar, la competencia discursiva, comprendida como la capacidad para desenvolverse eficaz y adecuadamente de acuerdo con las características de la situación comunicativa, es decir, la capacidad de desarrollar un discurso oral o escrito de forma fluida. Y, en último lugar, la competencia estratégica, que hace referencia a la capacidad para favorecer la efectividad comunicativa y compensar posibles fallos utilizando recursos verbales o no verbales, se refiere a todas las actividades relacionadas con la planificación y ejecución de la comunicación con el objetivo de lograr transmitir o recibir mensajes de manera efectiva.

El Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER) hace referencia a las competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas; que a su vez se integran en las competencias generales del individuo como el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la

competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, las creencias, etc.); y el saber aprender.

3.4.4. El enfoque por tareas

El enfoque por tareas en la enseñanza de una segunda lengua busca proporcionar a los estudiantes experiencias prácticas y auténticas de uso del idioma, centrándose en la comunicación significativa sobre la precisión lingüística. Es una forma efectiva de fomentar el aprendizaje activo y la aplicación práctica del idioma en situaciones reales.

El Diccionario CVV señala que “el enfoque por tareas es la propuesta de un programa de aprendizaje de lenguas cuyas actividades consisten en actividades de uso de la lengua, y no de estructuras sintácticas o en nociones y funciones”. Santos (2017, p. 78) define el enfoque por tareas como “una alternativa a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que aceptan los principios fundamentales de la enseñanza comunicativa e introduce la tarea como procedimiento didáctico para generar en el aula auténticos procesos de comunicación”.

El enfoque por tareas surge en la década de los noventa en el mundo anglosajón como un avance de los enfoques comunicativos con Breen (1987), Candlin (1990), Nunan (1989), y los representantes en ELE serán Zanón (1990), Hernández y Zanón (1990), Zanón y Estaire (1992). El objetivo principal del programa es integrar en un solo proceso todos los componentes del aprendizaje. Según AA. VV (2008), “Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción”.

Para lograr el objetivo anteriormente expuesto, el estudiante debe seguir algunos procedimientos de trabajo que están planificados y organizados en secuencias a través de las actividades en el aula, conocidas como tareas. Estas tareas representan los usos reales del idioma que ocurren fuera del entorno de clase. Según Andión et al. (2020, p. 185), “la tarea es

la unidad de trabajo en la que el aprendiz realiza operaciones cognitivas, comunicativas y sociales, para lo que se valdrá de materiales lingüísticos y no lingüísticos”.

En esta misma línea, Santos (2017, p. 80) cita a D. Nunan (1989, p. 10), quien define el concepto de tarea como “[...] una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”.

Por otro lado, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), el principal objetivo del enfoque por tareas es integrar los componentes del aprendizaje. En este sentido, las tareas serán las unidades de organización de programa del curso; en otras palabras, se estructura un programa partiendo de tareas, y el estudiante tiene que realizar determinadas actividades que tienen como fin algo comunicativo. Este enfoque por tareas tiene diferentes fases, tales como la elección del tema o área de interés para los estudiantes, la programación de una tarea final con sus respectivos objetivos comunicativos y los componentes lingüísticos y otros niveles para realizar la tarea final. La evaluación está incorporada como parte del proceso de aprendizaje.

El enfoque por tareas se caracteriza por su orientación hacia la comunicación real y contextualizada, el establecimiento de objetivos claros, el fomento de la colaboración y la interacción, así como el desarrollo integral de las habilidades comunicativas de los estudiantes. De Santiago y Fernández (2017, p. 639) citan a Kohonen (1992) para indicar que el enfoque por tareas es un ejemplo de lo que en pedagogía se conoce como aprendizaje basado en la experiencia, y sus características son las siguientes:

- Fomentar la transformación de conocimiento en el propio aprendiz más que la transmisión de conocimiento de profesor a alumno.

- Fomentar la participación de los alumnos en grupos pequeños con ánimo colaborador.
- Adoptar una actitud holística hacia la materia en lugar de una estática, atomística y jerárquica.
- Poner énfasis en el proceso más que en el producto, aprendiendo cómo aprender, hacerse preguntas y desarrollar la capacidad de comunicarse y relacionarse con los demás.
- Fomentar el aprendizaje autónomo más que el dirigido por el profesor.
- Fomentar la motivación intrínseca por encima de la extrínseca.

Por otro lado, algunos aspectos positivos del enfoque por tareas serían que fomenta la participación de los estudiantes, desarrolla las habilidades comunicativas y promueve el aprendizaje significativo. Al respecto, De Santiago y Fernández (2017, pp. 644-645) señalan las siguientes ventajas:

El carácter más natural y próximo al uso real de la lengua; su visión más holística y menos atomista del lenguaje, es decir, el alumno no tiene que centrarse en practicar una estructura específica, sino recurrirá a las que sean necesarias para cumplir su objetivo; el enfoque es más dinámico, cooperativo y en consecuencia comunicativo, esto es, los aprendices no se limitan a memorizar diálogos o a rellenar huecos, sino que interactúan entre sí al tiempo que el profesor va potenciando en el proceso de su conocimiento y uso del lenguaje; y finalmente el hecho de que son más divertidas y motivadoras.

Finalmente, en referencia a los aspectos negativos o dificultades en la aplicación de los métodos comunicativos, se tienen la falta de entornos de aprendizajes bien equipados con recursos tecnológicos y materiales innovadores; la falta de tiempo para una planificación adecuada; el descuido de las habilidades lingüísticas como la gramática y el vocabulario; la adaptación de las actividades comunicativas a los diferentes niveles de los estudiantes; y la

complejidad de evaluar el desempeño comunicativo y la retroalimentación. De Santiago y Fernández (2017, p. 645) señalan que existen dos aspectos más sobresalientes: “la dificultad de implementarlos en determinadas circunstancias y los problemas para compaginar la comunicación y la corrección”.

En esta misma línea, Cassany (1999, pp. 16-17) hace referencia a algunos aspectos débiles como:

- Los enfoques comunicativos han profundizado poco en la didáctica de las funciones más reflexivas del lenguaje y han ofrecido escasas respuestas a la necesidad de enseñar al alumno a pensar con el lenguaje, a construir contenidos significativos, a incrementar su conciencia sobre sus procesos de pensamiento.
- Las propuestas comunicativas han desplazado el tradicional ámbito de la gramática (análisis sintáctico, conjugaciones verbales, etc.) de manera que queda pendiente la pregunta de cuál es la función y el espacio que debe ocupar este componente en la didáctica comunicativa

3.4.5. El enfoque léxico

El enfoque léxico fue planteado por Lewis (1993), lingüista británico que le dio mayor importancia a la enseñanza del vocabulario que a la gramática o a las funciones del lenguaje, ya que el enfoque está centrado en el uso del lenguaje, donde el vocabulario y las estructuras léxicas son fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa en un segundo idioma. Por ello, el enfoque léxico propone el uso de combinaciones de palabras para enseñar no solo el vocabulario, sino de manera indirecta las reglas gramaticales. Al respecto, De Santiago y Fernández (2017, p. 665) indican que

Frente al modelo tradicional en el que la lengua es un conjunto de reglas gramaticales que generan estructuras sobre las cuales se encargan los ítems léxicos, Lewis defiende el papel

central de las unidades léxicas de más de una palabra (colocaciones, expresiones idiomáticas, expresiones fijas o semifijas en las que se puede integrar uno o más elementos) memorizadas en bloques y a las cuales recurre el hablante como base sobre la que organiza el discurso.

El enfoque de Lewis (1993) se basa en desarrollar la capacidad lingüística del aprendiente a través de la enseñanza de elementos prefabricados de palabras (*chunks*). Estos elementos pueden ser expresiones coloquiales, frases idiomáticas, combinaciones de palabras, etc. El alumno debe memorizar estos elementos sin analizarlos. Además, deben ser aprendidos desde los niveles iniciales, ya que la práctica en otros niveles permitirá al estudiante comunicarse con fluidez y naturalidad; pues la repetición y exposición continua a las unidades léxicas en diversos contextos facilitan su internalización y su uso. Asimismo, el aprendizaje de esos segmentos léxicos ayudará también a comprender la gramática de la lengua extranjera.

Lewis (1993) propone una guía para desarrollar el enfoque léxico, donde plantea tareas y estrategias que fomenten la toma de conciencia de las estructuras del lenguaje por parte de los aprendices. Asimismo, indica que la enseñanza está centrada en los estudiantes. Y las tareas más importantes que tiene que desarrollar son ejercicios rellena huecos en un texto; rellena huecos al principio o al final de la oración; rompecabezas o puzles; transformaciones de frases (proporcionado un contexto y un co-texto).

Otra propuesta que realiza Lewis (1993) para desarrollar el enfoque léxico está dirigido a los profesores. Sugiere que, en lugar de preguntar a los estudiantes qué palabras no entienden, se debe llamar la atención de los alumnos sobre las expresiones y combinaciones de las palabras de un co-texto y contexto lingüístico.

El Consejo de Europa (2002) incorpora el enfoque léxico en el nivel de competencia léxica, donde se describen las características que los alumnos poseen en cada nivel. Además,

el Consejo de Europa (2002, p. 108) define la competencia léxica como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo se compone de elementos léxicos y gramaticales”. Con esta definición se da a conocer que la competencia léxica implica una competencia gramatical.

Finalmente, De Santiago y Fernández (2017, p. 666) citan a Boers y Linsdtromberg (2012, p. 88), quienes señalan algunas críticas al enfoque léxico. Por ejemplo, el poco tiempo de clase para que se enseñe una gran cantidad de expresiones formulaicas que hay en una lengua, así como que las actividades son mecánicas, con poca elaboración profunda y pocas actividades de *output*.

3.5. Documentos sobre los niveles de competencia lingüística

El Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español (PCIC) son documentos que guían a los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas para que puedan adquirir los niveles de competencia lingüística. El primer documento, el MCER, describe de manera integral lo que los estudiantes deben aprender para utilizar un idioma con fines comunicativos, y define los niveles de competencia lingüísticas que permiten evaluar el progreso de los alumnos en cada etapa del aprendizaje.

El segundo documento, el PCIC, establece contenidos, objetivos y criterios de evaluación para cada nivel de competencia lingüística en español. Además, es una guía detallada para la enseñanza del español, ayuda a los docentes a planificar las sesiones de clase, a seleccionar los materiales didácticos y a evaluar el progreso de los estudiantes.

En este sentido, se reconoce que el conocimiento y la aplicación del MECER y el PCIC son fundamentales para que los docentes de español impartan una enseñanza efectiva, coherente y alineada con estándares internacionales reconocidos, que beneficien el aprendizaje

y el desarrollo lingüístico de los estudiantes. A continuación, se exponen elementos esenciales de cada documento.

3.5.1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación

El MCER es el documento en el que se establecen los parámetros generales para la enseñanza de lenguas europeas, es decir, proporciona una base común para la elaboración de programas, libros y exámenes; y unifica todas las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en el contexto europeo. Según el Instituto Cervantes (2001, p. 1) :

El Marco Común Europeo de referencia describe de forma integradora lo que tienen que aprender hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. También define los niveles de dominio de la lengua que permite comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Su principal objetivo es describir de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y las destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de una manera eficaz.

Figura 3

Estructura del esquema descriptivo del MCER



Nota. MCER (2001).

El MCER plantea un enfoque basado en la acción; considera a los alumnos como agentes sociales que interactúan en una comunidad a través de tareas específicas. Por ello, señala que este enfoque considera los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, junto con todas las capacidades específicas que un individuo emplea como agente social. Por tanto, el Instituto Cervantes (2001, p. 9) define el uso y aprendizaje de la lengua como “El uso de la lengua que incluye el aprendizaje comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas en particular”.

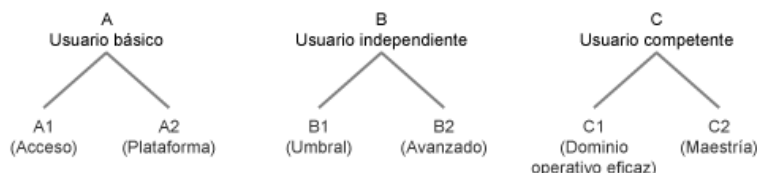
Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en los distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones con el fin de realizar actividades de lengua que conlleven procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, con lo que ponen en juego las estrategias que parecen más apropiadas para

llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

El Consejo de Europa (2002) propone una escala de seis niveles, distribuidos en tres grupos, de referencia para el aprendizaje de las lenguas, y utiliza diferentes términos para la organización: Nivel A (incorpora los contenidos), de usuario básico, subdividido en A1 o nivel acceso y A2 o nivel de plataforma. Nivel B (refleja los contenidos específicos), de usuario independiente, subdividido en B1 o nivel umbral y B2 o nivel avanzado. Nivel C, de usuario experimentado (indica la tercera especificación de los contenidos), subdividido en C1 o nivel de dominio operativo eficaz (representa un nivel avanzado de la competencia) y C2 o nivel de maestría avanzado (corresponde al objetivo más alto).

Figura 4

Niveles de referencia



Nota. MCER (2002, p. 25).

Por otra, parte el Instituto Cervantes (2001) presenta un cuadro con unos niveles comunes de referencia a través de párrafos independientes que facilita y orienta a los profesores para planificar y evaluar las clases.

Tabla 5

Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	– Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. – Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sea en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.

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

Nota. MCER (2001, p. 26).

En Instituto Cervantes (2001), en el capítulo 5, se describen las actividades y tareas que puede realizar el alumno en los diferentes niveles de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2) en

cada competencia comunicativa de la lengua. Se presenta como ejemplo la competencia léxica, que incorpora la comprensión auditiva en general; comprender conversaciones entre hablantes nativos; y competencia lingüística general, dominio del vocabulario y corrección gramática. En la Tabla 6 se muestra un ejemplo sobre el dominio de vocabulario.

Tabla 6

Dimensión de los descriptores del MCER

Nivel de referencia	Dominio del vocabulario
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes en el vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible.

Nota. MCER (2001, p. 109).

El MCER (2002) incluye varios tipos de competencias: competencias lingüísticas, competencias sociolingüísticas, competencias pragmáticas. Estas son las competencias generales que un individuo debe adquirir para hablar una lengua. Además, se incorporan el saber, conocimiento general del mundo, conocimiento y conciencia intercultural. Saber hacer, que hace referencia a las destrezas y habilidades. Saber ser, es decir, la competencia existencial, las actitudes, las motivaciones, los valores, etc. Y saber aprender, en otras palabras, la capacidad de aprendizaje.

Por otra parte, también en Instituto Cervantes (2001) se señala que las competencias generales abarcan diferentes componentes como el conocimiento (el saber) relacionado con el conocimiento del mundo, de la lengua, de la cultura. La destreza (saber hacer) corresponde a las habilidades prácticas y sociales de la vida cotidiana y del ocio. La competencia existencial

(saber estar) hace referencia a la interculturalidad, saber aceptar las diferencias entre culturas, valorar las creencias, los factores personales, los cuales son fundamentales para que el aprendizaje se desarrolle de forma óptima. La capacidad para aprender (saber aprender) se refiere a la reflexión sobre la lengua, las destrezas de estudio, la curiosidad, el interés por aprender una lengua.

Un aspecto que destacar es la destreza, que es saber hacer algo, es decir, tener una habilidad. La destreza lingüística es la forma en que se activa el uso de la lengua o saber hacer en una lengua, es decir, cómo ejercitamos la competencia lingüística. Las destrezas según su modo de transmisión pueden ser orales o escritas. Según su rol en la comunicación, pueden ser productivas o receptivas. Es así como se plantean las cuatro destrezas básicas generales. La destreza oral productiva es la expresión oral (hablar); la destreza oral receptiva es la comprensión auditiva (escuchar); la destreza escrita productiva es la producción escrita (escribir); y la destreza escrita receptiva es la comprensión lectora (leer). En estas destrezas también existen las destrezas mixtas —de interacción y producción—, y mezclan lo productivo y lo receptivo.

3.5.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) fue publicado en el 2006. El PCIC es un marco de referencia diseñado para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera. Aplica los contenidos y los niveles propuestos por el MCER para el español. La finalidad principal es establecer directrices claras y coherentes para la planificación de programas de estudio, la elaboración de materiales didácticos y la evaluación del progreso de los estudiantes en el aprendizaje del español. Según Chacón (2016, p. 18):

El PCIC es una obra que desarrolla y especifica los niveles de referencia europeos para el español, sobre la base la descripción de una de las normas prestigiosas, la de la variedad castellana centro-norte española. El documento incluye tanto contenidos lingüísticos como

extralingüísticos. Así el PCIC señala qué vocabulario, qué unidades gramaticales, qué funciones comunicativas, o qué estrategias pragmáticas puede utilizar un estudiante de español en los diferentes niveles.

Las características principales del PCIC, según Chacón (2016), son las siguientes:

- El PCIC nace de una reflexión profunda del español y es forzosamente diferente a las especificaciones de otros idiomas.
- Supone un nexo de unión entre la teoría y la práctica de ELE.
- Presenta una coherencia interna entre los distintos niveles y temas, con un sistema unificado de epígrafes y referencias cruzadas que lo interrelacionan.
- Concreta de manera exhaustiva las etapas de aprendizaje; y, aunque exige un ajuste de los centros educativos y del profesor, no puede llevarse directamente al aula, sino que debe adaptarse al contexto de aprendizaje.
- Basado en descriptores de MCER y en especificaciones del T-level, el PCIC incluye los inventarios mínimos recomendados por el Consejo de Europa (funciones, nociones y gramática), pero además ofrece el tratamiento de otras dimensiones como la referente al discurso, la dimensión cultural, la fonética, la ortografía o la relacionada con las estrategias de aprendizaje.

Los objetivos generales del PCIC presentan una visión amplia y general sobre las necesidades de los estudiantes y permite comprender los niveles que debe alcanzar cada escolar. Además, las finalidades abarcan tres dimensiones o necesidades del alumno: social, intercultural y el aprendizaje, que se complementan entre sí. Según el Instituto Cervantes (2006), los tres objetivos generales son:

- El alumno como agente social, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se da en la interacción social.
- El alumno como hablante intercultural, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
- El alumno como aprendiente autónomo, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.
- Constituye un currículo nocional-funcional que, a modo de marco articulador del gran sistema de la lengua, integra de manera natural la gramática y la comunicación

Por otro lado, el PCIC incluye una descripción detallada de los niveles de competencia lingüística, desde el nivel A1 hasta el nivel C1, según el MCER. Estas descripciones se encuentran detalladas en tres volúmenes. El primer volumen incluye los niveles A1, A2; el segundo volumen, los niveles B1, B2; y el tercer volumen, los niveles C1, C2. Además, las denominaciones de cada nivel hacen referencia a la etapa o al estadio y al tipo de usuario, como se muestra en la Tabla 7:

Tabla 7

Niveles de competencia lingüística del PCIC

Etapa o estadio	Usuario
Inicial A1-A2	Capacidad lingüística
Avanzando B1-B2	Independiente
Superior	Competente

C1-C2	

Nota. Adaptado del PCIC (2006).

Además, cada uno de estos volúmenes de los diferentes niveles muestran, en primer lugar, la relación entre los tres objetivos generales, que se ha mencionado anteriormente. En segundo lugar, presentan los doce inventarios o contenidos de la enseñanza: la gramática; la pronunciación; la ortografía; las funciones; tácticas y estrategias pragmáticas; géneros discursivos y productos textuales; nociones generales; nociones específicas; referentes culturales; saberes y comportamientos socioculturales; habilidades y actitudes interculturales; y procedimientos de aprendizaje. Estos inventarios incorporan cinco componentes de la lengua: componente gramatical, componente pragmático discurso, componente nocional, componente cultural y componente de aprendizaje.

Tabla 8

Estructura de componentes y contenido del PCIC

Plan Curricular del Instituto Cervantes				
Componente gramatical	Componente pragmático discurso	Componente nocional	Componente cultural	Componente de aprendizaje
1. Gramática 2. Prosodia 3. Ortografía	4. Funciones 5. Tácticas y estrategias pragmáticas 6. Géneros discursivos y productos textuales	7. Nociones generales 8. Nociones específicas	9. Referentes culturales 10. Saberes y componentes socioculturales 11. Habilidades y actitudes interculturales	12. Procedimientos de aprendizaje

Nota. Adaptado del PCIC 2006.

Asimismo, el Plan Curricular del Instituto Cervantes proporciona pautas para la selección de contenidos y actividades adecuadas para cada nivel, así como estrategias

pedagógicas para fomentar el aprendizaje efectivo del español como lengua extranjera. También incluye recomendaciones sobre la evaluación del progreso de los estudiantes y la certificación de su nivel de competencia lingüística. Al respecto, Chacón (2016, pp. 23-24) propone una lista de cómo se puede utilizar el PCIC en el aula:

- 1) Para facilitar la primera toma de contacto con los estudiantes. El PCIC proporciona una estimación precisa del nivel de los estudiantes, lo que ayuda a preparar y orientar la selección de temas y materiales.
- 2) Programar con rigurosidad el currículo de un curso de español. El PCIC es una herramienta fundamental para los contenidos lingüísticos y extralingüísticos que los estudiantes tienen que dominar a lo largo del curso. Este plan representa un punto inicial de concreción del currículo, diseñado para adaptarse al contexto educativo. Asimismo, determina con rigor los componentes del aprendizaje, alineándose con los niveles establecidos (MCER).
- 3) Para secuenciar el aprendizaje de manera sistemática. El PCIC es una herramienta valiosa para organizar y estructurar el aprendizaje del lenguaje. Por ejemplo, los diversos usos del modo subjuntivo se enseñan de manera integrada en el proceso de aprendizaje, adaptándose al nivel de dominio de los estudiantes. Del mismo modo, las nociones léxicas se van ampliando y enriqueciendo a medida que avanza la adquisición del idioma. Un estudiante de nivel A1 puede conocer la palabra “naranja”, pero es en niveles superiores como B2 o C1 donde aprenderá el significado de expresiones como “media naranja”, especialmente en el contexto de las relaciones de pareja (Baralo, 2007).
- 4) Para saber lo que se va a aprender y conseguir en el aprendizaje. Es fundamental que los estudiantes se familiaricen con el programa del curso para que tengan una plena conciencia de su proceso de aprendizaje. Además, los contenidos

generales del PCIC deben ser adaptados al contexto específico del aprendizaje. Para lograr ello, los estudiantes deben participar proponiendo y ajustando los contenidos generales, lo que promueve su involucramiento y motivación en clase.

- 5) Para desarrollar materiales significativos, diseñar tareas, y preparar las clases. Tanto para los creadores de materiales profesionales como para los docentes que diseñan y adaptan actividades para sus clases, es crucial consultar el PCIC como una guía de orientación que define los niveles y la secuencia de los contenidos de manera efectiva
- 6) Para favorecer la integración de destrezas. Gracias a las referencias cruzadas entre inventarios y niveles, y a la facilidad con la que se pueden relacionar entre sí, a través de los hipervínculos disponibles en la página web del Instituto Cervantes, los profesores pueden desarrollar actividades que integren elementos gramaticales con nociones léxicas, cuestiones pragmático-discursivas, funciones lingüísticas y conocimientos socioculturales, entre otros aspectos.
- 7) Para evaluar críticamente los materiales que llevamos al aula. El profesor puede comparar los libros de texto u otros materiales utilizados en clase con los descriptores del PCIC para verificar si se ajustan a los niveles del MCER y cumplen con la especificación detallada propuesta por el Instituto Cervantes para nuestro idioma.
- 8) Para saber que vamos a evaluar y diseñar pruebas de evaluación. El PCIC esquematiza lo que los estudiantes tienen que aprender: el vocabulario, las estructuras gramaticales, y cómo desenvolverse en conversaciones cotidianas o contextos formales. Gracias a estas especificaciones, el profesor puede desarrollar un sistema de evaluación efectivo con criterios rigurosos, que actúe

como motor de aprendizaje. Este sistema permite recopilar información sobre los estudiantes, identificar dificultades y progresos, tomar decisiones pedagógicas, regular el proceso de enseñanza, y orientar o reagrupar a los estudiantes según sea necesario.

- 9) Para ejercer funciones de autoevaluación. La disponibilidad de este material en línea permite a los estudiantes consultar los Niveles de Referencia en cualquier momento para revisar sus habilidades y decidir qué aspectos desean profundizar en los diferentes planos y niveles de la comunicación. Esto les facilita realizar una autoevaluación crítica de su propio aprendizaje.

Sin embargo, con el PCIC, los propios profesores también pueden llevar a cabo esta autoevaluación. Es importante reflexionar sobre nuestra actividad docente: ¿Se ha logrado facilitar todos los componentes del aprendizaje de manera equilibrada, o se ha prestado más atención al léxico que a la pronunciación, por ejemplo? ¿Se han abordado de manera igualmente significativa los componentes pragmáticos y socioculturales?

CAPÍTULO 4

FACTORES INTERNOS QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

En este cuarto capítulo se presentan los factores internos que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua desde una perspectiva descriptiva y analítica. Con respecto a los factores internos, se exponen los principales factores afectivos, tales como la ansiedad, la autoestima y la motivación. En primer lugar, se presenta una definición de los principales factores afectivos; en segundo lugar, se abordan los modelos teóricos; y, en tercer lugar, se expone la clasificación de los principales factores afectivos.

El aprendizaje de una segunda lengua es un proceso complejo que se desarrolla en el cerebro y en el que intervienen diversos factores que influyen en él y lo condicionan, más aún en estudiantes de las Aulas de Enlace, debido a que estos son inmigrantes que tienen dificultades lingüísticas con el idioma español y que desconocen la cultura del país de acogida, factores difíciles de medir y comparar.

Los estudios sobre el aprendizaje de las segundas lenguas han tomado como base general los factores de tipo cognitivos y sociales. Cada uno de ellos presenta una diversidad de factores que han sido agrupados de diferentes maneras. Una primera clasificación es la propuesta planteada por Spolsky (1969), que hace referencia a la existencia de los cuatro factores más significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje: el método, la edad, la aptitud y la actitud.

La segunda clasificación fue realizada en las últimas tres décadas por diversos investigadores que sostienen que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras intervienen variables afectivas y factores sociales y culturales. Gardner y Lambert (1972a) consideran que para aprender una segunda lengua son esenciales tanto las variables

afectivas como las actitudes y la motivación de los estudiantes con relación a la lengua meta y a la cultura. Para otros autores (Clément et al., 1994; Arnold, 2000; Dörnyei, 2001; Muñoz y Ortega-Martín, 2005), las variables afectivas están relacionadas con estados emocionales y aspectos de la personalidad —la autoestima, la confianza, la inhibición o la ansiedad del alumno— que pueden influir u obstaculizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este mismo grupo de investigadores, otros hacen referencia a los factores sociales y culturales (Brown, 1973; Titone, 1982), ya que las relaciones culturales que establecen los estudiantes con los alumnos de la cultura meta pueden ejercer una influencia considerable en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

La tercera clasificación, realizada por Ellis (1985), se centra en factores internos y externos: los primeros son los físicos, los psicológicos, los socioculturales y los didácticos. Entre los segundos incluye los que tienen que ver con el contexto en el que se encuentra el estudiante. Pero Ellis (1985) focaliza también su estudio en los factores internos que afectan a la adquisición de una segunda lengua y los clasifica en dos grandes categorías: factores personales y factores generales. Los factores personales (dinámica de grupo, actitudes hacia el aprendizaje y estrategias de aprendizaje) pueden influir, en ocasiones, en un individuo y no tener ningún efecto en otros. No obstante, los factores generales (edad, inteligencia, aptitud, estilo cognitivo y motivación) afectan a todas las personas por igual. Asimismo, considera que cada uno de estos factores presenta tres facetas: la social, la cognitiva y la afectiva.

Se ha planteado una última y reciente clasificación porque distingue cuatro tipos de variables indispensables en el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras:

- 1) Variables individuales (aptitud, inteligencia y habilidad del alumno para el razonamiento abstracto).

- 2) Variables socioestructurales externas (nivel socioeconómico y sociocultural del estudiante, localidad de los alumnos), edad y sexo que no son externas.
- 3) Variables psicosociales (actitudes hacia la lengua meta y su comunidad de hablantes, actitudes de las personas que rodean al estudiante, motivación y actitud hacia el aprendizaje).
- 4) Variables socioeducativas (la instrucción que el estudiante recibe en relación con la lengua estudiada: formación extraescolar, tipo de centro educativo, estancias en otros países donde se habla la lengua que estudia, etc.).

A partir de lo expuesto, se considera que en el aprendizaje de una segunda lengua intervienen múltiples factores y de diverso tipo. Sin embargo, la clasificación y profundización en principales factores internos y externos son esenciales para comprender cómo influyen estos factores en el aprendizaje de los alumnos de las Aulas de Enlace. Para la investigación se profundizará en los principales factores internos —ansiedad, autoestima y motivación— por ser variables afectivas individuales que influyen de manera positiva y negativa en el aprendizaje de una segunda lengua

4.1. Principales factores internos que influyen en el aprendizaje del español como una segunda lengua

Los factores internos, también denominados “factores personales o individuales”, son aquellos rasgos propios que posee cada individuo. Asimismo, estos factores pueden ser agrupados en diferentes tipos. Dörnyei (2001) los clasifica en factores cognitivos, factores afectivos y características de la personalidad. Los factores o variables afectivos que analizaremos son la ansiedad, la motivación y la autoestima-autoconcepto, relacionados con estados emocionales y aspectos de la personalidad, que influyen positiva y negativamente en el aprendizaje de una segunda lengua.

En los últimos años, los factores afectivos en la enseñanza de idiomas han sido considerados como importantes condicionantes individuales en el proceso de aprendizaje (Dewaele y MacIntyre, 2014; Oxford, 2018). Asimismo, diferentes estudios (Arnold, 2000; 2018); (Arnold y Fonseca, 2004); (Arnold y Brown, 2000), (Gardner y Lambert, 1972b); (Eysenck, 1979); (Horwitz, 2010); (Dörnyei, 2009); (MacIntyre, 1995); (MacIntyre et al., 2003) afirman que los factores afectivos representan una de las variables que contribuyen en el logro de los objetivos del aprendizaje de una segunda lengua.

4.2. La importancia del aspecto cognitivo y afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua

El aspecto cognitivo en los procesos de aprendizaje de una segunda lengua ha sido crucial, ya que determina en gran medida el éxito del estudiante. Sin embargo, se ha observado que las dificultades en el aprendizaje de un segundo idioma no se han abordado de manera efectiva cuando se enfoca únicamente en este aspecto. En este sentido, especialistas en cognición y aprendizaje, como Dewey (2007), Montessori (2002) y Vygotsky (2010b), señalaban que las emociones desempeñan un papel importante en la capacidad de procesamiento cognitivo. Más aún, estas argumentaciones cobran mayor importancia gracias a la psicología humanística que ha influido en el enfoque humanista para la enseñanza de idiomas, argumentando que las emociones pueden afectar la capacidad cognitiva. Es decir, el estado de ánimo, los sentimientos, la percepción que el estudiante tenga sobre sus capacidades influyen en el aspecto cognitivo (Maslow, 1968; Rogers y Freiberg, 1994).

En la década de los setenta, gracias al desarrollo de la psicología humanística, se da mayor importancia a la dimensión afectiva y se inician investigaciones sobre la influencia de la variable afectiva en el aprendizaje. Según Arnold y Brown (2000, p. 260), una de las aplicaciones más notables de la psicología humanística fue la confluencia educativa, donde

teóricos como Brown (1971) y Castillo (1973) enfatizan la necesidad de una educación global que considere lo cognitivo y lo afectivo.

En los años setenta del siglo XX, diferentes metodologías humanísticas incorporan la dimensión afectiva en la enseñanza de idiomas; por ejemplo: la vía silenciosa (Gaetano, 1972); el aprendizaje de la lengua en comunidad (Curran, 1976); la respuesta física total (Asher, 1977); y la sugestopedia (Lozanov, 1979). Según AA. VV (2008), las propuestas de estos nuevos enfoques humanísticos tienen como objetivo “superar la dicotomía entre lo racional y lo emotivo para convertir al aprendizaje en una experiencia plena de significado, que considere la globalidad de la persona”. Entonces, el enfoque humanístico considera al estudiante como un ser integral en el que sus intereses, sentimientos y emociones, así como el aspecto cognitivo, influyen en su aprendizaje.

Los pioneros de la escuela humanística de la psicología educativa son E. Erikson, A. Maslow y C. Roger. Este último, citado en el *Diccionario de términos clave ELE* del Instituto Cervantes, describió algunas características fundamentales sobre el enfoque humanístico en la educación. AA. VV (2008):

- Posen una base firme en la psicología que la lingüística.
- Consideran importantes aspectos afectivos del aprendizaje y del lenguaje, acentuando la importancia del mundo interior del aprendiente y colocando los pensamientos, sentimientos y emociones individuales al frente del desarrollo humano.
- Se preocupa por tratar al aprendiente como persona, con una implicación global del aprendizaje, en vez de centrarse solamente en el desarrollo y el empleo de las destrezas cognitivas.
- Dan importancia a un entorno de aprendizaje que minimice la ansiedad y mejore la confianza personal.

- Parte de la premisa de que el aprendizaje significativo solo se lleva a cabo cuando la materia que se enseña es percibida por el aprendiente como algo que tiene relevancia personal y cuando implica su participación, esto es, cuando es un aprendizaje basado en la experiencia.
- Consideran que el aprendizaje que el alumno inicia por sí mismo y que implica tanto sentimientos como percepción es más probable que sea duradero y generalizado.
- Creen que la independencia la creatividad y la confianza suelen florecer en situaciones de aprendizaje en las que la crítica externa se mantiene al mínimo y se estimula la autoevaluación.

Por otro lado, a finales de los años setenta surge la enseñanza comunicativa de idiomas en la que se considera el aspecto afectivo. Este enfoque nació como rechazo al estructuralismo y al método audiolingual, ya que estos no consideraban aspectos afectivos en el aprendizaje ni utilizaban métodos para la comunicación en la lengua meta. Richards y Rodgers (2003, p. 83) afirman que “la enseñanza comunicativa de idiomas hacía un llamamiento a los que buscaban un enfoque de enseñanza más humanístico en el que recibiera prioridad el proceso de interacción comunicativa”.

Zambrano e Insuasty (2001) dan a conocer los principios de la psicología cognitiva y la psicología humanística que sustentan el aporte pedagógico del enfoque comunicativo:

- El aprendizaje se define como la percepción, la adquisición, la organización y el almacenamiento de conocimiento, de tal forma que se convierte en una parte activa de la estructura cognitiva del individuo (Chastain citado por Bastidas, 1993).
- El proceso de aprendizaje puede ser significativo si el aprendiz tiene disposición de relacionar la nueva tarea con lo que ya conoce, y su retención sucede a largo plazo (Ausubel citado por Bastidas, 1993).

- La mejor forma de comunicarse es aprender haciendo, es decir, participando activamente en las actividades comunicativas que se promuevan dentro y fuera del salón de clase (Morrow citado por Bastidas, 1993).
- La motivación es la fuerza crucial que determina si el aprendiz se involucra por completo en una tarea, la cantidad de energía que le dedica y cuánto persevera (Littlewood, 1984).
- El sentido de cooperación entre los aprendices juega un papel muy importante, puesto que esta les permite expresar sus sentimientos y opiniones personales, haciéndoles sentir más seguros emocionalmente (Littlewood, 1984).
- El motivo principal para aprender una lengua es la existencia comunicativa; esto hace que los estudiantes sientan que está aprendiendo a hacer algo útil con la segunda lengua. (Bastidas, 1993).
- El éxito del aprendizaje comunicativo de una lengua depende; primero, de la calidad de oportunidades que se brinda al estudiante para hacer uso de una lengua (Littlewood, 1984); segundo, de la existencia de un ambiente humanístico que le permite expresarse sin inhibiciones; tercero, de la naturaleza de un *input* (o material lingüístico al que se expone) que sea comprensible, interesante, interactivo, relevante para los intereses inmediatos, no demasiado complejo y que esté estrictamente graduado (Ellis, 1986).

En el mismo sentido, el enfoque comunicativo se centra en establecer una comunicación efectiva, adaptada a las necesidades individuales de los alumnos, que determinan las habilidades que desean desarrollar, ya sea comprensión y expresión oral o escrita. Se emplean materiales auténticos de la vida diaria para agilizar y mejorar la adquisición del idioma. El conocimiento lingüístico adquirido se aplicará en contextos reales, respetando las normas socioculturales pertinentes. En este enfoque, los alumnos son los protagonistas de su propio aprendizaje a través del desarrollo de habilidades para que aprendan de manera autónoma

mediante estrategias comunicativas y de aprendizaje. Además, se organiza el ambiente de clases para fomentar la sociabilidad, creando un clima propicio que motive la comunicación tanto entre alumnos como entre el profesor y los estudiantes (Luzón y Soria, 1999, p. 42).

Posteriormente, en la década de los ochenta, Krashen y Terrell (1998) proponen el enfoque natural, en el que dan prioridad a la comunicación, la cual contribuye en la construcción e interpretación de enunciados. En este enfoque, Krashen (1982) considera el filtro afectivo, una de sus cinco hipótesis, en el aprendizaje de una segunda lengua como mecanismo para disminuir el estrés en la comunicación. Asimismo, observa que el estado emocional y las actitudes de los estudiantes son como un filtro que acepta que se incorpore la información necesaria para la adquisición de una lengua. También, considera que habrá un filtro afectivo más alto cuando existan un mayor nivel de ansiedad, una baja autoestima y una escasa participación, y esto trae como consecuencia un bloqueo en el aprendizaje y en la comunicación. En este sentido, el estudio del filtro afectivo de Krashen (1982) considera que la motivación, la actitud, la ansiedad y la autoconfianza intervienen como aspectos positivos o negativos en el aprendizaje de una segunda lengua. Al respecto, Martínez (2014) señala que la teoría del filtro afectivo generó un gran interés en torno al estudio de las variables afectivas, ya que como primera teoría lingüística ofrecía una explicación a los mecanismos responsables del éxito de métodos como la sugestopedia o el aprendizaje comunitario de lenguas.

En esos años, la didáctica y el diseño curricular en la enseñanza de idiomas se centra en el estudiante y considera la afectividad como un elemento importante para el aprendizaje, sin dejar de lado el aspecto cognitivo. Asimismo, a principios del siglo XXI, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y documentos del Instituto Cervantes de las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras no solo consideran aspectos lingüísticos sino que reconocen la importancia del factor afectivo en el aprendizaje. Al respecto el Instituto Cervantes (2018, pp. 102-104) establece las competencias generales

que debe adquirir un alumno para aprender una lengua, y en su apartado 5.1.3 hace referencia a “La competencia existencial (saber ser)”:

La actividad comunicativa de los usuarios o de los alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión, su destreza, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

Otro aspecto que considera el Instituto Cervantes (2001) es el factor afectivo. En el apartado 7.3, “La dificultad de las tareas”, hace referencia a que el aprendiz para realizar y enfrentar las dificultades ante una tarea utiliza una diversidad de factores de naturaleza cognitiva, afectiva y lingüística. En referencia al factor afectivo, indica que la autoestima positiva influye en el éxito de la tarea, ya que el alumno tendrá seguridad para afrontar la tarea y terminarlo con éxito. Además, hacer bien la tarea depende de la implicación y la motivación intrínseca, porque se implica en la tarea, siente interés para realizarla o también puede tener presiones externas para finalizar y no quedar mal ante los demás compañeros de clase. Otro aspecto afectivo es el estado emocional o físico que el alumno posee. En este aspecto se menciona que si un estudiante es despierto, relajado, aprenderá mejor y tendrá más éxito con respecto a un alumno tranquilo y cansado. Otro factor es la actitud, en relación con el interés y la apertura frente alguna tarea que implique nuevos conocimientos y experiencias socioculturales. También, tener una disposición para contextualizar la propia perspectiva cultural y sistema de valores, facilitando el papel de “intermediario cultural” entre la propia cultura y la cultura extranjera para abordar malentendidos y conflictos interculturales.

Por otra parte, el Instituto Cervantes publica *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, documento en el que establece ocho competencias clave del profesor de español con sus respectivas cuatro competencias específicas (2018, pp. 23-24). La sexta competencia hace referencia a que el docente debe “gestionar sentimientos y

emociones en el desempeño de su trabajo”. Y en su última competencia específica menciona que el docente debe “implicarse en la inteligencia emocional del alumno”. Es decir, ayudar al estudiante a que sea capaz de gestionar sus emociones.

En líneas anteriores se ha hecho referencia a que, desde los años setenta hasta la actualidad, la educación y la enseñanza de idiomas han evolucionado hacia enfoques más humanísticos y afectivos, reconociendo la importancia de las emociones, actitudes y motivaciones en el proceso de aprendizaje, como se refleja en los estándares y las competencias actuales establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y en las Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.

4.3. Los factores afectivos en el aprendizaje de una segunda lengua

En primer lugar, para comprender los factores o variables afectivas que influyen en el aprendizaje de segundas lenguas es importante destacar qué se entiende por afectividad. El *Diccionario de la lengua española* define la afectividad como “un conjunto de sentimientos, emociones y pasiones de una persona”. Y en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas, el *Diccionario de términos clave de ELE*, publicado por el Instituto Cervantes, dice que “la variable afectiva abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad”.

En este mismo sentido, Arnold (2000) afirma que la afectividad en el aprendizaje de lenguas está vinculado a los sentimientos, a las emociones, a las creencias y a las actitudes que influyen en el nuestro comportamiento. Al respecto, Arnold y Brown (2000) sostienen que

La profunda comprensión que la afectividad cumple en el aprendizaje de idiomas resulta importante por dos motivos. En primer lugar, la atención a los aspectos afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas [...] y, en segundo lugar, la

propuesta de Goleman de enseñar globalmente al alumno, uniendo mente y corazón con el aula.

Los aspecto afectivos y cognitivos son esenciales para el aprendizaje de una segunda lengua. Por ello, se puede afirmar que la emoción y la razón están interrelacionadas, se complementan y son fundamentales en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos, de nuevas destrezas, es decir, del aprendizaje. En los diálogos del *Fedro*, Platón (2001) señala que la disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender; en otras palabras, la actitud y lo actitudinal son emocionalmente evidentes. En esta misma línea, Schumann (1994), en las conclusiones de los estudios neurocientíficos sobre la influencia del dominio afectivo en el aprendizaje de lenguas, afirmó que lo afectivo forma parte de lo cognitivo. Asimismo, Arnold y Brown (2000) sostienen que el aspecto cognitivo no es superior al afectivo, ni viceversa; ambos actúan juntos, no se pueden separar uno del otro. Sin embargo, durante muchos años el dominio conductista ha dado prioridad a las variables cognitivas (atención, percepción, memoria, etc.) asociadas a la razón, que eran las que determinaban si se aprendía o no se aprendía; y no se tomaban en cuenta las variables afectivas. En este mismo sentido, Arnold (2000) cita a LeDeux (1996, p. 25), neurocientífico, quien afirma que la emoción y la cognición son compañeros de la mente. Asimismo, Arnold y Foncubierta (2019) sostienen que la dimensión cognitiva es la que permite procesar la información, señalar objetivos y planificar una acción; mientras que la dimensión afectiva aporta la fuerza motivacional con la que se llevará a cabo dicha actividad. En la actualidad, Mora (2021) señala que solo se puede aprender aquello que se ama. Es decir, si el aprendizaje está vehiculado por la emoción, se aprende mejor y, por tanto, existe una mejor atención.

El componente afectivo y emocional nace con Krashen (1982), quien considera que se tienen que tomar en cuenta diversos factores que están conectados con las emociones a la hora de aprender una lengua. Es decir, el estado emocional y las actitudes de los estudiantes son

como un filtro que acepta que se incorpore la información necesaria para la adquisición de una lengua. Además, considera que habrá un filtro afectivo más alto cuando exista un mayor nivel de ansiedad, una baja autoestima y una escasa participación, y esto trae como consecuencia un bloqueo en el aprendizaje y en la comunicación. También Krashen (1982) considera que en el estudio del filtro afectivo, la motivación, la actitud, la ansiedad y la autoconfianza intervienen como aspectos positivos o negativos en el aprendizaje de una segunda lengua.

Por otra parte, el estudio de los factores afectivos es fundamental porque tiene un rol esencial en el aprendizaje de una segunda lengua. Arnold (2000), que ha estudiado en profundidad el factor afectivo, afirma que existen dos motivos primordiales para estudiar esta dimensión en el aula de idiomas. En primer lugar, considera que la inclusión del factor afectivo en el aula supone una mayor eficacia en la enseñanza de idiomas, ya que puede facilitar u obstaculizar el proceso de aprendizaje. Por ello, es esencial que el docente reconozca estos elementos y su alcance para mejorar la enseñanza. Y, en segundo lugar, educar de manera holística al estudiante considerando lo cognitivo y lo emocional. Como afirma Daniel Goleman en Arnold (2000), durante muchos años se ha dado un valor primordial al aspecto cognitivo (inteligencia o memoria) y se ha dejado de lado el aspecto emocional, lo cual ha traído como consecuencia un estado de “incultura emocional” donde predominan los valores negativos como el egoísmo y la violencia. Por ende, es indispensable educar de manera global a los estudiantes.

En este mismo sentido, Arnold (2000) cita a Stevick (1980, p. 4), quien afirma que “el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera depende menos de materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro y entre las personas en el aula”. Es decir, al referirse a un “dentro”, hace referencia a los factores individuales como la motivación, la ansiedad, la autoestima, los estilos de aprendizaje. Y tiene en cuenta a los factores de relación que se dan entre docente/alumno y entre los estudiantes.

Por otra parte, Dewaele (2011) sostiene que la variable afectiva más investigada es la motivación en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y segunda lengua. Por otro lado, otras investigaciones ponen énfasis en el impacto de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, MacIntyre y Gardner (1994) sostienen que investigar las emociones que los aprendices experimentan en las clases de idiomas ayuda a comprender en qué momento estas emociones favorecen o retraen la participación de los alumnos.

Por consiguiente, las investigaciones anteriores permiten aseverar que un mayor conocimiento y atención a los factores afectivos podría contribuir a mejorar los procesos de aprendizaje en una segunda lengua. En este sentido, Arnold (2000) afirma que los docentes deben ser conscientes de cómo superar los problemas creados por emociones negativas y cómo pueden crear emociones positivas y facilitadoras.

Entonces, las variables afectivas implican sentimientos, emociones, creencias y actitudes. Estas se encuentran interrelacionadas, influyen en nuestro comportamiento y repercuten en el aprendizaje. La ansiedad, la autoestima y la motivación están relacionadas con estados emocionales y aspectos de la personalidad que influyen de manera positiva o negativa en la educación. Y también son factores principales que generan éxito y fracaso en el aprendizaje. Por tanto, para mejorar el aprendizaje de una segunda lengua es fundamental profundizar en el estudio de estos factores afectivos.

4.3.1. Principales factores afectivos: ansiedad, autoestima y motivación

Los factores afectivos son aquellos aspectos intrínsecos que constituyen la personalidad del estudiante. Estos factores están relacionados con sentimientos, vivencias y emociones de los aprendices e influyen en diversos aspectos de la vida de los estudiantes. En los últimos años, los factores afectivos en la enseñanza de idiomas han sido considerados como importantes condicionantes individuales en el proceso de aprendizaje. En ese sentido, se le

considera como una de las variables que contribuyen en el logro de los objetivos del aprendizaje de una segunda lengua.

Entre diversos factores afectivos, se han considerado tres factores afectivos principales: la motivación, la ansiedad y la autoestima, porque son elementos afectivo-emocionales que “determinan la forma en la que procesamos la información” (Fernández, 1995, citado por Fernández y Ramos, 1999, p. 251). En esta misma línea, la motivación es un estado interno o condición que activa el comportamiento y da una direccionalidad hacia una determinada meta u objetivo; la ansiedad lingüística se manifiesta en el miedo y la vergüenza que siente el estudiante al exponerse al aprendizaje de un nuevo idioma; y la autoestima es una representación mental que el alumno crea sobre sí mismo. Si bien es cierto que son constructos, estados internos y representaciones mentales, son variables afectivas internas e individuales que condicionan y favorecen el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Los principales factores afectivos son abordados desde la disciplina de la psicología por ser el campo que ha estudiado en profundidad los constructos de la ansiedad, la autoestima y la motivación, variables fundamentales en la estructura del ser humano y relacionadas con el desarrollo interior de cada persona. “La autoestima ha sido denominada “vestigio del alma”, es decir, es el ingrediente que proporciona dignidad a la existencia humana” (Lazarus, 1991, citado por Cano, 2022, p. 30).

4.3.1.1. La ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua

Hasta los años ochenta, la literatura científica cuenta con pocos estudios sobre la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera. La psicología y la lingüística centraban sus investigaciones en variables cognitivas o metodológicas, y desconocían o prescindían de aspectos y factores emocionales; los idiomas se enseñaban mediante metodologías tradicionales de traducción e interpretación y no comunicativas (Puren, 2012; Ros et al.,

2017). Además, no existían instrumentos validados que pudieran medir la ansiedad lingüística, variable diferente a la ansiedad de estado y a la ansiedad de rasgo (Arnold y Brown, 2000; MacIntyre y Gardner, 1994). A partir de 1986, las investigaciones sobre la ansiedad lingüísticas comenzaron a desarrollarse basándose en los estudios de Horwitz (2001) y Horwitz et al. (1986a), quienes elaboraron un modelo teórico del constructo de la ansiedad frente al aprendizaje de idiomas, así como las escalas para medir los niveles de ansiedad en lenguas extranjeras.

Los factores afectivos pueden facilitar o dificultar el aprendizaje de una segunda lengua. Uno de los factores que más obstaculiza ese aprendizaje es la ansiedad, porque llega a bloquear cualquier actividad humana, incluido el aprendizaje. Diversos investigadores y docentes afirman que la ansiedad es la variable con mayor influencia negativa (Alpaslan y Yalvac, 2017; Asif, 2017; Bhatti y Memon, 2016; Doğan y Tuncer, 2016; E. Horwitz, 2001; Ramos, 2017; Razak et al., 2017; Sánchez, 2014; Santos et al., 2017). Asimismo, Arnold (2000) señala que la ansiedad en el aprendizaje de segundas lenguas es considerada como una emoción negativa, porque se relaciona con sentimientos de miedo, desasosiego, frustración, tensión e inseguridad.

4.3.1.1.1. Definición de la ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua

La ansiedad es considerada como un fenómeno complejo que tiene efectos de carácter fisiológico, psicológico y emocional (Miguel, 1996; Rubio, 2004) . En esta misma línea, para Rojas (2012, p. 31), “la ansiedad consiste en una respuesta vivencial, fisiológica conductual, psicológica, cognitiva y asertiva, caracterizada por un estado de alerta, de activación generalizada”. Asimismo, Jarie et al. (2019, p. 209) citan a Coulombe (2009), quien señala que “la ansiedad es un constructo enrevesado por la diversidad de los enfoques desde los cuales se pueden aprender analizar: conductual, clínico, fisiológico, emocional o educativo, y por los diferentes patrones de ansiedad que existe: rasgo, estado, situación de la tarea”.

Desde el ámbito psicológico, la ansiedad es considerada un estado emocional caracterizado por sentimientos de preocupación, nerviosismo, inquietud y tensión. Es una realidad psicológica que se manifiesta tanto a nivel emocional como físico. En este sentido, la ansiedad, según Sandín y Chorot (1995), citados por Jarie et al. (2019, p. 22), ha sido definida como “una sensación subjetiva de tensión, aprehensión, nerviosismo y preocupación asociada a una actividad del sistema nervioso autónomo”.

En esta misma línea, Miguel (1996, p. 13) define la ansiedad como “una reacción emocional ante la percepción de un peligro o amenaza, que se manifiesta mediante un conjunto de respuestas agrupadas en tres sistemas —cognitivo o subjetivo; fisiológico o corporal; y motor— que puede actuar con cierta independencia”. En este mismo sentido, MacIntyre y Gardner (Arnold, 2000, p. 78) afirman que “la ansiedad es el temor o la aprensión que surge cuando un alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua o lengua extranjera”. Entonces, la ansiedad es un estado emocional complejo en el que se manifiestan estados emotivos, subjetivos, cognitivos de preocupación, temor y desasosiego.

La ansiedad hacia el idioma extranjero, planteada por Krashen (1982) en su teoría del filtro afectivo, es un factor que puede obstaculizar el proceso de adquisición del lenguaje, ya que la sensación de tensión o nerviosismo puede actuar como un filtro que bloquea o dificulta el aprendizaje de la lengua meta. La ansiedad lingüística es definida según Horwitz et al. (1986, p. 128) como “un complejo único de percepciones, creencias, sensaciones y conductas relacionados con el aprendizaje de idiomas y que surge de la unidad del proceso de aprendizaje lingüístico”. En esta misma línea, MacIntyre y Gardner (1994) definieron la ansiedad como un sentimiento de tensión y aprensión que específicamente afecta a la expresión y la comprensión oral y al aprendizaje. Este tipo de ansiedad es la que bloquea el proceso de aprendizaje de los estudiantes de idiomas.

Arnold y Foncubierta (2019) señalan que existe mayor ansiedad cuando se aprende un segundo idioma que cuando se aprenden otras materias, porque es una actividad que está vinculada a nuestra identidad y además requiere el desarrollo de habilidades sociales y no solo lingüísticas. Según Williams y Burden (1999, p. 77), “la lengua forma parte de nuestro ser social, compone nuestra identidad. Por ello, las actividades de expresión oral pueden ser especialmente sensibles para los alumnos, ya que cuando nos comunicamos también proyectamos nuestra identidad hacia los demás”. En esta misma línea, Arnold y Foncubierta (2019) señalan que los síntomas de la ansiedad en el aula, como preocupación, miedo, inseguridad, pensamientos negativos y dificultades para concentrarse, se evidencian en situaciones de expresión oral. No obstante, se ha observado que también afecta el desarrollo de habilidades escritas (Cheng et al., 1999). Sin embargo, la competencia oral es la habilidad que más se ve afectada debido a la exposición en público, y hay estudiantes que sienten que dan a conocer a los demás sus deficiencias lingüísticas.

Por otra parte, existen debates sobre el origen de la ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua. Arnold y Foncubierta (2019, p. 37) citan a Sparks y Ganschow (1991), quienes sostienen que “la ansiedad es consecuencia de la falta de competencia en la L2 por parte del alumno. Así explica la ansiedad como una consecuencia y no la causa de los problemas de aprendizaje de lenguas”. Por otro lado, otros investigadores (Horwitz, 2001; MacIntyre, 1995) afirman que la ansiedad lingüística es una causa del rendimiento deficiente y no corresponde solo a la habilidad cognitiva de la codificación del lenguaje. Además, Arnold y Foncubierta (2019, p. 37) consideran que existe una diversidad de factores sociales involucrados en el aprendizaje de una L2, como la interacción con el profesor y los compañeros, las relaciones entre grupos y el contacto con la comunidad de hablantes del idioma meta que podrían ser elementos que causen la ansiedad.

4.3.1.1.2. Los tipos de ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua

Arnold y Foncubierta (2019, p. 36) señalan que la naturaleza de la ansiedad es compleja. Sin embargo, existe un consenso entre la mayoría de los especialistas en distinguir al menos dos categorías básicas: la ansiedad de rasgo y la ansiedad de estado (Horwitz, 2010). El primer tipo ha sido descrito como una característica de la personalidad relativamente estable (Scovel, 1978). El segundo tipo se refiere a una ansiedad más pasajera que se produce como respuesta a un tipo particular de estímulo o una situación determinada, como, por ejemplo, enfrentarse a algún tipo de examen o hablar en clase frente a los compañeros. Según Rubio (2004, p. 51), la ansiedad de rasgo es una característica inherente a un individuo, es esencialmente parte de su personalidad y puede ser heredada. La ansiedad de estado afecta de manera emocional, cognitiva y comportamental. El aspecto emocional se ve afectado cuando el sujeto experimenta una activación que le causa malestar debido al exceso de energía. En el ámbito cognitivo, cuando la persona presenta un alto grado de seguridad y puede aumentar la susceptibilidad hacia otras personas. En referencia al comportamiento, se observan en el individuo expresiones físicas de ansiedad, como alteración del ritmo cardíaco, sudor de manos, entre otros.

Por otra parte, existen reacciones de ansiedad cuando se aprende otra lengua. Como afirman Horwitz et al. (1986, p. 128), “cuando una ansiedad se limita a la situación de aprendizaje lingüístico, cae en la categoría de reacciones ansiógenas específicas”. Si ya de por sí una persona siente ansiedad al hablar su lengua nativa en público, esa sensación puede causar más ansiedad cuando utiliza un código lingüístico que no domina. En este sentido, el acto de adquirir habilidades en una lengua extranjera supone en sí mismo lo que Guiora (1983, p. 8) identifica como “una proposición psicológica profundamente inquietante”. Al respecto, Horwitz et al. (1986a) consideran tres componentes ansiógenos o tipos de ansiedad que afectan el proceso de aprendizaje: la aprehensión comunicativa, que se asocia a la vergüenza o al miedo a comunicarse en una lengua distinta a la materna; la ansiedad durante el examen, que se

relaciona con el miedo o fracaso académico en el aula de idioma; y el miedo a la evaluación negativa, que se asocia a las evaluaciones por el profesor o los compañeros.

En esta misma línea, con respecto al miedo a una evaluación negativa, este se manifiesta cuando los estudiantes tienen una preocupación excesiva, se sienten con angustia por las evaluaciones académicas y personales en lo que respecta a su actuación y competencia en la lengua objeto (MacIntyre y Gardner, 1994). En este mismo sentido, cometer un error es una fuente de ansiedad para algunos aprendices, porque crea un obstáculo cuando se quiere dar una buena impresión a los interlocutores al hablar una segunda lengua (Gregersen y Horwitz, 2002; MacIntyre y Gardner, 1994). Los estudiantes que se preocupan por la impresión que causan a los demás, generalmente, evitan tener evaluaciones negativas; por ello pocas veces inician una conversación e interactúan muy poco, tienden a sentarse pasivamente en la clase, evitan actividades que puedan mejorar sus competencias lingüísticas e incluso algunos no asisten a clases (Gregersen y Horwitz, 2002).

La ansiedad ante los exámenes hace referencia a un tipo de ansiedad frente a la producción lingüística que surge del miedo al fracaso. Según Arnaiz y Guillén (2012), los estudiantes que tienen ansiedad al enfrentar un examen son aquellos que se proponen objetivos muy altos en los que prima la perfección. Otro tipo de examen que provoca ansiedad es el examen oral. Al respecto, Horwitz et al. (1986b) sostienen que los exámenes orales pueden generar al mismo tiempo dos tipos de ansiedad en los estudiantes más vulnerables. La primera está relacionada con el hecho de realizar un examen; y, la segunda, con la producción lingüística.

MacIntyre y Gardner (1994) lograron demostrar que la ansiedad ante el idioma es diferente a otros tipos de ansiedad en general, y que existe una correlación negativa entre dicha ansiedad y cómo se ejecutan determinadas tareas en la segunda lengua. Para MacIntyre y

Gardner (1994), la ansiedad que se produce cuando se aprende una segunda lengua se ha considerado como un tipo de ansiedad específica que puede ser considerada como la probabilidad de llegar a sentirse ansioso en determinados tipos de situaciones, tales como exámenes y pruebas, llamada ansiedad ante las pruebas.

4.3.1.1.3. Las causas de la ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua

Las causas de la ansiedad pueden ser variadas en función de la edad, el sexo, los estilos de aprendizaje, los factores de personalidad y el contexto. Muñoz (2009, p. 10) cita a Andrade y William (2009), quienes señalan que las principales causas de la ansiedad son las actividades de aula, el nivel y la organización de los cursos, y la actitud del docente. En este sentido, a través de diferentes investigaciones se dan a conocer algunas causas que generan la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Según Arnold y Brown (2000), un aspecto que genera ansiedad en una clase de idiomas es que se ridiculice, frente a otros participantes, una respuesta equivocada que exprese un estudiante. Asimismo, Arnold y Brown (2000, p. 263) citan a Herón (1989, p. 33), quien afirma que el problema de ansiedad en una persona se puede haber presentado por la ridiculización por parte de otros individuos al cometer algún error en alguna respuesta o actividad en clase, a la cual denomina “angustia arcaica”, es decir, angustia reprimida del pasado.

Otro aspecto que genera ansiedad es la inhabilidad de comunicarse de manera fluida con personas o compañeros nativos y el uso de una metodología inadecuada. En esta línea, Allwright y Bailey (1991) afirman que la falta del dominio completo de la segunda lengua hace que se prive a los alumnos de su medio de comunicación (una de las destrezas lingüísticas más afectas es la comprensión y la expresión oral); por ello, no poder comunicarse causa ansiedad. Y con respecto a la metodología didáctica que se utiliza en el aula, menciona que, si los aprendices no pueden comprender las instrucciones, el ambiente no es propicio para poder

intercambiar y expresar sus opiniones e ideas. Estas situaciones generan nerviosismo en los estudiantes y, por tanto, no pueden realizar actividades de aprendizaje.

En este sentido, Ellis (1986) afirma que la ansiedad de los alumnos aumenta en tres tipos de actividades: aquellas en las que se espera que el alumno se comunique de forma espontánea; las que incluyen la competición como elemento principal; y los exámenes. En esta misma línea, Rubio (2004) sostiene que en algunos estudiantes las narraciones y presentaciones delante de la clase generan ansiedad; y, en otros, son los dictados y las actividades de comprensión oral.

Otro aspecto importante que genera ansiedad, según Oxford (2000, p. 83), citado por Arnold (2000, p. 16), es la identidad y el choque cultural al incorporarse a una nueva comunidad. Los síntomas que se asocian a este tipo de ansiedad son la regresión emocional, la dolencia física, el pánico, la rabia, el abatimiento, la autocompasión, la falta de seguridad, la indecisión, la tristeza, la alienación, el sentimiento de engaño, la percepción de personalidad reducida y la glorificación de nuestra propia cultura.

4.3.1.2. La autoestima en el aprendizaje de una segunda lengua

La autoestima es un factor afectivo personal que influye de manera significativa en las percepciones, en el comportamiento y en las actitudes de los individuos en el ámbito personal, social y académico. Según Arnold y Foncubierta (2019, pp. 32-33), “la mayoría de los asuntos que guarda relación con las actitudes, las creencias, el comportamiento y las expectativas que los alumnos traen a clase están conectados directa o indirectamente con la autoestima”.

Por otra parte, de manera general, las diferentes investigaciones sobre la autoestima han estado relacionadas con el rendimiento académico de los alumnos y su impacto en el éxito o fracaso escolar, así como en las interacciones sociales y laborales, en las estrategias para manejar el estrés y el sentido de control, en el logro personal, el equilibrio emocional, la

capacidad de adaptación, la habilidad para expresarse claramente y la satisfacción individual (García Flores, 2005). Sin embargo, existe poca literatura sobre el aprendizaje y la autoestima en una segunda lengua. Las investigaciones en este tema se relacionan con estudios sobre el idioma inglés en el ámbito universitario. Otras investigaciones en este campo hacen referencia a que la ansiedad y la autoestima representan dos aspectos opuestos en el ámbito emocional del aprendizaje: mientras la ansiedad obstaculiza el proceso de aprendizaje, la autoestima lo facilita. En este sentido, Arnold (2015, p. 17) señala que “la ansiedad y la autoestima son dos caras de una moneda afectiva, una que impide el aprendizaje y otra que la favorece”.

Otro aspecto donde se muestran relaciones entre la ansiedad y la autoestima es la sugerencia para reducir la ansiedad. Arnold (2015, p. 17) cita a Oxford (2000, p. 85), quien afirma que “fomentar la autoestima y la confianza en sí mismo en los alumnos que han desarrollado la ansiedad como rasgo constante, proporcionándoles oportunidades para que puedan rendir bien en la clase de idiomas”. Sin embargo, a pesar de las interrelaciones entre autoestima y ansiedad, la autoestima es un constructo que no solo comprende el aspecto personal, sino que también están asociados aspectos familiares, académicos, sociales, entre otros.

En este sentido, a continuación se presenta una definición de autoestima desde el ámbito de la psicología, por ser la disciplina que más ha profundizado en estudios sobre la autoestima y que contribuye a conocer el tema en profundidad para identificar su influencia en el aprendizaje de una lengua extranjera.

4.3.1.2.1. Definición de la autoestima en el aprendizaje de una segunda lengua

La autoestima es un factor afectivo que forma parte de la personalidad de los individuos y está relacionado con la vida emocional, es decir, con las actitudes, las creencias, el comportamiento, las expectativas de las personas y en cómo los otros nos perciben. Este factor

se interrelaciona con el autoconcepto. Williams y Burden (1999, p. 105) mencionan que “el autoconcepto es un término global para referirse a todas las percepciones y concepciones que tenemos de nosotros mismos, y que produce nuestro sentimiento de identidad personal”. Polaino (2000, p. 112) cita a Coopersmith (1959; 1967; 1981), quien define la autoestima como “la evaluación que hace un individuo de sí mismo, que por lo general luego mantiene. La autoestima expresa una actitud de aprobación o desaprobación y pone de manifiesto el grado en que el sujeto se considera, capaz, con éxito y valioso”. Entonces, el autor define la autoestima como una actitud.

La autoestima y el autoconcepto son términos diferentes, pero mantienen entre sí una relación indisoluble. Según Coopersmith (1967), citado por Miranda et al. (2011, p. 6), la autoestima constituye la dimensión evaluativa del autoconcepto, y lo identifica como una actitud positiva o negativa de aprobación o desaprobación personal hacia uno mismo y por lo que es. Una de las diferencias más significativas entre ambos conceptos radica en que mientras el autoconcepto abarca la totalidad de un sistema complejo, organizado y dinámico de creencias, actitudes y opiniones que cada persona sostiene como verdaderas acerca de su existencia personal, la autoestima representa solamente su dimensión evaluativa.

Cano (2022, p. 49) cita a Lawrence (2000), quien comprende el autoconcepto como un término que incorpora la autoimagen, la percepción que tenemos de nuestras características físicas y mentales; el autoideal, que representa el ideal de cómo nos gustaría ser; y la autoestima sería la evaluación que hacemos de la diferencia entre nuestra autoimagen y nuestro autoideal. Según esta perspectiva, el autor define la autoestima teóricamente como la evaluación que una persona hace de sí misma y de la discrepancia entre su autoimagen y su autoideal. Además, considera que a medida que la discrepancia entre la autoimagen y el autoideal se reduce, aumenta la autoestima, y, al contrario, cuando esta discrepancia es mayor, la autoestima tiende a disminuir.

Según Polaino (2000, p. 113), “la autoestima es la creencia acerca del propio valor, susceptible de dar origen y configurar ciertos sentimientos relevantes acerca de uno mismo y a través de ellos del propio concepto personal, de los demás y del mundo”. El autor comprende la autoestima como una atribución de valor acerca de uno mismo. Además, realiza una distinción entre autoestima y autoconcepto. Pero indica una interrelación que existe entre ambos términos. Además, Polaino (2000) define el autoconcepto como “el conjunto de cogniciones y actitudes que cada persona tiene respecto de sus aptitudes, capacidades, corporalidad, habilidades, destrezas, roles sociales, entre otros, es decir, acerca de su entera personalidad”.

Por otra parte, Abraham Maslow es reconocido como uno de los principales representantes de la psicología humanista debido a su enfoque en el estudio de las necesidades humanas y su énfasis en el potencial humano para la autorrealización y el crecimiento personal. Además, ha sido uno de los principales exponentes en destacar el papel fundamental que tiene la autoestima en la vida de una persona al incluirla en su jerarquía de necesidades vitales. En esa jerarquía, Maslow (1943) describe las diferentes necesidades humanas organizadas en una estructura piramidal caracterizada en cinco necesidades que va desde los aspectos más básicos hasta el desarrollo de las necesidades y los deseos más elevados. Además, esta teoría contribuyó a comprender las motivaciones humanas y las identificó a través de cinco necesidades (Cano, 2022, pp. 33-34):

- 1) *Necesidades fisiológicas*. Son las necesidades básicas de origen biológico. Son necesidades fundamentales que deben satisfacerse primero porque son esenciales para la supervivencia. Estas incluyen la alimentación, el agua, el aire, el sueño y el refugio.

- 2) *Necesidades de seguridad.* Una vez que las necesidades fisiológicas básicas están cubiertas, las personas buscan seguridad personal, el orden, la estabilidad. Esto incluye la seguridad financiera, la estabilidad laboral, la salud y el bienestar general.
- 3) *Necesidades de amor y pertenencia.* Después de satisfacer las necesidades de seguridad, las personas desean pertenecer a una comunidad, formar una familia o ser miembros de un club, de una comunidad y ser aceptadas en esos círculos sociales.
- 4) *Necesidades de estima.* Una vez que se satisfacen las necesidades de afecto y pertenencia, las personas buscan sentirse valoradas y respetadas tanto por los demás como por ellas mismas. En este aspecto, Maslow señala dos necesidades de estima o reconocimiento: una inferior que incluye el respeto a los demás, la necesidad de estatus, fama, gloria, reconocimiento y dignidad; y otra superior que determina la necesidad de respeto de sí mismo, incluye sentimientos como confianza, competencia, logro, maestría, independencia y libertad.
- 5) *Necesidades de autorrealización.* Están en la cima de la jerarquía, y están orientadas a satisfacer las necesidades de las personas. Esto incluye la búsqueda de creatividad, autoexpresión, logro de metas personales y contribuciones significativas a la sociedad.

Según Maslow (1943), una vez que una necesidad de un nivel está mediana o completamente cubierta, una persona pasa a buscar satisfacer la necesidad del siguiente nivel superior. La autoestima se establece en la cuarta necesidad, y cuando el individuo satisface sus necesidades de reconocimiento, valoración y el respeto de uno mismo como de los demás, desarrolla una autoimagen positiva y una sólida autoestima. Entonces, podrá llegar al último escalón, el de la autorrealización, considerado el de mayor grado de desarrollo y satisfacción personal.

Por otro lado, la autoestima es un constructo complejo que busca entender cómo las personas se valoran a sí mismas y cómo esto afecta su vida y bienestar emocional. Por ello, algunos autores indican que la autoestima está formada por diversos aspectos. Según Alcántara (2005) y Navarro (2009), citados por Cano (2022, pp. 34-35), la autoestima está formada por tres componentes: el aspecto cognitivo, el aspecto afectivo y el aspecto conductual.

- a) El componente cognitivo se refiere al conjunto de ideas, opiniones, creencias, percepciones y procesamiento de la información relacionados con la autoimagen y la conducta personal.
- b) El componente afectivo se trata de una experiencia personal que conduce al reconocimiento tanto de aspectos positivos como negativos en las personas. Implica un sentimiento hacia lo favorable o desfavorable que la persona experimenta respecto a sí misma.
- c) El componente conductual se refiere a la manera de actuar, es decir, al estilo de afrontamiento. La autoestima se entiende como la actitud hacia uno mismo.

El bienestar emocional y psicológico de las personas depende en cierto modo de tener una óptima autoestima. Esta optimización se puede lograr a través del paso de diferentes etapas. Montes de Oca (2011, p. 64) cita a Rodríguez, Pellecer y Domínguez (1988), quienes proponen los diferentes estadios por lo que se cree que atraviesa todo ser humano en la estructura equilibrada de la autoestima:

- Autoconocimiento. Permite a la persona ser consciente de las virtudes, defectos y, sobre todo, de las posibilidades para seguir desarrollándose. El autoconocimiento ayuda a reconocer las habilidades, las destrezas y las capacidades, pero sobre todo a definir al individuo como persona.

- Autoconcepto. Son creencias sobre uno mismo que se manifiestan a través de la conducta.
- Autoevaluación. Es la capacidad interna para evaluar si algo contribuye a crecer o, por el contrario, representa un obstáculo para el desarrollo de la persona.
- Autoaceptación. Es la capacidad de aceptar todas nuestras características sin compararnos con los demás o intentar imitar modelos debido a la insatisfacción personal.
- Autorrespeto. Significa estar atento y satisfacer las necesidades y los valores personales. Expresar y gestionar de manera adecuada los sentimientos y las emociones sin dañarse ni culparse. Buscar y apreciar aquello que nos haga sentir orgullosos de nosotros mismos.
- Autoestima. Es la integración de todos los conceptos anteriores. Si una persona se conoce, entonces es consciente de sus cambios, establece su propia escala de valores, desarrolla sus capacidades, se acepta y se respeta a sí misma. Y es así como alcanza una autoestima saludable.

Entonces, la naturaleza de la autoestima es intrínseca a la identidad y a la autoconciencia de cada sujeto, y está influenciada por experiencias personales, logros, habilidades, creencias y emociones; y por interacciones sociales, relaciones y expectativas culturales (Montes de Oca, 2005).

4.3.1.2.2. El desarrollo de la autoestima

La autoestima tiene que ver con la imagen de nosotros mismos. Es nuestro autoconcepto, el cual se ha ido formando desde la infancia y se va desarrollando en nuestra conciencia por medio de estímulos del entorno y las experiencias cotidianas en el mundo. En este sentido, un aspecto importante de la autoestima es que las nociones surgen de las

experiencias íntimas y de la relación con el mundo externo. Esta formación de la autoestima se inicia en la primera infancia y se amplía a través de la incorporación de creencias, actitudes, recuerdos que se acumulan y modifican la percepción de nosotros mismos como individuos. Al respecto, Arnold y Brown (2000) afirman que conforme se incorporan creencias, actitudes y recuerdos, las nuevas experiencias e ideas se ven afectadas por la noción que existe previamente de quiénes somos y por nuestra necesidad de proteger ese frágil yo.

En esta misma línea, Navarro (2009) señala que los individuos no nacen con un concepto de autoestima, sino que se va formando a temprana edad; y se forma a partir de cómo somos percibidos por nuestros padres, familiares, maestros, amigos, entre otros; y de las experiencias que vamos adquiriendo del entorno. Asimismo, Cano (2022, p. 33) señala dos aspectos que influyen en la formación de la autoestima:

- a) *El autoconocimiento que tengamos de nosotros mismos.* El autoconocimiento y la autoestima son fundamentales en la vida de las personas, ya que afectan de manera significativa en los éxitos y fracasos, en la satisfacción personal, en el bienestar psicológico y en las relaciones sociales. Tener autoconocimiento y una autoestima positiva es de suma importancia para el desarrollo personal, profesional y social. El autoconocimiento influye en el rendimiento, condiciona las expectativas y la motivación, y contribuye a la salud mental y al equilibrio psicológico.
- b) *Las expectativas.* Hacen referencia a cómo uno desea ser o aspira a ser. Este aspecto es moldeado por la historia personal y la cultura en la que vivimos. La percepción de nuestra valía personal y nuestras capacidades se forma a partir de una acumulación de sentimientos, pensamientos, experiencias y vivencias a lo largo de nuestra vida. Desde la infancia, vamos desarrollando nuestra propia imagen y autoconcepto en función de los mensajes que recibimos de nuestros padres,

hermanos y amigos; en la actualidad, de las figuras públicas que, por su influencia masiva, se convierten en modelos a seguir para niños, adolescentes y jóvenes.

Erikson (1956) planteó que la identidad del “yo” de los individuos se desarrolla sobre la base de la interacción con su ambiente. En relación con esta perspectiva, plantea su teoría acerca del desarrollo de la personalidad, denominada “Teoría Social”, en la que propone ocho etapas que van desde la niñez hasta la vejez. Según Cano (2022, p. 54), estas etapas son consideradas en el desarrollo de la autoestima en el ser humano. Por ser de interés en la investigación, se presentarán la cuarta etapa y la quinta etapa, que incorporan la edad de la etapa escolar y la etapa de la adolescencia.

- a) *Cuarta etapa.* La etapa escolar va desde los 6 hasta los 12 años. El niño adapta sus juegos y comportamientos, y se vuelve más responsable. Aquellas conductas que no reciben la aprobación de sus padres, maestros o compañeros pueden generar sentimientos de inferioridad o inadaptación. Sin embargo, si todo progresa normalmente, sus relaciones con los compañeros del grupo suelen ser significativas. El entorno escolar y las expectativas familiares influyen significativamente en el comportamiento de los niños, y fomentan una actitud competitiva hacia sus compañeros. Durante esta etapa de desarrollo, la principal desviación es la inercia: el niño decide si puede o no realizar una actividad antes de intentar hacerla. Esto puede llevarlo a adoptar actitudes como “mejor no hacer nada” o evitar las tareas, lo que puede resultar en una falta de proactividad. El niño busca encontrar su lugar entre sus compañeros en el deporte, en el grupo escolar y en el hogar; y para ello invierte mucha energía para sentirse aceptado y demanda el reconocimiento que implica este esfuerzo.

- b) *Quinta etapa.* Comprende desde los 12 hasta los 18 años. Durante la adolescencia, la formación de la identidad se destaca como una tarea fundamental. En este periodo, los adolescentes recopilan datos sobre sí mismos para autoevaluarse. A partir de esta información, formulan hipótesis sobre su identidad y reflexionan sobre sus sentimientos y opiniones a través de sus experiencias y relaciones. Además, comparan su imagen con sus ideales personales y los de otros. Este proceso de exploración de identidades culmina con el compromiso hacia una identidad final.

Según Cano (2002), en referencia a las etapas antes expuestas, las experiencias positivas y relaciones saludables contribuyen a aumentar la autoestima, mientras que las experiencias negativas y las relaciones conflictivas tienden a disminuir la autoestima, el rendimiento académico y la capacidad futura para actuar de manera ética y responsable hacia los demás.

En el ámbito académico, las interrelaciones entre los estudiantes y docentes favorecen la formación de la autoestima. En este sentido, Williams y Burden (1999, p. 105) explican que “la concepción que tienen los alumnos de su propia habilidad como estudiantes, se fundamenta, al menos en parte, en el carácter de las interacciones que se producen en el aula”.

Otro elemento fundamental en la autoestima es la aprobación y la confianza que nos ofrecen otras personas de nuestro entorno. Es decir, cuando se tiene más consideración a las personas del entorno, más influirán sus opiniones en la autoestima. Al respecto, Arnold y Brown (2000, p. 266) citan a Ehrman (en prensa), quien afirma que la autoestima “comienza con la aprobación y la confianza de otras personas importantes, pero al final se interioriza para poder mantenerla relativamente independiente del mundo externo”.

4.3.1.2.3. Los grados de autoestima en el aprendizaje de una segunda lengua

Según Cano (2022), los grados de autoestima hacen referencia a la valoración que el individuo realiza sobre sí mismo y puede ser positiva o negativa, alta o baja, adecuada o inadecuada. González (1999) sostiene que cuando una persona piensa positivamente acerca de sí misma, se acepta y se siente competente para enfrentar los desafíos y las responsabilidades que la vida le presenta, ello indica que tiene una alta autoestima. En contraste, si una persona piensa negativamente sobre sí misma, surgen sentimientos negativos de rechazo y desprecio hacia uno mismo, se considera incapaz de resolver exitosamente cualquier tarea o situación, ello indica que tiene una baja autoestima.

El mismo autor sostiene que una persona con alta autoestima no es aquella que siempre es competente y tiene conductas y habilidades positivas en todo momento y en diversas situaciones. Más bien, una persona con una autoestima adecuada es aquella que, además de valorarse positivamente, se acepta a sí misma y se siente bien con el tipo de persona que es. Esto implica que puede identificarse y aceptarse con sus habilidades, capacidades, limitaciones y defectos, y que es capaz de discernir cuándo aceptarlos y cuándo intentar modificarlos o superarlos.

4.3.1.2.4. Los niveles de autoestima en el aprendizaje de una segunda lengua

Los niveles de autoestima están relacionados con las actitudes o características personales de los individuos. Eisenberg y Patterson (1981) señalan que los niveles de autoestima son una serie de conductas que están correlacionadas con la alta y baja autoestima. Además, los autores indican que este tema es fundamental por dos razones: la primera razón se debe a que la autoestima no se puede ver, sino que se elaboran suposiciones a partir de las observaciones de la conducta de las personas. La segunda razón es que a veces ciertos patrones de conducta pueden parecer extraños inicialmente; sin embargo, cuando se relacionan con la autoestima subyacente, se pueden comprender mejor sus significados.

En este sentido, la autoestima desempeña un papel esencial en el comportamiento humano, porque el grado de aceptación, el grado de estima está asociado a la buena o mala autoestima. Para González (1999), la buena autoestima se asocia a una autoestima sana, y genera en el individuo conductas sanas, productivas y equilibradas. Sin embargo, podría haber alteraciones en la autoestima; estas se relacionan con trastornos y problemas de conducta. Según Lawrence (2000), el grado de autoestima depende de los éxitos o los fracasos, ya que están intrínsecamente relacionados. Una autoestima adecuada o saludable, basada en un concepto positivo de sí mismo, fortalecerá la capacidad de las personas para desarrollar sus habilidades y aumentará su nivel de seguridad personal. Aquellas personas que confían en su capacidad para tener éxito son más propensas a lograrlo, ya que la imagen que cada uno tiene de sí mismo influye significativamente en sus acciones. Además, la autoestima sólida constituye la base para una salud mental y física óptima. En contraste, una baja autoestima puede llevar a la persona hacia la derrota y el fracaso.

En esta misma línea, Coopersmith (1996) sostiene que pueden presentarse tres tipos de autoestima: alta, media y baja. Las personas con uno de estos tres tipos de autoestima tienen diferentes perspectivas para el futuro, discrepan en cuanto a la asertividad personal y emplean distintas estrategias para afrontar el estrés. El autor explica que los tres grados de autoestima son diferentes, ya que describen el comportamiento de las personas.

Según Coopersmith (1996), las personas con alta autoestima se caracterizan por ser expresivas, asertivas, tienen éxito académico y social, confían en sus propias percepciones y esperan siempre el éxito, consideran su trabajo de alta calidad y mantienen altas expectativas con respecto a trabajos futuros, manejan la creatividad, se autorrespetan y sienten orgullo de sí mismos, caminan hacia metas realistas. Es decir, se sienten preparados para afrontar diversas adversidades, aprenden con facilidad, son alumnos positivos, creativos y tienen autonomía.

Esta autoestima se desarrolla cuando las personas se respetan y se estiman a sí mismas. No se consideran mejor ni peor que los demás y reconocen sus errores. Al respecto, Cano (2022) señala que las personas con alta autoestima tienen un autoconcepto positivo sobre su imagen corporal, así como también sobre su desempeño en actividades académicas, familiares y sociales.

Para Coopersmith (1996), las personas con una autoestima media son aquellas en las que la expresión depende de la aceptación social. Tienen un alto número de afirmaciones positivas, pero son más moderadas en sus expectativas y competencias que las personas con una autoestima alta. En este sentido, las conductas pueden ser positivas, como mostrar optimismo y capacidad para aceptar críticas, pero también pueden incluir una tendencia a sentirse inseguros acerca de su valía personal y depender de la aceptación social. Por lo tanto, las personas con un nivel medio de autoestima tienden a expresar afirmaciones positivas más moderadas sobre su competencia, importancia y expectativas. A menudo, sus declaraciones, conclusiones y opiniones se asemejan en muchos aspectos a las de las personas con alta autoestima, aunque no siempre en todas las situaciones y contextos.

Según Coopersmith (1996), las personas con baja autoestima son aquellas personas que no logran integrarse usando una comunicación asertiva, se alejan fácilmente y no se arriesgan por temor al fracaso. Dicho de otra manera, son personas que tienen menos estabilidad emocional y confianza en sí mismas, presentan actitudes de miedo, angustia, inseguridad y no se integran. Por su parte, Pope et al. (1988) señalan que las personas con baja autoestima pueden desarrollar actitudes superficiales de positividad para tratar de convencer a los demás y a sí mismos de su valía. Sin embargo, tienden a retirarse y evitar interacciones sociales por miedo al rechazo. Suelen tener pocas realizaciones personales y carecen de motivos para estar orgullosos de sí mismos. Estas personas pueden exhibir rasgos como retraimiento, confusión,

sumisión o dificultad para resolver problemas, lo que puede llevar a comportamientos inconsistentes. Esta falta de coherencia puede generar conflictos en su imagen personal y su capacidad de controlarse a sí mismos, lo que a su vez afecta su grado de autoestima.

4.3.1.2.5. La autoestima en el aprendizaje de una segunda lengua

El aprendizaje de una segunda lengua es un proceso complejo porque está relacionado con diferentes aspectos, como la cognición, los estilos de aprendizaje, la experiencia lingüística, la personalidad del alumno, el clima del aula, la cultura, la pragmática y las interrelaciones (De la Morena et al., 2011). En este sentido, el valor que los alumnos incorporen sobre sí mismos y sobre los que los compañeros y docentes puedan expresar de él influirá en su aprendizaje de una segunda lengua. Según Arnold y Foncubierta (2019, p. 33), “al hablar del aprendizaje de segundas lenguas podemos presuponer que durante el proceso las percepciones que uno tiene de sí mismo como hablante de L2 podrían afectar significativamente las actitudes, las conductas, las evaluaciones y los procesos cognitivos”. Arnold y Brown (2000, p. 266) sostienen que “La autoestima está relacionada con las inevitables evaluaciones que una persona realiza sobre su propia valía. Es un requisito fundamental para que las actividades cognitivas y afectivas tengan éxito”.

Para Arnold y Foncubierta (2019, p. 33), la autoestima “se trata de un factor afectivo que tiene mucho que ver con las creencias sobre uno mismo y que, por su puesto, se puede desarrollar positivamente en el aula”. En esta misma línea, Montes de Oca (2005) señala que los juicios que realizan los estudiantes para consigo mismos están relacionados con las actitudes, los sentimientos y conocimientos de su aspecto físico, aceptación social y sus capacidades. Estas valoraciones son el resultado del aprendizaje que ha sido percibido a través de las interacciones sociales y la influencia con su entorno.

En el contexto del aprendizaje de una lengua, las creencias que los estudiantes tienen sobre sus habilidades lingüísticas y su capacidad para aprender pueden moldear su actitud hacia el proceso de aprendizaje por las interacciones y los mensajes que reciben de sus compañeros o profesor. Si un estudiante ha recibido mensajes negativos o críticas, puede internalizar estas ideas y formar una imagen negativa de sí mismo como estudiante de idiomas. Esto puede llevar a una baja autoestima en relación con sus habilidades lingüísticas. Por otro lado, si los estudiantes reciben mensajes positivos y alentadores, tanto verbales como no verbales, de sus compañeros y profesores, es más probable que desarrollen una autoimagen positiva en relación con su capacidad para aprender un idioma. Esto puede mejorar su rendimiento y disposición para enfrentar desafíos lingüísticos. Arnold y Foncubierta (2019, p. 33) citan a Puchta (2010), quien afirma que

Las creencias de nuestros alumnos a menudo se relacionan con experiencias del pasado y también forman el plan para su comportamiento en el futuro [...] los mensajes verbales y no verbales que reciben los estudiantes de sus compañeros y del profesor pueden ser, por tanto, bastante significativos en el proceso de aprendizaje de una lengua, porque pueden configurar una interpretación de la realidad (una imagen de uno mismo) lejos de ser real.

Los estudios y las relaciones que se han realizado sobre el aprendizaje, la inhibición, la aprehensión comunicativa y la autoestima tienen sus orígenes en los años setenta. A partir de esas fechas, diversos trabajos en el campo de la adquisición de segundas lenguas (Arnold, 2015; Habrat, 2018; Rubio, 2014) han resaltado la relación entre autoestima y el logro lingüístico.

Otro aspecto importante en la autoestima y el aprendizaje de segundas lenguas es el estudio de las inteligencias múltiples, ya que la reflexión sobre estas inteligencias ha permitido a los alumnos de segundas lenguas valorar las emociones que influyen en este proceso, tales como la autoestima, la inhibición o desinhibición al expresarse e interactuar con otros

aprendices o con el profesor. Estos son elementos clave para el éxito en el desarrollo de habilidades comunicativas (Gabarrón, 2019).

En este sentido, la atención que se dedique al buen desarrollo de la autoestima puede contribuir a un proceso más efectivo de aprendizaje en una L2. Por ello, en la etapa escolar, el entorno familiar y la comunidad educativa desempeñan un rol esencial en el desarrollo de la autoestima de los aprendices. Para Arnold y Foncubierta (2019, p. 33), “los profesores también ejercemos una notable influencia sobre su autoestima, ya que en muchos casos somos los espejos en que ellos se miran”.

La autoestima baja y las creencias negativas influyen en el bajo rendimiento de los estudiantes. Según Arnold y Foncubierta (2019, p. 33), “un autoconcepto bajo del aprendiente de una segunda lengua conducirá a un empobrecimiento de su capacidad cognitiva para procesar información lingüística que recibe en el aula”. Por ello, el rol del docente en las correcciones de las tareas de los alumnos debe ser de retroalimentación y de reconocimiento del esfuerzo y los aspectos positivos, y no de comparaciones con otros compañeros o enfatizar en cada momento el error del aprendiz. Al respecto, Arnold y Foncubierta (2019, p. 33) afirman que “ellos necesitan experimentar de alguna manera el éxito, y disfrutar de la sensación de pequeños logros es un buen antídoto para la baja autoestima”.

La atención a la autoestima en el aula no implica reducir los estándares de exigencia ni inflar el ego de los alumnos. Más bien, se trata de crear condiciones propicias para que los estudiantes encuentren un ambiente de apoyo, un espacio de aprendizaje que fomente la confianza, el respeto y el valor por cada alumno, un entorno donde puedan alcanzar su máximo potencial. Según Cano (2022), es improbable que los esfuerzos limitados a hacer que los alumnos se sientan bien tengan efectos duraderos, ya que no refuerzan las verdaderas fuentes de la autoestima, tales como la integridad, la responsabilidad y el logro.

En este sentido, es fundamental brindar a los escolares medios para el buen aprendizaje y que se aparten de las creencias que limitan sus habilidades, y para ello han de asumir sus limitaciones en el aprendizaje de una segunda lengua, así como trabajar para disminuirla y poder avanzar. Según Arnold y Foncubierta (2019, pp. 34-35), una forma de trabajar en el desarrollo de la autoestima es considerando la propuesta de Robert Reasoner, fundador del Consejo Internacional de Autoestima, quien describe los siguientes componentes:

- Seguridad: saber que estoy seguro, física y emocionalmente.
- Identidad: saber quién soy y quién puedo llegar a ser.
- Pertenencia: saber lo que quiero hacer y conseguir.
- Competencia: saber que puedo.

4.3.1.3. La motivación en el aprendizaje de una segunda lengua

En este apartado se profundiza en la motivación como una variable individual afectiva, porque se considera uno de los factores afectivos que influye de manera positiva o negativa en el aprendizaje de una segunda lengua. De manera general, los estudios sobre la motivación han estado asociados con el éxito y el fracaso en el aprendizaje del estudiante; es decir, si un alumno tiene motivación, logrará un aprendizaje óptimo; y, de lo contrario, tendrá dificultades para aprender.

A continuación, se presentan los tres periodos sobre el estudio de la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas: el primero, el periodo psicosocial (1959-1990) —tiene como representantes son Gardner y Lambert (1959; 1972); Gardner (1985); y MacIntyre (1993)—; el segundo, el periodo de la cognición, que se da durante la década de los noventa; y el tercero, los enfoques nuevos desde principios del siglo XXI.

La motivación en el aprendizaje de idiomas ha sido la variable afectiva más investigada porque desempeña un papel clave en este proceso de aprendizaje (MacIntyre y Gardner, 1994).

Gardner fue uno de los primeros autores en sostener que la motivación es un factor de éxito en el aprendizaje de lenguas. En este mismo sentido, el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua se debe a la motivación, porque es la fuerza que impulsa y da apoyo a todas las acciones que realiza el alumno (Dörnyei, 2008).

Las investigaciones sobre el aprendizaje de idiomas buscan conocer por qué algunos estudiantes aprenden y otros tienen dificultades para el aprendizaje. Además, la adquisición de un idioma tiene algunas características particulares en el aprendizaje. Según Dörnyei, (2009); Wazel (2001); y Pavlenko (2002), citados por Rodríguez (2014, p. 184), “Si se considera que el lenguaje es una canal de comunicación social, un sistema de códigos unidos a la identidad del sujeto, la adquisición de una nueva lengua puede producir efectos sobre la personalidad del aprendiz”. Reafirman la idea anterior Williams y Burden (1999, p. 123) al sostener que el aprendizaje de un nuevo idioma comprende “una alternación de la autoimagen, la adopción de nuevas conductas sociales y culturales de nuevas formas de ser”. En este sentido, cuando se aprende una segunda lengua, diversos aspectos individuales, como la autoimagen, la adopción o no de nuevas conductas sociales y culturas, se incorporan al aprendizaje de un nuevo idioma. Por ello, es importante que los docentes comprendan este aspecto para que puedan comprender al estudiante y puedan plantear temáticas acordes con la situación.

Con lo anteriormente señalado, se puede comprender que el constructo de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua es una variable compleja. Por ello, es importante comprender las propuestas teóricas y los modelos sobre la motivación. Las primeras teorías sobre la motivación y la adquisición de una segunda lengua han sido desarrolladas por los psicólogos canadienses Gardner y Lambert (1972b) mediante la teoría psicosocial en la que explican la importancia y el deseo de la integración en una comunidad que habla una lengua extranjera. Asimismo, estos autores desarrollaron los conceptos de motivación instrumental y motivación integradora. El primero trata sobre los beneficios que se adquieren al aprender una

segunda lengua. Por ejemplo, mejores oportunidades en el ámbito laboral e incremento salarial. El segundo hace referencia al deseo de aprender una segunda lengua para integrarse en la cultura de los hablantes de la L2.

Otras propuestas dentro de la teoría psicosocial son el Modelo de contexto social de Clément (1986), que da a conocer una posible relación entre el deseo que el estudiante siente de integrarse y el estatus que percibe que la L2 tiene. El Modelo de aculturación de Schumann (1986) señala la existencia de factores que contribuyen a la distancia social que existe entre el aprendiz y la comunidad de la L2, como, por ejemplo, las diferencias lingüísticas y culturales entre ambas comunidades. El Modelo de adquisición de L2 de Spolsky (1998) plantea que el contexto social brinda oportunidades para el aprendizaje, pero también la percepción positiva o negativa que el estudiante tiene de la L2.

Durante la década de los noventa, la adquisición de una segunda lengua tuvo auge en las investigaciones, y se proponen nuevas alternativas al modelo teórico de Gardner y Lambert. Estas propuestas estaban inspiradas en las teorías cognitivas procedentes del campo de la psicología educativa. Los tres ámbitos de investigación de mayor importancia fueron la teoría de la motivación autodeterminada (Noels et al., 2003); la teoría de la atribución (Weiner, 2008) y la motivación por tareas (Martínez, 2001). Además, se incorporan los conceptos de motivación intrínseca y motivación extrínseca; la existencia de ambas motivaciones hace referencia al origen de la motivación. La primera nace del deseo de lograr algún fin, y la segunda se refiere a realizar alguna tarea porque en sí la actividad nos interesa (Domínguez y Pino, 2014).

Por otra parte, en un inicio, Dörnyei (1994) propone el modelo cognitivo donde clasifica los elementos de la motivación en tres niveles: a) el nivel de la lengua (la lengua que se aprende y los objetivos básicos); b) el nivel del aprendiz (sus características, su autoconfianza y su nivel

de éxito); y c) el nivel de la situación de aprendizaje (motivos intrínsecos y extrínsecos relacionados con el grupo y el docente). Posteriormente, Dörnyei y Csizér (2002) propusieron en su modelo cognitivo siete categorías motivacionales: la integración (basada en Gardner); la instrumentalidad (basada en Gardner); actitudes hacia los hablantes de L2 (deseo de contacto directo con ellos); el interés cultural (contacto indirecto a través de productos culturales, como la música, el cine, etc.); la vitalidad de la comunidad meta (la importancia y riqueza de la comunidad según la percepción del aprendiz); el *milieu* de la L2 (la importancia que en el entorno del aprendiz se concede a las lenguas); y la autoconfianza lingüística (la percepción de la L2 como una meta alcanzable).

Asimismo, con respecto las teorías cognitivas de la psicología educativa, Dörnyei (1994) hace referencia a que la motivación es una función del proceso de pensamiento de una persona. En esta teoría, diversos aspectos afectivos entran en interrelación con lo cognitivo. Benito (2014, pp. 24-25), cita a Wiener (1992), quien describe los tres sistemas conceptuales que se relacionan con la motivación:

- 1) Teoría de la atribución. Hace referencia a lo que consideramos que son las causas de nuestro éxito y fracaso. Afectan nuestras expectativas y nuestro rendimiento. Weiner (1985, p. 560) señala que “El éxito o fracaso que se percibe es debido a causas internas tales como la personalidad, la capacidad o el esfuerzo y la auto valía, mientras que las atribuciones externas para los resultados positivos o negativos no influyen en los sentimientos respecto al yo”.
- 2) Teoría del desamparo aprendido. Seligman (1991) menciona que los alumnos se convencen por medio de sus errores pasados de que es inútil todo intento de cambiar la situación, y, de este modo, aprenden a no intentarlo. Se pueden sumergir en un estado de competencia que los ahoga, y creen que no pueden conseguir sus metas hagan lo que hagan.

- 3) La teoría de autosuficiencia. Está relacionada con el valor que tienen los aprendices respecto a la capacidad para realizar una tarea. Ehrman (1996, p. 137) la define como “el grado en que el alumno piensa que tiene capacidad de enfrentarse al desafío del aprendizaje”.

Según Arnold (2000), en las teorías de la atribución, el desamparado aprendido y la autoeficacia se puede lograr aumentar la motivación animando a los alumnos a que hablen consigo mismos de forma positiva, y ayudándoles de esa manera a suplantar los sentimientos de limitación por los de capacitación.

En el siglo XXI se realiza un cambio de paradigma. Por un lado, se considera la motivación como un proceso que tiene diferentes fases. Además, tienen influencia del constructivismo, y por ello se consideran los aspectos sociales. Los estudios se focalizan en la relación entre motivación e identidad. También consideran que la integración implica un cambio de identidad del sujeto debido a los intercambios culturales y las razones para aprender otros idiomas. En esta nueva perspectiva se incorporan las investigaciones de Dörnyei (1994); Ushioda (2014); Williams y Burden (2008).

En el siglo XXI, las investigaciones sobre la motivación en la adquisición de segundas lenguas tienen un enfoque educativo, y se han centrado en investigaciones en el aula. Este modelo es propuesto por Williams y Burden (2008) a través del concepto *education-friendly*, que se fundamenta en el constructivismo social y toma como referencia a Vygotsky, y explica la motivación de los alumnos desde el aspecto cognitivo y desde el ámbito del contexto donde los alumnos están inmersos. Asimismo, los autores antes señalados consideran que la motivación debe vincularse con la toma de decisiones, donde se incluye qué esfuerzo se debe requerir para lograr el objetivo planteado o incluso la comprensión de la situación que se está viviendo. Este enfoque tiene como centro al estudiante, y no solo en cómo se construye el conocimiento, sino en cómo el alumno asume la responsabilidad de su aprendizaje. Este

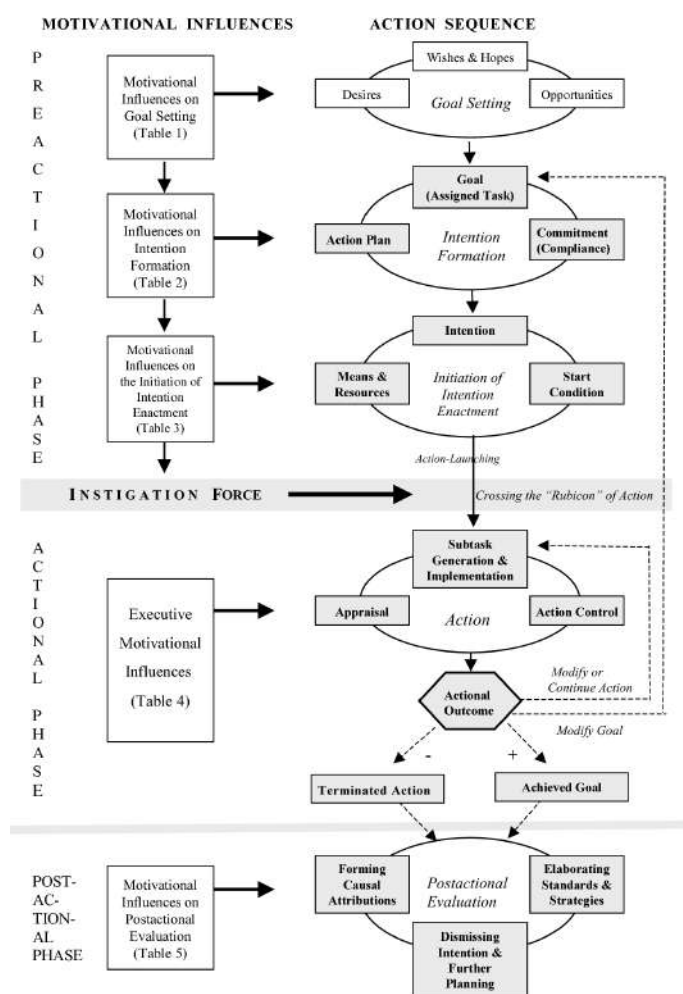
modelo considera no solo el inicio o la activación de la motivación, sino también su sostenibilidad en el tiempo, un aspecto importante para los educadores. El modelo propone tres fases: las razones para hacer algo; la decisión de hacer algo; y la persistencia en hacerlo.

En coincidencia con los planteamientos antes señalados de Williams y Burden (2008), surge el modelo del proceso de la motivación de Dörnyei (2000), que explica la naturaleza de la dinámica de la motivación que cambia a lo largo del tiempo. El proceso presenta dos dimensiones: las influencias motivacionales y la secuencia de acción. Esta última tiene tres fases: en primer lugar, la *fase preaccional*, corresponde a la fijación de los objetivos; en segundo lugar, la *fase accional*, en la que el estudiante desarrolla las acciones para cumplir el objetivo; en último lugar, la *fase postaccional*, en la que se autoevalúa todo el proceso.

Por otra parte, las influencias motivacionales son las fuentes de energía que alimentan cada una de las fases antes mencionadas. Al respecto, Ushioda (2014) afirma que la motivación no solo depende del aprendiz, sino de las prácticas sociales que la rodean. No solo es importante el contexto, ya que la motivación se construye en la sociedad. Asimismo, indica que el aprendizaje de lenguas no solo es un proceso cognitivo, sino un proceso situado en una cultura concreta y en un momento histórico determinado.

Figura 5

Modelo del proceso de la motivación: secuencias de la acción



Nota. Dörnyei (2000).

Posteriormente, se da un cambio desde la comunidad hacia el dominio interno del “yo ideal” propuesto por Dörnyei (2000) a través del “sistema del yo motivacional en L2”, que intenta unir las teorías de Gardner (2001); Norton (2001); Ushioda (2001) y presentar un planteamiento más holístico y reformula el planteamiento de la psicología social considerando el *self* y la identidad. En este sentido, Dörnyei (2000) incorpora “las teorías de los posibles yo”, que tienen como base la teoría psicosocial propuesta por Markus y Niurkus (1986). Estos autores señalan el carácter diverso de nuestra identidad, donde se diferencian tres dimensiones: lo que podríamos llegar a ser, lo que nos gustaría llegar a ser, y lo que tememos llegar a ser.

Estas imágenes del yo podrán servir como fuente de energía y guiar el comportamiento motivacional actual. Al respecto, Castro (2015, p. 215) señala que “: Para Ushioda (2009), citado por Arnold y Foncubierta (2019, p. 31), este enfoque “supone en esencia un cambio en la orientación de la investigación hacia el dominio de la psicología interna del yo y de la identidad para explicar la motivación en el aprendizaje de una L2”.

Según Dörnyei y Chan (2013, p. 438), citados por Arnold y Foncubierta (2019, p. 32), Williams y Burden (1997), en el contexto de aprendizaje de segundas lenguas, proponen tres componentes en el sistema del yo, dos de los cuales proceden de la teoría de los *selves* posibles:

- El yo ideal de una L2. Se refiere a las características ideales que a uno le gustaría poseer como hablante de una segunda lengua (deseos, expectativas y aspiraciones). El yo ideal es concebido como un orientador interno, que parte de la autoimagen del propio sujeto, aunque también estaría influenciado por el contexto social.
- El yo que debo ser. Es una imagen del yo menos dirigida internamente, ya que se refiere a las cualidades que uno cree que debe poseer para satisfacer las expectativas sociales o evitar posibles consecuencias negativas (presiones familiares o institucionales).
- La experiencia del aprendizaje de la L2. Se refiere a la motivación que surge en el contexto de aprendizaje durante el proceso (estilo de enseñanza del profesor, entorno social, experiencias de éxito).

4.3.1.3.1. Definición de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua

La motivación como variable afectiva es definida según Williams y Burden (1999, p. 128) como “Un periodo de activación cognitiva y emocional que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual o físico sostenido, con el objetivo de obtener una meta o metas establecidas con antelación”.

En el contexto del aprendizaje de segundas lenguas, diversos autores como Dulay et al. (1982) han definido la motivación como el incentivo, la necesidad o el deseo que el alumno siente de aprender y alcanzar un nivel elevado en la lengua meta. Gardner (1985) define la motivación como el punto en que la persona lucha por aprender una lengua por el deseo de hacerlo y por la satisfacción que experimenta al hacerlo. Nunan (1999) afirma que quien desea aprender una lengua y experimenta satisfacción al realizarlo, activa mecanismos y actitudes favorables para conseguirlo.

Dörnyei (2001) define la motivación como la elección de una acción concreta, la persistencia en ella y el esfuerzo invertido en esta. Por otro lado, en AA. VV (2008) se define la motivación como “el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una lengua”. Según Arnold (2000, p. 30), la motivación es un conjunto de factores que “vigorizan la conducta y le dan una dirección”. La motivación tiene que ver con las razones, los impulsos que el aprendiz posee para lograr adquirir una segunda lengua.

4.3.1.3.2. Los tipos de motivación en el aprendizaje de una segunda lengua

En el ámbito de las lenguas se distinguen cuatro tipos principales de motivación. Según Tragant y Muñoz (2000), los cuatro tipos de motivación se clasifican en dos categorías dicotómicas diferentes. Por una parte, la motivación intrínseca (se manifiesta desde dentro del aprendiz) y extrínseca (se manifiesta a través del contexto); y, por otro lado, la motivación integradora y la motivación instrumental. Al respecto, Arnold (2000, p. 268) cita a Deci y Ryan (1985, p. 245), quienes afirman que “la motivación intrínseca resulta evidente siempre que la curiosidad y el interés natural del alumno potencie el aprendizaje”. Además, existen algunas condiciones para un desarrollo óptimo de la motivación intrínseca, que son la estimulación de la autonomía, la retroalimentación y la implicación personal. En este mismo sentido, Ferrando (2023, p. 126) cita a Deci y Ryan (1985) y Echevarria (2015), quienes señalan que en la

motivación intrínseca destacan tres principios: a) la autodeterminación: la autonomía del individuo es una necesidad psicológica que impulsa a la persona a dominar el entorno; b) el sentimiento de competencia: la competencia que tiene una persona para hacer una tarea de forma correcta; y c) el apoyo social: el ser humano es un ser social y necesita sentirse unido y respetado por los otros. La motivación extrínseca surge del deseo de obtener una recompensa o evitar un castigo; las razones para realizar la acción se encuentran en el contexto exterior. Según Ushioda (2012), la motivación intrínseca es considerada como la más importante y productiva. Sin embargo, ambas motivaciones pueden conducir al aprendizaje de un segundo idioma; esto depende fundamentalmente de la decisión que tome el estudiante, y en la que no exista ninguna imposición externa para aprender el nuevo idioma.

Por otro lado, Arnold y Brown (2000, pp. 268-270) proponen algunas sugerencias útiles y prácticas para la motivación intrínseca en el aula:

- a) Ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía haciendo que aprendan a establecer metas personales y a utilizar estrategias de aprendizaje.
- b) Más que animar a los alumnos con recompensas, se les debe animar a que encuentren su propia satisfacción en la tarea bien hecha.
- c) Facilitar la participación de los alumnos a la hora de establecer algunos aspectos del programa y darles las oportunidades para realizar un aprendizaje en cooperación.
- d) Implicar a los alumnos en actividades basadas en el contenido que se relaciona con sus intereses y que centre su atención en el significado y la intención, más que en verbos y preposiciones.
- e) Diseñar pruebas que permitan la aportación de los alumnos, y que estos consideren válidas; ofrecer comentarios, así como evaluación numérica.

Gardner y Lambert (1972b) plantearon la teoría de la motivación del aprendizaje desde una perspectiva psicológico social que pone el énfasis en la importancia de las actitudes hacia la comunidad lingüística de una segunda lengua (L2) a través de la motivación integradora y la motivación instrumental. La motivación integradora consiste en el deseo de aprender una lengua para integrarse en la nueva comunidad de hablantes de una L2. Asimismo, observan que existen implicaciones para el éxito del aprendizaje de una segunda lengua: una de ellas está “asociada a intereses de tipo sociocultural hacia la comunidad de la lengua meta y es generada intrínsecamente por percepciones perceptivas hacia el aprendizaje de la lengua extranjera (LE), así como hacia la identificación e integración cultural” (Martínez, 2001, p. 242) . Según Gardner (1985), existen tres factores importantes que distinguen la motivación integradora: a) el deseo por aprender o utilizar la lengua; b) las actitudes hacia el aprendizaje de la L2; y c) el esfuerzo que el individuo está dispuesto a realizar.

La motivación instrumental se manifiesta en el deseo, en las razones prácticas de aprender una lengua para fines concretos; por ejemplo, aprobar una asignatura, acceder a un mejor puesto de trabajo. Para Gardner (1985), la motivación instrumental se refiere al deseo que tiene una persona para aprender una lengua con el fin de alcanzar objetivos prácticos y mejorar su estatus laboral.

4.3.1.3.3. El componente de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua

La actitud es uno de los valores personales que influye en el aprendizaje de una segunda lengua. Según AA. VV (2008), la actitud “Consiste en la disposición psicológica del aprendiente ante los procesos de la enseñanza aprendizaje; afecta a diversos aspectos de estos procesos y experimenta variaciones a lo largo de su desarrollo”. Para Gardner (1985), en la adquisición de una lengua, las actitudes se desarrollan con respecto hacia la lengua extranjera, hacia la comunidad de hablantes, hacia la experiencia de aprendizaje y hacia los docentes. Además, según Espí y Azurmendi (1996, p. 65), las actitudes están compuestas por tres

elementos: el cognoscitivo, que incorpora las percepciones y creencias hacia un objeto; el afectivo, que incluye el sentimiento a favor o en contra de un objeto; y el conductual, que describe la tendencia a actuar de cierta manera frente a un objeto.

Las actitudes son reconocidas como uno de los componentes clave en los estudios de la motivación. Para Gardner (1985), las actitudes son fundamentales en la adquisición de una segunda lengua no porque influyen de manera directa en el logro del aprendizaje, sino porque son soportes motivacionales. Por ello, este autor señala que las actitudes hacia la comunidad y la cultura de la lengua objeto son factores importantes para aprender una lengua. También Dörnyei (1994) indica que, en su modelo de motivación, las actitudes hacia la situación del aprendizaje desempeñan un papel significativo en el constructo de la motivación.

Otras investigaciones han afirmado que las actitudes positivas tienen una relación con una motivación alta, ya que se refleja en los buenos resultados en el aprendizaje lingüístico y la constancia en el aprendizaje. En este sentido, Minera (2010b) señala que los estudiantes que tienen una alta motivación obtienen mejores calificaciones en las clases de lenguas extranjeras. Para Gardner y Lambert (1972b), las actitudes positivas contribuyen al desarrollo de las competencias lingüísticas. Asimismo, Larsen et al. (1994) señalan que en algunas ocasiones una predisposición negativa podría empeorar el aprendizaje hasta el punto de que los estudiantes abandonen la enseñanza de un segundo idioma. Entonces, una actitud positiva refuerza la motivación. Por ello, son variables que se complementan y crean condiciones favorables para el aprendizaje de una segunda lengua.

CAPÍTULO 5

FACTORES EXTERNOS QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

En la adquisición de una segunda lengua existen múltiples factores, tales como pedagógicos, cognitivos, afectivos, sociales, entre otros, que intervienen en el aprendizaje. En el capítulo anterior se presentaron los principales factores afectivos —ansiedad, autoestima y motivación— desde una perspectiva psicolingüística, a los que se les consideran como variables individuales. Estas variables están influidas por factores externos, como la edad, la cultura, el nivel socioeconómico, la estructura familiar, la ubicación geográfica, entre otros, que pueden obstaculizar o favorecer el aprendizaje de una segunda lengua.

Los factores externos en la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua se refieren al contexto en el que se encuentra el estudiante. A ese respecto, Martín (2016b) señala que los factores externos o sociales determinan la forma en que el aprendiz va a estar en contacto con la segunda lengua; es decir, que su contexto y su situación contribuirán a la calidad y cantidad de *input* que recibe el aprendiz. Para este autor, el aprendizaje de una L2 en el caso de los estudiantes inmigrantes se realiza en un contexto natural, porque el aprendiz está en constante exposición y contacto con la lengua que está aprendiendo y es la lengua habitual de la sociedad en que vive. Otros aspectos vinculados al contexto es el tipo de enseñanza que se imparte en el centro educativo, la edad del aprendiz, el currículo del centro y el profesorado.

Otro planteamiento sobre la importancia del contexto desde su dimensión social es el de Moreno (2021), quien considera que la adquisición de una segunda lengua se origina en un contexto social de enseñanza y en contacto con la comunidad de acogida y en una situación de coexistencia con su lengua familiar. En ese contexto social existen elementos personales y otros no personales. Entre los primeros destacan las características sociales de los individuos y los

rasgos sociales del país de acogida que condicionan las diferentes interrelaciones del aprendiz. Los segundos son los factores lingüísticos discursivos y los situacionales.

Cenoz (1993, p. 29) afirma que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua intervienen variables externas socioestructurales: el sexo, la edad, el nivel socioeconómico, el nivel sociocultural y la localidad del centro de estudios. Estas variables condicionan el aprendizaje de la segunda lengua. La edad y el sexo son variables que influyen en diversos factores.

A partir de lo anteriormente expuesto, se puede decir que los factores sociales, como los socioestructurales, son determinantes clave en la adquisición de una segunda lengua. Por ello, comprender cómo estos factores interactúan y afectan el aprendizaje puede facilitar una visión más completa y equitativa sobre los procesos de adquisición de una segunda lengua, y guiar la implementación de políticas y prácticas educativas que favorezcan un aprendizaje inclusivo y efectivo en el alumnado inmigrante.

5.1. Principales factores sociofamiliares que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua

Los aspectos sociofamiliares se refieren a las características y dinámicas sociales y familiares. Incluyen factores como el tipo de familia, el nivel socioeconómico, la calidad de las relaciones familiares, las normas y los valores familiares, y las redes de apoyo social. Estos aspectos juegan un papel crucial en el desarrollo y la educación de los escolares. Para comprender los factores sociofamiliares es importante comprender que existen aspectos estructurales y aspectos dinámicos de la familia que contribuyen en el aprendizaje.

En este sentido, en el ámbito educativo, las variables socioestructurales han estado relacionadas con el rendimiento escolar. El informe de Coleman (1968) puso énfasis en los aspectos estructurales y aspectos dinámicos que contribuyen en el rendimiento académico de

los escolares. El primero considera el nivel socioeconómico, el nivel de padres, los recursos culturales de la familia y la estructura familiar. El segundo hace referencia a los aspectos que intervienen en el clima familiar.

En esta misma línea, Rodríguez (1982), citado por Caride (1988), señala que el modelo sociológico ponía énfasis y consideraba factores externos de la institución educativa: la clase social, el entorno cultural, el ambiente familiar, los recursos económicos, entre otros. Asimismo, Garbanzo (2012) denomina “determinantes sociales” a los factores asociados al rendimiento académico, tales como diferencias sociales, entorno familiar, nivel educativo de los padres o adultos responsables de los estudiantes, nivel educativo de la madre, contexto socioeconómico y variables demográficas.

Una variable socioestructural en educación se refiere a un factor o una característica relacionada con la estructura social de los estudiantes que puede influir en su rendimiento académico, comportamiento escolar y resultados educativos en general. Estas variables están vinculadas a aspectos sociales y económicos que impactan la experiencia educativa de los estudiantes. El nivel socioeconómico hace referencia al ingreso familiar, al estatus ocupacional de los padres o tutores. La disponibilidad de recursos económicos puede afectar las oportunidades educativas y el acceso a recursos educativos adicionales. La ubicación geográfica, la proximidad a centros educativos y la calidad de las infraestructuras escolares pueden impactar significativamente en las oportunidades educativas de los estudiantes. El tipo de estructura familiar, como familias monoparentales o familias extensas, puede tener efectos en el apoyo emocional y educativo para los estudiantes. El acceso a servicios y tecnología — la disponibilidad de servicios públicos como salud y transporte, así como el acceso a tecnología como internet y ordenadores— puede influir en la capacidad de los estudiantes para participar plenamente en la educación.

En este sentido, en las variables socioestructurales, la familia tiene un rol esencial en la sociedad y en la educación, porque es un factor determinante para el desarrollo de habilidades y actitudes positivas hacia el aprendizaje. La familia es el primer entorno donde se impulsa el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales que capacitan al niño para adaptarse en los diversos entornos en los que interactúa. La familia juega un papel crucial en la educación escolar de los niños, y es un pilar fundamental en su desarrollo académico y personal. Ruiz (2001, p. 85) cita a García (1990, p. 543), quien afirma que “la familia sigue siendo la comunidad de afecto fundamental entre los seres humanos, así como una de las instituciones que más importancia tiene en la educación”.

La participación de los padres en la educación de sus hijos tiene una repercusión en el rendimiento académico de estos. Este vínculo se manifiesta de diversas formas: desde la creación de un entorno doméstico que fomente el aprendizaje hasta el apoyo emocional y el refuerzo de hábitos y valores educativos. Palomar et al. (2016, p. 127) citan a Gewertz (2008), y Mo y Singh (2008), quienes sostienen que “la participación de los padres en las tareas escolares de sus hijos fomenta la motivación e incrementa la probabilidad de éxito académico”.

Por otro lado, el grado de adaptación de los padres a la cultura del país de acogida tiene un rol importante en la educación. Por ello, se considera a la asimilación como un aspecto positivo en relación con el rendimiento escolar. Al respecto, Palomar et al. (2016, p. 127) citan a Bankston y Zhou (1997), quienes afirman que “la asimilación segmentada sugiere que existen resultados diferenciales en el rendimiento escolar de los inmigrantes, dependiendo de la asimilación y del estatus social o capital social del migrante, siendo el de mayor estatus y capital social los que tendrán mejores resultados académicos”.

Por tanto, los padres y tutores que participan activamente en el proceso educativo de sus hijos no solo ayudan a mejorar sus habilidades académicas, sino que también promueven

la motivación, la autoestima y la actitud positiva hacia la escuela. Además, la comunicación constante entre la familia y la escuela facilita un entendimiento mutuo de las necesidades del estudiante, y permite una intervención más efectiva y personalizada.

Gómez (1990), citado por Ruiz (2001, p. 87), señala que existen aspectos estructurales y aspectos dinámicos de la familia que contribuyen en el aprendizaje. En primer lugar, considera el nivel socioeconómico, el nivel educativo de los padres, los recursos culturales de la familia y la estructura familiar. En segundo lugar, considera los aspectos que intervienen en el clima familiar. En este sentido, se tomarán como referencia estos aspectos y los factores propuestos por Cenoz (1993) porque es una forma completa de ver los principales factores externos, denominados “sociofamiliares”, en el aprendizaje de una segunda lengua.

A partir de lo anteriormente expuesto y poniendo énfasis en la importancia de la familia en la educación de los estudiantes inmigrantes, en esta investigación se consideran factores externos a la edad del estudiante, al nivel socioeconómico, al nivel sociocultural y a la formación de los padres, puesto que es una forma completa de ver los principales factores en el ámbito familiar.

5.1.1. La edad del estudiante en el aprendizaje de una segunda lengua

La edad es uno de los factores más estudiados en el aprendizaje de una segunda lengua, porque interactúa con todos los demás factores que intervienen en este proceso de aprendizaje. Según Griffin (2017), existen dos aspectos de la edad que influyen en la adquisición de una segunda lengua: el primero es el momento en que se inicia el aprendizaje; y, el segundo, la duración del proceso. La edad es también un factor que influye en el orden natural de la adquisición, la velocidad del aprendizaje y el nivel de competencia adquirido.

Por otra parte, Griffin (2017) resalta algunas características y posibilidades para el aprendizaje de una segunda lengua: los adolescentes tienen más posibilidades de aprender porque pueden procesar información abstracta, característica que no tienen los niños, y gozan de flexibilidad mental y sociocultural. Sin embargo, desde el punto de vista de la duración del aprendizaje, el niño tiene más ventajas porque mantiene una flexibilidad mental y no está en proceso de formación de su identidad como los adolescentes. Sobre esto, Martín (2016a, p. 277) cita a Jia y Aaronson (1999), quienes sostienen que los niños inmigrantes de menos de 10 años suelen integrarse en la cultura y lengua que los acoge, hasta el punto de considerarlas como propias, sustituyendo su L1 por la L2 que, en la práctica, acaba siendo su nueva L1; los adolescentes, por el contrario, tienden a considerar la L2 como una lengua de adopción y no propia.

Finalmente, aunque la edad del aprendiz influye en el proceso, también el tiempo invertido en el aprendizaje de una segunda lengua y la motivación son esenciales a la hora de contribuir a adquirir mejor la competencia lingüística. Existen varios estudios en torno a la relación entre motivación y edad en contextos escolares y en la influencia de este proceso en el aprendizaje de una segunda lengua. Por ejemplo, Tragant y Muñoz (2000), en las conclusiones de su estudio, afirman que las actitudes para el aprendizaje de las lenguas dependen del número de horas de clase recibidas y que el buen rendimiento académico se debe a la interacción y a la motivación.

5.1.2. El factor socioeconómico en la familia

En términos generales, la definición de variable socioeconómica incorpora los aspectos sociales y económicos de una población, comunidad o grupo. Las variables socioeconómicas incluyen el nivel de ingresos, la tasa de desempleo, la educación alcanzada, la distribución de la riqueza, la estructura familiar, el acceso a servicios de salud, la densidad de la población,

entre otros. Estas variables se utilizan para estudiar y analizar fenómenos sociales y económicos, y permiten entender y comparar diferentes situaciones o grupos dentro de una sociedad.

Los estudios del nivel socioeconómico en el aprendizaje han estado asociados con el rendimiento escolar de los estudiantes. Cuadrado (1986) señala que parece ser que el bajo rendimiento académico afecta de manera más significativa a los niños de ciertos estratos sociales en comparación con otros. Es especialmente notable en los estratos socioeconómicos más bajos en contraste con los de nivel medio, aunque también existe un porcentaje considerable de alumnos con este problema en el estrato medio. Gómez (2022) señala que los estudiantes que provienen de familias económicamente desfavorecidas muestran un menor desarrollo en habilidades intelectuales, como, por ejemplo, el pensamiento abstracto. Se caracterizan por tener un ritmo de trabajo más lento y una capacidad de concentración más limitada para tareas prolongadas.

En el ámbito educativo, Chaparro et al. (2016) señalan que diversos estudios han demostrado la relación lineal que existe entre el nivel socioeconómico y el rendimiento académico (Cervini, 2002; Gil, 2013; Caso Rodríguez; Jadue, 1997; Suleman et al., 2012). En una investigación con escolares de secundaria, Suleman et al. (2012) analizaron la asociación de tres variables del ámbito socioeconómico: ingreso mensual familiar, nivel educativo de los padres y el nivel ocupacional de los padres. Los resultados indicaron que los escolares que tenían los mejores puntajes académicos fueron aquellos cuyos padres tenían los más altos ingresos económicos, mayores niveles educativos y ocupaciones de tipo profesional.

Gil (2013) estudió la relación del nivel socioeconómico y el rendimiento escolar de más que 6500 alumnos de primaria, y utilizó un índice socioeconómico en el que incluyó tres ámbitos: cultural (nivel de estudio de los padres, nivel de estudio de la madre y número de

libros en el hogar); potencial económico (nivel ocupacional del padre, nivel ocupacional de la madre, contar con ordenador en casa, contar con conexión a internet en casa y contar con servicio de televisión digital en el hogar); y recursos de apoyo al estudio (contar con un lugar para estudiar en casa, contar con mesa de estudio, contar con material de consulta y contar con apoyo escolar). Como resultado de la investigación encontró una relación significativa entre las tres dimensiones del índice del nivel socioeconómico y los resultados en competencia matemática, comunicación lingüística y científica.

En los últimos años, diversos informes internacionales han puesto de manifiesto la profunda influencia que las desigualdades económicas ejercen sobre el rendimiento académico de los alumnos. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), una iniciativa global de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el informe PISA (2022) indica que las disparidades económicas familiares pueden influir en el desempeño académico de los alumnos. Este informe respalda esta afirmación con la evidencia de una correlación entre el nivel socioeconómico familiar y el rendimiento académico de los estudiantes, y se observa que los niños que provienen de familias con un estatus socioeconómico más alto tienden a obtener mejores resultados. También, la Comisión Europea (2008) señala que el grado de adquisición de las competencias básicas del estudiante tiene relación con el estatus social, económico y cultural de las familias.

Hay que mencionar, además, que el estatus socioeconómico y cultural influye en el rendimiento académico de los estudiantes. Según el Consejo Económico y Social (2019a), en todos los modelos, un mayor nivel educativo de los padres, la participación en el mercado de trabajo y ejercer una ocupación que requiere una alta cualificación tienen resultados positivos y significativos en los rendimientos de los alumnos.

Por otra parte, la inscripción de alumnos inmigrantes en escuelas públicas se ha convertido en un tema crucial en muchos países debido a la creciente movilidad internacional y a los desafíos que enfrentan estas familias al llegar al país de acogida. Los problemas más significativos son la falta de recursos económicos y la limitada escolarización. Leiva (2017) señala que la mayoría de los alumnos inmigrantes que se inscriben en las escuelas públicas proceden de familias humildes, con escasos recursos económicos y educativos, y que algunos llegan con una escasa o nula escolarización, o con grandes diferencias con respecto al sistema educativo español. Esta es una de las causas por lo que no se integran con los alumnos autóctonos.

Otra medida del nivel socioeconómico es el hacinamiento en el que viven las familias. Esta es un variable que caracteriza a los hogares vulnerables y con bajos niveles económicos. Chaparro et al. (2016, p. 54) citan a Jadue (1997) y Segretin (2009), quienes sostienen que el hacinamiento “produce tensiones familiares que afectan la concentración y la capacidad de retención, habilidades necesarias para afrontar con éxito las tareas de aprendizaje”. Asimismo, Chaparro et al. (2016) citan a Goux y Maurin (2005), quienes analizaron 80 000 hogares en Francia e identificaron que la probabilidad de repetir el grado en primaria y secundaria aumenta de manera significativa a mediada que el número de personas por habitación en casa incrementa. En esta misma línea, Bueno (2014) señala que el contexto social y la residencia de las familias influyen en la calidad de vida. Por ello, la pobreza y las desventajas sociales que las acompañan son una de las influencias más perjudiciales y perniciosas a las que se enfrentan actualmente los niños.

La falta de recursos económicos representa un desafío significativo para muchas familias, y afecta de manera directa su estabilidad y su capacidad para apoyar las actividades escolares de sus hijos. Por ello, la educación y el desarrollo cultural suelen quedar relegados a un segundo plano. Esta precariedad económica no solo limita el acceso a materiales y

oportunidades educativas, sino que también genera un ambiente de inseguridad y estrés que dificulta la participación de los padres en el proceso educativo.

Ruiz (2001) señala que a medida que las posibilidades económicas disminuyen es más probable que los padres mantengan relaciones inestables entre sí, muestren desinterés por las tareas académicas, infravaloren las actividades culturales y escolares, y, como resultado, no estimulen, ni motiven ni ayuden adecuadamente al alumno.

Palomar et al. (2016, p. 127) citan a Sobolewski y Amato (2005), quienes afirman que “la falta de recursos económicos hace imposible que los padres puedan proveer a sus hijos de lo necesario para promover su desarrollo cognitivo y el consecuente logro educativo que, a su vez, afectará su logro socioeconómico futuro”. Sin embargo, Martínez (2005) sostiene que en entornos de mayor nivel socioeconómico se percibe un mayor interés de los padres en asesorar en las tareas a sus hijos, una mayor colaboración e interacción con el centro y reuniones con los docentes y directivos.

Otro aspecto del nivel socioeconómico es la posición social de la familia, la que se relaciona con el valor que le asignan al éxito escolar. Hernández et al. (2016) sostienen que cuando el nivel profesional de los padres es más alto, mayor importancia tiene el éxito académico de sus hijos. Asimismo, la presión cultural del entorno es diferente según el estrato social. Según Gutiérrez (1994), citado por Ruiz (2001, p. 88), “en un ambiente socioeconómico bajo, la presión cultural hacia el logro académico es menor e influye poco sobre el autoconcepto”. Sin embargo, algunos autores no están de acuerdo con la premisa sobre rendimiento académico y posición socioeconómica. Según Carabaña (1979), citado por (Ruiz, 2001) “si se controla la inteligencia, el nivel social no tiene influencia sobre las notas”.

El desarrollo del vocabulario en los escolares cuando aprende una segunda lengua es un proceso complejo porque está influenciado por diversos factores, entre los cuales el nivel

socioeconómico juega un papel crucial. La relación entre un mayor nivel socioeconómico y un vocabulario más amplio se puede entender desde la perspectiva de la exposición a un entorno favorable en estímulos lingüísticos y sociales. Golberg et al. (2008) analizaron las fuentes de variación individual que influyen en la adquisición léxica en una segunda lengua (L2) y descubrieron que la cantidad de exposición al inglés (L2) en el hogar y el nivel socioeconómico están directamente relacionados con la eficiencia o deficiencia en el aprendizaje, según las oportunidades de exposición al segundo idioma en la sociedad. En el estudio concluyeron que los niños de muy bajos recursos tienden a construir su vocabulario a un ritmo más lento que los niños de mayor nivel socioeconómico.

5.1.3. El nivel sociocultural de la familia

En el aprendizaje de una segunda lengua, el nivel sociocultural de la familia hace referencia a los recursos educativos y culturales que estas poseen o a los que tienen acceso en sus hogares. Marchesi et al. (2004) sostienen que el nivel sociocultural no solo influye en el rendimiento de los estudiantes, sino también en la cultura, en las relaciones de los profesores con los alumnos, con las familias y con los directivos de la institución educativa.

En esta misma línea, Cano (2007) señala que el ambiente intelectual en el hogar es un indicador clave de cómo los niños abordan el aprendizaje. Aquellas familias que fomentan la discusión, muestran interés por la cultura y motivan a sus hijos a involucrarse en sus estudios escolares contribuyen significativamente a maximizar el significado y la comprensión de las actividades escolares.

Asimismo, Grayson (2011) sostiene que los estudiantes expuestos a la cultura intelectual, como el arte, la música clásica y la literatura, desarrollan habilidades que les permiten adaptarse mejor al sistema escolar y comunicarse de manera más efectiva con los profesores, lo que resulta en una participación más exitosa en su proceso educativo. Por su

parte, Pelegrina et al. (2002) afirman que un entorno familiar que fomente el disfrute por las tareas académicas, la curiosidad por el conocimiento y la persistencia hacia el logro académico está asociado con buenos resultados académicos.

Según Ruiz (2001, p. 95), si los padres tienen un nivel de formación cultural, transmitirán a sus hijos información sobre el mundo de forma estructurada, ordenada y con un vocabulario y un lenguaje con matices y construcciones semánticas y sintácticas que fortalecen la formación intelectual y cultural de los escolares. Golberg et al. (2008), en su estudio con escolares de diversos orígenes lingüísticos en Canadá, investigaron cómo el nivel socioeconómico medido a través de la educación que tiene la madre tiene un efecto en el aprendizaje de un segundo idioma. Al respecto sostienen que las madres que tienen un nivel de educación superior ayudan a sus hijos en el crecimiento del vocabulario receptivo y expresivo de una segunda lengua.

El siguiente aspecto trata sobre la escasa implicación familiar de algunas familias inmigrantes en las tareas escolares de sus hijos, ya que no han tenido la oportunidad de completar su educación formal o tiene una carga laboral precaria de más de ocho horas al día. Esto limita su capacidad para brindar el soporte necesario en el ámbito educativo a sus hijos. Leiva (2017) cita a Rascón (2006), quien en su estudio con familias magrebíes considera que la mayoría de las familias migrantes no ayudan a sus hijos a realizar las tareas escolares que tienen que elaborar en sus hogares principalmente por el desconocimiento o porque trabajan varias horas fuera de sus hogares. Para Suárez-Orozco (2004), los padres inmigrantes que tienen escasos conocimientos de inglés tienen dificultades para supervisar el progreso escolar de sus hijos, acompañar y colaborar en las actividades extraescolares y comprender sus experiencias en la escuela.

Sin embargo, en los países que implementan un sistema educativo obligatorio, gratuito y de calidad, la población estará escolarizada, y a futuro los ciudadanos tendrán acceso y oportunidades laborales. Además, los padres que han tenido acceso a una educación de calidad tendrán una buena formación académica y podrán apoyar en el aprendizaje de sus hijos, crear un entorno propicio para el estudio y fomentar valores y hábitos que promuevan el éxito académico. Lorenzo et al. (2012) resaltan que la educación de los padres y el hecho de proceder de un país con muchos años de educación obligatoria fortalece la educación de los hijos en un país de acogida.

Por otra parte, algunos autores señalan que las expectativas de las familias inmigrantes sobre la escolarización de sus hijos dependen del contexto socioeconómico. Castaño et al. (2008, p. 41) citan a Madruga (2002), quien señala que la mayoría de las familias marroquíes provienen de un contexto socioeconómico y educativo bajo, y sus expectativas respecto a la educación de sus hijos son limitadas, al igual que las de otras familias en situaciones similares, independientemente de su cultura de origen.

Por el contrario, Palomar et al. (2016, p. 126) citan a Kao (2004), quien afirma que “los hijos de los inmigrantes alcanzan mejores dosis de escolaridad debido a que los padres ejercen una influencia positiva significativa sobre sus hijos”. Según Marjoribanks (1988), los niños que tienen un nivel de clase baja, que tienen un buen nivel intelectual y que cuentan con el apoyo de sus padres pueden tener buenos aprendizajes en la escuela y tener aspiraciones más altas que los estudiantes de clase media con menor nivel intelectual y con padres que los apoyan.

Asimismo, Alcalde (2017) cita a Espitia y Montes (2009), quienes sostienen que las familias con bajos recursos socioeconómicos otorgan gran importancia a la educación, ya que consideran que es el medio para mejorar las condiciones de vida y el estatus social. Según

Aparicio y Tornos (2006); Portes (2011); Cebolla (2015); y Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou (2020), la mayoría de familias inmigrantes tienen como objetivo mejorar la situación social de sus hijos e hijas a través de la educación en las escuelas.

Mas aún, el Consejo Económico y Social (2019, p. 171) señala que la mayoría de los padres de los niños inmigrantes tienen altas expectativas para sus hijos, y estas se incrementan con el estatus socioeconómico, el tiempo de residencia y el conocimiento del idioma. También las aspiraciones de los escolares inmigrantes son altas y varían de manera positiva cuando aprenden mejor el español, cuando tienen un alto nivel de autoestima, cuando no repiten el año escolar y cuando se relacionan con otros escolares de su edad.

Otro aspecto son los materiales educativos con los que cuentan las familias en sus hogares. Los recursos como libros, enciclopedias, ordenadores y acceso a internet en el domicilio fortalecen el aprendizaje de los escolares en sus hogares. El acceso a internet es otro aspecto importante para el buen rendimiento escolar, ya que ofrece a los estudiantes una diversidad de recursos educativos *online*. Permite al estudiante conocer otras culturas, con lo que se rompen barreras geográficas; ayuda a desarrollar habilidades tecnológicas; y facilita el acceso a materiales de acuerdo con el nivel del estudiante. Para Gabarrón (2019), las personas que tienen acceso a internet están más preparadas para adaptarse a la sociedad del conocimiento, y cuentan con un valioso valor agregado que es ampliar la cultura.

Besalú (2002, p. 75) considera que los factores familiares que influyen en el éxito del aprendizaje de los alumnos inmigrantes son los mismos para los escolares autóctonos:

Los factores familiares que más pueden contribuir al éxito escolar de sus hijos e hijas son esencialmente: el ofrecimiento de un entorno estable, ordenado y afectuoso [...]; una actitud positiva hacia la escuela, el profesorado y los aprendizajes escolares; unas expectativas realistas y optimistas a su vez a propósito del futuro personal y profesional de

los hijos [...]; y una actitud abierta a la sociedad de recepción, una disposición favorable al diálogo y al intercambio.

5.1.4. La formación de los padres

La formación de los padres en la educación escolar de los estudiantes es fundamental para el desarrollo integral de los niños y adolescentes. Si los padres tienen una formación en educación superior, podrán apoyar en las actividades escolares de sus hijos y reforzar el aprendizaje del colegio, o buscarán medios para el acompañamiento escolar de sus hijos. Además, podrán participar en las reuniones escolares y conocer el progreso académico y emocional de sus hijos. También, podrán transmitir valores, principios y normas para el comportamiento en la escuela y en la interacción con sus compañeros y profesores. Entonces, cuando los padres están bien informados, participan activamente en la educación de sus hijos, y se crea un entorno de apoyo que beneficia directamente el bienestar y el éxito académico de los estudiantes.

Para Hoffman (1995), citado por Ruiz (2001, p. 89), “el nivel de formación alcanzado por los padres suele estar relacionado con la posición social que ocupan”. Según Pérez et al. (2001), la formación de los padres es un aspecto importante para entender el entorno en el que se desarrolla el niño, incluyendo la vida cultural y las oportunidades de aprendizaje disponibles. Estos factores desempeñan un papel fundamental en la inteligencia y el rendimiento escolar de los estudiantes. Los estímulos constantes proporcionados al niño para estudiar, las actividades relacionadas con el trabajo escolar y las expectativas depositadas en él son también elementos importantes en este proceso. Para Ruiz (2001), la formación educativa de los padres influye en las habilidades, los valores y los conocimientos que poseen sobre los procesos educativos formales.

Otro aspecto importante para el buen rendimiento de los escolares es el entorno familiar, al que Marchesi y Hernández (2000) se refieren como los recursos familiares, el nivel de estudios de los padres, los hábitos de trabajo, la orientación y el apoyo académico, las actividades culturales que se realizan, los libros que se leen, la estimulación para explorar y discutir ideas y acontecimientos y las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos. Todos estos son factores que tienen una influencia muy importante en la educación de los hijos.

Sobre el nivel educativo de los padres, Marí et al. (2009) señalan que “[...] la educación es el mecanismo principal de reproducción intergeneracional de desigualdades sociales. El nivel educativo de los padres es el factor explicativo más importante del logro educativo de los hijo/as, así como su posición socioeconómica cuando son personas adultas”.

5.1.5. El factor de la estructura familiar

La estructura familiar se refiere a la composición y organización de una familia en términos de relaciones de parentesco, roles y responsabilidades entre los miembros que la integran. Esto incluye la presencia o ausencia de padres, el número de hijos, la convivencia con otros familiares como abuelos o tíos, y las configuraciones especiales como familias nucleares, monoparentales, múltiples, extendidas, reconstituidas, entre otros. La estructura familiar se define a través del número de miembros y de la custodia paterna (Luengo Rodríguez y Román Sánchez, 2011).

Al respecto, Priegue (2008, pp. 69-82) realiza una clasificación de los diferentes modelos de familia: a) Familias múltiples: están constituidas por la familia de los padres y de los hijos conviviendo; b) Familias extensas: son aquellas en las que convive una familia nuclear con hijos y con uno o más parientes; c) Familias nucleares: están constituidas por una pareja unida en matrimonio con uno o más hijos; se considera la forma más universal de la familia en

el mundo occidental; d) familias monoparentales: están formadas por un padre o una madre que viven solo con sus hijos; e) familias reconstituidas: están formadas por personas separadas o divorciadas que viven con una pareja; los hijos no son necesariamente biológicos de los dos cónyuges (Vila, 1998); f) familias polinucleares: están formadas por un padre que se hace cargo económicamente del hogar actual como del hogar monoparental dejado tras el divorcio o separación, o bien de aquellos hijos tenidos fuera del matrimonio; g) familias sin hijos: están conformadas por parejas que han contraído matrimonio, pero que aún no tienen descendencia.

Las familias migrantes son incorporadas en el modelo de las familias monoparentales. Estas familias se originan principalmente por el divorcio o la separación, la migración, la elección de ser madre o padre soltero, el abandono, la viudedad, la muerte, entre otros. Para Luengo y Román (2011), las características de las familias monoparentales son las siguientes: a) tienen un solo progenitor en el hogar y vive con su hijo(s); b) tienen uno o varios hijos en el hogar; c) los hijos dependen de la economía del padre o de la madre. En esta misma línea, Iglesias (1988), citado por Priegue (2008, pp. 77-78), presenta cuatro categorías de los tipos de parentalidad:

- Vinculados a la natalidad: familias monoparentales encabezadas por madres solteras.
- Vinculada a la relación matrimonial: incluye las derivadas de rupturas matrimoniales, el abandono de la familia o la muerte del cónyuge.
- Vinculados al ordenamiento jurídico: familias formadas a partir de la adopción por una persona soltera.
- Vinculadas a situaciones sociales: incluye diferentes circunstancias como el encarcelamiento de uno de los cónyuges, la separación temporal por motivos de trabajo, la emigración, entre otros.

Las familias inmigrantes monoparentales enfrentan desafíos únicos debido a su situación migratoria y estructura familiar. Sin embargo, también muestran una notable capacidad de resiliencia y adaptabilidad. Para Alcalde y Pávez-Soto (2013), uno de los efectos negativos en las familias inmigrantes es la pobreza debido a la económica inestable por la falta de trabajo del padre o de la madre. Según Sánchez y Valdés (2011), las madres que crían a sus hijos solas tienden a sufrir desventajas económicas, problemas de ansiedad, depresión, estrés, mayores problemas con los hijos, y perciben menor apoyo social y tienen escaso contacto con amigos y familiares. Además, los hijos de estas familias tienden a presentar dificultades de conducta y un menor desempeño académico.

En contraste con las investigaciones antes mencionadas, en las que resaltan los aspectos negativos de las familias monoparentales, otras investigaciones enfatizan algunas ventajas. Según Pérez (2004), las familias guiadas por un solo miembro tienen la capacidad de garantizar el ajuste y el desarrollo psicológico normal si se brindan las condiciones afectivas y educativas adecuadas. En esta misma línea, Golombok (2006) afirma que la estructura familiar no determina el desarrollo de los hijos, sino que lo que es significativo es la calidad de la vida familiar, es decir, la calidad de las relaciones familiares. Asimismo, señala que, aunque al parecer los hijos de las familias monoparentales tengan menos probabilidad de tener un buen rendimiento escolar y tener más complicaciones psicológicas que los hijos de las familias biparentales, estas dificultades no se presentan en todos los casos. No obstante, presentan un alto riesgo significativo porque convergen diferentes factores que se desarrollan en los núcleos monoparentales, como el aspecto económico, la fuente de ingreso a través del trabajo del padre o la madre; pero, si existe una crisis matrimonial que deriva en divorcio, o haber enviudado, ello podría traer consecuencias familiares, escolares y sociales para el hijo, pero no por el hecho de ser educado en una familia monoparental, sino por el conflicto entre los padres o las carencias económicas.

La estructura familiar influye en el aprendizaje de los escolares a través del apoyo emocional, los recursos económicos, el tiempo y la atención de los padres, las expectativas educativas, la comunicación y la disciplina. Según la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron (2022), un individuo de origen social alto tiene mayor posibilidad de tener éxito en el colegio no solo porque su familia tiene recursos económicos seguros, sino, además, porque tiene habilidades cognitivas, códigos lingüísticos y conceptuales, formas de comunicación y los comportamientos esperados y valorados por la escuela.

En esta misma línea, Cervini et al. (2014, p. 589) sostienen que los recursos económicos, culturales y sociales de los padres desempeñan un papel crucial en el desarrollo de los hijos. Estos recursos no solo influyen en las oportunidades educativas, sino que también se transforman en una ventaja significativa cuando se traducen en capital cultural. Este capital cultural se manifiesta a través de habilidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas, así como en patrones de comportamiento que coinciden con las expectativas de la institución escolar.

Cervini et al. (2014, p. 571) indican que existen estudios relacionados con la estructura familiar y el rendimiento académico del alumno en pruebas estandarizadas, en los que se concluye que “los niños que viven con sus dos padres logran más altos puntajes que los pertenecientes a familias monoparentales”.

Con respecto a la estructura familiar y los resultados educativos, Cervini et al. (2014) señalan que las familias con dos padres biológicos pueden transmitir su situación educativa, social y socioeconómica a sus hijos de manera más efectiva que las familias monoparentales. Al respecto, Cervini et al. (2014, p. 13) citan a Martín (2012), quien señala que la principal conclusión de un estudio longitudinal llevado a cabo en Estados Unidos (1998-2000) es que “[de] dos hijos de familias con el mismo nivel de educación, el que pertenece a

una familia con ambos padres biológicos obtendrá un mayor nivel de educación que el hijo de una madre soltera”.

Las desigualdades son consecuencias de las estructuras familiares. Así, Requena (2023, p. 162) afirma que

Las familias desempeñan en la reproducción de la desigualdad social sirviendo de canal por el cual se transmite valiosos recursos económicos, sociales y culturales, así como aspiraciones, desde los padres a los hijos. De estos recursos, tal vez los más relevantes sean los ingresos familiares y la educación de los padres, dos elementos que, a igualdad de condiciones, moldearán las oportunidades vitales de los hijos durante todas sus vidas. Pero además de los ingresos y el nivel educativo, otras características de las familias también pueden inducir desventajas en varios resultados, laborales y de otros tipos y contribuir, así, a reproducir la desigualdad.

CAPÍTULO 6

METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se explica cómo se abordó la investigación, es decir, el proceso que esta siguió. En primer lugar, se presentan los fundamentos metodológicos de la investigación, que incorporan la definición de paradigma, los tipos de paradigma, y se describe el paradigma interpretativo utilizado como base en la investigación que se lleva a cabo. En segundo lugar, se explica el procedimiento metodológico. Se presenta la metodología cualitativa y sus características, las cuales son esenciales para comprender por qué se eligió el método de estudio de caso.

6.1. Fundamentos metodológicos

La investigación es un proceso de indagación científica, sistemática, ordenada, reflexiva y crítica que, a través de enfoques, métodos e instrumentos, da respuestas a un problema sobre un determinado ámbito de la realidad. Por otra parte, la investigación en educación consiste en analizar con rigurosidad y objetividad una realidad de manera ordenada y sistemática a través de métodos de investigación. Este proceso de estudio se pretende encontrar soluciones a los problemas educativos o a las prácticas educativas.

Según Saénz (2017), la investigación educativa es un proceso sistemático e intencional en el que se recopila información válida y fiable para analizar e interpretar los datos obtenidos para avanzar en el conocimiento mediante la solución de problemas y la comprensión de los fenómenos en los ámbitos educativos. En esta misma línea, Sabariego y Bisquerra (2019, p. 37) afirman que realizar una investigación educativa significa aplicar el proceso organizado, sistemático y empírico que sigue un método científico para comprender, conocer y explicar la realidad educativa como base para construir la ciencia y desarrollar el conocimiento científico en la educación.

En los últimos años, los investigadores sociales y educativos han utilizado teorías, métodos de investigación y técnicas de análisis de datos que originan disciplinas como la psicología, la antropología y la sociología. Por tanto, en la naturaleza de la investigación científica en educación no hay una única forma para investigar, porque se han tomado prestados las teorías, los métodos y las técnicas de las disciplinas anteriores. Al respecto, Bisquerra (2019) sostiene que en la investigación educativa existen dualidades para realizar una investigación, que se plantean como explicación/comprensión; conocimiento teórico/conocimiento práctico; investigación cualitativa/investigación cuantitativa.

6.2. El paradigma en la investigación educativa

Interpretar la realidad educativa y trabajar con rigor y objetividad es fundamental en la investigación. Para llevar a cabo este proceso, el investigador necesita conocer cómo aproximarse a esa realidad. Una forma de aproximación es comprender qué es un paradigma y qué tipo de paradigma se utilizará en la investigación. Un paradigma representa un sistema de creencias, valores, enfoques y metodologías que guían una investigación coherente de la realidad. En este sentido, Sabariego (2019, p. 63) afirma que “el concepto de paradigma se utiliza ampliamente para referirse a las diferentes aproximaciones a la investigación con el propósito de clarificar y ofrecer soluciones a los retos que actualmente plantea la educación”.

Según Sabariego (2019, p. 63), el término “paradigma” fue acuñado por Kuhn en su obra *La estructura de las relaciones científicas*, quien lo define como un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo. Se refiere a las formas de hacer ciencia de las comunidades científicas. Esta propuesta contribuyó al planteamiento sobre los paradigmas en investigación educativa.

Según Sabariego (2019, p. 64), las aproximaciones conceptuales que explican mejor el paradigma en el campo de la investigación educativa es propuesto por De Miguel (1988, p. 66), quien lo define como

Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguaje, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales.

La definición anterior plantea una determinada forma de concebir e interpretar la realidad en la investigación educativa, donde se identifican diferentes aspectos que están determinados por un sistema de creencias y relacionados con el objeto de conocimiento. Es decir, el paradigma en la investigación educativa presenta algunas características propias para comprender y abordar los problemas de la investigación. Al respecto, Sabariego (2019, pp. 64-65) cita a Lincoln y Cuba (1985), quienes afirman que dichas características pueden vincularse a tres dimensiones diferentes con sus respectivas preguntas orientativas:

- **La dimensión ontológica.** Estudia la naturaleza y la realidad educativa, trata de determinar las categorías fundamentales y las relaciones que existen en la realidad: ¿Cuál es la naturaleza de mi objeto de estudio? ¿Cuál es la naturaleza de la realidad social? ¿Lo que me interesa estudiar tiene un carácter objetivo, tiene una existencia propia o es el resultado de una interpretación individual? Esta dimensión hace referencia a la naturaleza de los fenómenos sociales.
- **La dimensión epistemológica.** Se refiere a la forma sobre cómo se adquiere el conocimiento, la forma en cómo se puede conocer la realidad: ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce y lo conocido? ¿Cómo se conoce la realidad educativa?

¿Debo manipularla de algún modo o solo debe observarla? ¿Debo acercarme a ella o tengo que adoptar una postura externa para conocerla?

- **La dimensión metodológica.** Se refiere al modo en que podemos obtener conocimientos y acercarnos a la realidad. En esta dimensión se encuentran la perspectiva metodológica y los métodos y las técnicas de investigación utilizados por el investigador: ¿Cómo debería proceder el investigador? ¿Por qué se hacen las cosas de una determinada manera y no de otra?

Las tres dimensiones mencionadas son fundamentales porque determinan la orientación del investigador; constituyen una guía para realizar la investigación. Según Sabariego (2019, p. 68), en la investigación educativa se han propuesto tres paradigmas principales:

- La perspectiva empírico-analítica, de base positivista-racionalista (paradigma positivista/pospositivista)
- La humanístico-interpretativa, de base naturalista-fenomenológica (paradigma interpretativo)
- La crítica, basada en la tradición filosófica de la teoría crítica (paradigma sociocrítico)

A continuación, en la Tabla 9, se presentan las dimensiones o características de los tres principales paradigmas de investigación educativa. Posteriormente se profundizará en el paradigma interpretativo por ser de interés en la investigación.

Tabla 9

Síntesis de las características de los paradigmas de investigación

Dimensión	Paradigmas		
	Positivista	Interpretativo	Crítico
Fundamentos teóricos	Positivismo	Interpretativismo	Teoría Crítica

Naturaleza de la realidad	Dado, objetiva, singular, tangible, fragmentable.	Subjetiva, dinámica, construida, divergente.	Comparativa, histórica, construida, dialéctica.
Finalidad	Explicar, controlar, predecir fenómenos, verificar leyes teóricas.	Comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones.	Analizar la realidad, emancipar, concienciar, e identificar el potencial para el cambio.
Relación sujeto-objeto	Independencia neutral, libre de valores. Investigador externo y sujeto como “objeto” de investigación.	Se afectan. Implicación por parte del investigador/a e interrelación con la realidad u objeto de investigación.	Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio.
Conocimiento	Nomotético: generalizaciones libres de contexto y de tiempo. Cuantitativo, deductivo.	Idiográfico: explicaciones en un contexto y en un tiempo dado. Cuantitativo inductivo.	(Ídem anterior)
Metodología	Experimental/ manipulativa; orientada a la verificación de hipótesis.	Hermenéutica y dialéctica.	Participativa, sociocrítica orientada a la acción.
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad y objetividad.	Credibilidad, transferibilidad y confirmación.	Intersubjetividad, validez consensuada.
Técnicas para obtener la información	Instrumentos: test, cuestionarios, observación sistemática.	Experimentación. Estrategias: entrevista en profundidad, observación participante, análisis documental.	Técnicas dialécticas.
Análisis de datos	Cuantitativo: estadística descriptiva inferencial.	Cualitativo: análisis de contenido, inducción analítica, documental.	Intersubjetivo y dialéctico.
Aportaciones en el ámbito educativo	– Satisfacción de ciertos criterios de rigor metodológico. – Creación de un cuerpo de conocimiento teórico como base de la práctica educativa.	– Énfasis en la comprensión e interpretación de la realidad educativa. – Incapacidad de elaborar y prescribir generalizaciones de la realidad suficientemente objetivas para ser consideradas científicas.	Aporta la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento.
Limitaciones en la aplicación del ámbito educativo	Reduccionismo y sacrificio del estudio de dimensiones tales como la realidad humana, sociocultural, política e ideológica. Se cuestiona su incidencia y utilidad para mejorar la calidad de la enseñanza y la práctica educativa.	Subjetividad al ser el investigador el instrumento de medida.	Falta de objetividad por el partidismo que se puede tomar. Es más una acción política que investigadora.

Nota. Adaptado de Latorre et al. (1996).

6.2.1. El paradigma interpretativo

El paradigma interpretativo recibe diferentes denominaciones, interpretativismo, cualitativo y naturalista, e integra diferentes corrientes que tienen como finalidad desarrollar una ciencia natural de los fenómenos sociales. Según Miranda y Ortiz (2020), lo esencial de este paradigma es considerar experiencias para comprender el mundo y reconocer en las subjetividades el predominio de aspectos históricos, culturales y sociales.

Por otro parte, Bisquerra (2019) afirma que los principios y conceptos de este paradigma están relacionados con tres corrientes filosóficas: la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico. Estas escuelas filosóficas proporcionan fundamentos teóricos y metodológicos para comprender la realidad desde la perspectiva de los sujetos involucrados. Según Martínez y Ríos (2006), la hermenéutica propone el acceso del conocimiento mediante el estudio de las construcciones discursivas de un autor, de una ciencia, de una cultura, etc., con la finalidad de comprender su significado.

La hermenéutica significa saber interpretativo y explicativo de la palabra. Tiene como objetivo descubrir el significado de las cosas e interpretar los escritos, los textos y los gestos observando su singularidad en el propio contexto. En esta misma línea, Gadamer (1995) comprende el mundo como un lenguaje y la verdad como una interpretación. Por ello, el modo de comprender se da a través de la interpretación de la realidad; es decir, es una manera de interpretar y entender lo que pasa alrededor.

La fenomenología es el estudio filosófico de las estructuras de la conciencia mediante el análisis de los fenómenos que captamos a través de los sentidos. Según Miranda y Ortiz (2020), el conocimiento es el resultado de la vivencia, de la participación en el objeto de estudio. El investigador es parte del objeto de estudio, y la vivencia forma parte de la comprensión del fenómeno. Los filósofos más representativos son Husserl y Heidegger. El

primero propone fundamentar la ciencia en la conciencia y en el mundo de la vida; es decir, la ciencia tiende a sí misma y se observa; se centra en la conciencia, en la vivencia del yo puro. Y el segundo plantea el estudio de la existencia humana, el ser en el mundo. La existencia es comprender e interpretar.

El interaccionismo simbólico es considerado como una perspectiva teórica que se enfoca en el estudio de la interacción social y la construcción de significados a través de símbolos y signos. Uno de los máximos representantes es Blumer (1986), de la escuela de Chicago, quien explica la naturaleza del interaccionismo simbólico a través de tres premisas. La primera premisa sostiene que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función del significado que tiene. La segunda premisa se fundamenta en que el significado de las cosas se deriva de la interacción social que cada individuo mantiene con sus semejantes. Esta interacción se realiza mediante la comunicación, la cual es simbólica, ya que nos comunicamos a través del lenguaje y otros símbolos significativos. El significado deriva de la interacción social. Y la tercera premisa se justifica en que los significados no son estables, se construyen según las experiencias particulares de cada individuo al enfrentarse con diferentes significados y significantes.

Al respecto, Perlo (2006, p. 98) cita a Blumer, quien afirma que “El significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que estos interactúan”. En este sentido, el interaccionismo simbólico es una teoría que se utiliza para comprender la naturaleza de la interacción humana y la construcción social de la realidad.

Por otro parte, Sabariego (2019, p. 72) da a conocer algunos principios básicos del paradigma interpretativo:

- Los procesos de investigación tienen una naturaleza interpretativa, holística, dinámica y simbólica de todos los procesos sociales.
- El contexto es como un factor constitutivo de los significados sociales.
- El objeto de investigación es la acción humana (por oposición a la conducta humana) y las causas de esas acciones que residen en el significado atribuido por las personas que las realizan.
- El objeto de la construcción teórica es la comprensión de la teleológica antes que la explicación causal.
- La objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo que tiene la acción para sus protagonistas.

Sandín (2003, p. 56) cita a Lincoln y Guba (1993, pp. 39-43) para dar a conocer algunas características del paradigma interpretativo:

- Ambiente natural. Los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de su contexto.
- El instrumento humano. En este paradigma, el sujeto humano es el instrumento de investigación con una realidad y un contexto propio.
- Utilización del conocimiento tácito. Junto al conocimiento de tipo proposicional, este tipo de conocimiento ayuda al investigador interpretativo a apreciar los sutiles fenómenos presentes en los ámbitos objeto de indagación.
- Métodos cualitativos. Estos métodos se adaptan mejor con las realidades múltiples que se han de trabajar.
- Análisis de datos de carácter inductivo. El investigador interpretativo utiliza el análisis inductivo, porque ofrece grandes ventajas para la descripción y comprensión de una

realidad plural y permite describir de una manera completa el ambiente en el cual están ubicados los fenómenos estudiados.

- Teoría fundamentada y enraizada. La teoría se conforma sucesivamente en el campo y en los datos que emerge el proceso de investigación.
- Resultados negociados. El investigador prefiere negociar los significados y los sujetos que configuran la realidad investigada, y contrasta con ello su propia visión del proceso.
- El informe tiene la forma de estudio de caso. Realiza una descripción completa del contexto y del papel del investigador en el proceso de comunicación con los sujetos.
- Interpretación ideográfica. Las interpretaciones se remiten a las particularidades del caso y dependiendo del contexto concreto y de las relaciones entre el investigador y los informantes.
- Criterios para la fiabilidad. Frente a los conceptos convencionales de validez, fiabilidad y objetividad, la investigación interpretativa se propone demostrar que merece credibilidad hacia el proceso que pone en marcha y hacia los resultados que dicho proceso genera.

Desde el planteamiento del paradigma interpretativo, la realidad educativa es considerada una construcción social, ya que procede de las interpretaciones subjetivas y de los significados que los individuos manifiestan en la investigación. Según Bisquerra (2019), el objetivo fundamental en este paradigma es comprender y describir la realidad educativa a través de un análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los protagonistas de la investigación. Otro aspecto relevante es la perspectiva de los participantes en las interacciones educativas, ya que contribuyen a la comprensión en profundidad de casos particulares.

Entonces, para la investigación que se llevará a cabo, cuyo objetivo es comprender y analizar cómo influyen los factores afectivos y factores sociofamiliares en el aprendizaje del

idioma español en las Aulas de Enlace de Madrid Capital, se ha elegido el paradigma interpretativo, porque se fundamenta en la comprensión y descripción de la realidad a través de un análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los actores de la investigación. Además, reconoce la importancia del contexto y la subjetividad en la construcción del conocimiento. Es decir, no solo describe al fenómeno social, sino que lo comprende en su complejidad y riqueza; reconoce las voces y las perspectivas de los individuos que construyen su realidad social.

6.3. Procedimiento metodológico

En este apartado se da a conocer cómo se llevó a cabo el proceso de la investigación. Antes de presentar cómo se desarrolló el procedimiento metodológico se exponen algunos conceptos con los que se trabajó en la investigación. Esta aclaración es importante, ya que metodología, método y técnica se utilizan con frecuencia como sinónimos y no lo son. Seguidamente, se expone la metodología cualitativa, la definición y las características.

a) La metodología

Etimológicamente, “metodología” significa ‘el estudio del método’, cómo se realiza la investigación. Según Sabariego (2019, p. 77),

La metodología constituye un marco conceptual de referencia y coherencia lógica para describir, explicar y justificar el camino a recorrer, con los principios y los métodos más adecuados para un proyecto de investigación particular: su tarea es ofrecer la lógica estratégica para el planteamiento de los problemas, planificar el proceso a seguir a fin de darles respuesta y evaluar su bondad y profundidad.

b) El método

El método es un conjunto de procedimientos que permiten llegar a un determinado conocimiento. Según la Real Academia de la Lengua Española, el método es el procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla. Al respecto, Latorre et al. (1996) señalan que el método constituye el camino para alcanzar los fines de la investigación y presenta una forma y manera de proceder regular, explícita, repetible, racional, ordenada y objetiva para lograrlo.

c) La técnica

Las técnicas son un conjunto de procedimientos para obtener información y conocimiento sobre lo que se investiga. Al respecto, Sabariego (2019, p. 78) cita a Rincón (1995), quien da a conocer que las técnicas de investigación son comprendidas como los instrumentos, las estrategias y los análisis de los documentos utilizados por los investigadores para recoger información.

6.3.1. La metodología cualitativa en la investigación educativa

La investigación es un medio para conocer la realidad y desde el campo de la educación permite conocer y describir la realidad del fenómeno que se está estudiando. Es decir, conocer e interpretar lo que está pasando. En este sentido, el estudio sobre la influencia de factores afectivos y sociofamiliares en el aprendizaje del idioma español en las Aulas de Enlace se centra en la metodología cualitativa, porque tiene como finalidad conocer esa realidad, analizarla e interpretarla.

Para Ruiz (2012b, p. 31), “los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social es mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y sus significados”. El investigador cualitativo trabaja con profundidad e

intenta dar una mejor explicación específica sobre una situación particular (Wimmer y Dominick, 1996).

6.3.1.1. Definición de metodología cualitativa

En términos generales, una definición más completa de metodología cualitativa es planteada por Sandín (2003, p. 123):

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.

6.3.1.2. Características de la metodología cualitativa

La investigación cualitativa presenta diversas características. Según Dorio et al. (2019), las principales características de la investigación cualitativa son las siguientes: comprender la realidad de manera holística, es decir, conocer la realidad en su contexto natural a través de técnicas flexibles y abiertas que ayuden a captar la realidad de manera completa. Otra característica es la importancia del papel del participante y del investigador, por las interacciones que se llevan a cabo en la investigación, y por comprender las subjetividades y atribuir significados a las vivencias personales y cotidianas en la investigación. Y, finalmente, otra particularidad es el rol del investigador que tiene la labor de interpretar, comprender o transformar las percepciones, las creencias y los significados compartidos por los protagonistas.

En esta misma línea, Dorio et al. (2019, pp. 270-271) cita a Eisner (1998) para dar a conocer que en el campo de la investigación educativa la metodología cualitativa presenta las siguientes características:

- Son estudios centrados en contextos específicos. Los métodos cualitativos reivindican la vida cotidiana y el contexto natural de los acontecimientos como escenarios básicos para comprenderlos. Se trata de estudios intensivos en pequeña escala en los que el investigador adopta una perspectiva holística y abarca los fenómenos en su conjunto, globalmente, ya que la experiencia de los sujetos escolares está atravesada por la situación social y cultural en que se encuentran.
- Los investigadores participan de la investigación y son el principal instrumento de medida: filtran la realidad de acuerdo con su propio criterio y le dan sentido, la interpretan. En muchos estudios cualitativos se intenta un análisis profundo del comportamiento, y su significado en la interacción social diaria. Por tanto, los resultados pueden ser subjetivos. Para evitar este peligro, la mayoría utiliza la triangulación como estrategia fundamental para la recogida y el análisis de la información.
- Tiene una naturaleza interpretativa por un doble motivo: a) Lo fundamental de estos métodos es atribuir significado a la situación estudiada y descubrir el significado que los acontecimientos tienen para quienes lo experimentan. b) La recogida de información está estrechamente unida al mismo proceso de su análisis, pues el investigador no se limita a describir qué pasa, sino que indaga por qué pasa lo que pasa y analiza críticamente aquello que está captando.
- Es importante el uso del lenguaje. Se incorporan los aspectos expresivos y connotativos al lenguaje proposicional. Los métodos cualitativos utilizan estrategias para obtener información, tal es el caso de la observación participante intensiva y a largo plazo, las entrevistas en profundidad y el registro cuidadoso de todo lo que acontece mediante notas de campo y recogida de evidencia documental. Estas técnicas pretenden una reconstrucción de la realidad a través de lo que la gente “dice” y “hace”, dándoles voz

y el protagonismo en todo el proceso para captar su propia perspectiva de la situación estudiada. La intersubjetividad y el consenso son dos vehículos básicos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana.

- La atención a lo concreto: interesa la profundización en el objeto de estudio; tomar un caso para su comprensión en profundidad, o un grupo. Ello implica realizar una selección que obedece a unos criterios propios, intencionales, distintos del muestreo estadístico para captar justamente la singularidad de los acontecimientos.

Por otra parte, la investigación cualitativa representa un grupo de investigaciones que tienen características semejantes, pero con diferentes finalidades. En referencia a este criterio, Dorio et al. (2019, p. 272) cita a Bartolomé (1992), quien reconoce dos perspectivas principales en la investigación cualitativa: una orientada a la comprensión y la otra a la transformación social y emancipación de las personas. En el estudio sobre factores internos y externos abordamos la investigación cualitativa centrada en la comprensión.

La investigación orientada a la comprensión pretende describir e interpretar la realidad educativa desde dentro. Está fundamentada en la fenomenología, representada por Husserl y Schutz, quienes señalan al individuo como productor de conocimiento, el cual construye a partir de lo que subjetivamente percibe. Prioriza el acercamiento del fenómeno a partir de la experiencia del sujeto, de la finalidad que le atribuye. Se evidencia la relación entre la fenomenología y el interaccionismo simbólico, una escuela de pensamiento que pretende comprender la realidad a partir de las atribuciones de significados generados por la interacción social de las personas.

La investigación cualitativa orientada a la comprensión, en la práctica, está enfocada en las siguientes dimensiones resumidas por Bartolomé (1992, p. 17), citado por Dorio et al. (2019)

- Las situaciones sociales identificadas por el lugar, los actores y las actividades.
- Los significados de textos/acciones.
- Los procesos sociales. La relación entre sociedad/persona (interacción social).
- Los procesos cognitivos. La construcción de sistemas semánticos en individuos y grupos que son expresión de conocimiento cultural.
- Los patrones culturales de un grupo mediante la identificación de creencias y prácticas concretas.
- Los patrones de interacción social entre miembros de un grupo cultural.

La investigación de los fenómenos antes mencionados se realiza mediante métodos de investigación como la teoría fundamentada, la etnometodología, el método narrativo-biográfico, la etnografía, el estudio de caso, etc. Estos dos últimos son los más utilizados en el ámbito educativo. En la investigación sobre factores afectivos y factores sociofamiliares utilizaremos como método el estudio de caso.

CAPÍTULO 7

EL MÉTODO ESTUDIO DE CASO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El estudio de caso tiene sus orígenes en el trabajo de investigadores sociales del siglo XIX, pero fue en el siglo XX cuando esta metodología se consolidó en el marco de la Escuela de Chicago. Dicha Escuela estaba integrada por un grupo de sociólogos de la Universidad de Chicago que a partir de las primeras décadas del siglo XX realizaron valiosos aportes al campo de las investigaciones cualitativas. Este grupo se destacó por su enfoque en el estudio de la vida urbana y los problemas sociales mediante el uso de estudios de caso y otras técnicas cualitativas, como la observación participante y las entrevistas en profundidad. Es en este contexto que surge la aproximación metodológica del estudio de caso.

Posteriormente, con la revalorización que se hace en el campo de las ciencias sociales a los estudios cualitativos, el estudio de caso emerge como un valioso y relevante sistema de investigación en el campo de los programas sociales y educativos. Según Simons (2011, pp. 31-32), el estudio de caso, a finales de los años sesenta y en los setenta en Estados Unidos y en el Reino Unido, mostró un avance en la investigación y evaluación educativa para que se comprenda la experiencia de la innovación curricular, ya que los modelos de objetivos y análisis de sistemas que predominaban en esas épocas no conseguían demostrar su validez para el desarrollo de programas y explicar el éxito y el fracaso. Entonces, eran necesarias propuestas que incluyeran las perspectivas de los participantes, la receptividad a las necesidades del público, la atención al proceso y a la dinámica de la implementación e interpretación de los hechos en los propios contextos sociopolíticos.

En la actualidad, el estudio de caso es aceptado como un método de investigación que evalúa innovaciones educativas complejas en su propio contexto (Simons, 2011) y aspectos

sociales y educativos en general (Merriam, 1988; Stake, 1995; Yin, 1989) desde la indagación cualitativa.

Por otra parte, según Duff (2019), el estudio de caso ha tenido un papel importante en las investigaciones en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas que se centraban en aspectos lingüísticos e interaccionales del desarrollo de una segunda lengua en un individuo o en un grupo. Sin embargo, hoy en día, según Ortiz (2022), las investigaciones con estudios de caso están enfocadas en la dimensión sociocultural y en la dimensión socioconstructivista del aprendizaje y uso de lenguas.

7.1. El estudio de caso como método de investigación educativa

El estudio de caso es un método utilizado en el campo educativo para conocer en profundidad temáticas vinculadas a la educación y a los programas educativos. Por tanto, el método que más se ajusta a los objetivos que se pretenden conseguir en la investigación sobre la influencia de los factores afectivos y factores sociofamiliares en el proceso de aprendizaje del idioma español en las Aulas de Enlace de Madrid Capital es el estudio de caso abordado desde la perspectiva de la investigación cualitativa orientada a la comprensión. Enrique y Barrio (2018, pp. 3-4) citan a Ceballos (2009), quien sostiene que “la investigación basada en estudio de caso pertenece al paradigma cualitativo interpretativo en tanto que la realidad es construida por las personas que están involucradas en la situación que se estudia”.

En esta misma línea, Martínez (2006, p. 167) cita a Yin (1989), quien sostiene que la mayor fortaleza del estudio de caso radica en que a través de este se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado. Para Stake (1995), es un fenómeno que se indaga en profundidad en el abordaje cualitativo, que busca conocer la realidad tal como los actores sociales lo perciben, lo sienten y lo describen. Además, Enrique y Barrio (2018, p. 3) citan a Díaz et al. (2011), quienes afirma que “la esencia del estudio de caso es la descripción,

explicación o comprensión de un inter/sujeto/objeto, una institución, un entorno o una situación única y de una manera lo más detallada posible”.

7.2. Definición de estudio de caso

Con respecto a la definición de estudio de caso se presentan tres explicaciones que tienen en común el compromiso de estudiar un fenómeno o una situación en profundidad en un determinado contexto, e interpretar la realidad y analizarla de forma holística. Según Yin (1989), el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Para Stake (1995), es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso para llegar a comprender su actividad en circunstancias precisas. Simons (2011, p. 41) cita a Merriam (1988), quien afirma que “el estudio de caso cualitativo se puede definir como una descripción y un análisis intensivos y holísticos de una entidad, un fenómeno o una unidad social”.

Las tres definiciones antes expuestas se han considerado en la investigación sobre el estudio de caso porque, en primer lugar, se tiene como finalidad comprender de forma detallada las experiencias individuales tanto en el aspecto emocional, escolar y familiar de los estudiantes de las Aulas de Enlace de Madrid Capital. En segundo lugar, analizar esas experiencias y presentar una visión completa de cómo influyen esos factores en el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua de los estudiantes.

7.3. Características del estudio de caso

El estudio de caso presenta diversas características. Sabariego et al. (2019, pp. 304-305) citan a Pérez (1994), quien afirma que desde una perspectiva metodológica se plantean cuatro características del estudio de caso: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo.

- a) Particularista.** Los estudios de caso se caracterizan por presentar un enfoque ideográfico, orientado a comprender profundamente la realidad singular: un individuo, un grupo, una situación social o una comunidad. Como indica Stake (1995), el propósito real del estudio de caso es la particularización, no la generalización: “se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de otros, sino para ver qué es, qué hace”. Es decir, interesa la comprenderlo. A través de esta característica se descubren y analizan situaciones únicas.
- b) Descriptivo.** Los estudios de caso se caracterizan porque como producto final se obtiene una rica descripción de un individuo o evento de tipo cualitativo. Muñoz Serván y Muñoz (2001, p. 224) señalan con respecto a esta característica que responde a una comprensión global y profunda del caso; deriva de un examen holístico intenso y sistemático; parte de múltiples perspectivas de obtención y análisis de la información; es contextualizada, es decir, la descripción final implica siempre la consideración del contexto y las variables que define la situación. La riqueza conceptual y descriptiva de los datos permite determinar la aplicabilidad de los hallazgos a circunstancias particulares, como problemas prácticos, cuestiones y situaciones que surgen cotidianamente.
- c) Heurístico.** Los estudios de caso se caracterizan porque iluminan la comprensión del lector sobre el caso: puede descubrir nuevos significados, ampliar su experiencia o bien confirmar lo que ya sabe. Al respecto, según Muñoz Serván y Muñoz (2001), el estudio de caso se constituye en una estrategia encaminada a la toma de decisiones: su potencialidad heurística permite generar descubrimientos que luego sirven para proponer iniciativas de acción.
- d) Inductivo.** La mayoría de estudios de caso se basan en el razonamiento inductivo para generar hipótesis y descubrir relaciones y conceptos a partir del examen minucioso del

sistema donde tiene lugar el caso objeto de estudio. Las observaciones detalladas del estudio de caso permiten estudiar múltiples y variados aspectos, examinarlos en relación con los otros y a la vez verlos dentro de su ambiente.

Por otra parte, Ortiz (2022, p. 157) presenta una serie de características fundamentales del estudio de caso:

- Es una investigación empírica que analiza en profundidad un fenómeno social complejo y de actualidad que se encuentra en acción dentro de un contexto real, el cual condiciona su comprensión.
- El caso (casos) a través del cual se estudia el fenómeno de interés destaca por su unicidad e idiosincrasia, está delimitado y se guía dentro de su contexto real, el cual es clave.
- Se utilizan diferentes técnicas de recopilación de datos y análisis.
- El exhaustivo análisis se lleva a cabo a partir de múltiples fuentes de información y perspectivas con el fin de entender la complejidad y singularidad del fenómeno social, dado que existen más variables de interés que datos observables.
- La densa descripción y el análisis en profundidad del caso (o casos) y su contexto se realizan de manera intensa y holística.
- Busca profundidad más que amplitud en su alcance y análisis.
- Su objetivo no es encontrar reglas universales, sino particularizar.

La investigación sobre los factores afectivos y factores sociofamiliares que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua en las Aulas de Enlace de Madrid Capital es particularista, porque el propósito es comprender en profundidad los factores internos y externos que influyen en el aprendizaje del idioma español, analizarlos y extraer conocimientos específicos. Es descriptivo, porque se profundizará en los factores internos y externos que presentan los

estudiantes, y se realizará el análisis de la información que permitirá explicar de manera detallada los resultados de la investigación. Es heurístico, debido a que contribuirá a ampliar las experiencias y crear nuevos significados. Y es inductivo, porque permite, a través las observaciones minuciosas en las Aulas de Enlace, analizar diferentes aspectos que influyen en el aprendizaje del idioma español con el propósito de mejorar la comprensión.

7.4. Clasificación de los estudios de caso

Los estudios de caso se pueden clasificar según diferentes criterios. Stake (1995) identifica el estudio de caso en función del propósito de la investigación. Para Sabariego et al. (2019, pp. 305-306), los estudios de caso se pueden clasificar en estudio de caso intrínseco, estudio instrumental de caso y estudio de caso colectivo.

- **El estudio de caso intrínseco.** El caso viene dado por el objeto, la problemática o el ámbito de investigación. Se estudia para obtener una mayor comprensión del caso en sí mismo.
- **El estudio instrumental de casos.** El caso se escoge para estudiar un tema o un problema de investigación a través del conocimiento de un caso particular. El investigador selecciona intencionalmente un caso porque busca un objetivo más allá del propio caso.
- **El estudio de caso colectivo.** El interés está centrado en investigar un fenómeno, una población o una condición general a partir del estudio de varios casos. El investigador selecciona diferentes casos de manera que muestren situaciones extremas de un contexto objeto de estudio. No se trata de un estudio colectivo, sino de un conjunto determinado de casos. De esta manera, al optimizar las diferencias, se muestran las dimensiones del problema de forma clara.

Merriam (1988) plantea otra categorización. Es citado por Pérez (1994), quien clasifica los estudios de casos de educación en tres modelos diferentes en función de su marco disciplinar y de la naturaleza del informe final: descriptivo, interpretativo y evaluativo. Sabariego et al. (2019, p. 306):

- **El estudio de caso descriptivo.** El informe final es detallado y descriptivo, sin fundamentación teórica, ni hipótesis previa. Presenta una información básica sobre programas y enfoques innovadores.
- **El estudio de caso interpretativo.** Presenta descripciones densas y ricas con el objetivo de interpretar y teorizar sobre el caso. El enfoque de análisis es inductivo, lo cual permite el desarrollo de categorías conceptuales que confirmen, ilustren o cuestionen teorías previamente establecidas antes de la obtención de la información.
- **El estudio de casos evaluativo.** Además de describir y explicar, se enfoca en la formulación de juicios de valor que constituyen las bases para tomar decisiones. Son muy útiles para la evaluación educativa, para describir el contexto real donde se realiza una intervención y para mostrar determinadas situaciones donde esta intervención no ha obtenido resultados claros.

El tipo de método de estudio de caso que se ha elegido para realizar la investigación es el estudio de caso instrumental. Según Stake (1995), el estudio se focaliza en un problema de investigación, ya que la finalidad es comprender un tema y profundizar en este a través del caso particular elegido por el investigador. En este sentido, el tema que se necesita comprender y en el que hay que profundizar es cómo los factores internos y externos influyen en el proceso de aprendizaje del idioma español en las Aulas de Enlace en Madrid Capital.

7.5. Ventajas de los estudios de caso

El estudio de caso se destaca por realizar una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno, facilitar la identificación y las dinámicas complejas, promover la reflexión, realizar una comprensión holística, entre otros. Según Sabariego et al. (2019, pp. 303-304), las ventajas o los aspectos positivos de los estudios de caso en el ámbito socioeducativo son los siguientes:

- Puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.
- Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
- Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o institucionales diferentes.
- Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación. Muñoz y Muñoz (2001, p. 223) señala dos razones: el estudio de caso favorece el trabajo cooperativo y la incorporación de distintos puntos de vista profesionales mediante el trabajo interdisciplinario; y fortalece el desarrollo profesional, ya que propicia la reflexión sobre la práctica docente y la comprensión del caso.
- El estudio de caso tiene la capacidad de implicar a los participantes en el proceso de investigación.

Para Simons (2011:, p. 45), las ventajas de los estudios de caso son las siguientes:

- El estudio de caso que utiliza de forma particular métodos cualitativos puede investigar de forma completa la experiencia y la complejidad de programa, y las políticas, e interpretarlos en los contextos socioculturales donde se aplican.

- El estudio de caso puede documentar múltiples perspectivas, analizar puntos de vista opuestos, demostrar la influencia de los actores clave y sus interacciones al contar una historia del programa. El estudio de caso puede explicar cómo y por qué ocurren las cosas.
- El estudio de caso es útil para investigar y comprender el proceso y la dinámica del cambio. A través de la descripción, la documentación y la interpretación de lo que sucede en el trabajo de campo, puede determinar los factores fundamentales en la implementación de un programa o una política, y analizar los patrones y los vínculos entre ellos.
- El estudio de caso es flexible, no depende del tiempo ni está limitado por el método. Se puede llevar a cabo en pocos días, en meses o durante varios años, y las redacciones serán diferentes con unas extensiones adecuadas según el tiempo en el que se realizó el estudio. Es receptivo a los cambios de objetivo y a consecuencias imprevistas de los programas en acción. Puede incluir una diversidad de métodos, cualquiera que sea el más apropiado para comprender el caso.

7.6. Limitaciones de los estudios de caso

Las posibles limitaciones de los estudios de caso, según Simons (2011, pp. 46-47), son las siguientes:

- Una de las principales limitaciones es la dificultad para procesar gran cantidad de datos; los informes tan extensos y detallados resultan de difícil lectura para los interesados.
- Para Walker (1986), existen tres limitaciones en el estudio de caso que realizó sobre la investigación curricular: la intervención incontrolada en la vida de los demás; la imagen distorsionada que puede dar sobre cómo son las cosas; y su esencia conservadora: el estudio de caso queda encerrado en el tiempo, pero las personas que interviene avanzan.

- El exceso de la implicación personal y/o subjetividad incontrolada o indisciplinada del investigador, su modo de inferir de un caso singular, y la validez y la utilidad de las conclusiones en el informe. Por ello, la crítica frecuente es la carencia de rigor científico.

7.7. Argumentos frente a las limitaciones de los estudios de caso

Frente a las limitaciones sobre el estudio de caso, Ortiz (2022, p. 164) plantea diferentes argumentos a través de propuestas de diversos investigadores:

- Con respecto a la subjetividad, Stake (1999) y Simons (2011) no lo consideran un desacierto, sino que debidamente controlado es esencial en la investigación cualitativa acompañado de la interpretación. Asimismo, Duff (2007) apoya que una subjetividad estricta puede ser comprendida y transferida de manera efectiva a otros.
- La validez externa es considerada una de las limitaciones en el estudio de caso. Para Yin (2009), el objetivo no es la generalización estadística mediante muestras y universo, sino la analítica, también denominada “naturalista” (Stake, 1999) o “teórica” (Duff, 2014). Se generaliza a casos o situaciones similares no a un universo más grande (Stake, 1999; Simons, 2009; Sampieri, 2014). Por consiguiente, Yin (2009) y Duff (2007) señalan que, bajo circunstancias óptimas, sí se puede justificar un cierto grado de generalización a teoría o modelos.
- Sobre la validez interna, algunos autores creen que no se puede aplicar al estudio de caso, porque el propósito no es determinar las causas de un fenómeno (Duff, 2007). Por el contrario, defienden la validez interpretativa, es decir, el conocimiento de los investigadores sobre los fenómenos estudiados debe ser creíble. Yin (2009) sostiene que los estudios de caso son explicativos si pueden probar una teoría. Duff (2014) reconoce que, en las áreas como el desarrollo del lenguaje, la motivación e identidad

del alumno o la cognición del profesor, este tipo de estudio contribuye de manera significativa al desarrollo de una teoría, y genera nuevas perspectivas o la refuta, o clarifica las anteriores.

- Duff (2007) reconoce que la perspectiva de estudio de caso es interpretativa y que no existe punto de referencia para tomar medidas repetidas y establecer fiabilidad en el sentido tradicional. Yin (2009) propone usar un protocolo y una base de datos, mientras que otros autores apuestan por la triangulación.

CAPÍTULO 8

DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO DE CASO

Para las fases que se han considerado para el diseño metodológico del estudio de caso se ha tomado como referencia las propuestas de Stake (1995) y Yin (1989), quienes plantean cuatro aspectos, tales como el problema, las preguntas y los objetivos de la investigación; la unidad de análisis; la localización de las fuentes de datos y protocolos; y el análisis e interpretación de los datos y el rigor y la calidad del estudio.

8.1. Problema, preguntas y objetivos de la investigación

La inmigración es un fenómeno mundial, complejo y cambiante. En España, el incremento de los flujos migratorios internacionales se origina a finales del siglo XX, protagonizados por ciudadanos procedentes de países de América Latina. En 1990, los primeros países que migran a España fueron Ecuador y República Dominicana. Posteriormente llegaron personas de Bolivia, Perú, Argentina, Chile, Venezuela, El Salvador y Honduras, lo cual ha generado que en los últimos años se haya incrementado la inmigración a España. Y, posteriormente, a través de las reagrupaciones familiares, llegaron los hijos (niños y adolescentes) de las familias migrantes. Si bien es cierto que en sus inicios las personas inmigraban por razones económicas, principalmente en búsqueda de trabajo y mejorar su calidad de vida, en la actualidad existe una migración forzada debido a que los inmigrantes huyen de conflictos políticos y sociales de su país de origen, así como de los desastres naturales o humanitarios. Este último grupo que migra como familia, proviene de diversos países como Rumanía, Marruecos, Siria, Afganistán y China, países con culturas, idiomas y religiones diferentes a los de los países receptores como España.

Esta realidad se visibiliza también en el sistema educativo, ya que se incrementa la población con características diferentes y contextos históricos sociales diversos en edad

escolar, tanto en el nivel infantil como en los de primaria y secundaria. Un aspecto nuevo es que estos estudiantes no son hispanohablantes, no utilizan el idioma español como lengua vehicular y hablan diferentes idiomas. Estas realidades sociales tienen más visibilidad en las grandes ciudades y en la capital, Madrid.

Ante esta realidad, y como respuesta a esa necesidad educativa, se tomaron medidas institucionales, administrativas y pedagógicas. Según Boyano, Estefanía, García y Homedes (2004), en el 2003, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid propuso el programa experimental Aulas de Bienvenida en algunos centros educativos para facilitar la integración escolar y social y la incorporación al sistema educativo del alumno extranjero. Posteriormente, dicho programa contribuyó a la creación de las Aulas de Enlace, dirigidas a estudiantes de educación primaria y secundaria que presentan diversidad geográfica, cultural, lingüística y educativa.

En la actualidad, la inmigración sigue siendo un tema emergente. Por un lado, continúan las inmigraciones masivas por búsqueda de oportunidades y una vida mejor; por otro, existe una inmigración forzada debido a los conflictos bélicos internos y guerras, y las personas inmigrantes llegan con sus familias e hijos que necesitan ser escolarizados. Por tanto, la educación escolar de la población inmigrante es un tema actual, complejo y preocupante para el sistema educativo español y la sociedad. En este sentido, la propuesta de la investigación consiste en analizar los factores internos y externos que influyen en el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua en las Aulas de Enlace de Madrid Capital.

Hipótesis de trabajo

Se ha planteado una hipótesis de trabajo para comprender en profundidad y describir los factores internos y externos que influyen en el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua.

Hipótesis: Determinados factores internos y externos influyen en el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua en los estudiantes de las Aulas de Enlace de Madrid Capital.

1. Factores afectivos principales como la motivación, la ansiedad y la autoestima influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
2. El factor sociofamiliar (procedencia, origen, nivel de educación de los padres y nivel socioeconómico) influye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
3. Factores afectivos principales y factores sociofamiliares influyen en el nivel adquirido de la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes.

Preguntas de Investigación

1. ¿Cómo influyen los factores internos y externos en el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua en los estudiantes de las Aulas de Enlace de Madrid Capital?
2. ¿Cómo influyen la motivación, la ansiedad y la autoestima en el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua en los estudiantes de las Aulas de Enlace de Madrid Capital?
3. ¿Cómo influye el contexto sociofamiliar en el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua en los estudiantes de las Aulas de Enlace de Madrid Capital?
4. ¿Cómo influyen los factores afectivos y el contexto sociofamiliar en las competencias lingüísticas y comunicativas en el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua?

Objetivos de investigación

Objetivo general

Comprender y analizar los factores internos y externos que influyen en el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua en los estudiantes de las Aulas de Enlace de Madrid Capital.

Objetivos específicos

- Analizar y describir los principales factores afectivos como la motivación, la ansiedad y la autoestima que influyen en el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua en los estudiantes de las Aulas de Enlace de Madrid Capital.
- Analizar y describir factores sociofamiliares que influyen en el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua en los estudiantes de las Aulas de Enlace de Madrid Capital.
- Analizar y describir los factores afectivos y sociofamiliares que influyen en las competencias lingüísticas y comunicativas en el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua.

8.2. La unidad de análisis

La unidad de análisis de la investigación son los 80 estudiantes de siete instituciones educativas (seis colegios concertados y una institución educativa pública) con Aulas de Enlace de Madrid Capital del curso 2022-2023. Las edades de los estudiantes comprenden desde los 8 años (3.^{er} ciclo de Educación Primaria) hasta los 17 años (Educación Secundaria Obligatoria). Los estudiantes no hablan el idioma español y tienen diversas nacionalidades, culturas y religiones, así como diversos niveles de aprendizaje. Otras unidades complementarias de análisis son siete docentes y siete directivos de las instituciones educativas de Madrid Capital.

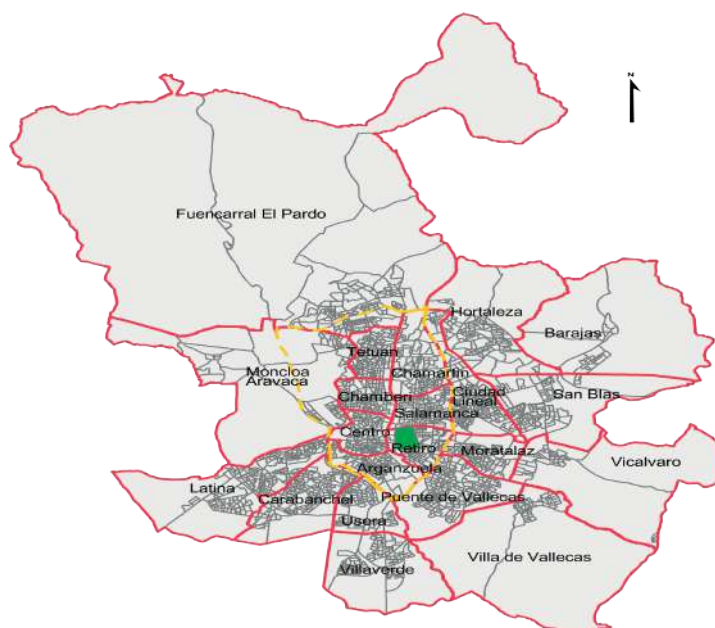
La selección de la unidad de análisis se ha realizado de manera intencional a través de un proceso de coordinación y negociación con las directoras y directores de los centros educativos que estuvieron dispuestos a participar en la investigación. Lo común que tienen los estudiantes de las Aulas de Enlace es que no hablan el idioma español, y lo particular es que el Aula de Enlace está integrada por escolares inmigrantes extranjeros cada uno con una realidad diversa, adversa y difícil.

8.3. Contexto de la investigación

Los participantes de la investigación son los estudiantes, profesores y directores de siete instituciones educativas con Aulas de Enlace de Madrid Capital del curso 2022-2023. Las Aulas de Enlace se ubican en Madrid Capital. El Colegio Agrupación Escolar de Europa está ubicado en el distrito Villaverde Bajo, barrio periférico del sur de Madrid. El Colegio Diocesano San Eulogio está en Villa Vallecas, al sureste de Madrid. El Colegio Santísimo Sacramento está en Ciudad Lineal. El Colegio Jesús María de Juan Bravo está ubicado en el distrito de Salamanca. El C.E.I.P Navas de Tolosa está en el barrio de San Cristóbal de los Ángeles, del distrito de Villaverde. El Centro Madre de Dios se encuentra ubicado en el distrito de Ciudad Lineal. El Centro Ciudad de los Muchachos – Salesianos está en el distrito Puente de Vallecas.

Figura 6

Mapa de los distritos de Madrid



Nota. Comunidad de Madrid. Instituto de Estadística.

Cuatro colegios están ubicados en zonas con alta población inmigrante, y los otros tres colegios se encuentran en zonas con una minoría de población inmigrante. Estos tres últimos colegios han incorporado el Aula de Enlace a sus instituciones educativas debido a dos razones. La primera es que algunas familias españolas acogieron a alumnos ucranianos en sus hogares a causa de los conflictos de guerra en ese país, y escolarizaron a los estudiantes en los colegios de esos tres distritos. Y la segunda es que algunas familias ucranianas huyeron de la guerra con sus hijos y llegaron a residir en esos distritos e inscribieron a sus hijos en los colegios aledaños.

Los estudiantes de las siete instituciones de las Aulas de Enlace eran un total 88 alumnos. Sin embargo, los que participaron en la investigación fueron un total de 80 estudiantes, ya que 8 escolares de los diferentes colegios se habían incorporado recientemente al programa, siendo para algunos estudiantes el primer día o segundo día de asistencia al aula, y solo conocían una o dos palabras en español. Las edades de los estudiantes eran de 8 a 17

años, tenían dificultades para hablar el idioma español; eran de diversas nacionalidades, culturas, religiones y presentaban una diversidad en la escolarización. Los estudiantes procedían de 22 países como Afganistán, Bangladés, Brasil, Camerún, China, Costa de Marfil, Egipto, Filipinas, Gambia, Gana, Georgia, Guinea, India, Irán, Mali, Marruecos, Mauritania, Moldavia, Nigeria, Pakistán, Rumanía y Ucrania.

En las Aulas de Enlace hay una mayor presencia de alumnos. En Educación Primaria estaban inscritos 39 estudiantes (21 niños y 18 niñas). En Educación Secundaria Obligatoria (ESO) estaban inscritos 49 alumnos (28 hombres y 21 mujeres). En cuanto a los docentes, eran 7 docentes (2 hombres y 5 mujeres) y 7 directivos (1 hombre y 6 mujeres) de las diferentes instituciones educativas.

Los niveles de español de los estudiantes en el Aula de Enlace eran diversos. Esto se debe a que los estudiantes se incorporan en el momento que llegan al país de acogida. Según la normativa, el tiempo de permanencia en el Aula de Enlace es de 9 meses. Además, los estudiantes se pueden incorporar durante todo el curso escolar. Los que se incorporaron el curso pasado pueden entablar una conversación y comprender las indicaciones del profesor. Los que se incorporaron al inicio del curso escolar pueden comprender algunas indicaciones y se pueden comunicar con dificultad. Los que se incorporaron en el Aula de Enlace hace menos de cinco meses tienen dificultades para hablar y comprender; y los que recién se han incorporado no hablan español.

Los horarios de clase en las Aulas de Enlace de los siete colegios eran diferentes. Algunas instituciones educativas tenían media jornada; y, otros colegios, jornada completa. La asignación del número de horas corresponde al número de estudiantes en las Aulas de Enlace. Se asigna una jornada completa, 25 horas pedagógicas, si en el aula se han inscrito 12 o más estudiantes. Por tanto, las horas de enseñanza en español serán completas. Y se concede media

jornada, 12,5 horas pedagógicas, si se han incorporado como mínimo 6 alumnos. Por ello, les corresponden menos horas de enseñanza de español. En este caso, los estudiantes se incorporaban a sus aulas de referencia con cualquier nivel de español; el que van adquiriendo. En el Aula de Enlace, los alumnos se sentían más seguros, en confianza; a algunos no les agradaba incorporarse al aula de referencia porque no comprendían nada en la clase.

Las Aulas de Enlace estaban ubicadas en diferentes instalaciones en cada colegio. Un aula se ubicaba en el segundo piso, al fondo de un pasillo, era pequeña, con poca luz y escasa calefacción. También era un espacio que utilizaba el colegio para almacenar libros nuevos. Otra aula era pequeña, estaba ubicada en el local de primaria, con mobiliario para alumnos de infantil o primaria, pero había algunos alumnos de secundaria. El aula también era utilizada como almacén escolar del nivel de infantil. Otra aula estaba instalada en el laboratorio de informática, y se había acondicionado una mesa grande con sillas, muy pegada a la pizarra, para los alumnos del Aula de Enlace; era muy incómodo porque algunos alumnos se sentaban dando la espalda a la pizarra por falta de espacio. Otra aula era muy pequeña, con ventanas a la calle, y, para que se pudiera ver la proyección, permanecía siempre con las persianas cerradas porque había mucha luz. En esta aula, ni los alumnos ni los profesores se podían movilizar. Era mixta, pues había alumnos de primaria y secundaria. Solo tres colegios tenían aulas grandes con sus propias estanterías, mobiliario adecuado para estudiantes, pizarras electrónicas y otros materiales multimedia.

Los docentes de las Aulas de Enlace eran la mayoría mujeres. El profesor del Aula de Enlace también tenía el cargo de tutor, y se encargaba de comunicarse con los padres, familiares o tutores de los estudiantes. Una gran mayoría hablaba inglés, requisito para enseñar en el Aula de Enlace. Solo dos docentes tenían experiencia trabajando en el Aula de Enlace. Para los otros cinco docentes era el primer curso que enseñaban en esa aula.

8.4. Acceso al trabajo de campo en las Aulas de Enlace

El trabajo de campo se realizó en siete colegios de Madrid Capital que contaban con Aulas de Enlace. La aceptación de las directoras y los directores de las instituciones educativas para el trabajo de campo fue una de las mayores dificultades en el proceso de investigación. En este sentido, es fundamental presentar en qué consistieron esas dificultades, por un lado; y, por otro, cómo fue la aceptación para realizar la investigación.

8.4.1. Las dificultades al acceso del trabajo de campo

En este apartado se expone cómo fue la admisión en los colegios y las dificultades para que los directivos de los centros educativos aceptaran que se realizara la investigación. Primero, para conocer los colegios de Madrid Capital que tenían Aulas de Enlace se contactó con la encargada de las Aulas de Enlace de la Dirección de Área Territorial Madrid-Capital (DAT Capital), quien nos facilitó dos documentos con los nombres de colegios que tenían Aulas de Enlace en DAT Capital.

Según estos documentos, la Comunidad de Madrid Capital durante el curso 2022/2023 contaba con 41 instituciones educativas con Aulas de Enlace; 34 centros privados sostenidos con fondos públicos; y 7 centros educativos públicos. En septiembre y octubre se enviaron correos electrónicos y se llamó a los 34 colegios concertados y 7 centros públicos. En los correos electrónicos se solicitaba permiso para la investigación en las Aulas de Enlace y una reunión con el director/a para detallar la información sobre la investigación.

Las instituciones educativas no respondían de forma inmediata, por lo cual era necesario tener que volver a enviar correos y realizar llamadas telefónicas cada semana. De los 41 colegios, solo respondieron 4 colegios concertados; de este grupo, 3 instituciones educativas comunicaron que no podían participar en la investigación y argumentaron diversos motivos.

La directora del Colegio Central, después de recibir información detallada de la investigación y el cronograma para la visita al colegio, indicó que no se podía realizar la investigación porque ya había una alumna realizando un estudio. La directora del Colegio Rafaela Ybarra informó que no se podía realizar la investigación porque el docente era nuevo en el Aula de Enlace y en el colegio, y, dada la dificultad del aula de esta aula, consideraba que no era adecuado participar en la investigación.

El director del Colegio Padre Piquer aceptó la investigación, pero comunicó que no se podía realizar de manera inmediata porque la docente del Aula de Enlace estaba de baja y se había incorporado una nueva profesora, y en el Aula de Enlace había que desempeñar diversas disfunciones, y era necesaria la coordinación de diferentes profesores. Por tanto, no consideraba pertinente que se realizara la investigación hasta que el grupo se encontrara más estable. Argumentaba que el hecho de realizar observaciones y entrevistas sería otro elemento de distorsión para los estudiantes. Señaló que cuando existiera una mejor adaptación de los alumnos y la profesora, vería si se podría realizar la investigación.

En este primer momento, la directora del Colegio Agrupación Escolar Europa fue la única persona que respondió al correo de manera inmediata. Se coordinó una reunión para explicar detalladamente la investigación. Ella aceptó. Posteriormente, se presentó la carta de la universidad mediante la que se solicitaba permiso para la investigación, así como un informe resumido de esta, el cronograma y el consentimiento informado. En este colegio se inició la investigación en noviembre.

Luego se continuaba enviando correos y preguntando a personas cercanas que trabajan en colegios. Una compañera del doctorado que trabaja en el sector educativo nos facilitó una entrevista con la directora de un colegio concertado. Se coordinó una entrevista con la directora para explicar la investigación y presentar el cronograma. Este segundo colegio aceptó que se

realice la investigación y nos propuso las fechas según la disponibilidad del colegio. La investigación se inició en marzo.

Posteriormente, en febrero se volvieron a enviar correos electrónicos a los colegios que no respondieron y hubo respuestas negativas de dos directores. La directora del colegio Santa Bárbara solicitó información sobre el proyecto y, después de dos semanas, comunicó que había realizado la consulta con la docente del Aula de Enlace y que no se podía realizar la investigación, ya que los estudiantes habían perdido clases debido a las fiestas por los puentes y tenían muchas actividades extraescolares. El director del Colegio Concertado Vedruna informó que no podía colaborar en la investigación por motivos de organización.

En los meses de marzo, abril y mayo se recibieron respuestas afirmativas de aceptación y participación en la investigación de cinco instituciones educativas, 4 colegios concertados y 1 colegio público. Las respuestas de las directoras y los directores de los colegios fueron amables, y brindaron todas las facilidades para realizar la investigación. En tres colegios concertados, el Aula de Enlace se había incorporado recién en el curso 2021-2022 debido a la guerra de Ucrania. En estos tres colegios se realizaron entrevistas con la directora y coordinadora de primaria en las que se explicó detalladamente en qué consistía la investigación y el cronograma respectivo. Los directivos, según la organización y las actividades de los colegios, facilitaban la disponibilidad del tiempo para realizar la investigación. El otro colegio concertado contaba con el aula desde el 2003. En esta institución educativa se coordinó con la orientadora. En el colegio público, la receptividad de los directivos fue positiva y dieron todas las facilidades para realizar el estudio.

Entonces, una de las mayores dificultades que se ha tenido es no poder obtener los permisos de las instituciones educativas para realizar la investigación. En primer lugar, porque no se recibía ninguna respuesta de los colegios. Es así como, de los 34 colegios concertados,

respondieron 11 colegios, de los cuales 6 colegios aceptaron participar en la investigación. Por otra parte, de los 7 colegios públicos, solamente se recibió la respuesta de 1 colegio público. En segundo lugar, las respuestas no eran inmediatas, se tenía que enviar correos y realizar llamadas telefónicas de manera parmente. Y, finalmente, algunos colegios solicitaban información detallada de la investigación y daban una respuesta negativa argumentado que el docente era nuevo o que tenían muchas actividades extracurriculares.

En este contexto cabe señalar que no se eligieron los colegios, sino que se dependía de que los directivos aceptaran la investigación. Después de la aceptación de los directivos, se procedía a realizar el trabajo de campo según la disponibilidad y el cronograma que planteaba el colegio, debido a las diversas actividades extraescolares y supervisiones de la administración.

8.5. El trabajo de campo en las Aulas de Enlace

El trabajo de campo se realizó en 7 instituciones educativas con Aulas de Enlace en Madrid Capital. Antes de iniciar el trabajo de campo se tuvo una reunión con la directora y/o director del colegio, en la que se presentó la carta de la universidad que comunicaba el proyecto y el acceso a la institución educativa junto con el consentimiento informado. Posteriormente, en compañía de la directora, director u orientadora del colegio, se ingresó al Aula de Enlace. Los directivos informaron a los docentes y alumnos sobre mi presencia y el estudio que se llevaría a cabo. Posteriormente, se hizo una breve presentación de mi persona; se indicó el objetivo del proyecto; se señaló el tiempo que permanecería en el Aula de Enlace; se informó que se realizarían entrevistas y encuestas; y, finalmente, se agradeció por la aceptación y por la participación en la investigación.

En el trabajo de campo se realizaron observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas, se revisaron documentos de los colegios y se aplicaron cuestionarios,

porque se quería observar y comprender cómo influye la ansiedad, la autoestima, la motivación y los factores sociofamiliares en el aprendizaje del idioma español. Un aspecto importante antes de realizar las entrevistas y aplicar los cuestionarios fue la información sobre la investigación y el permiso para la participación del estudio a los estudiantes, padres de familia, familiares o tutores a través del consentimiento informado.

8.5.1. El consentimiento informado

El Aula de Enlace está integrada por estudiantes desde el 3.^{er} ciclo de Educación Primaria hasta la Educación Secundaria Obligatoria de diversos países, culturas y religiones. Los estudiantes viven con sus padres, otros con algún familiar y algunos en albergues por ser menores no acompañados. Según Carracedo et al. (2017, p. 16), “el consentimiento informado se basa en el principio que señala que los individuos competentes tienen derecho a escoger libremente si participan en una investigación. Protege la libertad del individuo y respecta su autonomía”.

Para que los estudiantes, que eran menores de edad, pudieran participar en la investigación, necesitaban la autorización de sus padres. La mayoría de los padres de estos alumnos no hablaban español; por ello, para que comprendieran el objetivo del proyecto de investigación y para que sus hijos menores pudieran participar de forma voluntaria, se tradujo el consentimiento informado al árabe, francés, inglés, portugués y rumano.

Las traducciones han sido realizadas por estudiantes de Filología Árabe de la Universidad Complutense, un estudiante de Traducción e Interpretación de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, estudiantes de origen francés e inglés de la Universidad Autónoma de Madrid y una profesora de la casa de Brasil. En el consentimiento informado se indica que los datos están protegidos y que serán utilizados únicamente para fines de la

investigación. Con respecto a los menores no acompañados, el consentimiento informado se presentó a los tutores de los albergues, representantes legales de estos estudiantes.

No ha existido ningún tipo de dependencia o coacción, ya que se ha empleado un consentimiento informado traducido al idioma nativo de los estudiantes, con el fin de que los padres, familiares o tutores comprendan plenamente lo que están firmando. Se presentó información clara de los propósitos, procedimientos y beneficios de la investigación; y se explicó que los datos se utilizan de forma anónima, ya que no aparecen sus nombres sino códigos.

Se fue flexible en cuanto a la entrega del documento firmado debido al horario de trabajo de los padres y, finalmente, se enfatizó que la participación era voluntaria y que tenían derecho a retirarse cuando lo consideraran oportuno. Una vez adquiridos los documentos, se comenzó a realizar las entrevistas de manera individual y también se aplicó el cuestionario por grupos, según el tiempo de permanencia en Aula de Enlace.

8.6. Las técnicas y los instrumentos de investigación en el estudio de caso

Las técnicas de investigación son herramientas que se utilizan para contrastar y enriquecer la información obtenida. El estudio de caso permite utilizar diferentes técnicas de investigación para la recolección de datos, como el análisis de documentación, la observación participante, la entrevista en profundidad y los cuestionarios. Al respecto, Álvarez y San Fabián (2012, p. 3) citan a Cebreiro y Fernández (2004, p. 666), quienes afirman que

Mediante este método, se recoge de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números sino en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones, vídeo, documentos.

Por otro parte, Martínez (2006) cita a Chetty (1996), quien afirma que en el método de estudio de caso los datos pueden obtenerse desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros, archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes, entre otros. Bernardo y Calderero (2000) sostienen que una investigación que se realiza en el campo educativo no tiene solo que seguir una línea cualitativa, sino que puede complementarse con técnicas cuantitativas si el estudio lo demanda y permite.

Para comprender en profundidad la influencia de los factores afectivos y factores sociofamiliares en el proceso de aprendizaje del idioma español, se han utilizado cuatro instrumentos de investigación aplicados en diferentes momentos: la observación participante, la entrevista semiestructurada y los documentos de corte cualitativa; además de los cuestionarios sobre la autoestima, la ansiedad, la motivación y las competencias comunicativas y lingüísticas de carácter cuantitativo. El estudio de caso como método de investigación cualitativa permite utilizar instrumentos cualitativos y cuantitativos para comprender mejor el fenómeno estudiado.

En este sentido, los instrumentos cuantitativos han sido de gran aporte a la investigación cualitativa porque a través de la medición de variables afectivas (ansiedad, autoestima, motivación) y las variables de las competencias comunicativas mediante el análisis estadístico se ha podido identificar patrones y relaciones. También, proporcionan comparaciones entre variables afectivas, lo cual ayuda a identificar posibles correlaciones o relaciones causales entre las variables afectivas.

Asimismo, identifican las relaciones significativas entre cada una de las variables afectivas con la variable de competencia lingüística, las cuales contribuyen a complementar las observaciones cualitativas. Igualmente, a través de los patrones de consistencia cuantitativa se

refuerza la validez de los resultados cualitativos. Por tanto, los instrumentos cuantitativos enriquecen el estudio de caso a través de la comprensión global y rigurosa.

8.6.1. Los instrumentos cualitativos

La observación participante, la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos son instrumentos de corte cualitativo. En el Aula de Enlace, la observación participante permite conocer de manera directa el entorno de aprendizaje, así como identificar emociones, actitudes y comportamientos de los estudiantes. La entrevista semiestructurada explora la experiencia personal y sociofamiliar de los estudiantes en el proceso de aprendizaje del idioma español. El análisis de documentos de las instituciones educativas, la normativa y las noticias periodísticas identifican el aspecto pedagógico, normativo y las políticas educativas de las Aulas de Enlace. Estos instrumentos permiten una comprensión holística de los factores afectivos y sociofamiliares de los estudiantes.

A continuación, se presenta como se llevó a cabo la observación participante en el Aula de Enlace; las entrevistas semiestructuradas realizadas a los estudiantes, profesores y directivos de manera individual, así como la revisión de documentos de las instituciones educativas, normativas y noticias de prensa.

8.6.1.1. La observación participante

La observación participante es una técnica que consiste en observar y participar en las actividades del grupo que se está investigando. Según Massot et al. (2019), para comprender la realidad desde la perspectiva de los protagonistas, el investigador tiene que compartir y acompañar al grupo en su cotidianidad. También considera fundamental establecer relaciones de confianza y seguridad con los informantes para que exterioricen sin desconfianza sus percepciones de la realidad y sobre las otras personas que la integran. Asimismo, hace hincapié en el uso de un lenguaje apropiado y sugiere que se conozca el lenguaje, los códigos, etc., del

lugar investigado. Otro aspecto importante para el investigador es registrar la información a través de un diario o notas de campo.

La primera técnica que se utilizó fue la observación participante. Se observaron las siete Aulas de Enlace de Madrid Capital. La técnica se usó para conocer en qué situaciones de clase se visibilizan los principales factores afectivos como la ansiedad, la autoestima y la motivación de los estudiantes. En este sentido, se observaron los comportamientos y las reacciones e interacciones de los profesores y estudiantes en las sesiones de clase. Para estas observaciones se realizó una ficha que sirvió de guía para registrar la información en un diario de campo.

En las fichas de observación se registraban diferentes datos para la investigación. En primer lugar, la fecha y la duración de la observación, que correspondía al horario de la enseñanza de español, con los respectivos recreos. En segundo lugar, se registraban el nombre de la institución educativa, el nombre del docente y el número de alumnos que asistían a clase. En tercer lugar, se observaban aspectos relacionados con el ambiente (luz en el aula, ruidos del exterior) y la organización del mobiliario (la disposición de las carpetas). En cuarto lugar, se observaban aspectos relacionados con la dinámica del aula: cómo se desarrollaba la clase, cómo explicaba el tema el docente, el objetivo, si continúa con el tema anterior, si motivaba para repasar los contenidos, qué metodología utilizaba en la comprensión oral, escrita y auditiva, y qué materiales utilizaba el docente y con qué materiales trabajan los estudiantes.

En quinto lugar, con respecto a la autoestima, se observaron las interacciones de los profesores con los alumnos, y entre pares. Con respecto al profesor, se observó qué actuaciones realiza para que el alumno participe, y cuando no quiere intervenir y/o se equivoca qué acciones lleva a cabo el profesor. Con respecto a los alumnos, se observó en qué circunstancias participaban; cómo era la relación entre compañeros y cómo era la relación con la profesora.

Con respecto a la ansiedad, se observó en las sesiones de clase en qué situaciones los estudiantes sentían miedo o nervios; en qué situaciones sentían frustración, tensión e inseguridad. Los estudiantes realizaban trabajos cooperativos. ¿Qué hace el docente cuando el estudiante comete errores? Con respecto a la motivación, se observó en las clases si el alumno aceptaba o no sus errores, si tenía la capacidad de enfrentar desafíos, si tenía deseos de aprender español, qué hacía para aprender. El profesor tenía metas para los alumnos. Y, finalmente, se realizaron anotaciones sobre otros aspectos que pudieran surgir en el aula o llamaran la atención, o las interrogantes que nos surgían durante alguna intervención de los alumnos o profesores.

En las observaciones en las Aulas de Enlace, un aspecto fundamental fue entablar una relación de cercanía y empatía con los estudiantes y los docentes. En primer lugar, se realizaron las siguientes acciones: llegar temprano al aula, saludar con una sonrisa a los estudiantes y docentes, explicarles en español e inglés las razones de por qué se estaría en las clases durante un determinado periodo de tiempo.

En las clases siempre se tenía la disposición para ayudar a los estudiantes y la profesora. Los alumnos que tenían una permanencia de seis a nueve meses y podían comunicarse en español me preguntaban sobre sus dudas y manifestaban las dificultades que tenían en la clase. En otras ocasiones, en los intercambios de hora o antes de que llegara el profesor o la profesora, yo les preguntaba sobre sus aficiones, sobre lo que les gusta y no les gusta de su país y del país de acogida. A los alumnos que hablaban inglés, les hablaba en ese idioma; a los alumnos que hablaban árabe, sus compañeros que tenían más tiempo en el Aula de Enlace me ayudaban con la traducción; y los que hablaban otros idiomas usaban el traductor y les enseñaba cómo decirlo en español. Intentaba que participaran todos los estudiantes. Esta cercanía ayudó a que me sintiera aceptada en la clase y que ellos pudieran sentirse cómodos con mi presencia, que

pudieran pedirme apoyo durante las clases, y que después pudieran participar en las entrevistas.

Tabla 10

Ficha de observación

Fecha	
Duración	
Institución educativa	
Nombre del profesor	
N.º de alumnos	
Material educativo	
Docente	
Alumnos	
Aula	
Otras observaciones	

Nota. Ficha de observación utilizada en las Aulas de Enlace de Madrid Capital.

8.6.1.2. La entrevista semiestructurada

La entrevista es una técnica de recogida de información de acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas. Además, permite la interacción con los participantes y se logra obtener información relevante y confiable. Para Massot et al. (2019), la entrevista tiene una identidad propia y a la vez es complementaria de la técnica de la observación participante.

La entrevista semiestructurada es un tipo de entrevista que combina preguntas específicas y espontáneas y que se basa en una guía de preguntas para obtener información relevante. Según Massot et al. (2019, p. 329), “la entrevista semiestructurada parte de un guion que determina de antemano cuál es la información relevante que se necesita obtener [...] Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico

y comprensivo de la realidad”. En este tipo de entrevista es importante que el entrevistador mantenga una escucha activa para establecer conexiones con las preguntas.

Un aspecto primordial para llevar a cabo la entrevista semiestructurada es la planificación. Al respecto, Massot et al. (2019) consideran tres etapas: la preparación de la entrevista, el desarrollo de la entrevista y la valoración de la entrevista. En la etapa de la preparación de la entrevista se deben considerar los objetivos de la entrevista; las personas a quienes se debe entrevistar; la formulación de las preguntas; la localización y preparación del lugar para la entrevista. En la etapa del desarrollo de la entrevista se deben tener en cuenta la creación de un clima de familiaridad y confianza; las actitudes del entrevistador para favorecer y facilitar la comunicación; y el registro de la información en la entrevista. Y en la etapa de valoración se deben considerar la valoración tomada para la planificación de la entrevista y la valoración del desarrollo de la entrevista.

El segundo instrumento utilizado en la investigación ha sido la entrevista semiestructurada, porque se tenía como finalidad obtener información relevante de los estudiantes, de los profesores y de los directores y directoras. Con las entrevistas a los estudiantes se pretendía identificar aspectos sociofamiliares y de aprendizaje. Estas entrevistas se realizaron durante la segunda semana, después de haber realizado la observación participante. Este conocimiento previo ayudó a que los escolares pudieran responder con confianza a las que preguntas formuladas. Las entrevistas a los profesores y profesoras tenían como finalidad conocer la metodología de enseñanza sobre las habilidades lingüísticas en el Aula de Enlace. Se realizaron las entrevistas en la segunda semana. La entrevista a los directores tenía como objetivo conocer la gestión administrativa y pedagógicas de las Aulas de Enlace.

8.6.1.2.1. Procedimiento para la entrevista semiestructurada

Al iniciar la entrevista, a los estudiantes se les explicaba el objetivo de esta; asimismo se les daba a conocer que si en algún momento se sentían incómodos o no deseaban responder a algunas preguntas o preferían dejar la entrevista, podían hacerlo libremente. En este sentido, se preparó un guion de preguntas para identificar aspectos sociofamiliares y de aprendizaje. Posteriormente, se realizaron las entrevistas individuales a 80 alumnos. La entrevista tenía una duración de 15 a 20 minutos.

Los lugares para realizar las entrevistas fueron diversos, ya que era el colegio el que asignaban los espacios. Así, las entrevistas se realizaron en la sala de profesores, la biblioteca, el comedor y la sala de laboratorio. Se trataba de buscar lugares donde no había ruido. En algunas ocasiones, cuando el alumno lo permitía, se realizaron grabaciones; en otras ocasiones, se tomaban notas. Además, se utilizó el traductor para los estudiantes que recién se habían incorporado al aula, y para los estudiantes que hablaban inglés se realizaba en ese idioma.

Guía de entrevista para los estudiantes

Objetivo: Identificar aspectos sociofamiliares y de aprendizaje

Guía de preguntas

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿Qué edad tienes?
3. ¿En qué nivel estudias?
4. ¿De qué país eres?
5. ¿Cuál es tu idioma nativo?
6. ¿Qué idiomas hablas?
7. ¿Qué palabra o palabras sabes en español?
8. ¿Hace cuánto tiempo que vives en Madrid?

9. ¿Cuánto tiempo llevas en el colegio?
10. ¿Qué idiomas hablan en casa?
11. ¿Con quién vives?
12. ¿En qué trabajan tus padres o familiares?
13. ¿Qué haces en tu tiempo libre?
14. ¿En tu casa tienes un lugar donde estudiar?
15. ¿Tienes internet, ordenador, libros, diccionario en tu casa?
16. ¿Qué te gustaría estudiar al finalizar el colegio?

Las entrevistas a los docentes se realizaron en la segunda semana, durante la hora de recreo o la hora libre. Estas entrevistas tenían una duración de 30 minutos, y se realizaban en el aula, la sala de profesores o en la biblioteca. A continuación, se presenta la guía de preguntas de la entrevista.

Guía de preguntas para los profesores y profesoras

Objetivo: Identificar la metodología y las estrategias de aprendizaje de los profesores

Guía de preguntas:

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿Cuál es tu especialidad?
3. ¿Qué idiomas hablas?
4. ¿Cuánto tiempo enseñas en el Aula de Enlace?
5. ¿Realizas una prueba de nivel a los estudiantes?
6. ¿Realizas una planificación de la clase?
7. ¿Hay reuniones o coordinación con los profesores del aula de referencia?
8. ¿Hay algún tipo de organización con los estudiantes en la clase?
9. ¿A qué asignaturas se incorporan los estudiantes en su aula de referencia?

10. ¿Qué factores contribuyen al aprendizaje de los estudiantes?
11. ¿Qué es lo más difícil de estudiar en el Aula de Enlace?
12. ¿Qué es lo más gratificante de estudiar en el Aula de Enlace?

Las entrevistas a los directivos se realizaron en sus despachos o en la sala de recepción, la duración fue de 30 minutos. A continuación se presenta la guía de preguntas:

Guía de entrevista a directores

Objetivo: Identificar las gestión administrativa y pedagógica de las Aulas de Enlace

Guía de preguntas:

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿De qué tipo es el colegio?
3. ¿En qué año se creó el Aula de Enlace?
4. ¿Qué tipo de Aula de Enlace tienen?
5. ¿Cuántas horas pedagógicas tiene el Aula de Enlace?
6. ¿Cuáles son los criterios para seleccionar al profesor para el Aula de Enlace?
7. ¿Quiénes inscriben a los estudiantes en el Aula de Enlace?
8. ¿Qué tiempo de permanencia tiene los alumnos en el Aula de Enlace?
9. ¿Los docentes del Aula de Enlace reciben algún tipo de formación?
10. ¿Con qué recursos cuenta el Aula de Enlace?
11. ¿Qué factores, según su experiencia, influyen en el aprendizaje del idioma español en los estudiantes?

8.6.1.3. El análisis de documentos

El análisis de documentos es una técnica cualitativa que ayuda a complementar y validar información obtenida del fenómeno estudiado. Del Rincón et al. (1995, p. 342) sostiene

que “El análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto”.

Para Massot et al. (2019), el análisis de documentos es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar minuciosamente diversos tipos de documentos con el fin de captar información valiosa. Este proceso meticuloso permite desentrañar datos significativos y relevantes que los autores han plasmado en sus escritos, y revelar así sus intereses, perspectivas y contextos específicos. Los documentos se consideran una fuente fidedigna y práctica, ya que a menudo contienen detalles y conocimientos que no están disponibles a través de otros medios. A través del análisis documental, es posible acceder a información valiosa que puede ser crucial para investigaciones, estudios académicos y diversas aplicaciones profesionales, lo que proporciona un entendimiento profundo y contextualizado del tema en cuestión.

Según Massot Lafon et al. (2019, pp. 343-344), las etapas del análisis de documentos se realizan a través de cinco fases:

- El rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
- La clasificación de los documentos identificados.
- La selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
- Una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados para extraer elementos de análisis y registrarlos en notas para identificar los patrones, las tendencias, las convergencias y las contradicciones que se van descubriendo.
- Una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión para hacer una síntesis de la realidad social analizada.

En la investigación sobre las Aulas de Enlace, en primer lugar, se han revisado las normativas, las instrucciones y las leyes de educación; y, en segundo lugar, el Proyecto

Educativo del Centro (PEC) y el Programa General Anual del Centro (PGA). El Proyecto Educativo del Centro es un documento de gestión en el que se establecen la identidad y las directrices de una institución educativa. El objetivo principal es definir el marco educativo, organizativo y de gestión del centro, y sirve como guía para toda la comunidad educativa, incluidos profesores, alumnos, padres y personal administrativo.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación, señala en su artículo 121 que el contenido del PEC es amplio y abarca diversos aspectos que estructuran y orientan el funcionamiento del centro. Estos aspectos son los siguientes: la presentación y justificación del centro; la identidad del colegio que incluye: la misión, la visión y los valores; el contexto y el análisis del entorno; los objetivos educativos, organizativos y de convivencia; la metodología y las estrategias pedagógicas; el plan de acción tutorial; la organización y el funcionamiento del centro; los programas institucionales; la evaluación y el seguimiento; el plan de convivencia, los recursos y los materiales. En algunas instituciones, el Aula de Enlace es incorporada en el programa de atención a la diversidad; en otras, la presentan como un apartado diferente. Los temas que incluyen es el año de incorporación del Aula de Enlace, los objetivos, y el seguimiento y evaluación.

El Proyecto General Anual del Centro (PGA) es un documento de planificación para cada curso académico, elaborado por el equipo directivo al inicio del año escolar. La Ley Orgánica 3/2020, de 3 de diciembre, de Educación, señala en su artículo 125 que el documento recoge la planificación, la organización y el funcionamiento del centro con la finalidad de lograr los objetivos propuestos por este. Por otro lado, cada centro realiza la planificación según sus prioridades y las necesidades que tiene que atender durante el curso escolar. De manera general, el Aula de Enlace es incorporada en un apartado denominado “plan de actuación del Aula de Enlace”, donde se indican las razones de su creación, los destinatarios, la incorporación, la permanencia; y una propuesta de planificación anual que incluye los

objetivos, las tareas, los responsables, la temporalización, los procedimientos y los instrumentos de evaluación.

8.7. Los instrumentos cuantitativos

Se aplicaron cuatro cuestionarios de carácter cuantitativo sobre la ansiedad, la autoestima, la motivación y las habilidades lingüísticas a 80 alumnos de las Aulas de Enlace. Estos cuestionarios aportan de manera significativa, a través del análisis numérico, la descripción y la correlación, a la investigación cualitativa.

8.7.1. El Cuestionario en el estudio de caso

El cuestionario es un instrumento para recoger información de forma inmediata. Está compuesto por un conjunto de preguntas elaboradas sobre uno o varios temas. Al respecto, Ainciburu (2022) sostiene que un cuestionario es un instrumento de recopilación de información compuesto por un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo o sobre su entorno. En este mismo sentido, Minera (2010^a, p. 50) cita a Richards (1997), quien señala que los cuestionarios se utilizan en diferentes ramas de la lingüística aplicada, los estudios del uso de la lengua, de las actitudes y de la motivación. También señala que las ventajas al utilizar los cuestionarios serían la aplicación simultánea a diferentes informantes; facilitar diferentes datos sobre variables afectivas y datos informativos (edad, sexo, nacionalidad, nivel de estudio, etc.); y la obtención de datos con exactitud.

En la investigación se han utilizado cuatro cuestionarios: tres sobre los factores afectivos que sirven para identificar los niveles o tipos de ansiedad, autoestima y motivación; y un cuestionario sobre las competencias lingüísticas y comunicativas para identificar las habilidades lingüísticas en el aprendizaje del español. Los tres cuestionarios han sido elaborados por investigadores renombrados, validados y utilizados en diversas investigaciones.

En la investigación se han adaptado esos cuestionarios tomando en cuenta las características de los alumnos de las Aulas de Enlace. Por otro lado, las 30 preguntas del cuestionario sobre las competencias comunicativas y lingüísticas se han elaborado tomando como referencia diferentes documentos internacionales, nacionales y del Aula de Enlace que corresponden a la competencia comunicativa. Esta decisión se tomó luego de consultar diversas bibliografías y no encontrar un modelo adecuado para los estudiantes de las Aulas de Enlace. Es así que se decidió realizar algunas preguntas que responden a su contexto y realidad.

Se aplicaron los cuatro cuestionarios a los 80 alumnos de las 7 instituciones educativas con Aulas de Enlace en Madrid Capital en el curso 2022-2023. Los cuestionarios se realizaron a la hora indicada por los docentes durante 15 minutos. Para aplicar el cuestionario se organizó a los estudiantes en grupos según su tiempo de permanencia en el Aula de Enlace. Se organizó en tres grupos. El primer grupo (9 a 7 meses), el segundo grupo (6 a 4 meses) y el tercer grupo (3 a 1 meses). Para los alumnos que tenían mayor tiempo de permanencia en el Aula de Enlace, es decir, estudiantes que leían, comprendían y se comunicaban en español, se aplicaron los cuestionarios en español. En cambio, para los estudiantes que no comprendían bien el español, se tradujeron los cuestionarios al árabe, al francés, al inglés, al portugués y al rumano. Algunos cuestionarios se realizaron de manera individual, porque los alumnos habían faltado a clase o tenían alguna actividad en su aula de referencia.

En el último grupo se aplicaron los cuestionarios traducidos y, además, se utilizó el traductor para que se comprendiera mejor la pregunta y obtener una respuesta veraz. A los estudiantes que recién se habían incorporado al Aula de Enlace no se les aplicaron los cuatro cuestionarios porque, al tener una permanencia de una semana o incluso algunos de un día, no tenían la experiencia en el aprendizaje de las habilidades lingüísticas o macrodestrezas.

Los cuestionarios que se presentan a continuación incluyen tres partes: el objetivo del cuestionario, el cuestionario que se ha utilizado, los cambios que se han realizado, y cómo se ha realizado el procedimiento para la ejecución de los cuestionarios.

8.7.1.1. El cuestionario sobre la ansiedad

El cuestionario sobre la ansiedad tenía como objetivo identificar los niveles de ansiedad en el aprendizaje del idioma español. En este sentido, se ha seleccionado el instrumento Foreign Language Classroom Anxiety Scale - FLCAS (Escala de Ansiedad en las Lenguas Extranjeras) elaborada por Horwitz et al. (1986a). Esta es una escala estadísticamente fiable y válida que mide los niveles de ansiedad lingüística. Está compuesta por 33 ítems y una escala de Liker de 1 al 5, donde los individuos que participan expresan su acuerdo o desacuerdo sobre la experiencia de aprender una segunda lengua mediante la elección de una opción entre cinco propuestas: (1) Totalmente de acuerdo; (2) De acuerdo; (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; (4) En desacuerdo; (5) Totalmente en desacuerdo. De los 33 ítems, 20 están relacionados con las competencias orales (expresión y comprensión), y los otros 13 ítems se focalizan en la ansiedad frente al aprendizaje de una lengua extranjera. Además, los ítems muestran los cuatro componentes de la ansiedad: la aprensión comunicativa, la ansiedad ante las pruebas, la comodidad en el uso del español y las actitudes y autopercepciones negativas. Y para la investigación se ha utilizado la versión española de Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2001).

En el cuestionario se consideraron 29 ítems que se podían comprender mejor por los estudiantes. Además, se redactaron los enunciados con un lenguaje que fuera comprensible, y en las oraciones que comenzaban con una negación se cambió la redacción teniendo en cuenta la lógica de la pregunta. El otro aspecto que se modificó fue con respecto a la escala de Liker, que en la versión original era de 1 a 5, y que va desde “Totalmente de acuerdo” hasta “Totalmente en desacuerdo”. Este planteamiento para las respuestas nos parecía muy tedioso

para los estudiantes, por ello se optó por utilizar la escala de 1 a 2: (1) De acuerdo; y (2) En desacuerdo.

8.7.1.1.1. El procedimiento del cuestionario sobre la ansiedad

La aplicación del cuestionario se realizó en el curso 2022-2023, participaron 80 estudiantes de las siete Aulas de Enlace de Madrid Capital. Antes de aplicar el cuestionario se leían las instrucciones en español y se daban algunas indicaciones a los alumnos. En primer lugar, se les agradecía por su participación y por formar parte de la investigación. En segundo lugar, se informaba que el cuestionario formaba parte de una investigación que contribuirá en el aprendizaje del español de los alumnos de las Aulas de Enlace. En tercer lugar, se daba a conocer que la participación era voluntaria y anónima, y si alguien no deseaba participar podía expresarlo. Finalmente, se comunicaba que si tenían alguna duda o pregunta con respecto algún ítem podían expresarla.

El cuestionario comienza con el llenado de los datos personales: edad, nacionalidad, lengua materna y sexo. Posteriormente, tienen que marcar con una X si están de acuerdo o en desacuerdo según su experiencia en las clases de lengua española. La escala para codificar los datos es (1) de acuerdo y (2) en desacuerdo. Se indicó que marcaran con una X para facilitar el tiempo y para que, si no recordaban los números, no existiera distracción o confusión al respecto. A continuación, presentamos cómo se realizó el cuestionario.

Tabla 11

Cuestionario sobre la ansiedad en las clases de lengua extranjera (FLCAS)

Instrucciones: Las siguientes afirmaciones se refieren a diversas situaciones frecuentes del aprendizaje de un idioma. Su tarea consiste en valorar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la siguiente escala: (1) De acuerdo y (2) En desacuerdo.

Cuestionario sobre la ansiedad en las clases de lengua extranjera

(FLCAS)

Datos personales:

Edad:

Nacionalidad:

Lengua materna:

Sexo: Femenino ☐ Masculino ☐

Instrucciones: Marca con una “X” si estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones respecto a las clases de español.

En la dimensión de aprensión comunicativa o miedo a hablar la lengua extranjera, se utilizaron 11 ítems que se dan a conocer a continuación:

Factores o dimensiones	Aspectos que evaluar	De acuerdo	En desacuerdo
Aprensión comunicativa o miedo a hablar	(1) Estoy completamente seguro/a de mí mismo cuando hablo en la clase. (2) Me preocupa cometer errores en la clase. (3) Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase. (9) Me pongo muy nervioso/a cuando tengo que hablar en clase. (18) Me siento seguro/a a la hora de hablar en la clase. (19) Me da miedo que mi profesor/a corrija cada fallo que cometo. (20) Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que participe en clase. (23) Me da mucho temor hablar en español delante de mis compañeros de clase. (25) Antes de entrar a clase me siento seguro/a y relajado/a. (26) Me pongo nervioso/a cuando no entiendo cada una de la palabra que mi profesor/a dice. (28) Temo que mis compañeros/as de clase se rían de mí cuando hablo español.		

En la dimensión de ansiedad ante los procesos de evaluación y las diferentes situaciones del aprendizaje de la lengua extranjera se utilizaron 8 ítems que se muestran a continuación.

Factores o dimensiones	Aspectos que evaluar	De acuerdo	En desacuerdo
Ansiedad ante los procesos de evaluación y situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera	(4) Me asusta no entender lo que el profesor/a está diciendo en español. (7) Pienso que a los otros compañeros/as se les da mejor el español que a mí. (10) Me preocupo cuando no voy a clases. (15) Me enfado cuando no puedo entender lo que el profesor/a está corrigiendo. (16) Aunque llevo los deberes hechos, me siento nervioso/a. (21) Cuanto más estudio, más me confundo. (24) Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado. (27) Me preocupa la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar español.		

En la dimensión de bienestar, seguridad o comodidad que los estudiantes usan dentro y fuera del contexto educativo, y con personas nativas, se utilizaron 5 ítems que son los siguientes:

Factores o dimensiones	Aspectos que evaluar	De acuerdo	En desacuerdo
Comodidad en el uso del idioma dentro y fuera del aula	(5) Me gustaría asistir a más clases de español. (8) Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase. (14) Creo que me pondría nervioso/a si hablara en español con una persona nativa. (22) Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el español mejor que yo. (29) Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos/as que hablan español.		

En la dimensión de actitudes y autopercepciones negativas, tanto internas como externas, hacia el aprendizaje de una lengua extranjera se utilizaron 5 ítems:

Factores o dimensiones	Aspectos que evaluar	De acuerdo	En desacuerdo
Actitudes y autopercepciones negativas	(6) Durante las clases, pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase. (11) Entiendo cuando mis compañeros/as se ponen nerviosos/as en las clases de español. (12) En clase me pongo tan nervioso/a que se me olvidan algunas cosas que sé. (13) Me da miedo salir voluntario/a en clase. (17) A menudo no me apetece ir a clase.		

8.7.1.2. El cuestionario sobre la autoestima

El cuestionario sobre la autoestima se aplicó con la finalidad de conocer los niveles de autoestima de los estudiantes de las Aulas de Enlace. En este sentido, se eligió el Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967) porque evalúa multidimensionalmente, es decir, cuatro áreas de la autoestima, lo que permite tener una mirada más amplia respecto a esta variable afectiva. Además, es la segunda escala más empleada en las investigaciones. Se utilizó la traducción y validación de Prewitt (1984), quien estableció 58 ítems relacionados con la percepción del estudiante en cuatro áreas: autoestima general, familiar, social y escolar. Estos cuestionarios se diseñaron para adultos. Por ello, se consideró la versión adaptada y validada para niños y adolescentes de Miranda et al. (2011), quienes consideraron los 58 ítems propuestos por Prewitt (1984), pero utilizaron una escala de Liker con opciones de respuesta 1, 2 y 3. En cuanto a la confiabilidad del instrumento, esta se calculó mediante el alfa de Cronbach.

En relación con la investigación en las Aulas de Enlace se han considerado 35 enunciados divididos en tres bloques. El primer bloque tiene 10 ítems relacionados con el área personal; el segundo bloque contiene 9 enunciados del área social; el tercer bloque tiene 8 ítems del área escolar; y el cuarto y último bloque contiene 8 ítems de área familiar. Se han seleccionado estos ítems de cada área para comprender mejor los niveles de autoestima y tener una visión más amplia de esta y poder identificar áreas de fortalezas y debilidades de los estudiantes en el aspecto personal, social, escolar y familiar.

8.7.1.2.1. El procedimiento para el cuestionario sobre la autoestima

Antes de aplicar el cuestionario se agradeció a los estudiantes por ser parte importante en la investigación y por su participación en la aplicación del cuestionario; luego se realizó una pequeña introducción en la que se mencionó que las respuestas son individuales y que con su

participación ayudarán a identificar áreas en las que se pueda mejorar el aprendizaje del idioma español en las Aulas de Enlace. Asimismo, se mencionó que podían realizar preguntas para aclarar algunos enunciados y que si se sentían incómodos o no deseaban participar en el cuestionario podían hacerlo. Finalmente, se les agradeció por su tiempo y esfuerzo.

Al momento de realizar los cuestionarios, los estudiantes que tenían una permanencia de 9 a 6 meses, es decir, que se comunicaban en español, tenían preguntas sobre algunas palabras que desconocían y no podían comprender el enunciado, y se explicaba a través de ejemplos. Para los alumnos que tenían menos de seis meses en el Aula de Enlace, se tradujo cuestionario a su idioma nativo (árabe, francés, inglés, portugués y rumano), porque la finalidad era que los alumnos comprendieran las preguntas y pudieran responder de manera certera.

El cuestionario comenzó con el llenado de los datos personales: edad, nacionalidad, lengua materna y sexo. Posteriormente, tenían que marcar con una X según lo que indicaba cada ítem. Para codificar, se utilizaron las siguientes escalas para las respuestas del cuestionario: (1) nunca; (2) a veces; (3) siempre. Sin embargo, los estudiantes marcaban con una X por el tiempo del que se disponía y para evitar la equivocación al indicar los números. A continuación, se presenta cómo se desarrolló este cuestionario.

Tabla 12

Inventario de Coopersmith sobre la autoestima

Nota. Adaptado de Miranda et al. (2010).

Estimado alumno y alumna:

Mediante el siguiente cuestionario intentamos conocer algunos aspectos relacionados con el aprendizaje del idioma español. Su conocimiento y comprensión contribuirá a mejorar

el aprendizaje de los estudiantes. Las respuestas son anónimas. Además, se tratarán con discreción y se utilizarán exclusivamente para fines de la investigación. Por ello, les pedimos que respondan de manera individual y con sinceridad.

Muchas gracias por la colaboración.

Datos personales:

Edad:

Nacionalidad:

Lengua materna:

Sexo: Femenino ☐ Masculino ☐

Instrucciones: Marca con una “X” la frecuencia con la que habitualmente sientes lo que se indica en cada uno de los siguientes enunciados.

En el aspecto personal se han considerado 10 ítems. El propósito es conocer la valoración que los estudiantes tienen de sí mismos como individuos. Poder conocerse mejor puede contribuir a un mayor bienestar emocional.

Área	N.º	Enunciado	Nunca	A veces	Siempre
Personal	1.	Estoy seguro de mí mismo.			
	2.	Deseo frecuentemente ser otra persona.			
	3.	Regularmente me preocupo por todo.			
	4.	Hay muchas cosas acerca de mí que me gustaría cambiar si pudiera.			
	5.	Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas.			
	6.	Frecuentemente estoy triste.			
	7.	Me siento completamente feliz.			
	8.	Puedo tomar decisiones y cumplirlas.			
	9.	Tengo una opinión positiva de mí mismo.			
	10.	Soy tímido.			

En el área social se han seleccionado 9 ítems. El objetivo es conocer la percepción que tienen los estudiantes de ellos mismos en situaciones sociales y con sus pares. El buen nivel de autoestima social puede facilitar la formación de amistades, el trabajo en equipo y la participación activa en su comunidad.

Área	N.º	Enunciado	Nunca	A veces	Siempre
Social	11.	Soy simpático.			
	12.	Me avergüenza pararme frente al grupo para hablar.			
	13.	Mis amigos se divierten cuando están conmigo.			
	14.	Necesito que alguien siempre me diga lo que tengo que hacer.			
	15.	Me gusta estar con otra gente.			
	16.	Si tengo algo que decir, habitualmente lo digo.			
	17.	Las otras personas son más agradables que yo.			
	18.	Siempre sé qué decir a otras personas.			
	19.	Soy una persona confiable como para que otros crean en mí.			

En el área escolar se han seleccionado 7 ítems. El objetivo es conocer la valoración que los estudiantes tienen de sí mismos en el aula. Si la autoestima es positiva, tratará de mostrar mayor interés por aprender y tener una actitud positiva hacia el entorno académico.

Área	N.º	Enunciado	Nunca	A veces	Siempre
Escolar	20.	Me siento orgulloso de cómo trabajo en el aula.			
	21.	Soy popular entre mis compañeros de mi misma edad.			
	22.	Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo en clase.			
	23.	Me gusta que el profesor me pregunte en clase.			
	24.	En la escuela progreso como me gustaría.			
	25.	Frecuentemente me incomoda la escuela.			
	26.	Mi profesor me hace sentir que soy una gran persona.			
	27.	Frecuentemente me encuentro desilusionado en la escuela.			

En el aspecto familiar se han selecciona 8 ítems. El objetivo es conocer cómo los estudiantes se perciben a sí mismos en relación con su familia. Una buena autoestima puede

influir en las relaciones familiares positivas, en tener una buena comunicación y apoyo emocional.

Área	N.º	Enunciado	Nunca	A veces	Siempre
Familiar	28.	Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.			
	29.	Me enfado en casa fácilmente.			
	30.	Usualmente, mis padres consideran mis sentimientos.			
	31.	Mis padres esperan demasiado de mí.			
	32.	Me prestan mucha atención en casa.			
	33.	Me regañan seguido.			
	34.	Muchas veces me gustaría irme de casa.			
	35.	Mis padres me entienden.			

8.7.1.3. El cuestionario sobre la motivación

El cuestionario sobre la motivación tenía como finalidad conocer qué tipos de motivaciones tienen los estudiantes para aprender español. Se utilizó una adaptación del cuestionario “Motivación y actitudes en el aprendizaje del español como lengua extranjera” (MAAELE) de Minera (2009). Las preguntas del cuestionario son preguntas cerradas basadas en el cuestionario de Attitude Motivation Test Battery (AMBT) de Garner (1985) y en el de Dörnyei (1998). Son cuestionarios que tienen la escala de Liker y que se podían adaptar a cualquier contexto educativo.

La adaptación consistió en utilizar algunos ítems según el nivel y el contexto de los estudiantes de las Aulas de Enlace; así, se reescribieron los ítems y se borraron los que eran repetitivos con la finalidad de que los alumnos pudieran comprender y responder en un tiempo de 15 minutos. Se han analizado 22 enunciados del cuestionario. La escala de Liker planteada era de 1 a 5, pero se cambió de 1 a 3 y de 1 a 2 para una mejor comprensión por parte de los alumnos de las Aulas de Enlace.

Los aspectos que se han considerado son: las razones para aprender español como lengua extranjera. Estas preguntas tienen por objetivo conocer el tipo de motivación que tienen los participantes. Y la otra razón son las actitudes hacia los diferentes factores del aprendizaje. Por otra parte, para que los estudiantes comprendieran las preguntas se tradujeron los cuestionarios a la lengua materna de los estudiantes (árabe, inglés y rumano). El cuestionario se dividió en dos partes. En la primera parte se solicitan los datos generales; y, en la segunda parte, se presentan preguntas sobre los tipos de motivación.

8.7.1.3.1. El procedimiento para el cuestionario sobre la motivación

En un primer momento, antes de que se aplicara el cuestionario, se realizó una breve presentación dirigida a los estudiantes del Aula de Enlace para que comprendieran lo importante que es su participación y colaboración en el estudio, y que este contribuirá en el aprendizaje de los alumnos que aprenden español. Asimismo, se hizo hincapié en el anonimato de cada participante. También se les recordó que si tenían alguna duda con respecto al enunciado, podían preguntar. El cuestionario está dividido en dos partes. La primera parte tiene como finalidad conocer el perfil de los estudiantes del Aula de Enlace; para ello, se solicitaron algunos datos personales, como la edad, la nacionalidad, la lengua materna y el sexo. En el segundo bloque se les preguntó qué otros idiomas hablan, ya que son estudiantes que provienen de diversos países; y se les hicieron una serie de preguntas para conocer los tipos de motivación que tienen para aprender español. A continuación, se mostrará lo anteriormente mencionado.

Tabla 13

Cuestionario sobre la motivación y las actitudes en el aprendizaje de lenguas extranjeras (MAALE)

Estimado alumno y alumna:

Mediante el siguiente cuestionario intentamos conocer algunos aspectos relacionados con el aprendizaje del idioma español, cuyo conocimiento y comprensión contribuirá a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Las respuestas son anónimas. Además, se tratarán con discreción y se utilizarán exclusivamente para fines de la investigación. Por ello, les pedimos que respondan de manera individual y con sinceridad.

Muchas gracias por la colaboración.

Datos personales:

Edad:

Nacionalidad:

Lengua materna:

Sexo: Femenino ☐ Masculino ☐

En el segundo bloque se pregunta, en primer lugar, qué idiomas habla el estudiante. Posteriormente, se plantean 7 ítems sobre las razones que motiva a los estudiantes a estudiar español y cuál es la más importante. Las respuestas corresponden a una escala de Liker con 3 opciones que van desde una mayor influencia del ítem de aprender español (Mucho) hasta la omisión de la influencia en la motivación (Nada).

1. ¿Qué idiomas hablas?

Instrucción: Escribe los idiomas que hablas.

2. ¿Por qué estudias español?

Instrucción: Señala con una “X” los motivos por los que aprendes español.

N.º	Estudio español...	Mucho	Poco	Nada
1.	Porque me gusta la lengua española.			
2.	Porque lo necesito para continuar mis estudios.			
3.	Porque me permite participar en actividades de otras culturas.			
4.	Porque me gusta aprender cosas nuevas.			
5.	Porque para mí es interesante aprender lenguas extranjeras.			
6.	Porque me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el arte hispánico, el cine y la música.			
7.	Porque me sirve para viajar al extranjero.			

Este segundo bloque contiene 15 ítems para conocer el tipo de motivación (4 instrumentales, 8 integradoras) y las actitudes hacia el aprendizaje (3 aspectos en función a la didáctica). En este apartado lo que se pretendía conocer es el tipo de motivación relacionada con procesos motivacionales, como el deseo, el esfuerzo y el interés planteada por Gardner (1985) y la razón predominante por la que quieren estudiar español. En el cuestionario no existe un orden según el tipo de motivación, sino que se han intercalado con la finalidad de que los estudiantes presten atención a la pregunta y no respondan de manera mecánica. Las respuestas corresponden a una escala de Liker con 2 opciones: “De acuerdo” y “En desacuerdo”.

Tipo de motivación	N.º	Preguntas	De acuerdo (sí)	En desacuerdo (no)
Instrumental	1.	Estudio español para incorporarme al aula de referencia.		
Instrumental	2.	Estudio español para encontrar un buen trabajo.		
Instrumental	3.	Estudio español para hablar con fluidez.		
Instrumental	4.	Aprendo español para sacar buenas notas.		
Integradora	6.	Estudio español porque mis padres viven en España.		
Integradora	7.	Estudio español porque continuaré mis estudios en España u otros países en los que hablan español.		
Aprendizaje	8.	Cuando estudio español, lo que me gusta son los materiales didácticos (libros, fichas, el ambiente en el aula) .		
Aprendizaje	9.	Cuando estudio español, lo que me gusta es cómo enseña el profesor (explica con claridad, es organizado, realiza correcciones, me enseña cómo supera mis dificultades).		
Aprendizaje	10.	Cuando estudio español, uso recursos educativos e informáticos.		
Integradora	11.	Aprendo español para poder leer periódicos y revistas.		

Integradora	12.	Aprendo español porque quiero saber más de la cultura, la economía de los países que hablan español.		
Integradora	13.	Aprendo español para saber sobre la música y el baile de los países que hablan español.		
Integradora	14.	Aprendo español para poder entender las películas de los países en los que hablan español.		
Integradora	15.	Aprendo español para que mis padres o familiares estén contentos.		

8.7.1.4. El cuestionario sobre las competencias lingüísticas comunicativas

El cuestionario sobre competencias comunicativas se elaboró tomando como referencia la normativa del Aula de Enlace de la Comunidad de Madrid, que indica que el estudiante se reincorpora a su aula de referencia una vez que haya adquirido las suficientes competencias lingüísticas. En este sentido, para determinar qué competencias lingüísticas debe alcanzar un alumno del Aula de Enlace se ha tomado como referencia el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: aprendizaje enseñanza y evaluación (MCER), documento que describe de forma integral lo que tienen que aprender los estudiantes de lenguas para comunicarse, así como los conocimientos y las destrezas que tienen que desarrollar. Estas destrezas lingüísticas se definen a través de los niveles de referencia (A1 a C2) mediante escalas que miden el nivel de comprensión y expresión orales y escritas de una lengua.

También se ha considerado el Plan Curricular del Instituto Cervantes que, tomando de base el MCER, establece los niveles de referencia para el español. Asimismo, se han considerado los dos únicos documentos referidos al currículo y a las metodologías de las Aulas de Enlace publicados por la Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid. El primero, titulado Programación del español como segunda lengua: educación secundaria (Pérez Fuente, 2003), y el segundo denominado Aulas de Enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación (Boyano et al., 2006).

Tabla 14*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 I: aprendizaje intensivo del español
	A2	Plataforma	Inicial	Fase II: aprendizaje intensivo del español
Usuario independiente	B1	Umbral	Básico	Fase III: fase de acceso a los contenidos curriculares
			Específico escolar	

Nota. Boyano et al. (2006).

A continuación, en la Tabla 15 se presentan las características de los niveles de aprendizaje con los respectivos objetivos en los niveles Acceso, (A1), Inicial (A2), Básico (B1) y Específico escolar en las Aulas de Enlace.

Tabla 15*Características y objetivos del aprendizaje de español en las Aulas de Enlace*

Niveles	Características	Objetivos
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, y se motiva a los alumnos para que utilicen recursos no lingüísticos en un intercambio de mensajes breves. – En esta fase se inicia/profundiza en la enseñanza de técnicas instrumentales de escritura si el nivel del alumno así lo requiere.	– Comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso frecuente destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. – Presentarse a sí mismo. – Pedir y dar información personal y del entorno. – Comunicarse de forma elemental siempre que el interlocutor hable despacio y claro. – Respetar las normas básicas de la comunicación: turnos de habla, respeto de opiniones. – Conocer el vocabulario básico y frases específicas del entorno escolar. – Conocer el vocabulario básico matemático correspondiente a su edad.

		– Conocer y usar las normas de convivencia básicas. – Leer comprensivamente problemas sencillos y elementales. – Leer adecuadamente.
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 centran en dos destrezas comunicativas: la comprensión y la expresión oral.	– Comunicarse en intercambios simples sobre la vida cotidiana y su entorno. – Extraer la idea principal de textos sencillos relacionados con temas conocidos. – Describir a personas, animales o cosas. – Narrar hechos sencillos relacionados con su entorno y situaciones de la vida cotidiana en presente y en pasado. – Producir textos sencillos sobre temas conocidos o relacionados con su vida cotidiana. – Conocer y usar vocabulario básico de geometría según corresponda a su edad. – Conocer aspectos generales de la cultura española. – Respetar las normas de convivencia básicas / escolares. – Dominar el vocabulario específico usual del entorno escolar. – Leer de forma expresiva y comprensiva textos adaptados a su nivel. – Conocer y usar expresiones coloquiales típicas.
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.	– Comprender ideas, opiniones y textos generales. – Comunicarse mediante intercambios de opinión, con estructuras cotidianas. – Producir textos sencillos y coherentes sobre temas conocidos o cercanos al alumno. – Argumentar sus opiniones. – Describir experiencias, acontecimientos y deseos. – Realizar intercambios comunicativos de forma fluida y clara. – Comprender problemas de matemáticas sencillos. – Dominar la competencia básica en el intercambio comunicativo en el ámbito escolar.
Específico escolar	Competencia comunicativa mínima para continuar con éxito su formación académica en la educación obligatoria e 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	– Conocer y usar definiciones sencillas, claras y concretas del vocabulario específico/conceptos básicos de las diferentes áreas o asignaturas. – Usar las reglas gramaticales.

	complementando, junto 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.	– Potenciar la lectura y comprensión de textos sencillos en lengua española relacionados con temáticas diversas —según los contenidos de diferentes áreas— como fuente de placer y de aprendizaje. – Disponer de habilidad en la interacción comunicativa entre compañeros, profesores y adultos. – Favorecer la comprensión de textos leídos en lengua española relacionados con contenidos básicos específicos escolares y expresarlos en distintas formas: narración, diálogo, dramatización, etc.

Nota. Adaptado de Boyano et al. (2006).

Para el cuestionario sobre las competencias lingüísticas comunicativas se tomaron como referencia los documentos antes indicados, y se tenía como objetivo identificar las actividades que realizan los estudiantes en las Aulas de Enlace desde el enfoque comunicativo. El cuestionario está compuesto por un total de 30 ítems, divididos en cuatro destrezas comunicativas: expresión oral (7 ítems), expresión escrita (5 ítems), comprensión oral (10 ítems) y comprensión escrita (8 ítems). Se han seleccionado estas destrezas comunicativas básicas porque contribuyen al desarrollo de la interacción lingüística entre diversos actores de la sociedad. Y sobre todo competencias que deben aprender los estudiantes para incorporarse a su aula de referencia. Con respecto a las respuestas de cada ítem, se seleccionaron tres escalas: “mucho”, “nada” y “poco” para identificar qué actividades realizan los estudiantes.

8.7.1.4.1. Procedimiento para el cuestionario sobre competencias lingüísticas

El cuestionario sobre competencias lingüísticas se ha aplicado a 80 estudiantes de las Aulas de Enlace de 7 colegios de Madrid Capital. El cuestionario ha tenido una duración de 15 min. Estos cuestionarios han sido traducidos al árabe, francés, inglés, portugués y rumano para una mejor comprensión por parte de los estudiantes. Por otro lado, cuando los estudiantes no comprendían una palabra se utilizaba el traductor. La primera parte consta de una presentación

para los alumnos. En la segunda se solicitan los datos personales, y en la tercera parte se presentan los enunciados a los que el alumno debe responder.

Tabla 16

Cuestionario sobre las competencias lingüísticas

Estimado alumno y alumna:

Mediante el siguiente cuestionario intentamos conocer algunos aspectos relacionados con el aprendizaje del idioma español, cuyo conocimiento y comprensión contribuirá a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Las respuestas son anónimas. Además, se tratarán con discreción y se utilizarán exclusivamente para fines de la investigación. Por ello, les pedimos que respondan de manera individual y con sinceridad.

Muchas gracias por la colaboración.

Datos personales:

Edad:

Nacionalidad:

Lengua materna:

Sexo: Femenino ☐ Masculino ☐

Instrucción: Señala con una “X” qué actividades realizas (mucho, poco, nada) en las clases de español.

En la competencia de la expresión oral, se han considerado 7 ítems con la finalidad de conocer las habilidades de habla y la interacción a través de situaciones de comunicación oral.

N.º	Competencia	Mucho	Poco	Nada
	Expresión oral			
1.	Hablar con un compañero.			

2.	Hablar con varios compañeros.			
3.	Hacer ejercicios de memorización: adivinanzas, diálogos.			
4.	Describir una fotografía o un dibujo.			
5.	Responder a preguntas cortas.			
6.	Hacer una presentación oral individual delante de la clase.			
7.	Hacer una presentación oral en grupo delante de la clase.			

En la segunda parte, con respecto a la expresión oral, se han considerado 5 ítems. Esta competencia tiene como objetivo identificar el desarrollo de la gramática y la sintaxis, y la expresión de ideas de manera clara y organizada.

N.º	Competencia	Mucho	Poco	Nada
	Expresión escrita			
8.	Escribir una oración.			
9.	Completar frases.			
10.	Completar textos.			
11.	Describir dibujos o imágenes.			
12.	Escribir hechos, acontecimientos y experiencias personales.			

En la tercera parte, en relación con la comprensión oral, se han considerado 10 ítems. A través de esta competencia se identifica la capacidad para comprender detalles específicos en la comunicación oral, desarrollar habilidades para seguir instrucciones orales y mejorar las habilidades de participación.

N.º	Competencia	Mucho	Poco	Nada
	Comprensión oral			
13.	Escuchar medios audiovisuales (televisión, radio, cine).			
14.	Encontrar un lugar en el mapa.			
15.	Completar texto de lo que se ha escuchado.			
16.	Ordenar partes de un texto de lo que se ha escuchado.			
17.	Distinguir las ideas de varios interlocutores.			
18.	Hacer dictados.			
19.	Escuchar canciones.			
20.	Ver películas sin subtítulos.			
21.	Ver películas con subtítulos.			
22.	Contestar preguntas después de escuchar un discurso o diálogo.			

En la cuarta parte, con respecto a la comprensión escrita, se han considerado 8 ítems. Mediante esta competencia se identifica la capacidad para comprender textos, identificar las ideas principales y desarrollar la capacidad de inferir el significado a partir del contexto.

N.º	Competencia	Mucho	Poco	Nada
	Comprensión escrita			
23.	Relacionar títulos y texto.			
24.	Ordenar textos desordenados.			
25.	Localizar información en un texto.			
26.	Señalar la parte del texto donde se encuentra la respuesta a lo que se pregunta.			
27.	Relacionar información del texto con imágenes o palabras.			
28.	Distinguir ideas principales de ideas secundarias.			
29.	Completar los espacios en blanco de un texto.			
30.	Adivinar significados de palabras desconocidas.			

CAPÍTULO 9

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y RESULTADOS DEL ESTUDIO DE EMPÍRICO

En este capítulo se presentan el análisis y los resultados del trabajo empírico realizado en las siete Aulas de Enlace de Madrid Capital.

9.1. Observaciones en las Aulas de Enlace de las siete instituciones educativas de Madrid Capital

Las observaciones en las Aulas de Enlace se realizaron en siete instituciones educativas de Madrid Capital en el curso 2022-2023. Las visitas para las observaciones se llevaron a cabo según el horario disponible de cada institución y considerando los objetivos de la observación. Así, tenemos que en el colegio Agrupación Escolar Europa se realizaron las observaciones participantes durante tres meses, desde finales de noviembre hasta finales de febrero, los lunes, miércoles y viernes, ya que eran los días que tenían las horas completas de español y se podía observar al conjunto de los estudiantes.

En la Institución Educativa Diocesano San Eulogio se realizaron las observaciones en marzo. En secundaria se realizaron durante dos semanas, de lunes a viernes; y en primaria se realizaron durante una semana de lunes a viernes. Esto se debió a que en secundaria había 21 alumnos y en primaria 11 alumnos. En el Colegio Santísimo Sacramento, Jesús María de Juan Bravo y Madre de Dios se desarrollaron las observaciones en abril, durante una semana, ya que el alumnado era un grupo pequeño. Por último, en el Centro de Educación de Infantil y Primaria - Navas de Tolosa y el Colegio Ciudad de los Muchachos - Salesianos se realizaron las

observaciones en mayo, durante dos semanas, debido a que tenían un número mayor de 11 escolares.

El informe sobre las observaciones participantes incluye el análisis de los documentos de las instituciones educativas —el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Programa Anual del Centro (PAC) y el Plan de Atención a la Diversidad (PAD)—; las observaciones en el aula; y las entrevistas a los directivos, docentes y estudiantes. A continuación, se presenta a cada institución educativa a través del siguiente esquema: en primer lugar, se describe y explica el contexto geográfico, social y educativo de la institución educativa. En segundo lugar, se describe el curso escolar 2022-2023 en el Aula de Enlace. En este apartado se incluye una descripción del aspecto físico del aula. Luego, se presentan las observaciones a los estudiantes. Posteriormente, se explican las observaciones en las sesiones de aprendizaje. Finalmente, se describen las observaciones y las entrevistas aplicadas a los docentes de las Aulas de Enlace.

9.2. Agrupación Escolar de Europa

El contexto geográfico, social y educativo de la Agrupación Escolar de Europa

El colegio Agrupación Escolar de Europa se ubica en el distrito de Villaverde Bajo, barrio periférico del sur de Madrid. La institución educativa tiene tres niveles: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Los estudiantes tienen edades que van desde los 8 hasta los 17 años. La mayoría de los alumnos residen en los alrededores del colegio y en los barrios Espinillo y San Cristóbal de los Ángeles.

En los últimos años, en la institución educativa se ha incrementado el alumnado inmigrante. En consecuencia, en la actualidad hay 108 alumnos extranjeros, en su mayoría procedentes de América del Sur, Europa del Este y Asia en menor medida. Cabe señalar que en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) se considera la buena integración escolar y la acogida a los estudiantes inmigrantes.

En el Proyecto Educativo del Centro, el equipo directivo lo integran la directora, dos jefes de estudio y la secretaria. En secundaria hay cinco directivos de los departamentos de didáctica. En primaria hay un coordinador por cada ciclo. El nivel de primaria y el nivel de secundaria cuentan con un orientador cada uno. Un tutor por grupo; una profesora de pedagogía terapéutica, una educadora de audición y lenguaje, dos coordinadores de educación compensatoria y un tutor del Aula de Enlace.

Cabe agregar que el Aula de Enlace se creó en el 2003 con el principal objetivo de atender a los estudiantes inmigrantes para que se comuniquen en el idioma español, y desde año continúa brindando una educación de calidad a los escolares extranjeros.

El Aula de Enlace ha sido incluida en el Proyecto Educativo del Centro en el apartado 14, donde se menciona que dicha aula acoge a alumnos extranjeros a partir del segundo ciclo de Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, se señala que el Aula de Enlace incorpora a estudiantes con los siguientes perfiles: estudiantes con necesidades de aprendizaje de español como lengua vehicular, y escolares con graves faltas en conocimientos básicos como consecuencia de una escolarización irregular en su país de origen.

El Proyecto Educativo del Centro señala cuatro finalidades que tiene el Aula de Enlace:

- 1) Posibilitar la atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español o con grave desfase curricular, que se incorpora a lo largo del curso escolar.
- 2) Facilitar la incorporación y acortar el periodo de integración de este alumnado al sistema educativo español.
- 3) Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno.
- 4) Lograr que el alumno se integre en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y en las mejores condiciones.

El curso escolar 2022-2023 en el Aula de Enlace

El curso escolar 2022-2023 cuenta con un Aula de Enlace mixta integrada por 15 estudiantes de Educación Primaria (desde 3.º hasta 6.º curso) y Educación Secundaria Obligatoria (desde 1.º hasta 4.º curso). La incorporación al Aula de Enlace se realiza durante todo el año escolar. La permanencia en el Aula de Enlace es de nueve meses y, según el nivel de español que alcancen los escolares, estos se incorporan de manera definitiva al aula de referencia o aula ordinaria. También se puede pedir una prórroga de uno a cuatro meses cuando

el estudiante no alcanza el nivel de español requerido para incorporarse al aula de referencia. Al respecto, en este curso hay un escolar en esta situación.

Sobre los lugares de procedencia de los estudiantes, destaca, en primer lugar, la variedad de nacionalidades, razón por la cual se presentan una gran diversidad de lenguas, culturas, así como diversos niveles de conocimientos y de escolarización, propios de sus países de origen. Los estudiantes provienen de los siguientes países: Bangladés, Camerún, Egipto, Marruecos, Moldavia, Pakistán, Rumanía y Ucrania. Tienen como idioma nativo el árabe, el bengalí, el georgiano, el francés, el moldavo, el rumano, el ucraniano o el urdo.

Por otro lado, se establece un único horario de lunes a viernes para primaria y secundaria, pero, los lunes y miércoles, las clases de español duran desde las 8:00 hasta las 14:00 horas; es decir, los alumnos permanecen en el Aula de Enlace durante 6 horas; mientras que los martes, jueves y viernes solo permanecen entre 3 y 4 horas pedagógicas. Por otro parte, las horas de incorporación al aula son diferentes para primaria y secundaria debido a que se toma como base el horario del aula de referencia. Los estudiantes de primaria tienen diferente horario de recreo, así como de salida. Por ello, en medio de una clase en el Aula de Enlace, los estudiantes se retiran a su descanso, a su casa o al comedor del colegio; mientras que los alumnos de secundaria continúan con las clases en el Aula de Enlace.

Ahora bien, el Servicio de Apoyo a la Escolarización (SAE) y el Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI) son servicios de apoyo al alumnado inmigrante propuesto por la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades en la Comunidad de Madrid. El SAE informa a las familias sobre los procesos de admisión y sobre los centros que cuentan con Aulas de Enlace con el fin de que los padres matriculen a sus hijos y los escolaricen. También, en el colegio, el tutor es el encargado de realizar una entrevista a los alumnos y padres, o familiares; y cuando ellos no hablan español, los directivos o docentes

solicitan un intérprete al (SAI) para que a través de este puedan comunicarse con los padres y explicarles sobre el proceso escolarización de los estudiantes.

El Aula de Enlace en el curso 2022-2023

El Aula de Enlace tiene un espacio reducido, y las carpetas se distribuyen de forma tradicional: carpetas y sillas colocadas en filas y columnas. La clase cuenta con una pizarra grande; un pupitre para el profesor y una silla; una caja con tizas y un borrador; un retroproyector; y un pequeño estante con libros de lengua, lectura y diccionarios.

También, en las paredes se exponen trabajos de los estudiantes, así como información sobre sus países de procedencia, tales como: la ubicación geográfica, el idioma y la cultura. En un corcho están el horario de clases y un cartel grande del abecedario. A un lado de la ventana hay un centenar de textos y cuadernos que ocupan una parte de esta área.

Los estudiantes en el Aula de Enlace

El Aula de Enlace está integrada por 15 estudiantes desde 3.º hasta 6.º ciclo de primaria y de 1.º hasta 4.º de secundaria. En Educación Primaria hay un total de 4 escolares (3 hombres y 1 mujer); y, en Educación Secundaria Obligatoria, 11 (9 hombres y 2 mujeres). Es decir, en este año académico la mayoría eran alumnos y una minoría alumnas. Las edades de los estudiantes oscilaban entre los 8 y 17 años.

Los escolares proceden de diversos países. De los 4 escolares de primaria, 3 son de Ucrania y 1 de Marruecos; y de los 11 estudiantes de secundaria, 1 es de Moldavia, 1 es de Pakistán, 1 es de Egipto, 1 es de Rumania, 1 es de Camerún, 2 son de Bangladés, 2 son de Marruecos y 2 son de Georgia. Los alumnos tienen diferentes idiomas nativos. En primaria, 1 alumno habla árabe y 3 escolares ucraniano; en secundaria, 3 alumnos hablan árabe, 1 habla

moldavo, 1 habal urdo, 2 hablan bengalí, 1 habla rumano, 2 hablan georgiano y 1 habla francés. Además, 2 escolares hablan como segunda lengua el inglés y 2 el francés.

La incorporación en el Aula de Enlace se realiza durante todo el año escolar. Al inicio del periodo académico 2022-2023 se inscribieron 5 alumnos; y en octubre se matricularon 3 escolares.

La incorporación al aula de referencia se realiza desde el primer día de clase según el curso asignado al estudiante. También, en esta aula están como oyentes para aprender el idioma, y, en otras ocasiones, el tutor del Aula de Enlace asigna una ficha para que trabajen en el aula de referencia. Sin embargo, de manera obligatoria, los estudiantes de secundaria se incorporan a las asignaturas de Educación Física, Plástica, Arte e Informática, y los estudiantes de primaria a todas las asignaturas. Luego de tener una permanencia de nueve meses en el Aula de Enlace, y según el nivel de español, se incorporan de manera definitiva al aula de referencia.

Cuando los estudiantes se encuentran en el aula de referencia y tienen que incorporarse al Aula de Enlace, son los docentes quienes van a buscarlos a sus aulas respectivas. Esta dinámica se repite con cada profesor.

Los estudiantes responden que los primeros días tienen miedo y vergüenza de hablar; esto se debe a que no conocen el vocabulario en español. En este grupo conocían una o dos palabras en español. Se les preguntó: “¿Qué palabras en español conocías cuando llegaste a Madrid?”. Ellos respondieron: “Hola” (4 alumnos); “¿Qué tal?” (3 alumnos); “Hola. ¿Qué tal? Yo tengo 14 años” (1 estudiante); “Hola. ¿Cómo estás? No puedo conversar en español” (1 alumno); “Hola. Yo soy Felipe” (1 escolar); 1 escolar no sabía ninguna palabra; y 3 escolares no respondieron porque se habían incorporado recientemente.

Sobre la participación de los escolares en el aula, se les preguntó: “¿Te gusta participar en clase? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?”. Como respuestas se obtuvo que a 3 estudiantes les gusta hablar porque conocen el significado de las palabras, comprenden al profesor cuando formula alguna pregunta; a 9 escolares no les gusta participar porque no comprenden el significado de las palabras, unos son tímidos, otros se sienten inseguros, otros tienen miedo a equivocarse; 3 alumnos no respondieron porque se habían incorporado recientemente al Aula de Enlace.

Sobre el aprendizaje del nuevo idioma, se les preguntó: “¿Cómo aprendes mejor español?”. Como respuestas se obtuvo que 8 escolares aprenden mejor hablando; 2 escuchando y hablando; y otros 2 hablando y escribiendo; 3 no respondieron porque son alumnos nuevos en el programa. Otra pregunta fue “¿Para qué quieres aprender español?”. Como respuestas se obtuvo que 9 alumnos quieren aprender español para hablar con fluidez y estudiar; 3 alumnos para hablar con fluidez y trabajar; 3 no respondieron porque se habían incorporado recientemente al aula.

Sobre el proceso para adquirir habilidades de escritura y lectura, se les preguntó: “¿Para ti qué es más difícil: leer o escribir? ¿Por qué?”. Como respuestas se obtuvo que, de los 15 escolares, para 10 estudiantes es más difícil escribir porque hay una variedad de reglas ortográficas (confunden “c”, “s”, “v”, “b”; confunden la vocal “e” con la vocal “i”; la puntuación; y la tilde) y gramaticales (conjugación de verbos y concordancia entre género y número; entre sustantivos y adjetivos); para 2 alumnos, la dificultad radica en leer porque no conocen el vocabulario ni el significado de las palabras; 3 alumnos no respondieron porque eran escolares nuevos en el Aula de Enlace.

Sobre la comprensión de textos y la expresión oral, se les preguntó: “¿Para ti qué es más difícil: comprender un texto o hablar?”. Como respuestas se obtuvo que, para 11 escolares, comprender un texto es difícil porque no conocen el significado de las palabras. Sobre la

expresión oral, para 1 alumno lo más difícil es hablar; y 3 escolares no respondieron nada, ya que estos últimos eran alumnos nuevos en el Aula de Enlace.

Por otra parte, durante las clases, un grupo de alumnos no podían pronunciar bien las palabras, ya que su lengua materna tiene otro alfabeto y otros sonidos. Por ejemplo, en el proceso de lectura de un texto, al inicio, un alumno de primaria preguntó: “¿Profe, vamos a hacer dictado? ¿Profe, qué página es?”. Mientras tanto jugaba con su silla (se balanceaba). Cuando la profesora le pidió que leyera, él no sabía qué oración leer, y preguntó: “¿Dónde, profe? “Antes del último párrafo”, le indicó la profesora; y él respondió: “¿Tan rápido han avanzado?”.

En el momento en que este estudiante leyó, tenía dificultades en la pronunciación. Confundía las vocales porque en su idioma nativo no usan las cinco vocales, pero tienen más tonalidades en las vocales. Al final de la lección, la profesora realizó una lista del vocabulario que pronunciaron mal y enseñó cómo se pronuncia y por qué. Los problemas estaban en la confusión de “j”, “g”, “gue” y “güe”.

Sobre las lecturas, algunas tenían un vocabulario que los estudiantes no comprendían, y ellos se enfadaban; y un grupo no trabajaba. En esta actividad, la docente distribuyó un texto para que los alumnos lo leyeran y respondieran a las preguntas. Al ver el texto, todos los escolares estaban enfadados, y me comentaban que la lectura era confusa. Ninguno podía entender. Un grupo de estudiantes intentaban realizar el ejercicio; otros dejaban la fotocopia. Era un texto mediano que trataba sobre la mitología griega. Se presentaba un argumento a partir del cual se tenían que hacer inferencias para poder contestar a las interrogantes. Esta lectura no despertó un mínimo interés en los estudiantes debido a que no tenía relación con sus intereses, experiencias o metas personales. En el texto se empleaba un vocabulario técnico y estaba por encima del nivel de comprensión de los escolares.

Al mismo tiempo, los estudiantes de primaria compartían durante unas cuantas horas las clases con los alumnos de educación secundaria. Un estudiante de educación primaria que se incorporó en marzo de 2022 podía responder a preguntas como ¿Cómo te llamas?, ¿Cuántos años tienes?, ¿Dónde vives?, ¿Con quién vivse? Este alumno tenía curiosidad e inquietud, le gustaba participar y preguntar.

Por otro lado, en la clase se encontraban solo tres alumnos de primaria. La profesora les enseñaba a identificar a través de las imágenes los lugares más importantes de una ciudad. Utilizaba el ordenador para desarrollar esta actividad; presentaba en la pantalla la estructura del lugar que se forma como un rompecabezas y tenían que adivinar el nombre del lugar. Uno de los estudiantes, al ver la ambulancia y el edificio grande, mencionó “hospital”, “es como el 12 de octubre”. La docente le preguntó “¿Por qué has ido al hospital?”. El alumno respondió: “Dolía aquí”, y señalaba su boca. En otra figura mostraba el metro y hacía el sonido de este, y mencionaba: “Próxima parada: San Fermín”. El alumno respondía rápido debido a que asociaba el lugar con la experiencia que vivía.

El siguiente punto trata sobre el trabajo de los estudiantes en el Aula de Enlace. En primer lugar, tenemos el caso de un escolar de 17 años, cuyo idioma nativo es moldavo, y que también habla ruso, rumano e inglés. Vive con su padre y su madre. Ellos trabajan. Es hijo único. Se encuentra en el Aula de Enlace hace once meses. En las sesiones de clases se observa que es un estudiante que se comunica en español, realiza los ejercicios que el profesor indica y pregunta cuando no entiende. Además, cuando se equivoca y el educador le corrige, él acepta su error; y al final siempre dice: “Gracias, maestro”.

También se percibió que se aburrían cuando realizaban actividades básicas como, por ejemplo, aprender los colores o el nombre de los alimentos. Este alumno mencionó que en su país de origen el colegio era estricto y rígido, que los profesores se enojaban en el momento

que los estudiantes hacían una pregunta porque tenían que estar atentos, y que si querían preguntar, debían levantar la mano; y solo cuando el profesor se acercaba, podían bajar la mano.

En segundo lugar, tenemos el caso de un estudiante de 16 años. Su idioma nativo es urdo; habla también punjabi e inglés. Vive con su padre, quien trabaja. Su madre y su hermana viven en su país de origen. Por otra parte, el alumno lleva once meses en el Aula de Enlace. Se observa que participa en clase y responde a las preguntas que realiza el profesor. Es un estudiante que está atento y que interviene cuando los profesores formulan una pregunta. No obstante, cuando hay ruido en el aula, se aburre, y comenta que en su país no se podía realizar bulla, ni preguntar a cada momento al educador. Decía: “Ellos te castigaban con una regla, nos golpeaban”.

En tercer lugar, tenemos el caso de una alumna de Bangladés, cuya lengua materna es bengalí. Se incorporó en septiembre de 2022 al Aula de Enlace. Esta escolar vive con sus padres. Llegó a Madrid en 2021. Extraña su país de origen. Es una estudiante tranquila, y solo responde cuando el profesor formula una pregunta. Posee conocimientos básicos de español. Puede responder a preguntas, tales como: ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿Con quién vives? ¿Cuántos hermanos tienes? ¿Cuánto tiempo llevas en el Aula de Enlace? Esta estudiante realiza todo lo que los profesores indican, escribe en su cuaderno y siempre tiene las fichas y los útiles escolares completos, pero su participación en clase es escasa y no interactúa con sus compañeros.

En cuarto lugar, tenemos el caso de un estudiante de secundaria de nacionalidad egipcia. Hace dos meses que asiste al aula. Él tiene dificultad para comprender y escribir, tampoco toma notas en el cuaderno. Se distrae, interrumpe a sus compañeros. Es un escolar inquieto y le cuesta obedecer a los docentes. En noviembre, cuando se incorporó, no hablaba ninguna

palabra, solo te miraba y sonreía. En las clases, la profesora le indica que repase las palabras de las fichas o palabras nuevas que aprende. En febrero ya podía responder a preguntas como ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿Te gusta el colegio? ¿Cuántos hermanos/as tienes? ¿Dónde vives?

En quinto lugar, tenemos el caso de un alumno rumano que lleva dos semanas en el Aula de Enlace. Es nervioso y no puede dialogar, pero toma notas de la pizarra y realiza apuntes en su cuaderno.

En sexto lugar, tenemos el caso de un estudiante de Marruecos que lleva nueve meses en el aula. Tiene dificultades para hablar y escribir; intenta participar, pero tiene un vocabulario limitado.

En séptimo lugar, tenemos el caso de un estudiante que se había incorporado recientemente y que no hablaba español; su lengua nativa es el francés. Es un alumno que observa, obedece a los docentes, escucha; sin embargo, no puede comunicarse con los otros escolares ni con el profesor. Lleva dos días en el Aula de Enlace. Este estudiante no tiene otro compañero de clase que hable francés para que se comuniquen en ese idioma.

Para finalizar, un aspecto que resaltar de este grupo de estudiantes es que se apoyaban y fomentaban un ambiente de respeto y cooperación. Celebraban cuando un alumno nuevo perdía el miedo y respondía a una pregunta, o lograba realizar una actividad. Otras veces, les enseñaban los saludos, les prestaban sus fichas de vocabulario. En el momento que no podía comunicarse buscaban la manera —hasta con señas— de poder relacionarse. Generalmente, los escolares tienen más vínculos con escolares que hablan su idioma nativo y también son traductores de los alumnos nuevos.

Sobre el lugar y los recursos que tienen en sus hogares, se les preguntó: “¿En qué lugar de tu casa estudias?”. Como respuestas se obtuvo que 9 estudiantes estudiaban en su habitación y tenían escritorio; 3 alumnos estudiaban en el salón y hacían los deberes en la mesa del comedor; 3 estudiantes no respondieron porque se habían incorporado recientemente.

Sobre los materiales para el estudio, se les preguntó: “¿Tienes internet, ordenador, libros, diccionarios en tu casa?”. Como respuestas se obtuvo que 11 escolares tienen internet en casa; 1 escolar tiene internet cuando su padre recarga el móvil; 3 estudiantes no respondieron porque se habían incorporado recientemente. 10 estudiantes tienen ordenador, 4 estudiantes tienen móvil, 4 escolares tienen un diccionario de español y 1 estudiante utiliza un libro de español. Otra pregunta que se les hizo sobre el aprendizaje fue “¿Utilizas traductor? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?”. Como respuestas se obtuvo que 12 escolares utilizan el traductor para comprender y aprender alguna palabra, frase u oración en español; 3 escolares no respondieron.

Sobre las diferentes actividades o deportes que realizan los estudiantes en su tiempo libre, se les preguntó: “¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?”. Como respuestas se obtuvo que 1 escolar juega al fútbol en un club y sale al supermercado y al parque con sus padres y hermanos; 1 escolar lee, toca flauta y sale con su madre al parque; 1 estudiante juega a videojuegos; 1 estudiante juega al baloncesto y practica danza moderna; 1 estudiante lee el Corán y sale al centro comercial con sus amigas; 1 estudiante juega al fútbol en un club, juega a videojuegos, sale al centro comercial y al parque con su padre; 1 estudiante juega al fútbol y conversa por chat con sus amigos de su país de origen; 1 estudiante juega al fútbol y videojuegos; 1 estudiante juega a videojuegos, cocina y va al gimnasio; 1 estudiante juega al rugby en el Liceo Francés, monopatín, baloncesto y escucha música; 1 estudiante juega al fútbol, pinta, lee y escucha música; 1 estudiante juega al fútbol y videojuegos; y conversa con

sus amigos que se encuentran en diferentes países (Estado Unidos, Canadá y Francia); 3 escolares no respondieron.

En referencia a los estudios, se les preguntó: “¿Qué te gustaría estudiar al finalizar la ESO?”. Como respuestas se obtuvo que 5 escolares no saben; 1 desea estudiar en la Policía Nacional; 1 desea estudiar peluquería o cocina; 1 desea estudiar Ingeniería Aeronáutica; 1 desea estudiar Ingeniería Informática; 1 desea estudiar Arquitectura o pintura; 1 desea estudiar Administración y Dirección de Empresas; 1 fontanería; 3 estudiantes no respondieron.

Hay estudiantes que viven con su padre y su madre, otro grupo solo con el padre o la madre; otros con los padres, hermanos, primos o tíos. Se les preguntó: “¿Con quién vives?”. Como respuestas se obtuvo que 8 escolares viven con ambos padres, de los cuales 1 vive con su hermano y su primo; 4 con sus hermanos; 4 con su madre, de los cuales 1 vive con la tía, 1 vive con el tío; y 1 con su padre y su madrastra; 3 no escolares no respondieron. Por otra parte, los trabajos de los padres y las madres son diferentes; un grupo minoritario no trabaja. Se formuló la siguiente pregunta: “¿En qué trabajan tus padres o familiares?”. Como respuestas se obtuvo que 3 escolares no conocen el trabajo de sus padres; 4 padres son vendedores, 3 de frutas y 1 de materiales de peluquería; 1 trabaja en la construcción; 1 es docente; 1 es electricista y 1 es pintor; 1 no trabaja; y 3 estudiante no respondieron. 6 madres no trabajan; 1 estudia español; 1 es asistente de un adulto mayor; 4 no saben en qué trabajan sus madres; y 3 escolares no respondieron. Sobre el idioma en el que se comunican en sus viviendas, se les preguntó: “¿Qué idioma hablan en tu casa?”. Como respuestas se obtuvo que 8 estudiantes hablan español y su idioma nativo; 4 escolares hablan su idioma nativo; y 3 estudiantes no respondieron.

Las sesiones de aprendizaje en el Aula de Enlace

El siguiente punto trata de los cinco docentes que imparten las sesiones de aprendizaje: su enseñanza se centra en la gramática, el vocabulario, el dictado, la comprensión lectora y la expresión oral. La programación de los contenidos se relaciona con el nivel de español de los estudiantes y la fecha de incorporación al Aula de Enlace.

Las lecciones de enseñanza se imparten según el nivel de aprendizaje de los estudiantes. La competencia del idioma se alcanza según la fecha de incorporación al Aula de Enlace, es decir, los escolares que han ingresado al inicio del año escolar, los que se han incorporado a la mitad del curso escolar y los que recién se han inscrito al programa (los alumnos nuevos).

Enseñan a identificar y conocer los verbos. Comprensión de lectura y, finalmente, conocimiento o ampliación del léxico. La enseñanza para los alumnos nuevos se centra en el aprendizaje de los verbos, y, para llevar a cabo esta actividad, la profesora utiliza fotocopias con las que los estudiantes aprenden las expresiones principales. Estas reproducciones tienen diferentes imágenes de los verbos; los alumnos tienen que observar primero el dibujo, leer y escribir luego la acción que corresponde.

Los alumnos que se han incorporado el curso anterior o al inicio de curso realizan la misma ficha de verbos, con la diferencia de que tienen que correlacionar los gráficos con los verbos y redactar unas oraciones. En esta actividad, un grupo de estudiantes no comprenden lo que tienen que realizar, ya que la docente no ha dado consignas claras; unos cuantos alumnos miran la hoja y preguntan en inglés qué tienen que llevar a cabo.

En la actividad sobre la lectura de textos, la profesora indica que los alumnos nuevos tienen que escuchar el texto y los estudiantes que llevan más tiempo en el Aula de Enlace leerán el contenido. Luego la maestra reparte los libros, señala el número de página que los escolares

leerán. Ella comienza a leer y después nombra a un alumno con el fin de que continúe con la lectura. Se observa que los estudiantes árabes confunden la vocal “e” con la vocal “i”. La maestra enseña la vocal correcta e indica que repitan la palabra. Durante la lectura, un par de estudiantes levantan la mano para preguntar palabras que no conocen

Durante la lectura, un alumno no sigue la lección; cuando le toca leer, no sabe qué párrafo repasar. Sin embargo, pregunta a su compañero: “¿En qué parte están?”; y se asombra, y dice: “¿Tanto han avanzado?”. También, en esta actividad, un grupo de escolares consulta las palabras que no conocen del texto, y piden a la docente que explique a través de un ejemplo.

Con la finalidad de ampliar el vocabulario, se propone una actividad para aprender las partes del cuerpo; los estudiantes utilizan una ficha de este tema. En esta tarea deben señalar y escribir en el dibujo la anatomía corporal. La fotocopia del gráfico parece confusa, no se distingue la boca del labio, y un grupo de alumnos comentan que el diseño no está claro y que no se puede distinguir bien. La docente trata de explicar el dibujo realizando gráficos en la pizarra. Al finalizar la clase les dice que continuarán con la ficha en la siguiente clase; y como deberes indica que deben aprender las partes del cuerpo.

Otra actividad se centra en el aprendizaje de vocabulario que se utiliza en la vida cotidiana. Por ejemplo, el nombre de las frutas, de las verduras; comprar en el supermercado; comprar un billete de metro; entre otros. En esta actividad, todos los alumnos participan, ya que el profesor explica el concepto, sus características, sus usos. Utiliza una descripción de la palabra para que el alumno adivine, luego escribe en la pizarra las palabras que se identifican. También indica a los estudiantes que repitan las palabras y menciona diferentes ejemplos. Finalmente, invita a los alumnos a que copien la lista de palabras.

Otra actividad es la escritura. En esta actividad emplean el ordenador. Primero, los alumnos escuchan un audio de las vocales, luego de palabras y, finalmente, leen un texto pequeño sobre la descripción familiar. El profesor indica que, siguiendo el ejemplo, redacten una pequeña historia (acompañada de un dibujo) y que usen las palabras aprendidas. En esta actividad, dos alumnos ignoran la actividad y utilizan el ordenador para ubicar sus casas a través de Google Earth, pero los otros cinco estudiantes que se encuentran en el aula comienzan la actividad.

Los docentes en el Aula de Enlace

La organización y el funcionamiento del Aula de Enlace presenta una particularidad que responde a la realidad y al contexto actual del centro educativo. Esta característica corresponde al número de maestros del Aula de Enlace que lo integran: cinco profesores, uno de primaria y cuatro de secundaria; con especialidades en Filología Hispánica, Filología Francesa, Educación Física y una docente de Educación Primaria. Estos docentes enseñan Lengua.

En el curso actual se asignaron 25 horas pedagógicas. Los directivos son los encargados de asignar a los docentes que enseñaran en el Aula de Enlace. Uno de los criterios para asignar a los docentes son los años de enseñanza en el centro educativo; y el otro criterio es completar las horas asignadas en el colegio.

Los docentes crean un clima de tranquilidad en el aula, fomentan la tolerancia, son personas de referencia, son facilitadores de aprendizaje y propician espacios seguros y cómodos. Por ejemplo, una profesora expresa una mirada tranquila, y cuando los estudiantes no pueden responder a las preguntas, les dice: “No pasa nada; te vuelvo a explicar o te doy otro

ejemplo”. Celebra y valora los esfuerzos de los escolares cuando se comunican en español, sin tomar en cuenta si se trata de una palabra o una frase completa.

En este colegio, la función del tutor es indispensable para el funcionamiento del Aula de Enlace. La directora es la encargada de asignar al profesor del Aula de Enlace. Este maestro tiene diferentes funciones, como acompañar a los estudiantes en su aprendizaje e inclusión; entablar reuniones con las familias; y coordinar con los docentes del aula de referencia y el Aula de Enlace.

La función del tutor es orientar y acompañar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, puesto que la meta principal es que los estudiantes se integren y aprendan a hablar español de manera útil con la finalidad de que puedan continuar sus estudios o conseguir trabajo. El acompañamiento en las horas de clase lo realiza a través de un aprendizaje práctico, necesario, ventajoso para la vida cotidiana, mediante la enseñanza del vocabulario cotidiano, el uso de los verbos; les muestra espacios cercanos al colegio, como supermercados, polideportivos, parques, bibliotecas y restaurantes, con el fin de que conozcan su entorno y puedan utilizar esas áreas y logren integrarse. De forma práctica, les enseña a comprar en un supermercado o restaurante.

También, efectúa un seguimiento individual sobre la enseñanza del español (aplica unas pruebas de nivel A1 o A2) para que luego sean derivados a su aula de referencia. A los escolares que tienen 17 años (alumnos que no podrán incorporarse a la ESO el próximo curso porque tendrán 18 años), y según el nivel de español que hayan alcanzado, los guía junto con la orientadora a seguir estudios en centros de enseñanza de español para adultos o centros de formación profesional.

Una de las funciones del tutor del Aula de Enlace es realizar una entrevista a los alumnos y padres de familia o familiares antes de la inscripción al Aula de Enlace. La información que recaba es sobre la edad, el sexo, la dirección, el nivel educativo y el parentesco con el estudiante. Estos datos son registrados en unas fichas. La mayoría de los padres y familiares no habla español, por ello solicitan un traductor al Servicio de Apoyo Itinerante al Alumno Inmigrante (SAI).

Otra función es reunirse con los padres o familiares e informarles sobre las necesidades o los requerimientos de los alumnos. Asimismo, otra función es comunicar al aula de referencia el nivel de competencia de español que ha adquirido el estudiante con la finalidad de que los docentes ayuden a integrarlos en esa aula. Proporciona material didáctico para que los estudiantes trabajen en su aula de referencia. Finalmente, señala las funciones para cada docente que apoya al Aula de Enlace; estas consisten en la enseñanza de gramática y sintaxis, comprensión lectora y operaciones matemáticas.

Finalmente, en lo que respecta a la formación del profesorado del Aula de Enlace, menciona que no ha recibido una formación específica en la enseñanza de español para alumnos extranjeros. Pero la docente de Compensatoria y los profesores de Lengua facilitan algunos materiales. La dinámica de los docentes es buscar materiales de enseñanza en español. Por otra parte, trabajar con los estudiantes del Aula de Enlace es complicado por la diversidad de edades y de aprendizaje. Sin embargo, es significativo ver que los alumnos se pueden comunicar en español y que algunos al finalizar la ESO logran estudiar una carrera técnica.

9.3. Colegio Diocesano San Eulogio

El contexto geográfico, social y educativo del Colegio Diocesano San Eulogio

El Colegio Diocesano San Eulogio es un centro educativo privado concertado que la Iglesia católica pone a disposición de la sociedad, y el arzobispo de Madrid figura como titular. El colegio está situado en Villa Vallecas, al sureste de Madrid, y ofrece una educación integral a estudiantes desde el nivel Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria. La escuela se fundó con el propósito de atender las necesidades sociales y educativas de la comunidad. En la actualidad, la institución educativa responde a las necesidades de la población de Vallecas, que cuenta con un considerable porcentaje de estudiantes inmigrantes y provenientes de áreas marginadas como la Cañada Real Galiana.

El Proyecto Educativo del Centro se sustenta en el ideario católico, que promueve una educación que tiene como base la visión cristiana del ser humano y del mundo. Enfatiza su compromiso como un colegio con preferencia por aquellos que más lo necesitan. Fomenta una educación integral que abarca aspectos intelectuales, emocionales, sociales, físicos y espirituales.

El objetivo primordial de la institución educativa es ofrecer una formación de calidad que considere al individuo en todas sus dimensiones y que permita el desarrollo pleno de sus capacidades, habilidades y actitudes; contribuye a su crecimiento tanto personal como académico. Este documento refiere que el Aula de Enlace brinda atención a estudiantes de diversas nacionalidades, edades que comprenden entre los 8 y los 17 años, y con diferentes niveles de escolarización.

El Colegio Diocesano San Eulogio incorporó el Aula de Enlace en el curso académico 2002-2003 para abordar la escolarización de la población inmigrante de Vallecas. En el curso

2022-2023 dispuso de dos Aulas de Enlace: una para Educación Primaria y otra para Educación Secundaria Obligatoria.

En el nivel de Primaria hay 12 estudiantes, mientras que en el de Secundaria hay 21 escolares. Estos alumnos provienen de una diversidad de países, tales como Brasil, China, Gambia, India, Irán, Marruecos, Nigeria, Rumania y Ucrania. En Madrid, un grupo de estudiantes residen con sus padres; otros en centros de refugiados; y un grupo vive en la Cañada Real.

El curso 2022 -2023 en el Aula de Enlace del nivel de Educación Primaria y en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria

El Aula de Enlace del Colegio Diocesano San Eulogio es una clase mixta que abarca tanto el nivel de Educación Primaria como el de Educación Secundaria. La institución educativa está organizada por niveles, cada uno con su propia Aula de Enlace y sus respectivos docentes. En el Aula de Enlace se han inscrito un total de 33 estudiantes: 11 del nivel de Primaria y 22 del nivel de Secundaria. Los estudiantes proceden de diversos países; tienen idiomas, culturas y religiones variados, así como diferentes niveles de escolarización.

En primaria y en secundaria, el Servicio de Apoyo a la Escolarización (SAE) deriva a los estudiantes escolares a fin de que se inscriban en colegios que disponen de Aula de Enlace. Por otro lado, en la institución educativa, la directora es la que se encarga de llevar a cabo una entrevista con los estudiantes y los padres que son derivados por el SAE, en la cual explica la dinámica educativa del centro educativo y verifica si hay plazas disponibles para su ingreso en el aula correspondiente. La inscripción de los estudiantes de primaria y secundaria se lleva a cabo durante todo el curso escolar.

El curso 2022-2023 en el Aula de Enlace en el nivel de Educación Primaria

En el curso 2022-2023, en el nivel de primaria hay un total de 11 estudiantes desde el 3.º ciclo hasta el 6.º ciclo de primaria. Los estudiantes provienen de diversas nacionalidades, incluye gambianos, indios, nigerianos, portugueses, marroquíes y rumanos. Hablan como idioma nativo el árabe, inglés, hindi o rumano. La incorporación al Aula de Enlace se realiza durante todo el curso escolar.

El horario en primaria incluye diversas asignaturas y el recreo; el curso de Lengua Española tiene asignadas 10 horas pedagógicas; Matemáticas, 5 horas; Plástica, 2 horas; Proyectos (sociales y naturales) 3 horas; e Informática que incluye la enseñanza de Matemática, Proyectos y Lengua, 3 horas. Sin embargo, el horario es flexible y se adapta según la incorporación al programa y al nivel de aprendizaje de los estudiantes; se centran en la enseñanza del vocabulario, escritura y lectura. En Matemáticas e insiste en temas fundamentales como la suma, la resta, la multiplicación, la división y la resolución de problemas.

En el aula de referencia, todos los estudiantes participan en la clase de Educación Física y, según su progreso en el aprendizaje del idioma español, se integran a las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales durante el curso escolar; y al finalizar el año son incorporados de manera definitiva al aula de referencia para que continúen la escolarización en el sistema educativo español.

En el aula de primaria hay una docente principal que también ejerce como tutora, junto con cuatro docentes de apoyo que brindan su ayuda según el horario que corresponde. Las materias que imparten son Lengua, Matemáticas, Plástica, Proyectos (sociales y naturales) e Informática; esta última refuerza las asignaturas de Matemáticas, Lengua y Proyectos.

El Aula de Enlace en el nivel de Educación Primaria

El Aula de Enlace de primaria es pequeña y cuenta con dos ventanas medianas que permiten la entrada de luz natural, y se crea así un ambiente luminoso. El salón de clase está equipado con dos pizarras: una acrílica y la otra de color verde. También, dispone de un retroproyector y un ordenador ubicado en el centro del aula, lo que facilita a la docente la proyección de películas, vídeos y presentaciones interactivas.

El mobiliario del aula consiste en mesas y sillas colocadas en grupos pequeños para fomentar la interacción entre los estudiantes. En un extremo se sitúa el escritorio de la profesora y cerca de él hay un armario donde se guardan materiales didácticos y libros. Junto al armario hay un corcho en el que se exhiben dos horarios grandes: uno para los profesores y otro para los alumnos.

En las paredes del aula se exhiben diversos trabajos de los estudiantes, así como carteles con deberes, normas de conducta y motivadores mensajes de inicio del día. En otra sección se encuentra una pequeña biblioteca con una variedad de cuentos. Este ambiente dinámico de la clase de primaria se complementa con una variedad de recursos educativos y tecnológicos que crean un entorno acogedor y propicio para el aprendizaje.

Los estudiantes del nivel de Educación Primaria

Los estudiantes de primaria del Aula de Enlace son 11 escolares, 8 hombres y 3 mujeres, de diversas edades, países, culturas y religiones. En cuanto a los lugares de procedencia, 1 alumno es de Brasil; 1 de Gambia; 1 de la India, 1 de Nigeria; 1 de Rumanía; y 6 de Marruecos. Los idiomas nativos son árabe, indí, inglés y rumano. Un grupo minoritario habla inglés como segundo idioma.

La incorporación al Aula de Enlace se lleva a cabo durante todo el curso escolar. En septiembre de 2021 se inscribieron 4 alumnos; en octubre del mismo año 3 estudiantes más se unieron al programa; en diciembre de 2021, una alumna se incorporó; y en abril de 2022 otras 3 alumnas ingresaron al aula.

Los alumnos que inscribieron el curso pasado o al inicio de curso muestran una gran espontaneidad, tienen una notable facilidad para aprender y comprender, pero los alumnos recién incorporados solo observan la clase; y uno de ellos se comunica en inglés con la profesora, no habla con ningún compañero de la clase, aprieta los dedos cuando la profesora le pregunta cómo se llama y de qué país procede, no responde, hace gestos de no comprender.

Los alumnos manifiestan que al llegar al país de acogida conocían una o dos palabras. Se les preguntó: “¿Qué palabras conocías en español cuando llegaste a Madrid?”. Los escolares contestaron: “Hola” (8 estudiantes); “Hola. ¿Qué tal?” (1 escolar); 2 alumnos no respondieron porque recién se habían incorporado al Aula de Enlace.

Sobre la participación de los escolares en el aula, se les preguntó: “¿Te gusta participar en clase? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?”. Como respuestas se obtuvo que a 9 estudiante les gusta participar en el aula, ya que no tienen miedo a equivocarse. Asimismo, dicen que, cuando se equivocan, la maestra les corrige y eso les ayuda a aprender; 2 escolares no respondieron porque son alumnos nuevos. También se les preguntó: “¿Cómo aprendes mejor español?”. Como respuestas se obtuvo que 6 escolares aprenden español hablando; 3 alumnos hablando y escuchando; 2 escolares no respondieron porque recién se habían incorporado al programa. Asimismo, sobre el aprendizaje de español se les preguntó: “¿Para qué aprendes español?”. Como respuestas se obtuvo que 6 escolares lo hacen para hablar con fluidez; 3 estudiantes para hablar y estudiar; y 2 escolares no respondieron porque eran alumnos nuevos.

Sobre el aprendizaje de la escritura y lectura, se les preguntó: “¿Para ti qué es más difícil: leer o escribir? ¿Por qué?”. Como respuestas se obtuvo que para 4 estudiantes escribir es difícil porque no saben el alfabeto; otros no conocen el vocabulario; otros responden que existen una variedad de las reglas ortográficas (acentuación, uso de las letras, b, v; c, s; g; j) y gramaticales (los tiempos verbales); para otros 5 escolares leer es difícil, ya que no comprenden el significado de las palabras, no conocen el vocabulario y no leen en sus casas.

Sobre la comprensión de textos y expresión oral, se les preguntó: “¿Para ti qué es más difícil: comprender un texto o hablar? ¿Por qué?”. Como respuestas se obtuvo que para 8 alumnos es más difícil comprender un texto porque desconocen el significado de las palabras; para 1 estudiante lo más difícil es hablar porque tiene limitaciones en el vocabulario; y 2 estudiantes no respondieron porque recién se habían incorporado al aula.

Por una parte, un grupo pequeño de estudiantes que vive en la Cañada Real asiste dos veces por semana a los cursos de español que imparte Cruz Roja, donde refuerzan el vocabulario y reciben ayuda con los deberes del colegio. Otros escolares reciben la ayuda de los padres que hablan español, y aquellos estudiantes cuyos padres no hablan español no realizan las actividades.

Sobre el lugar y los materiales de estudio que tienen en su casa para practicar y aprender español, se les preguntó: “¿En qué lugar de tu casa estudias?”. Como respuestas se obtuvo que 6 alumnos estudian en su habitación y 3 en el salón; 2 dos escolares no saben. Sobre los materiales para el estudio, se les preguntó: “¿Tienes internet, ordenador, libros, diccionarios en tu casa?”. Como respuestas se obtuvo que, de los 11 estudiantes, 5 tienen acceso a teléfonos móviles (3 móviles pertenecen a sus padres); 2 escolares tienen una tableta; y 1 estudiante tiene un ordenador y tableta; 2 alumnos no contaron nada; 4 estudiantes tienen acceso a wifi y 4 solo tiene acceso a wifi a través de recarga de datos. Sobre el uso del traductor, se les preguntó:

“¿Utilizas traductor? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?”. Como respuestas se obtuvo que 5 escolares utilizan traductor para saber el significado de las palabras; 2 no respondieron; y 4 alumnos no usan traductor porque no tienen internet.

Acerca de las actividades que realizan fuera del colegio, se les preguntó: “¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?”. Como respuestas se obtuvo que 1 juega al fútbol; 1 juega con videojuegos; 1 pinta y camina en el parque con su madre; 1 juega con videojuegos y al fútbol; 2 asisten a clases de español con Cruz Roja; 1 juega al fútbol y lee; 1 ayuda a su madre en la cocina, la limpieza, y va al supermercado y conversa con sus amigas.

Sobre los estudios que desean continuar al acabar el colegio, se les preguntó: “¿Qué te gustaría estudiar al finalizar la ESO?”. Como respuestas se obtuvo que 5 escolares no saben qué estudiar; 1 quiere estudiar Medicina; 4 quieren ser futbolistas; y 1 quiere formar parte de la Policía Nacional.

Sobre con quién viven los estudiantes, se les preguntó: “¿Con quién vives?”. Como respuestas se obtuvo que 11 escolares viven con la madre y el padre (de los cuales, 1 alumno también vive con su primo y 1 con su tío, tía y abuela). Sobre el trabajo de sus padres o familiares, se les preguntó: “¿En qué trabajan tus padres o familiares?”. Como respuestas se obtuvo que 5 no especifican el trabajo de sus padres; 1 trabaja como informático; 1 trabaja como vendedor de frutas; 1 trabaja como barbero; 2 trabajan en construcción; y 1 trabaja como conductor de taxi. Sobre la comunicación con sus padres o familiares en sus hogares, se les preguntó: “¿Qué idiomas hablan en tu casa?”. Como respuestas se obtuvo que 11 alumnos hablan con sus padres en su idioma nativo; de este grupo 2 escolares hablan su idioma materno y el español.

Las sesiones de clases en el nivel de Educación Primaria

En el nivel de primaria, las sesiones de aprendizaje comienzan a las 9:00 y concluyen a las 16:20 horas. El objetivo de la clase es que los estudiantes aprendan español para que puedan integrarse lo más pronto posible en su aula de referencia.

Un ejemplo del desarrollo de una jornada escolar es el siguiente: en primer lugar, la profesora inicia la clase y pregunta a los alumnos qué día es y los estudiantes colocan la fecha en un cartel mientras otro estudiante la escribe en la pizarra. Luego, la maestra proyecta una canción que sirve como una forma de oración, en la que las letras expresan gratitud por diversas razones. Esta actividad es apreciada por los estudiantes, quienes cantan con entusiasmo. Al finalizar la proyección, la profesora pregunta a cada uno de los estudiantes “¿Por qué quieres dar gracias hoy?”, y los escolares ofrecen diversas respuestas como agradecimiento por su familia, por la maestra, por su país, por su hermano, entre otros varios.

En una segunda etapa, los estudiantes llevan a cabo actividades de comprensión lectora, gramática o vocabulario. Por ejemplo, durante una actividad de comprensión lectora, una estudiante distribuye cuentos que son interesantes, breves y con un vocabulario fácil de entender. La profesora indica que cada alumno leerá un párrafo; sin embargo, un grupo de estudiantes árabes encuentra dificultades para pronunciar palabras. A pesar de ello, los estudiantes prestan atención a la lectura y, cuando encuentran una palabra que no comprenden, interrumpen para solicitar aclaraciones. Al finalizar esta actividad, la profesora formula diversas preguntas y los alumnos se expresan sin problemas.

Los estudiantes que recientemente se han incorporado participan en actividades de reconocimiento de las vocales y ampliación de vocabulario junto a una profesora asistente. La docente proporciona materiales para colorear y escribir, guía a los estudiantes en el proceso.

Indica el orden de trabajo: primero observar la ficha, luego colorear y, finalmente, escribir debajo de cada dibujo la vocal o palabra correspondiente.

Al iniciar un nuevo tema, la docente emplea diversas estrategias y solicita la atención de los estudiantes, explica detalladamente cómo se llevará a cabo la actividad. En una ocasión, un grupo de estudiantes que tienen dificultades para vocalizar palabras expresan su preferencia por realizar ejercicios de matemáticas, ya que les resulta más sencillo que la lectura y escritura.

La docente del aula en el nivel de Educación Primaria

La profesora del nivel de primaria cuenta con una especialización en magisterio y habla inglés como segunda lengua. Este curso es el primer año que enseña en el Aula de Enlace. Diseña una planificación mensual y desarrolla sesiones semanales. No obstante, a pesar de que su principal asignatura es Lengua, también enseña Matemáticas, Artes Plásticas e Informática.

En la prueba de nivel, la docente aplica una evaluación sobre el idioma español en el momento de incorporación de los alumnos nuevos. Realiza una prueba de matemáticas con el objetivo de determinar el nivel de aprendizaje de todos los alumnos. En las clases de Lengua, la profesora organiza a los estudiantes según su progreso en el aprendizaje del idioma. Esto incluye a aquellos que están en nivel cero, los que pueden comunicarse utilizando una determinada frase en español y los que son capaces de comprender lecturas o diálogos más extensos.

Sobre la tutoría, la profesora del Aula de Enlace también cumple funciones de tutora. Sus principales responsabilidades incluyen coordinar con los docentes las actividades y materias que requieren apoyo adicional. También realizar reuniones con los profesores del aula de referencia para informar sobre el progreso de los estudiantes y discutir posibles momentos

de incorporación. Lleva a cabo entrevistas con los padres, las madres o los tutores de los alumnos.

La docente destaca que los mayores desafíos de enseñar en el Aula de Enlace es la diversidad de estudiantes y los diferentes idiomas y culturas. Lo más gratificante es el hecho de que los alumnos aprenden a comunicarse, a leer y a expresar sus pensamientos. También recomienda al colegio ampliar las horas dedicadas al Aula de Enlace y brindar más formación a los profesores por parte de la Consejería de Educación.

El curso 2022-2023 en el Aula de Enlace en el nivel de Educación Secundaria

En el curso 2022-2023, el nivel de Educación Secundaria está integrado por 22 escolares, 11 alumnos y 11 alumnas, inscritos desde 1.º hasta 4.º de la ESO. Los escolares provienen de diversos países: Afganistán, Brasil, China, Gambia, Irán, Nigeria, Marruecos, Rumanía y Ucrania.

Los estudiantes se integran en diferentes momentos a lo largo del curso escolar. Durante el periodo comprendido entre octubre y diciembre de 2022, se incorporaron 18 alumnos, mientras que en febrero y abril de 2023 se matricularon 3 estudiantes.

El horario del aula indica diferentes asignaturas y el recreo. La asignatura principal es Lengua y tiene más horas pedagógicas. También se han incorporado Matemáticas, Química, Informática y Plástica para estudiantes que pueden comunicarse en español. La distribución de las horas es diferente para cada nivel, ya que se relacionan con las asignaturas de su aula de referencia. De esta manera, todos los estudiantes se incorporan al aula de referencia en la asignatura de Educación Física, y luego, según van adquiriendo el nivel del idioma, se incorporan a algunas asignaturas como Arte e Informática.

El Aula de Enlace tiene una profesora principal, que enseña Lengua española. Ejerce como tutora del grupo. Una característica distintiva del colegio es que cuentan con el apoyo de cuatro profesores: una de la asignatura de Matemáticas, otro de Informática, otra de Química y otra de Compensatoria.

El Aula de Enlace del nivel de Educación Secundaria Obligatoria

El Aula de Enlace de secundaria tiene dimensiones estándar y está iluminada por dos ventanas que ofrecen luz natural y una vista a la calle. En la parte superior hay una pizarra verde convencional junto a una versión digital. La clase está equipada con un retroproyector y una computadora que utilizan tanto los docentes como los alumnos. También, a la derecha, se encuentra una estantería amplia que alberga material educativo, juegos y libros de texto.

En la parte inferior se dispone de un corcho donde se exhiben los horarios de los estudiantes. Justo debajo hay un armario que guarda archivadores y diccionarios de diferentes idiomas. Las sillas y mesas están dispuestas de manera tradicional, una detrás de otra. De todos modos, el espacio en el aula resulta insuficiente para los 21 estudiantes, lo que dificulta la realización de trabajos grupales.

Los estudiantes del nivel de Educación Secundaria Obligatoria

El Aula de Enlace de secundaria cuenta con 22 estudiantes: 11 varones y 11 mujeres; las edades abarcan desde los 12 hasta los 17 años. Son escolares cuyas características principales incluyen una diversidad geográfica, cultural, lingüística y de estilos de aprendizaje.

Los escolares provienen de diversos países: 2 son de Afganistán; 3 son de Brasil; 1 es de China, 2 son de Gambia; 1 es de Irán; 1 es de Nigeria; 6 son de Marruecos; 1 es de Rumanía; y 5 son de Ucrania. Cada uno de estos estudiantes tiene su propio idioma nativo, como árabe, chino, inglés, persa, portugués, rumano o ucraniano. También, un grupo de estudiantes habla

un idioma de su propia región: mandinká y pastún. Un grupo minoritario tiene como segunda lengua el inglés.

Los estudiantes que se incorporan al inicio del curso muestran habilidades para comunicarse con sus compañeros y participar en diversas actividades escolares y extraescolares; como conocen el vocabulario, pueden formular oraciones, responder a preguntas y comprender textos cortos. Los alumnos que se han incorporado a mitad del curso tienen dificultades para comunicarse y desarrollar los ejercicios propuestos por la profesora. Sin embargo, este grupo de alumnos busca a otros estudiantes que hablen el mismo idioma nativo o el inglés, y así logran interrelacionarse o desarrollar actividades en clase.

Los escolares que recientemente se han incorporado al programa solo observan, y los que hablan inglés intentan comunicarse en ese idioma; a este grupo de alumnos los acompaña una profesora de apoyo que enseña el abecedario, los colores, los verbos y los saludos. Cuando la profesora formula alguna pregunta, ellos muestran signos de nerviosismo moviendo los pies, las manos, se quedan callados y mueven la cabeza expresando que no comprenden lo que la docente preguntó.

Algunos escolares al llegar al país de acogida conocían una o dos palabras; otros ninguna. Se les preguntó: “¿Qué palabras en español conocías al llegar a Madrid?”. Como respuestas se obtuvo que 8 alumnos conocían la palabra “hola”; 5 “Hola. ¿Qué tal?”; 1 “Hola. Todo bien”; 6 no conocían ninguna palabra; y 2 estudiantes no respondieron porque se habían incorporado recientemente.

Sobre la participación en clase, se les preguntó: “¿Te gusta participar en clase? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?”. Como respuestas se obtuvo que a 9 estudiantes les gusta participar en clase porque no les da miedo equivocarse; y, cuando la profesora u otro compañero corrige el error, ellos aprenden; a otros 3 escolares les gusta participar porque conocen el vocabulario; a

3 escolares no les gusta participar porque no les gusta cometer errores; 6 escolares expresan que tienen un vocabulario limitado y que por ello no participan; 2 escolares no respondieron porque son estudiantes nuevos en el programa.

A la pregunta “¿Cómo aprendes mejor español?”, 6 estudiantes respondieron que hablando y escuchando; 7 hablando y escribiendo; 5 escribiendo y escuchando; 2 hablando, escribiendo y escuchando; 2 no respondieron porque son alumnos nuevos en el aula. También se les preguntó “¿Para qué aprendes español?”, a lo que 11 estudiantes respondieron que para hablar con fluidez y estudiar; 5 para hablar con amigos y otras personas; 2 para poder hablar; 1 para continuar estudiando; 1 para comunicarse y trabajar; 2 no respondieron porque eran escolares nuevos en el aula.

Sobre el aprendizaje de escritura y lectura, se les preguntó: “¿Para ti qué es más difícil: escribir o leer?”. Como respuestas se obtuvo que para 7 escolares es difícil escribir, ya que tienen limitaciones en el vocabulario y en las reglas gramaticales (concordancia entre sujeto y predicado, entre el sustantivo y adjetivo, entre el verbo y su complemento; y conjugación de verbos) y reglas ortográficas (acentuación, puntuación; uso de la letras b, v, c, s, j, g; mayúsculas y minúsculas); para 13 estudiantes es complicado leer porque desconocen el significado de las palabras y no tienen el hábito de la lectura. Al leer un grupo de estudiantes árabes confunde la “e” con la “i”. Y 2 escolares no respondieron.

Sobre la comprensión del texto y hablar, se preguntó: “¿Para ti qué es más difícil: comprender un texto o hablar?”. Como respuestas se obtuvo que para 16 escolares lo más difícil es comprender un texto, ya que no entienden el significado de las palabras, desconocen las estructuras gramaticales del español, así como las referencias culturales; y para 4 estudiantes es más difícil hablar porque tienen un vocabulario limitado y conocen muy poco de la gramática; algunos tienen miedo a equivocarse; a otros no les gusta hablar delante de varios

compañeros; prefieren hacerlo solo con su grupo de amigos o con la profesora. También tienen dificultades para pronunciar algunas palabras porque el sonido es diferente, ya que algunas vocales tienen más acentuación, y algunos confunden la “e” con la “i”; 2 escolares no respondieron porque se habían incorporado al aula recientemente (4 y 1, día respectivamente).

En cuanto al lugar de estudio y los materiales que tienen en sus hogares, se les preguntó: “¿En qué lugar de tu casa estudias?”. Como respuestas se obtuvo que 15 escolares estudian en su habitación y 7 en el salón. Sobre los materiales, se les preguntó: “¿Tienes internet, ordenador, libros, diccionarios en tu casa?”. Como respuestas se obtuvo que 17 estudiantes tienen acceso a conexión inalámbrica de manera permanente; 4 alumnos tienen cuando cargan los datos; y 1 alumno no sabe. De los 22 alumnos, 17 tienen teléfono móvil y 4 estudiantes comparten el móvil con su padre. Asimismo, 11 alumnos cuentan con un ordenador y 3 con un portátil. Sobre el uso del traductor, se les preguntó: “¿Utilizas el traductor? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?”. Como respuestas se obtuvo que 22 escolares recurren al uso del traductor para buscar palabras u oraciones que desconocen.

Sobre las actividades que realizan fuera del colegio, se les preguntó: “¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?”. Como respuestas se obtuvo que 1 juega al fútbol y sale a pasear con sus amigos a Vallecas; 1 lee y baila; 1 realiza pepakura (construcción de figuras tridimensionales de papel), juega al baloncesto y sale con sus amigos; 1 juega al fútbol, asiste a clases de español que imparte Cruz Roja y sale con sus primas; 1 pasea en el parque, mira películas, lee y hace yoga; 1 estudia español los martes y jueves en el centro de refugiados, lee, sale a caminar con su hermano y juega videojuegos; 2 juegan al fútbol y videojuegos; 1 lee, ayuda a su madre a aprender español, juega al voleibol y sale al parque solo; 1 estudia español, monta en bicicleta, ayuda a su madre y juega al fútbol; 1 lee, juega al voleibol y mira series en Netflix; 1 lee, cocina, juega videojuegos y sale a pasear el centro de Madrid con su prima; 1 camina en el parque y juega videojuegos; 1 estudia español con Duolingo, juega al voleibol y

camina en el parque; 1 ayuda a su madre, sale a pasear con sus primas y juega el matagente; 1 juega al voleibol y baloncesto, conversa con sus amigos ucranianos y estudia *online* en el colegio de Ucrania; 1 sale con sus amigos a pasear y estudia español de lunes a jueves con la Asociación el Fanal; 1 corre, duerme y pasea con sus amigas en Vallecas; 1 lee, sale a caminar y ayuda a su madre.

A la pregunta “¿Qué te gustaría estudiar cuando finalices la ESO?”, 9 escolares respondieron que no saben qué estudiarán; 1 dijo que Ingeniería Aeronáutica; 3 dijeron que Medicina; 1 que quiere ser de la Policía Nacional; 1 dijo Relaciones Internacionales; 2 dijeron Ingeniería Informática; 2 dijeron Mecánica; 1 dijo peluquería; y 1 dijo Criminalística.

Sobre la residencia en sus hogares, se les preguntó: “¿Con quién vives?”. Como respuestas se obtuvo que 11 viven con su padre y su madre, de los cuales también (1 escolar vive con la abuela) 2 con el padre; 8 con la madre de los cuales (2 escolares también viven con el padrastro); y 1 vive con su tía, tío y primos. Un grupo de familias vive por los alrededores del colegio; otro grupo minoritario reside en viviendas para refugiados; y otro grupo mayoritario reside en la Cañada Real. Sobre el trabajo de sus padres, se les preguntó: “¿En qué trabajan tus padres o familiares?”. Como respuestas se obtuvo que 12 estudiantes no tienen conocimiento específico sobre el trabajo de su padre, mientras que 2 escolares indican que son vendedores; 7 indican que trabajan en la construcción; 2 que estudian español; y 1 que no trabaja. Sobre las madres, 4 no especifican el trabajo; 4 que trabajan en el sector de limpieza; 6 que están aprendiendo español; y 1 que trabaja en un restaurante; y 7 madres no tienen empleo. Sobre el uso del idioma en sus hogares, se les preguntó: “¿Qué idioma hablan en tu casa?”. Como respuestas se obtuvo que 5 familias se comunican en su idioma nativo y español; y 12 familias en su idioma nativo.

Las sesiones de clase del nivel de Educación Secundaria Obligatoria

Las sesiones de clase se inician a las 8:00 y finalizan a las 14:30 horas. El Aula de Enlace está formada por 21 estudiantes que abarcan los niveles desde 1.º hasta 4.º de la ESO, que proceden de distintos países y que presentan una amplia diversidad de idiomas, culturas, religiones y niveles de aprendizaje. El objetivo principal del programa es que los alumnos adquieran la competencia en el idioma español para que se integren en el sistema educativo de España.

Sobre las sesiones de aprendizaje en secundaria, la apertura es similar a la de primaria. Comienzan con la proyección de una canción que sirve como momento de reflexión. Un grupo de alumnos muestran falta de atención. La profesora, al preguntar por qué desean expresar gratitud, recibe respuestas variadas: un grupo de estudiantes no responden, otros contestan por sus familias y, finalmente, todos repiten las mismas respuestas.

En un segundo momento, la educadora se concentra principalmente en impartir lecciones de gramática. También, durante las clases, proyecta la teoría en la pizarra, lee y explica el concepto, proporciona un ejemplo y luego instruye a los estudiantes con el fin de que copien todo el texto y completen las fichas. Un grupo de alumnos que se sienta en la fila posterior se queja porque las letras son demasiado pequeñas.

Entre el proceso de copiar y resolver los ejercicios, transcurre un periodo prolongado de tiempo, y esto permite que un número reducido de alumnos logre completar las tareas. La profesora indica que se corregirán las respuestas con la participación de los estudiantes. Luego, menciona el nombre del alumno a fin de que proporcione la respuesta o escriba en la pizarra. Cuando la respuesta es incorrecta, la profesora ofrece ejemplos para explicar por qué no es correcto y solicita que se realicen las respectivas correcciones.

En un tercer momento, la educadora a veces introduce una actividad lúdica para ampliar el vocabulario a través de juegos con tarjetas. Sin embargo, el espacio del aula es pequeño para esta dinámica, ya que los 21 escolares no pueden formar un círculo que permita la participación de todos.

Posteriormente, para concluir la clase, proyecta una serie que trata sobre la vida de adolescentes en un internado. Durante la proyección, un grupo de estudiantes se quedan dormidos, mientras que a otros les gusta la escena. En esta actividad se nota la ausencia de fichas en las que los alumnos puedan registrar lo que observan. No obstante, cuando los estudiantes escuchan palabras que no comprenden, consultan su significado a la profesora.

Entre las actividades realizadas por los estudiantes se encuentra el aprendizaje de matemáticas y química, impartido por una profesora especializada en estas materias. De todas formas, se observa que estas clases se centran en la teoría y los conceptos, carecen de relevancia práctica y despiertan escaso interés entre los estudiantes.

Por ejemplo, la maestra expone el tema en la pizarra y luego invita a los alumnos a copiar y resolver ejercicios matemáticos. En la asignatura de Química, la explicación se limita a conceptos y clasificaciones de manera teórica, como los estados y ciclos del agua, sin relacionarlos con situaciones de la vida cotidiana. Por tanto, la falta de conexión con la realidad crea un aprendizaje tedioso y poco significativo para los estudiantes.

La docente del aula del nivel de Educación Secundaria Obligatoria

La profesora de Educación Secundaria Obligatoria tiene la especialización en Lengua y Literatura, y como segundo idioma habla inglés. Es la primera vez que enseña en el Aula de Enlace. Para garantizar una enseñanza efectiva, lleva a cabo una planificación mensual y diseña las sesiones de clase semanales. También hace una evaluación de nivel a los estudiantes que

poseen conocimientos básicos de español. Además, organiza a los escolares según el curso en el que se han inscrito; facilita así la colaboración en actividades y promueve el trabajo en equipo.

La docente también ejerce las funciones de tutora; convoca a reuniones a los profesores que brindan apoyo en el Aula de Enlace. En esas asambleas se discute qué áreas requieren refuerzo en las actividades del programa. Por ejemplo, una profesora colabora en la nivelación de Matemáticas, otra se enfoca en el desarrollo del vocabulario, mientras que otra se encarga de aspectos relacionados con la tecnología. La tutora organiza encuentros periódicos con los padres, las madres o los tutores de los estudiantes para informarles sobre el progreso académico de sus hijos o hijas, así como para abordar cualquier otro tema relevante que pueda surgir, como las ausencias continuas a clase.

Para la profesora, lo más desafiante del Aula de Enlace es la diversidad y cantidad de estudiantes; mientras que lo más gratificante es ver cómo los alumnos pueden comunicarse y encontrar en el futuro un empleo. Sugiere al colegio que el Aula de Enlace cuente con un horario completo, y recomienda a la Consejería de Educación que brinde formación adicional para los docentes.

9.4. Colegio Santísimo Sacramento

El contexto geográfico, social y educativo del Colegio Santísimo Sacramento

El colegio Santísimo Sacramento es un centro educativo concertado que se ubica en el distrito de Ciudad Lineal. El colegio está rodeado de viviendas unifamiliares, residenciales y comercios. La mayoría de la población es española y una minoría es extranjera. La institución educativa cuenta con la etapa de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Básica Regular (ESO) y Bachillerato.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) señala en el apartado de la identidad que son centros educativos católicos cristianos cuya misión educativa es el desarrollo integral del individuo. Educan desde los valores del evangelio. A partir de la identidad cristiana, tienen como finalidad una instrucción holística de los alumnos, según la concepción cristiana del ser humano del mundo y de la vida.

Sobre la visión, realiza un planteamiento desde tres niveles: el personal, el social y el espiritual. El primero se refiere al conocimiento para valorarse a sí mismo. El segundo pone énfasis en el conocimiento, respeto a la diversidad y a la valoración de los otros. Este último sugiere que los estudiantes experimenten su vida como un don. Uno de los valores es la atención a la pluralidad e integración de los alumnos inmigrantes socialmente desfavorecidos y de nueva incorporación.

La metodología se fundamenta en las corrientes actuales, en las que se valora la formación integral de los alumnos, el aprendizaje de las competencias, la educación constructiva y las inteligencias múltiples que van relacionadas con la educación emocional, la enseñanza cooperativa y la instrucción por servicio.

La apertura del Aula de Enlace se inició en el curso 2021-2022 por la incorporación de alumnos de Ucrania debido la guerra. El colegio solicitó a la Consejería de Educación un Aula de Enlace porque los estudiantes no hablaban español y necesitaban ser escolarizados.

El curso 2022-2023 en el Aula de Enlace

En el curso 2022-2023, el Aula de Enlace en el colegio Santísimo Sacramento es mixta y la conforman alumnos de primaria y secundaria; está integrada por 4 estudiantes: 1 alumna de primaria y 3 escolares de secundaria. Los escolares proceden de países como Marruecos, Irán y Ucrania. Los idiomas nativos son el árabe, persa y ucraniano. Una estudiante habla ruso e inglés, y la otra escolar habla el idioma inglés como segunda lengua.

El horario corresponde a media jornada pedagógica e incluye los recreos. Las clases de Lengua se imparten lunes, martes, jueves y viernes; por ejemplo, los lunes y martes se enseña de 9:00 a 13:00 horas; los miércoles de 9:00 a 9:45 horas; los jueves de 11:00 a 12:10 horas; y los viernes de 11:00 a 13:00 horas. En las otras horas, los estudiantes se encuentran en su aula de referencia y realizan las actividades de Lengua asignada por la docente del Aula de Enlace.

La inscripción de los estudiantes al Aula de Enlace la realizan las familias de acogida y los padres de familia que residen cerca del colegio. El Servicio de Apoyo a la Escolarización (SAE) deriva algunos escolares que viven en las inmediaciones de la institución educativa

El Aula de Enlace en el curso 2022-2023

El aula se ubica en el nivel de primaria, el tamaño es mediano, tiene dos ventanas (una grande y otra pequeña) y una puerta que da acceso a una terraza. Hay cinco mesas y sillas para los estudiantes, una mesa y silla para la profesora y una mesa y sillas pequeñas para futuros estudiantes; una estantería grande, una pizarra y un corcho.

En el armario hay un diccionario de español *Esencial de la lengua española* y diferentes materiales educativos. En el aula hay armarios grandes donde guardan materiales educativos de Educación Infantil, es una especie de pequeño almacén, y durante las horas de clase hay interrupciones, ya que tienen que seleccionar recursos didácticos. Por ejemplo, ingresa una profesora y selecciona hojas, cartulinas y tijeras.

En las paredes hay diferentes trabajos de los estudiantes que corresponden a las nociones gramaticales con sus respectivos dibujos (verbo, sustantivo, adjetivo y artículo). Hay dos ordenadores para uso de la profesora y los escolares.

Los estudiantes en el Aula de Enlace

Los escolares del Aula de Enlace son 4 colegiales: 1 alumna de primaria del 4.º nivel y 3 estudiantes de secundaria del 4.º de la ESO (1 alumna y 2 alumnos). Son estudiantes que proceden de diversos países y que tienen diferentes idiomas maternos; 1 alumna es de Ucrania, 1 de Irán y 2 alumnos de Marruecos. Los idiomas maternos son ucraniano, persa y árabe. Dos escolares hablan como segundo idioma el ruso; y, la otra, el inglés.

Los escolares se incorporan al Aula de Enlace a lo largo de todo el curso escolar y tienen una permanencia de nueve meses. En este programa, 2 alumnas se incorporaron en octubre de 2022; y dos estudiantes en abril de 2023. Las dos alumnas que se incorporaron en octubre pueden comprender las indicaciones de la profesora, leer textos y comunicarse con sus compañeros. Sin embargo, los otros 2 escolares que se inscribieron en abril no comprenden las indicaciones, no dialogan con las otras escolares de la clase, solo observan, y en algunas ocasiones usan el traductor para realizar alguna pregunta de aclaración sobre la tarea que asigna la docente.

En este grupo, los estudiantes al llegar al país de acogida conocían una o dos palabras, pues al preguntarles “¿Qué palabras en español conocías cuando llegaste a Madrid?”, las respuestas fueron las siguientes: “Hola. ¿Qué tal? ¿Cómo te llamas? (1 alumna); “Hola. ¿Qué tal?” (1 alumna); y “Hola” (2 estudiantes).

Sobre la participación en clase, se les preguntó: “¿Te gusta participar en clase? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?”. Como respuestas se obtuvo que a 3 estudiantes no les gusta hablar en clase (a 1 escolar porque no sabe algunas palabras y tiene miedo a equivocarse, y los otros 2 estudiantes porque se han incorporado recientemente al aula y no saben qué palabra utilizar); a 1 alumna sí le gusta participar, ya que está desde el curso pasado y comenta que hablando aprenden más vocabulario. Se les preguntó también “¿Cómo aprendes mejor español?”. Como respuestas se obtuvo que 3 escolares aprenden mejor español hablando y escuchando; y 1 escolar dijo que hablando y escribiendo. También se les preguntó “¿Para qué aprendes español?”. A esto, 2 escolares respondieron que para hablar mejor y estudiar, y otros 2 escolares respondieron que para hablar y trabajar.

Sobre el aprendizaje de la escritura y lectura, se les preguntó: “¿Para ti qué es más difícil: leer o escribir? ¿Por qué?”. A esto, 2 alumnos respondieron que escribir es difícil porque tienen limitaciones en la gramática (falta conocer la conjugación de verbos, los acentos, los verbos verbales; confunden la b, v, c, s, g, j); y 2 escolares respondieron que es más difícil leer porque desconocen el significado de las palabras; no están familiarizados con los sonidos de las palabras; y no dominan las reglas ortográficas. Sobre la comprensión de texto y hablar, se les preguntó: “¿Para ti que es más difícil: comprender un texto o hablar?”. A esto, los 4 estudiantes respondieron que comprender un texto es más difícil que hablar porque tienen un limitado conocimiento del vocabulario, al igual que sobre la cultura y el contexto del país de acogida, y, sobre todo, que desconocen el significado de las palabras.

La estudiante de primaria tiene un rostro cansado y triste; vive con una familia de acogida; al llegar a Madrid no conocía ninguna palabra en español. Realiza las actividades que indica la docente, aprende el vocabulario a través de imágenes y juegos. Luego escribe oraciones incorporando las palabras que va aprendiendo. Pero, cuando no le gusta la actividad, pregunta si puede cambiar de tarea. Un trabajo que no le gusta realizar es copiar textos y leer; ella menciona que no sabe las palabras y que no comprende qué debe realizar. Sin embargo, se puede comunicar en español y comprende las indicaciones de la profesora.

Una alumna de secundaria es amable, sonríe, trabaja con entusiasmo. Esta escolar comprende los textos y puede comunicarse con la docente y sus compañeros de clase. Los trabajos que realiza son de gramática y análisis de texto. Al inicio del curso, la única palabra que conocía era “hola”. Dice que le gusta aprender idiomas, que le encanta Madrid y que se siente contenta. Vive con su padre y su madre. También cuenta con internet, ordenador y tableta en su hogar.

Dos estudiantes de secundaria se han incorporado hace dos semanas; ellos tienen dificultades para comunicarse, realizan un esfuerzo para aprender el vocabulario, pero parece que no comprenden lo que la profesora indica. Como no pueden preguntar, porque no saben qué decir, miran a la docente; y ella les indica, con un tono enérgico, que avancen. En ciertas ocasiones, ayudé a estos dos escolares, y sonreían cuando comprendían lo que debían realizar. Estos alumnos viven en un piso tutelado.

Sobre el lugar de estudio y los materiales que utilizan en sus viviendas, se les preguntó: “¿En qué lugar de tu casa estudias?”. A esto, 3 alumnos respondieron que estudian en su habitación; y 1 en la biblioteca. Sobre los materiales, se les preguntó: “¿Tienes internet, ordenadores, libros, diccionarios en tu casa?”. A esto, 4 alumnos respondieron que tienen internet y móviles; 1 que tiene tableta; 1 que tiene ordenador; y 2 alumnas que utilizan libros

de Lengua. Sobre el uso del traductor, se les preguntó: “¿Utilizas traductor? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?”. A esto, 4 alumnos respondieron que utilizan el traductor para buscar palabras desconocidas.

Sobre las actividades que realizan fuera del colegio, se les preguntó: “¿Qué actividad realizas en tu tiempo libre?”. A esto, 1 alumno respondió que practica gimnasia rítmica, toca piano, sale al parque y visita a sus abuelos de la familia de acogida; 1 que toca violín, lee libros clásicos en persa y pinta; y 2 que juegan al fútbol, salen a pasear al centro de Madrid. Sobre los futuros estudios, se les preguntó: “¿Qué te gustaría estudiar cuando finalices la ESO?”. A esto, 1 alumno respondió que no sabe; 1 que quiere ser músico; 1 que quiere ser cocinero; y 1 que quiere ser mecánico.

Los alumnos residen con sus padres y otras personas. Se les preguntó: “¿Con quién vives?”. A esto, 1 alumna respondió que vive con una familia de acogida; 1 que vive con su padre y su madre; y 2 que viven en piso de acogida y tienen un tutor. Sobre el trabajo de los padres, se les preguntó: “¿En qué trabajan tus padres o familiares?”. Como respuestas se obtuvo que 1 alumna no sabe; 1 escolar no menciona; 1 indica que es sastre; y 1 dice que es exportador. Sobre la ocupación de la madre, las respuestas fueron las siguientes: 1 índice que es docente; 1 indica que estudia español; 1 indica que es vendedora; y 1 indica que está desempleada. Sobre el idioma en que se comunican, se les preguntó: “¿Qué idiomas hablan en tu casa?”. Como respuestas se obtuvo que 1 alumna se comunica en español; y que 3 alumnos lo hacen en su idioma nativo y en español.

Las sesiones de clase en el Aula de Enlace en el curso 2022-2023

Las sesiones de clases de manera general comienzan por la enseñanza del vocabulario, la comprensión lectora y el análisis de texto. La profesora utiliza diferentes recursos como

libros, fotocopias, juegos interactivos y actividades prácticas para abordar los diferentes niveles y edades de los escolares. Ofrece apoyo según las necesidades de cada estudiante. El material didáctico se adecúa según el nivel de aprendizaje de los escolares.

Las horas pedagógicas son de media jornada, es decir 12,5 horas. Los lunes y martes se enseña de 9:00 a 13:00 horas; los miércoles de 9:00 a 9:45 horas; los jueves de 11:00 a 12:10 horas; y los viernes de 11:00 a 13:00 horas. Cuando los alumnos no tienen clases en el Aula de Enlace, se incorporan al aula de referencia. En el Aula de Enlace hay tres niveles: dos estudiantes, una de primaria y la otra de secundaria que se incorporaron en el curso 2021-2022; y dos alumnos de secundaria que llevan dos semanas en el Aula de Enlace.

Las sesiones de aprendizaje se personalizan para cada estudiante. La alumna de secundaria se comunica y escribe en español; la docente realiza comprensiones de textos narrativos, descriptivos e instructivos. Para la estudiante de primaria realiza actividades lúdicas a fin de que aprenda el vocabulario y oraciones gramaticales. Con los dos alumnos que recientemente se han incorporado desarrolla diversas actividades: descripciones de imágenes, lectura de textos, ejercicios de verbos en presente. También utiliza los ordenadores con el objetivo de que puedan leer y realizar ubicaciones geográficas en el mapa.

La docente en el Aula de Enlace

La profesora del Aula de Enlace tiene formación en Infantil y ha trabajado como docente de enseñanza de español en el extranjero. Habla inglés fluidamente. Al inicio del curso realiza una prueba de nivel al alumno que conoce alguna palabra en español. Organiza la clase por el nivel de aprendizaje que tienen los estudiantes de la lengua española. Además, planifica las clases según el aprendizaje del español de los escolares.

La maestra realiza una programación para cada estudiante, ya que los alumnos se han incorporado en diferentes meses al Aula de Enlace. Planifica la clase cada semana, y plantea objetivos, actividades y una evaluación.

La docente comienza las lecciones con el vocabulario, luego realiza juegos, descripciones, ubicaciones geográficas, clima, tiempo, lugares de una ciudad, entre otros aspectos. Una vez que los alumnos conocen e identifican palabras principales, les enseña gramática.

Coordina con los docentes de las aulas de referencia y les entrega materiales con el fin de que los estudiantes trabajen en esa aula. Estas fichas contienen actividades de comprensión de texto, uso de vocabulario, ubicación geográfica, entre otros.

Para ella, la dificultad de enseñar español se encuentra en los diferentes niveles de aprendizaje y edades de los estudiantes, ya que tiene que preparar una ficha para cada alumno. La realidad de cada escolar es compleja. Sin embargo, lo más gratificante es que los alumnos se comuniquen en español, que lean y que redacten. Propone al colegio un entorno adecuado para la enseñanza. Asimismo, sugiere a la Consejería de Educación más formación en Enseñanza de Español para Extranjeros (ELE) y metodología para la instrucción en el Aula de Enlace.

9.5. Colegio Jesús María de Juan Bravo

El contexto geográfico, social y educativo del Colegio Jesús María de Juan Bravo

El colegio privado concertado bilingüe Jesús María de Juan Bravo es regentado por la congregación de las Religiosas de Jesús María; se ubica en distrito de Salamanca. Según el Programa General Anual del Centro (PAG), para el curso 2022-2023, el estilo educativo se basa en los valores del evangelio y el carisma de la fundadora de la comunidad, Claudina Thévenet.

Los principios espirituales se caracterizan por promover en los individuos una fe que se proyecta en la vida, una apertura al mundo y poder construir una sociedad más justa, más solidaria y comprometida con el cuidado de la “Casa Común”, así como la atención a las personas que más lo necesitan. También, hace referencia a un entorno familiar donde se fomenta el trabajo en equipo, colaborativo, donde participan todos. El documento señala que el carisma de la comunidad se fundamenta en el amor, la bondad, la atención personal, la pedagogía preventiva y el espíritu de la familia.

La institución educativa brinda cinco etapas de educación: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y el Ciclo Formativo de Grado de Educación Infantil. Su objetivo es que los estudiantes desarrollen la competencia de aprender a aprender y la capacidad de pensamiento crítico, creatividad, comunicación y actitudes como la confianza, el entusiasmo, la flexibilidad, la constancia y el esfuerzo. Las metodologías que utiliza el colegio se basan en el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje y servicio.

La Programación General del Centro (PAG), en la etapa de Educación Primaria, en el apartado número siete titulado Plan de Atención a la Diversidad (PDA), señala como propósito

afianzar los hábitos de trabajo y el desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender. Trabajar destrezas orales y comunicativas. También atenderá las demandas de los estudiantes ucranianos a través del Aula de Enlace.

El Plan de Atención a la Diversidad presenta cuatro subapartados: Plan de Refuerzo Educativo, Plan de Actuación del Equipo de Apoyo (PT), Plan de actuación del TSIS y el Plan de Actuación del Aula Enlace. Sobre el Aula de Enlace, indica las razones de su creación, los destinatarios, la incorporación y la permanencia. Por una parte, señala que el Aula de Enlace se creó para favorecer la incorporación del alumnado extranjero con graves carencias en el conocimiento de la lengua española. Indica que los beneficiarios serán los estudiantes escolarizados por primera vez en la Comunidad de Madrid de 3.º, 4.º, 5.º y 6.º curso de Educación Primaria y los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.

La incorporación al Aula de Enlace se realizará una sola vez durante el periodo de la escolaridad obligatoria del alumno, coincidiendo con el momento en que acceda al sistema educativo, siempre consentido por los padres o tutores de los alumnos. La permanencia en el programa será de nueve meses y luego el escolar se incorporará al aula de referencia.

En el PAG incorpora un plan de actuación del Departamento de Orientación EI/EP para el Aula de Enlace en el que se definen objetivos, se proponen tareas, se identifica a los responsables, se indica el tiempo, se señala el procedimiento y se precisan los instrumentos de evaluación.

Los objetivos plantean lo siguiente:

- Posibilitar atención específica al alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros que se integra en el sistema educativo español y presente graves carencias lingüísticas mediante programas específicos que le permitan eliminar dichas carencias.

- Propiciar el conocer el centro y su entorno para facilitar al alumnado una autonomía básica, así como el aprendizaje en el grupo de referencia.
- Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno y su integración en el medio social.

El Aula de Enlace del colegio Jesús María de Juan Bravo se creó en el curso 2021-2022 para dar respuestas a la escolarización de los alumnos ucranianos que migraron por el conflicto que se vive en su país. En ese curso, la atención era específicamente para los estudiantes de Ucrania. Se matricularon un total de 8 escolares: 2 de primaria y 6 de secundaria. La Consejería de Educación asignó una jornada completa al Aula de Enlace debido al número de alumnos.

El curso 2022-2023 en el Aula de Enlace

En el curso 2022-2023, el Aula de Enlace fue mixta y estuvo integrada por alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En este curso, el programa contó con un total de 7 estudiantes: 1 escolar del 4.º nivel de primaria y 6 escolares de 1.º, 2.º y 4.º de la ESO. Los estudiantes procedían de China y Ucrania, y sus idiomas maternos eran chino y ucraniano. El programa tuvo como objetivo principal que los alumnos alcanzaran el nivel B1 del idioma español para que se incorporaran de manera definitiva al sistema educativo español.

Las horas asignadas por la Consejería de Educación fue de media jornada, 12,5 horas pedagógicas para la enseñanza de Lengua. Las clases fueron de lunes a viernes con una variedad de horas por día: los lunes y viernes de 10:00 a 13:00 horas; el martes de 9:00 a 12:00 horas; el miércoles de 9:00 a 13:00 horas; el jueves de 9:00 a 12:00 horas; y el viernes de 9:00 a 13:00 horas. Las horas en las que los escolares no se encontraban en el Aula de Enlace estaban en su aula de referencia. En el Aula de Enlace se impartía la enseñanza del idioma español. Sin

embargo, en Educación Primaria se enseñaban las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

La matrícula se realizó por dos vías: una a través de Servicio de Apoyo a la Escolarización (SAE), que derivaba a los estudiantes que habían pedido ser escolarizados en la Comunidad de Madrid; y otra a través de las familias que inscribían a los escolares porque residían por la zona del colegio. Cabe destacar, que en este grupo no hubo familias de acogida para los alumnos ucranianos. Estos escolares vivían con sus respectivas madres. El Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI) facilitó un traductor para que se pudiera realizar la inscripción al Aula de Enlace.

El Aula de Enlace en el curso 2022-2023

El Aula de Enlace estaba situada en la sala de informática, con una cantidad significativa de ordenadores. El aula tenía una pizarra acrílica mediana, un escritorio y una silla para la docente. Había un corcho con un horario, una estantería grande con libros y materiales educativos. Una parte del aula estaba ambientada con el abecedario, saludos y la lista de asistencia de los estudiantes.

También tenía una mesa con seis sillas para los estudiantes. Este espacio era incómodo porque dos estudiantes se sentaban dando la espalda a la pizarra y tenían que estar dándose la vuelta a cada momento para poder copiar la actividad. En ciertas ocasiones, la docente utilizaba el mobiliario de la sala de informática. Las sillas y mesas estaban acomodadas de manera tradicional, por ello no permitía la interacción entre los estudiantes, pero los escolares tenían mayor comodidad para escuchar las indicaciones de la docente y copiar algunos ejercicios de la pizarra.

Los estudiantes en el Aula de Enlace

El Aula de Enlace estaba integrada por 7 estudiantes: 1 alumna de primaria del 4.º curso y 6 escolares de secundaria (2 alumnos y 4 alumnas). De los 6 escolares de secundaria, 1 era del 1.º curso; 2 eran del 2.º curso; y 3 eran del 4.º curso. Los escolares procedían de China y Ucrania, y sus lenguas maternas eran chino y ucraniano. Un grupo de escolares habla ruso como segunda lengua y otro inglés.

La incorporación al Aula de Enlace se realizó a lo largo del curso escolar. En este año académico continuaron 5 estudiantes del curso anterior, 4 estudiantes de Ucrania y, durante el curso 2022-2023, en enero se incorporaron 3 escolares: 2 estudiantes chinos y 1 alumno de Ucrania. Los estudiantes del curso pasado se podían comunicar en español y comprender las indicaciones de la profesora. Sin embargo, los alumnos inscritos en este curso no hablaban, solo miran a la profesora cuando realizaba una explicación.

Cuando llegaron al país de acogida conocían una palabra. Se les preguntó: “¿Qué palabras conocías cuando llegaste a Madrid?”. A esto, 6 alumnos contestaron que la única palabra en español que conocían y cuyo significado sabían era “hola”, y 1 estudiante no sabía ninguna palabra.

Sobre la participación en clase, se les preguntó: “¿Te gusta participar en clase? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?”. A esto, 2 escolares respondieron que sí le gusta hablar con sus compañeros y con la profesora porque aprenden más palabras en español, y les gusta preguntar a la profesora cuando desconocen y quieren aprender el significado de alguna palabra o tienen alguna duda. Pero a 5 escolares no les gusta hablar porque no saben el vocabulario y tienen miedo de cometer errores. A la pregunta “¿Cómo aprendes mejor español?”, 4 escolares respondieron que hablando y escuchando; 2 escolares que hablando; y 1 estudiante que

escribiendo. Otra pregunta que se les hizo fue “¿Para qué aprendes español?”. A esto, 5 estudiantes respondieron que para hablar con fluidez y estudiar; y 2 escolares dijeron que para hablar y trabajar.

Sobre el aprendizaje de la escritura y lectura, se les preguntó: “¿Para ti qué es más difícil: leer o escribir? ¿Por qué?”. A esto, 4 escolares respondieron que para ellos es más difícil escribir porque desconocen el vocabulario y tienen un conocimiento limitado de la gramática y la estructura gramatical. También, señalan que tienen dificultades en la ortografía (en acentuar las palabras, en el uso de la b, v; c, s) y la puntuación. Una estudiante comentó que tiene miedo de cometer errores; que le gusta que todo le salga bien; y que cuando escribe, no está segura de que lo ha hecho de manera correcta. Por su parte, 3 escolares respondieron que para ellos es más difícil leer, ya que no saben el significado de las palabras; otros contestan que no recuerdan el alfabeto, las consonantes; algunos tienen dificultades en la pronunciación (c-s, j, r).

Sobre la comprensión de textos y hablar, se les preguntó: “¿Para ti qué es más difícil: comprender un texto o hablar?”. A esto, 6 escolares respondieron que para ellos es más difícil comprender un texto porque desconocen el significado de las palabras y el contexto cultural. Por su parte, 1 escolar respondió que para él es más difícil hablar porque tiene un conocimiento limitado del vocabulario, de la estructura de las oraciones y de la conjugación de verbos; además, que tiene miedo de cometer errores porque no puede pronunciar algunas palabras que contiene las letras, r, j y ñ.

Los 6 alumnos tienen una profesora particular que les refuerza el aprendizaje del español en sus casas y les ayuda con los deberes. En el colegio también tienen horas complementarias en el aula de compensatoria para el reforzamiento de Lengua y Matemáticas. Sobre el lugar de estudio y los materiales educativos en sus hogares, se les preguntó: “¿En qué

lugar de tu casa estudias?”. A esto, los 7 escolares contestaron que estudian en sus habitaciones y que tienen un escritorio con su respectiva silla para realizar los deberes. Sobre los recursos educativos, se les preguntó: “¿Tienes internet, ordenador, libros, diccionarios en tu casa?”. A esto, 7 estudiantes respondieron que tienen wifi y móvil; 4 que tienen tabletas; y 3 que tienen ordenadores. Sobre el uso de traductores, se les preguntó: “¿Utilizas traductor? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?”. A esto, los 7 escolares indicaron que utilizan el traductor para poder comunicarse o buscar el significado de las palabras.

Sobre las actividades que realizan fuera del colegio, se les preguntó: “¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?”. Como respuestas se obtuvo que 1 juega en el parque, pinta y estudia español; 1 juega en la tableta, juega al baloncesto, camina en el parque y pinta; 1 juega al baloncesto; 1 al tenis y duerme; 1 escucha música, lee y duerme; 1 dibuja, ve películas en Netflix y corre; 1 practica ballet.

Sobre los estudios que desean continuar en el futuro, se les preguntó: “¿Qué te gustaría estudiar al finalizar la ESO?”. Como respuestas se obtuvo: Arquitectura (1); Ingeniería Informática (1); No saben (2); Ingeniería Eléctrica (1); Contabilidad (1); y Diseño de Interiores (1).

Los estudiantes residen con sus padres. Se les preguntó: “¿Con quién vives?”. Como respuestas se obtuvo que 5 estudiantes viven con su madre (2 alumnos también viven con las abuelas), 2 estudiantes con su padre y madre (estos estudiantes son hermanos). Sobre el trabajo de sus padres, se les preguntó: “¿En qué trabajan tus padres o familiares?”. Las respuestas fueron las siguientes: 2 de las madres trabajan en una empresa; 1 tiene un negocio propio; y 1 aprende español, y el padre es negociante. Sobre el idioma en el que se comunican en sus hogares, se les preguntó: “¿Qué idioma hablan en tu casa?”. Los 7 escolares respondieron que se comunican en su idioma nativo con sus padres.

Las sesiones de clase en el Aula de Enlace

En las sesiones de aprendizaje en el Aula de Enlace se imparte la asignatura de Lengua española de lunes a viernes a estudiantes de primaria y secundaria. En Educación Primaria se enseñan las asignaturas de Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Y se incorporan a las asignaturas Ciencias Sociales, Educación Física, Inglés, Música, Plástica y Religión. Sin embargo, los estudiantes de secundaria desde el inicio del curso se incorporan solo a Educación Física.

La enseñanza de la asignatura se realiza de manera individualizada según la fecha de inscripción al Aula de Enlace. En la clase hay dos grupos, los alumnos del curso pasado y los del curso actual. La docente utiliza metodologías lúdicas e interactivas para el aprendizaje del vocabulario básico, de la gramática y la lectura.

En cuanto a las sesiones de aprendizaje, en un primer momento, la docente saluda a los escolares con un tono de voz claro y cálido. Luego indica que iniciará la clase con la revisión de los deberes que ha dejado el día anterior. En esta actividad pregunta a cada estudiante la respuesta del ejercicio, y cuando un alumno tiene una duda, la profesora a través de un ejemplo resuelve la interrogante.

En un segundo momento incorpora diversos juegos educativos, actividades interactivas y recursos visuales para que los estudiantes aprendan y amplíen el léxico. Las temáticas del vocabulario son sobre la comida, frutas, animales, partes del cuerpo y ropa, para el primer grupo; y para el segundo grupo tiene otra ficha que implica realizar oraciones y reconocer las partes gramaticales (verbo, sujeto, objeto directo y objeto indirecto). También, incorpora la lectura de textos cortos con sus respectivas comprensiones de lectura.

Otro juego consiste en enseñar a los estudiantes a identificar los billetes y las monedas. Para esta actividad, simulan que van al supermercado. La profesora reparte una cantidad de dinero a los alumnos y ella es la vendedora. En la pizarra indica el nombre del producto y el valor de cada artículo, luego pide que cada alumno realice una compra. Ella ayuda a los escolares con el cambio y ofrece una orientación cuando el escolar tiene dificultad para seleccionar los billetes o las monedas. Al finalizar la actividad, la profesora refuerza la importancia del conocimiento del dinero. A través de los juegos, los educandos se comunican, reconocen palabras y aprenden vocabulario, y es una forma significativa de aprender a comprar y reconocer la cantidad del dinero.

Otra actividad que realiza para ampliar el vocabulario de las prendas de vestir es relacionar el dibujo con sus respectivos significados. Muestra en la mesa de trabajo los dibujos de diferentes prendas de vestir (abrigo, calcetín, camiseta, falda, gorra, jersey, pantalón, medias, sudadera, vestido, zapato y zapatilla) y pronuncia el nombre tres veces y hace repetir a los estudiantes. Luego reparte tres carteles con los nombres de las prendas e indica a los escolares que reconozcan la prenda de vestir y ubiquen el cartel que tienen en cada dibujo que corresponda; después de que todos los alumnos han colocado de manera correcta los carteles, la profesora revisa, y para finalizar indica a los escolares que nombren las prendas de vestir.

Al finalizar las actividades escolares, la docente asigna deberes para ser trabajados en casa. Recapitula el tema que se ha desarrollado e indica a los estudiantes que realicen los deberes y los anima a que practiquen el vocabulario realizando oraciones y se comuniquen en español en sus hogares.

La docente del Aula de Enlace

La profesora del Aula de Enlace también cumple las funciones de tutora en el programa. Es el primer año que enseña en el Aula de Enlace, pero en los cursos pasados ha sido profesora de primaria en el este centro educativo. Sobre la formación superior ha sido graduada en Educación Infantil con mención en Inglés; habla como segunda lengua el idioma inglés.

La prueba de nivel, si se lleva a cabo a pesar de que los escolares no tienen conocimiento del español, se realiza para saber cómo planificar las sesiones de clase. Aplica una prueba de nociones básicas de matemática a los estudiantes de primaria con el objetivo de reforzar o complementar las destrezas en esa asignatura.

El diseño de las clases consiste, en primer lugar, en una planificación individualizada según el aprendizaje y progreso de cada estudiante, y las programaciones se realizan cada semana según la necesidad de cada escolar. En segundo lugar, organiza la clase por edades, para que trabajen por parejas y para que cuando tengan que ir a su aula de referencia no se interrumpa la actividad. En tercer lugar, realiza diversas fichas para que los escolares trabajen en el aula de referencia, ya que se incorporan desde el primer día, puesto que se ha asignado la mitad de la jornada para el Aula de Enlace, y, en la otra mitad, deben permanecer en el aula de referencia.

La profesora expresa que la mayor dificultad de enseñar en el Aula de Enlace es que cada día es algo nuevo, la programación cambia y se adapta a la necesidad de cada alumno. Pero es gratificante contemplar la evolución de los estudiantes, percibir que al principio no sabían ninguna palabra y luego pueden mantener una comunicación básica.

Sugiere que los directivos y los docentes asignados al Aula de Enlace reciban una orientación, una guía de cómo trabajar con la diversidad de alumnos, tanto en idiomas y niveles

de aprendizaje. Se debe proporcionar más recursos materiales y didácticos. Solicita que la Consejería de Educación brinde formación y un manual para los profesores del Aula de Enlace.

9.6. El Colegio de Educación de Infantil y Primaria - Navas de Tolosa

El contexto geográfico, social y educativo del Colegio de Educación de Infantil y Primaria - Navas de Tolosa

El C.E.I.P. Navas de Tolosa, ubicado en el barrio de San Cristóbal de los Ángeles perteneciente al distrito de Villaverde, es un colegio que abarca los niveles de Educación Infantil y Primaria. Está rodeado por un extenso parque y cuenta con un complejo polideportivo que incluye piscina y campos de deportes multiusos. De estas instalaciones, la institución educativa se encuentra en una zona caracterizada por una notable diversidad demográfica, con una gran población inmigrante que proviene de distintos países de América Latina, Centroamérica, Marruecos, África y Europa del Este, así como con un número significativo de personas de etnia gitana.

El centro educativo es una institución pública que ofrece educación desde Educación Infantil hasta Primaria, y que acoge a estudiantes de 34 nacionalidades distintas. Clasificado como colegio de línea 2 en la mayoría de los niveles, cuenta con cinco aulas de Educación Infantil y once de Educación Primaria. Dispone de una clase de Compensatoria y un Aula de Enlace. La institución educativa también ofrece apoyo a un considerable número de alumnos con necesidades de compensación educativa debido a situaciones sociofamiliares complejas.

La institución educativa se destaca por su compromiso con la excelencia educativa y el bienestar emocional tanto de los alumnos como de los profesores mediante cinco iniciativas principales. Por ejemplo, los proyectos Proa + 21-23, PIE- Plan Digital y Life PARC tienen como objetivo proporcionar a los estudiantes nuevas estrategias didácticas para que sean protagonistas de su propio aprendizaje y aprendan a trabajar en equipo. Ofrecen a los docentes herramientas para fomentar el trabajo colaborativo y promover la innovación educativa. Los

otros dos programas se centran en la protección del medio ambiente y la mejora de la convivencia escolar.

El Aula de Enlace se integra en el Programa General Anual (PGA) del curso académico 2022-2023 como parte del Plan de Atención a la Diversidad. Este documento proporciona información detallada sobre el inicio del programa educativo, la duración de la estancia de los alumnos, la administración de la prueba de nivel y la descripción de la metodología y los recursos pedagógicos empleados.

El Aula de Enlace comenzó a funcionar en el curso académico 2017-2018 con el propósito de acoger a alumnos recientemente llegados a España que carecían de conocimientos del idioma español. En este entorno, se les impartió enseñanza del español para, posteriormente, integrarlos en el nivel curricular correspondiente a su edad. Se brindó una atención individualizada a los estudiantes, adaptada a sus necesidades específicas. Respecto al profesorado, la institución educativa buscó un docente especializado en Primaria, ya que se considera que posee el perfil idóneo para enseñar lectura y escritura a los alumnos.

La permanencia de los alumnos en el Aula de Enlace fue de 9 meses, y posteriormente se incorporaron a su clase de referencia cuando hubieron alcanzado un buen nivel curricular. Los estudiantes del Aula de Enlace se integraron en la clase ordinaria en aquellas asignaturas en las que el idioma no fuera un obstáculo, a fin de que se relacionaran con sus compañeros y compañeras; las materias a las que asistían eran Inglés, Educación Física, Plástica y Música.

El PGA también informa que se lleva a cabo una prueba de nivel de español. Los resultados abarcan desde un A0 hasta un A2 bajo, según el Marco Europeo de Referencia. La metodología recomendada por el colegio para el Aula de Enlace se basa principalmente en un enfoque comunicativo. Se centra en el desarrollo de habilidades de pensamiento nocional-

funcional con el objetivo de fomentar la adquisición de habilidades básicas que permitan una comunicación efectiva con hablantes nativos en la vida diaria del estudiante.

Por tanto, enfatizan en la importancia de las cuatro destrezas comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) y en el trabajo por bloques temáticos a través de vocabularios específicos que se utilizan en la rutina diaria. También utilizan metodologías activas, participativas y lúdicas; creativas, centrada en el aprendizaje significativo y aprendizaje cooperativo.

Un aspecto que incluye el PGA es la mejora del Aula de Enlace a través de una relación cercana entre familias y el colegio con el fin de que participen en el aprendizaje de sus hijos. El PGA señala que utilizan una variedad de herramientas en el Aula de Enlace: material visual (carteles, tarjetas, láminas de abecedario), actividades motoras (mimos, prácticas lúdicas, juegos de asociaciones), uso de diccionarios y crucigramas, ejercicios auditivos (teatro, canciones, refranes, diálogos, lecturas), recursos del Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI) según las necesidades de los estudiantes y el nivel de aprendizaje, materiales de elaboración propia realizada por el docente.

El curso 2022-2023 en el Aula de Enlace

El curso 2022-2023 el Aula de Enlace estuvo dirigido a estudiantes de primaria, con edades comprendidas entre los 8 y 12 años. El Aula de Enlace la integraron 14 estudiantes que provenían de diversos países y poseían diferentes idiomas, culturas, religiones y niveles de aprendizaje. Los países de procedencia fueron Bangladés, Brasil, China, Ghana, Guinea, Malí, Marruecos, Mauritania y Pakistán. Tenían una variedad de idiomas nativos, como árabe, ashanti, bambara, bengalí, chino, francés, portugués, soninké y urdu. Es importante destacar que la mayoría de los escolares practicaban la religión musulmana.

También, el colegio ofrecía una jornada completa de 25 horas pedagógicas dedicadas a la enseñanza del español. Por ello, el horario asignado fue de lunes a viernes de 9:00 a 14:00 horas, en el que principalmente se enseñaba español, pero también las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Los alumnos, según el nivel de español que iban adquiriendo, eran derivados al aula de referencia. Los escolares ingresaban en el Aula de Enlace según el curso en el que habían sido matriculados.

El proceso de inscripción de los estudiantes en el Aula de Enlace se llevó a cabo a través del Servicio de Apoyo a la Escolarización (SAE), que se encarga de informar a las familias sobre los procedimientos de admisión en centros sostenidos con fondos públicos y facilitar la matriculación de los alumnos. El SAE emite un documento que indica la necesidad de inscribir al niño o niña en el programa debido a su desconocimiento del idioma. La selección de la escuela se basa en el lugar de residencia del estudiante, priorizando la asignación a un centro escolar cercano a su domicilio que cuente con Aula de Enlace. Los padres, madres o tutores son responsables de realizar la inscripción del estudiante. Cuando los padres no hablan español, el colegio solicita la asistencia de un traductor o traductora al Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI).

El Aula de Enlace 2022-2023

El Aula de Enlace era espaciosa y luminosa, con dos grandes ventanas que proporcionaban luz natural. Esto permitía que los niños pudieran moverse cómodamente. Sin embargo, el diseño tradicional de las mesas, dispuestas en filas, limitaba la interacción y colaboración entre los estudiantes. El mobiliario, de color verde y madera, constaba de mesas y sillas que resultaban pequeñas e incómodas para los estudiantes de 5.º y 6.º ciclo, dado su tamaño y complexión.

A un costado de la pizarra se situaba una estantería que albergaba diversos materiales utilizados por los estudiantes. En la parte inferior se guardaban lápices de colores, hojas, tijeras y otros elementos necesarios para las actividades escolares. En el tramo superior de la estantería se encontraba una amplia variedad de libros que abarcaban una extensa gama de cuentos. Estos libros estaban al alcance de los estudiantes, lo que fomentaba el interés y el amor por la lectura. Sobre el armario se encontraba un cartel grande que mostraba los números naturales, las estaciones del año y dibujos realizados por los propios escolares.

En la parte frontal del aula había una pizarra tradicional grande y una pantalla táctil equipada con tizas y un borrador para pizarra. Ambos recursos didácticos eran utilizados tanto por la profesora como por los estudiantes. En la pizarra tradicional, la docente escribía y explicaba vocabulario y conceptos, mientras que los estudiantes realizaban dictados y otras actividades. La herramienta multimedia interactiva se empleaba con el objetivo de que los alumnos adquirieran vocabulario. Los estudiantes también utilizaban esta pantalla para ver vídeos educativos, escuchar música, leer textos y participar en actividades interactivas. A los alumnos les entusiasmaba ver vídeos y participar en diversas actividades de aprendizaje del idioma español en la pantalla táctil.

En el lado izquierdo de la pizarra se situaba el escritorio y la silla del docente. Sobre el escritorio se encontraban materiales de trabajo como fichas y carteles con dibujos, así como bolígrafos, una goma y lápices. En el lado derecho se ubicaba la puerta, junto a la cual había un perchero. En la parte superior del perchero se hallaban diversos elementos, mientras que debajo se encontraban dos tachos de reciclaje: uno de color negro para papel y otro de color amarillo para el plástico. En la clase había dos ordenadores: uno era utilizado por la profesora y otro por los alumnos.

En síntesis, el Aula de Enlace de Educación Primaria ofrecía un espacio amplio que integraba elementos tradicionales con herramientas tecnológicas modernas, con el propósito de proporcionar una enseñanza de calidad a los estudiantes y fomentar sus habilidades para adaptarse al entorno tecnológico actual.

Los estudiantes en el Aula de Enlace

El Aula de Enlace está integrada por escolares de Educación Primaria, desde 3.º hasta 6.º ciclo. El grupo está formado por un total de 14 escolares: 8 alumnos y 6 alumnas; 2 escolares están inscritas en el 3.º curso, 5 estudiantes en el 4.º curso, 4 estudiantes en el 5.º curso y 3 escolares en el 6.º curso.

Los estudiantes proceden de diferentes países: 1 alumno de Brasil, 2 de Bangladés, 1 de China, 2 de Ghana, 1 de Guinea, 1 de Mali, 4 de Marruecos, 1 de Mauritania y 1 de Pakistán. Los escolares tienen como lengua nativa el bengalí, chino, ashanti, francés, bambara, árabe, soninké y urdu. Dos alumnos hablan inglés como segunda lengua, y la mayor parte practica la religión musulmana.

La incorporación de los estudiantes al Aula de Enlace se realiza a lo largo del curso escolar, según la fecha de llegada del alumno desde su país de origen. La mayoría de los estudiantes se incorporó al inicio del curso escolar. En septiembre de 2022 se inscribieron 8 estudiantes, y 1 alumno lo hizo en octubre. En mayo de 2023 ingresaron al Aula de Enlace 5 escolares. Según la docente, los escolares muestran una disparidad en sus niveles de escolarización. Un grupo de estudiantes no ha recibido educación en su país de origen, ya que no pueden responder a preguntas básicas en su idioma nativo ni realizar operaciones simples de suma o resta.

Los alumnos que se integraron al inicio del año escolar muestran habilidades para comunicarse y comprender tanto a la profesora como a sus compañeros. Son capaces de leer textos cortos, entender lecturas y realizar dictados. Como contraste, aquellos que se unieron a mitad de curso tienen un nivel de comunicación básico y a veces no comprenden las explicaciones de la profesora, presentan dificultades para la lectura y escritura, por lo que requieren de atención individualizada. Por último, los estudiantes recientemente incorporados de manera permanente dependen del uso del traductor para interactuar con el resto del grupo.

Hacia el primer día o la primera semana en al Aula de Enlace, los alumnos indican que experimentan nerviosismo y timidez al encontrarse en un entorno nuevo y desconocido, porque no comprenden ni pueden hablar en español. Al llegar al país de acogida conocían algunas palabras. Se les preguntó: “¿Qué palabras en español conocías cuando llegaste a Madrid?”. Como respuestas se obtuvo que 9 escolares sabían decir “Hola”; 2 alumnos sabían decir “Hola. ¿Cómo te llamas?”; 1 escolar sabía decir “¿Cómo te llamas?”; 1 estudiante no sabía ninguna palabra; y 1 estudiante no respondió porque se había incorporado recientemente.

En este sentido, los alumnos recientemente inscritos en el programa se muestran reacios a entablar conversaciones y prefieren observar a sus compañeros que llevan más tiempo en el aula y pueden comunicarse en español. Los estudiantes que han estado en el aula por un periodo prolongado comprenden esta situación y les brindan apoyo, y les dicen: “No te preocupes, todo está bien. Poco a poco aprenderás. Cuando yo llegué, también sentía miedo y no sabía cómo expresarme”. Acerca de la participación en clase, se les preguntó: “¿Te gusta participar en clase? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?”. Como respuestas se obtuvo que a 8 escolares les gusta participar porque no tienen miedo a equivocarse; a 5 escolares no les gusta participar porque no saben el vocabulario y no saben qué decir; y 1 estudiante no respondió.

A la pregunta “¿Cómo aprendes mejor español?”, 1 alumno respondió que escuchando, hablando y escribiendo; 1 escolar dijo que hablando, escuchando, escribiendo y leyendo; 1 dijo que hablando; 1 dijo que hablando y escuchando; 1 dijo que escribiendo y escuchando; 2 dijeron que escribiendo y leyendo; 3 dijeron que escuchando; 3 dijeron que hablando y escribiendo; y 1 estudiante no respondió. Otra pregunta sobre su aprendizaje del idioma fue “¿Para qué aprendes español?”. A esto, 2 escolares respondieron que para estudiar; 3 dijeron que para hablar con fluidez; 8 dijeron que para hablar con fluidez y estudiar; 1 no respondió (alumno que lleva dos días de asistencia en el Aula de Enlace).

Durante las actividades de lectura, los estudiantes se enfrentan a textos breves acompañados de preguntas para evaluar su comprensión. Entre ellos hay tres alumnos que destacan por su capacidad para leer con fluidez, expresión y una adecuada entonación. Son capaces de reconocer y pronunciar correctamente la mayoría de las palabras del texto, incluso aquellas más difíciles. Muestran habilidad para identificar a los personajes principales, los lugares relevantes y las palabras clave en el texto.

Los 7 escolares restantes enfrentan dificultades al identificar y asociar los sonidos de las letras con sus correspondientes símbolos escritos. Su expresión es pausada y entrecortada, con una fluidez limitada, lo que les dificulta la pronunciación de las letras y la formación de palabras. Tienen dificultades para reconocer palabras y comprender su significado. Por ello, este grupo de estudiantes no disfruta de estas actividades y muestran escaso interés en leer por las dificultades para reconocer vocales y consonantes. A menudo expresan su preferencia por las matemáticas, las consideran más fáciles. De todos modos, sus compañeros los animan a continuar intentando, y cuando logran expresarse correctamente, reciben elogios y aplausos. En esta actividad, los alumnos nuevos suelen repetir oraciones después de la profesora como parte de su proceso de aprendizaje.

Cuando se les preguntó a los estudiantes de este grupo “¿Para ti qué es más difícil: leer o escribir? ¿Por qué?”, 7 alumnos respondieron que lo más complicado es leer debido a su falta de familiaridad con el vocabulario; 6 alumnos señalaron que escribir es más difícil para ellos debido a que tienen un vocabulario limitado, al igual que el desconocimiento de los verbos, y tienen dificultades para determinar cuándo utilizar las letras “c”, “s”, “b” y “v”. Un grupo de estudiantes intercambia la letra “e” con la “i” cuando leen o escriben.

Cuando se consultó a los estudiantes “¿Para ti qué es más difícil: comprender un texto o hablar? ¿Por qué?”. 11 escolares respondieron que les resultaba más complicado comprender un texto debido a que enfrentaban dificultades para comprender palabras; 2 estudiantes manifestaron que hablar les resultaba más difícil por su limitado conocimiento del léxico; y 1 estudiante no respondió.

En cuanto al cumplimiento de los deberes, la mayoría de los estudiantes no completan los de lectura, escritura o matemáticas en casa. Un grupo de escolares olvidan llevar sus libretas a casa; otros extraviaron las fichas de trabajo o no recuerdan dónde las dejaron. Una razón fundamental detrás de la falta de cumplimiento de las tareas es que los padres no hablan español, o incluso se dan casos en los que el padre domina el español, pero suele trabajar durante todo el día o en turnos de noche.

Con referencia al lugar de estudio y los materiales que tienen en sus viviendas para realizar los deberes, se les preguntó: “¿En qué lugar de tu casa estudias? A esto, 8 alumnos respondieron que estudian en el salón y utilizan la mesa del comedor; 5 escolares dijeron que estudian en la habitación; y 1 estudiante no respondió. Sobre los recursos de que disponen en sus hogares, se les preguntó: “¿Tienes internet, ordenador, libros, diccionarios en tu casa?”. A esto, 10 estudiantes respondieron que tienen internet; 1 dijo que no tiene; 1 no respondió; 3 escolares dijeron que tienen ordenador; 3 dijeron que cuentan con una tableta; y 7 dijeron que

tienen un móvil. Sobre el uso de traductor, se les preguntó: ¿Utilizas traductor? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?”. A esto, 3 estudiantes respondieron que utilizan el traductor para comunicarse y buscar palabras desconocidas; 11 escolares dijeron que no utilizan el traductor, de los cuales 7 alumnos no tienen móvil; 1 no respondió; y 3 no conocen ni saben cómo utilizar el traductor.

Sobre las actividades que realicen fuera del colegio, se les preguntó: “¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?”. Como respuestas se obtuvi que 1 alumno juega al fútbol, lee y baila; 1 juega al fútbol y juega en el parque; 1 juega al fútbol; 1 juega en el parque, con el ordenador, lee y escribe; 1 juega al fútbol y dibuja; 1 juega al baloncesto, mira televisión y pinta; 1 juega con el móvil; 1 no responde; 1 pinta y juega en el parque; 1 juega en el parque y dibuja personajes de una serie; 1 escucha música y juega con el móvil; 1 juega fútbol y con el móvil. Sobre los estudios que desearían continuar cuando finalicen la ESO, las respuestas fueron las siguientes: 3 alumnos quieren ser futbolistas; 2 quieren estudiar Medicina; 1 quiere estudiar Enfermería; 2 quieren estudiar Odontología; 4 quieren entrar en la Policía Nacional; y 2 no saben.

Algunos escolares viven con ambos padres, otros con uno de ellos y un grupo minoritario con algún familiar. Se les preguntó: “¿Con quién vives?”. Las respuestas de los escolares fueron las siguientes: 11 estudiantes viven con la madre y el padre, de los cuales (2 viven con otros familiares); 1 escolar vive con la madre, el padrastro y el tío; 1 escolar vive con su padre y su madrastra; y 1 alumno no sabe. Sobre el trabajo de los padres, se les preguntó: “¿En qué trabajan tus padres o familiares?”. Las respuestas fueron las siguientes: 2 padres son traductores; 3 son vendedores; 2 no trabajan, 1 alumno no respondió; 4 no saben en qué trabajan sus padres; 1 trabaja en una mecánica; y 1 es cantante. Sobre el trabajo de las madres, las respuestas fueron las siguientes: 8 madres no trabajan; 1 trabaja en limpieza; 1 es estilista; 1 alumno no respondió; y 3 escolares no saben en qué trabaja su madre. Sobre el idioma en el que se comunican los estudiantes en sus hogares, se les preguntó: “¿Qué idioma hablan en tu

casa?”. Las respuestas fueron las siguientes: 4 escolares hablan árabe y español; 2 hablan ashanti e inglés; 2 hablan bengalí y español; 1 habla bamabara y español; 1 habla chino y español; 1 habla francés y español; 1 habla soninké; 1 habla portugués y español; y 1 habla urdo y español.

Otro aspecto notable de los estudiantes es el apoyo y la comprensión mutua que demuestran entre ellos. Cuando un compañero nuevo muestra temor a hablar, los demás lo respetan y alientan, le brindan palabras de apoyo a fin de que continúe. Aun así, cuando los estudiantes se integran en el aula, suelen conversar más con aquellos que hablan su idioma nativo. No obstante, aquellos compañeros que pueden comunicarse en español interactúan con toda la clase.

En líneas generales, los alumnos del Aula de Enlace se sienten acogidos, comprendidos y aceptados tanto por la profesora como por sus compañeros. Disfrutan de estar en su curso, donde se promueve un aprendizaje enriquecedor y una sensación de pertenencia al grupo. De todas maneras, su experiencia en el aula de referencia es diferente, ya que enfrentan dificultades debido a la diferencia de nivel. En este entorno, les falta más vocabulario y gramática para comprender lo que la profesora explica y para realizar las actividades asignadas.

Las sesiones de clase en el Aula de Enlace

Las sesiones de aprendizaje en el Aula de Enlace tienen lugar desde las 9:00 hasta las 14:00 horas. Dado que se trata de un aula de primaria, se enfoca principalmente en la enseñanza de Lengua y Matemáticas; en el caso de Matemáticas se centran en operaciones básicas. La diversidad en el aula es notable: los estudiantes tienen diferentes niveles, comprendidos entre 3.º y 6.º, son de distintas edades y hablan diversos idiomas. El objetivo primordial del Aula de Enlace es el dominio del idioma español para que los alumnos puedan integrarse posteriormente en su aula de referencia.

El horario del Aula de Enlace varía, ya que los estudiantes se trasladan a su aula de referencia, según el nivel en el que están inscritos, para cursar asignaturas como Inglés, Educación Física, Plástica y Música. Esta incorporación a las asignaturas regulares les permite conocer a sus futuros compañeros de curso y facilita su integración en dicha clase en el futuro.

En las sesiones de aprendizaje es común observar que los alumnos ingresan y salen del Aula de Enlace según su horario correspondiente. El itinerario cuenta con un diseño específico que incluye las horas de clase, los niveles y los nombres de los estudiantes. Sin embargo, la dinámica del curso puede resultar un tanto complicada de comprender debido a las salidas y entradas frecuentes de los escolares.

La profesora consulta de manera regular el horario, y también una de las alumnas que lleva más tiempo en el programa revisa la agenda, para lo cual se sube a una silla y menciona los nombres de los alumnos que deben salir del Aula de Enlace. Hay días y horas en los que no todos los estudiantes están presentes en clase. Sin embargo, los lunes a primera hora coinciden los 14 alumnos.

Los alumnos presentan diversos niveles y estilos de aprendizaje, y están influidos por su experiencia previa de escolarización o no en su país de origen. El proceso de aprendizaje y enseñanza del idioma español es variado, ya que algunos estudiantes comenzaron su escolarización en septiembre y otros en octubre, y hay un grupo adicional que lleva solo algunas semanas o días en el Aula de Enlace.

Los contenidos impartidos en las clases se enfocan en el aprendizaje de vocabulario, actividades de lectura, escritura a través de dictados, así como en la comprensión y expresión oral. Sin embargo, la enseñanza de estos temas tiende a ser bastante generalizada, lo que puede generar aburrimiento entre los estudiantes que ya dominan el léxico y los textos enseñados.

Este problema es especialmente evidente en los alumnos que llevan más tiempo en el Aula de Enlace, ya que encuentran las lecciones repetitivas.

Las sesiones de clase comienzan con una asamblea que representa un momento especial y cercano, donde la profesora se reúne con los alumnos para que compartan sus experiencias fuera del entorno educativo, ya sea con la familia o amigos. Con una sonrisa cálida, la docente saluda a los alumnos y comparte las actividades que realizó durante el fin de semana o fuera del colegio. Luego invita y alienta a los estudiantes a levantar la mano y compartir sus propias experiencias, creando así un espacio de interacción y participación. Mientras los estudiantes comparten sus vivencias, la maestra los escucha atentamente, y muestra un interés genuino en cada relato.

La participación de las alumnas es notable. Hay tres estudiantes que muestran un interés constante en participar activamente. Estas alumnas relatan con detalle sus vivencias del fin de semana durante la asamblea. Sin embargo, un grupo de compañeros murmuran comentarios como “qué pesada es, parece que piensa que es la única de la clase, lleva hablando más de media hora”. Ante esta situación, la profesora interviene y solicita a la estudiante que concluya su relato y, al mismo tiempo, indica a los demás alumnos que no se extiendan demasiado para permitir que todos tengan la oportunidad de compartir. Al principio no se estableció una indicación clara sobre la duración de las intervenciones durante la asamblea. Cuando la educadora compartió sus propias experiencias, lo hizo de manera minuciosa.

Cuando se trata de los escolares recientemente incorporados, la profesora adopta un enfoque inclusivo y realiza preguntas básicas, como el tipo de deporte que practican, sus comidas favoritas y los lugares que suelen visitar durante los fines de semana. Esta estrategia tiene como objetivo fomentar la comunicación y la integración de estos estudiantes. En ocasiones, para facilitar la participación, la docente recurre al uso de un traductor con el fin de

que los estudiantes puedan responder en su idioma nativo, mientras los compañeros prestan atención con interés.

Esta actividad se extiende demasiado y los estudiantes comienzan a cansarse y distraerse. Un grupo juega con sus compañeros de al lado, otros caminan y otros se dedican a dibujar. Como resultado, no prestan atención y la docente se molesta; les indica que se concentren y escuchen. Me daba la impresión de que esta dinámica de compartir experiencias ocuparía toda la mañana. La profesora utiliza este tiempo no solo para compartir experiencias, sino también para elogiar y celebrar momentos especiales de manera individual con cada uno de los estudiantes. Esta práctica no solo ayuda a conocer mejor a los escolares, sino que también fortalece los vínculos en el aula y contribuye a crear un ambiente de aprendizaje más atractivo y acogedor.

En un segundo momento, la profesora introduce el vocabulario relacionado con alimentos, materiales educativos y animales. Para facilitar la comprensión, la docente emplea recursos visuales como imágenes, tarjetas y objetos reales, los estudiantes observan y manipulan los objetos mientras repiten los nombres en español. Esta metodología activa no solo refuerza el aprendizaje del vocabulario, sino que también estimula la participación y la retención del conocimiento de manera más efectiva.

La profesora organiza actividades prácticas que refuerzan el vocabulario y fomentan la participación de los estudiantes. Una de estas actividades implica el uso de una pizarra táctil, donde los alumnos participan en un juego interactivo para buscar y relacionar palabras con los elementos correspondientes. La dinámica involucra a los estudiantes a formar una fila. Ellos esperan con entusiasmo su turno para participar en esta actividad lúdica.

Un día, la docente asignó la misma tarea a fin de que los alumnos nuevos pudieran familiarizarse con el vocabulario relacionado con los útiles escolares. Esta actividad se llevó a

cabo en la pantalla táctil, donde los estudiantes debían asociar los dibujos con los términos correspondientes. Los alumnos más experimentados en el tema completaban la tarea rápidamente, mientras que otros expresaban su descontento y decían: “Eso ya lo sabemos, otra vez, qué aburrido”. Otros alumnos intervenían y decían: “Pero ellos no saben, ¿no recuerdas cuando tú llegaste y no sabías nada?”. En respuesta a las quejas, la maestra explicaba que este ejercicio servía para reforzar y repasar lo que ya se conocía.

En tercer lugar, la maestra promueve la lectura como una herramienta fundamental para mejorar la comprensión, la pronunciación y para ampliar el vocabulario. Los textos seleccionados son breves y de un nivel básico, y se proyectan en la pizarra con el objeto de que todos los estudiantes puedan seguirlos. Con ánimo, la profesora alienta a cada alumno a leer en voz alta, practican la entonación y la dicción. Posteriormente, plantean preguntas destinadas a evaluar la comprensión lectora de los estudiantes.

La actividad comienza cuando la maestra proyecta un breve texto en la pizarra y anuncia que todos los alumnos participarán en la lectura. Para facilitar la inclusión de los estudiantes nuevos, les pide que repitan junto con ella las oraciones más cortas del párrafo. La lectura se lleva a cabo dos veces para asegurar la comprensión y la práctica. Durante el ejercicio, los estudiantes encuentran dificultades para deletrear y reconocer las vocales y consonantes. La profesora ayuda a que recuerden las cinco letras del alfabeto y dedica un tiempo en este proceso; los estudiantes que saben leer comentan: “No sabes las vocales; eso es fácil. ¿Por qué no lees en casa el libro que te dio la profe?”.

Los alumnos nuevos solo repiten una oración y se ponen nerviosos: se aprietan las manos, otros tienen dificultades para hablar y mueven los pies. Durante la lectura de los textos se producen interrupciones por parte de los estudiantes que desean preguntar el significado de palabras que no entienden, como, por ejemplo: “Profe, ¿qué quiere decir esta palabra?”.

La profesora toma la iniciativa de explicar cualquier término desconocido que surja durante la lectura. De todas maneras, otros estudiantes enfrentan grandes dificultades para leer debido a que no logran reconocer ni las vocales ni las consonantes. La educadora se esfuerza por brindarles apoyo, y, para reforzar la memoria, decide proyectar un vídeo sobre las vocales y anima a los alumnos a cantar. A pesar de sus esfuerzos, la actividad se prolonga y la instructora expresa su frustración: “Ya no puedo hacer más por vosotros. Os he proporcionado un libro para llevar a casa y practicar la lectura y la escritura, pero si no lo hacéis, nunca aprenderéis”. En medio de esta situación, hay dos estudiantes que leen bien, pero se muestran aburridas, lo que las lleva a levantarse, caminar y jugar en lugar de participar activamente en la actividad.

Al finalizar la lectura, se plantean una serie de tres preguntas sobre el texto. La profesora indica a un alumno que lea la pregunta en voz alta, y cuando hay estudiantes que no comprenden el enunciado, interviene para asegurar su comprensión. Los estudiantes que participan activamente en la respuesta a estas preguntas suelen ser aquellos que incorporaron en septiembre. Sin embargo, otro grupo de estudiantes opta por simplemente copiar lo que la docente ha subrayado en el texto, sin profundizar en la comprensión del contenido.

La profesora también emplea la estrategia del dictado de palabras como una herramienta para mejorar la ortografía y la escritura de los estudiantes. Durante esta actividad, dicta diez términos en español y los alumnos deben escribirlos correctamente. Para garantizar la comprensión y la correcta escritura, repite cada palabra tres veces con énfasis.

Al finalizar, se lleva a cabo una revisión conjunta: cada estudiante menciona cómo ha escrito la palabra dictada. La maestra escribe en la pizarra y pregunta a la clase si está bien escrita o no. A continuación, indica que aquellos que han cometido errores deben corregir sus respuestas en sus cuadernos y anotar la calificación que obtuvieron. En esta tarea, solo cuatro

alumnos logran escribir correctamente las palabras dictadas. Aquellos que no participaron en el ejercicio son quienes tienen dificultades para recordar las vocales y las consonantes.

En la última hora de clase, la profesora emplea vídeos y canciones para mejorar la comprensión auditiva y la expresión oral de los estudiantes. Durante esta actividad, los estudiantes ven películas seleccionadas que se proyectan sin subtítulos en español para fomentar la escucha activa y la comprensión del idioma. Estas películas se eligen en función de la edad de los estudiantes y suelen transmitir enseñanzas sobre valores. La profesora les advierte a los estudiantes que deben prestar atención al vídeo, porque después realizará preguntas al respecto. Pero, debido a las limitaciones de tiempo, los estudiantes tienen solo unos minutos antes de la salida para responder a las preguntas, ya que deben dirigirse a su aula de referencia.

En otras ocasiones, los estudiantes escuchan canciones y participan en bailes. Las melodías seleccionadas son las populares del momento, lo que permite a los alumnos familiarizarse con las letras de las canciones y pronunciar palabras mientras realizan movimientos. Esta actividad resulta especialmente interesante debido a que se observa en los alumnos rostros llenos de alegría mientras bailan junto con la maestra y cantan las canciones a pleno pulmón. No obstante, algunos estudiantes nuevos o aquellos que no disfrutan del baile simplemente observan con asombro a sus compañeros y a la docente. Estas actividades contribuyen significativamente a fomentar la participación de los estudiantes, y se crea un ambiente dinámico y estimulante en el aula.

Durante las actividades, es común que los estudiantes entren o salgan del aula. Cuando un estudiante llega, la profesora suele explicar lo que están trabajando en ese momento y, en caso de que el alumno sea nuevo, le proporciona una ficha de trabajo sobre vocabulario con el objetivo de que pueda integrarse rápido. De todas maneras, hay dos alumnas particularmente

inquietas e inteligentes que, a pesar de sentirse cansadas, muestran un nivel de avance mayor al resto de la clase. Terminan rápidamente las tareas y a menudo se distraen, juegan o caminan por el aula. En un intento por mantener el orden, la profesora se dirige a una de ellas y le dice: “Por favor, intenta no caminar ni jugar. La clase estaba tranquila antes de tu llegada, y cuando entras, todo se vuelve más agitado”.

En términos generales, la dinámica en el aula proporciona oportunidades para que los alumnos, con diversos niveles de habilidades y edades, se apoyen mutuamente y compartan conocimientos. A través del intercambio de ideas y experiencias, se fomenta un enriquecimiento colectivo, en el que el aprendizaje del español actúa como eje central. Los estudiantes no solo tienen la oportunidad de fortalecer sus habilidades académicas y lingüísticas, sino también de desarrollar destrezas físicas y artísticas. Este enfoque integral promueve un crecimiento holístico y una educación que abarca diversos aspectos del desarrollo de los estudiantes.

La docente del Aula de Enlace

La docente del Aula de Enlace cuenta con formación en Filología Hispánica y dos másteres; uno en Educación y otro en Riesgos Laborales. Con una experiencia previa como profesora y tutora de primaria en otros centros educativos, en el curso 2022-2023 es la primera vez que enseña en un Aula de Enlace. Aunque inicialmente desconocía la naturaleza específica de este programa, se adaptó rápidamente, buscó diversos recursos y materiales para llevar a cabo su labor docente de manera efectiva. Aunque la enseñanza principal se centra en Lengua, también imparte clases de Matemáticas y Ciencias Sociales.

El objetivo principal del Aula de Enlace es proporcionar una atención especializada a los alumnos extranjeros recientemente llegados que presentan serias deficiencias en el dominio del idioma a través de programas diseñados específicamente para este fin. En primer lugar, al

comienzo del curso, se aplica una prueba de nivel de escritura y comprensión auditiva a aquellos estudiantes que tienen cierto dominio del idioma, mientras que a aquellos que no lo tienen aún no los evalúan. En segundo lugar, se elabora una planificación trimestral que incluye objetivos para el desarrollo de habilidades específicas, así como una planificación semanal adaptada a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

En tercer lugar, se implementa una enseñanza personalizada que se adapta a las habilidades individuales de los estudiantes. A pesar de que todos trabajan sobre el mismo tema, se tiene en cuenta su nivel de dominio del idioma. Para aquellos que se están integrando recientemente al programa, se inicia la enseñanza con un vocabulario básico. Finalmente, a través de la observación del progreso y la adquisición de conocimientos de cada estudiante, se lleva a cabo una evaluación que culmina en la elaboración de un informe detallado.

Para lograr un desarrollo de habilidades de los estudiantes, la docente utiliza una metodología basada en la flexibilidad y apertura hacia las características del alumnado, tiene en cuenta sus capacidades, sus estilos de aprendizaje, su motivación, el nivel de adquisición de contenidos, y para ello emplea diferentes técnicas y estrategias de aprendizaje cooperativo.

Por ejemplo, aprovecha la asamblea como un medio que ayuda a interactuar con los escolares, conocerlos, saber en qué casos están utilizando el vocabulario que han trabajado en el aula. Utiliza imágenes visuales como una herramienta para enseñar vocabulario. También emplea audios con el fin de que los escolares practiquen la comprensión auditiva a través de canciones. Proyecta películas para que los educandos desarrollen habilidades tanto auditivas como visuales. Dispone de recursos tecnológicos como la pizarra digital con la finalidad de que los colegiales asocien figuras con sus respectivos dibujos. Estas actividades fomentan el trabajo en equipo, la comunicación activa y la práctica del idioma.

La docente destaca que uno de los mayores desafíos de trabajar en el Aula de Enlace es la falta de apoyo en el hogar para reforzar la lectura y la escritura. Solo tres familias brindan ayuda a sus hijos con los deberes y la lectura. Otra dificultad radica en la enseñanza de operaciones básicas en Matemáticas, debido a que algunos estudiantes aún no han desarrollado habilidades de lectura. Sin embargo, lo más gratificante para la docente es la oportunidad de enseñar a alumnos tan diversos y ver cómo progresan en el aprendizaje del idioma.

En cuanto a la coordinación con otros profesores, se llevan a cabo reuniones periódicas para evaluar el progreso de los estudiantes y determinar en qué áreas necesitan más apoyo y refuerzo. En lo que respecta a la capacitación de los docentes, se sugiere que los directivos promuevan la realización de talleres y formaciones para los educadores. Considera importante que la Consejería de Educación fomente la realización de capacitaciones y cursos, puesto que son esenciales e indispensables para el desarrollo profesional de los docentes.

9.7. Centro Madre de Dios

El contexto geográfico social y educativo del Centro Madre de Dios

El Colegio Madre de Dios es un colegio concertado bilingüe situado en el distrito de Ciudad Lineal. El distrito cuenta principalmente con una población de origen español, y una minoría de población inmigrante. La institución educativa se encuentra rodeada de viviendas unifamiliares y algunos comercios.

El colegio ofrece educación en las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Está regentado por la congregación religiosa Esclavas de Santísima Eucarística y de la Madre de Dios, que se caracteriza por su enfoque cristiano y evangelizador. En colaboración con las familias, busca promover el crecimiento integral de los estudiantes, para lo cual fomenta el desarrollo de todas sus habilidades y capacidades. El objetivo de la institución educativa es que los alumnos adquieran una visión crítica y transformadora.

El Proyecto Educativo del Centro (PEI) se estructura en diferentes secciones. En la primera sección, se presenta el itinerario que agrupa la visión, la misión y los valores del colegio. En una segunda sección, se analiza de manera detallada el contexto en el que se desarrolla el centro educativo. Finalmente, se exponen las líneas estratégicas que guían el camino del colegio hacia sus objetivos.

Sobre la visión, el PEI subraya que la perspectiva del colegio constituye una manera de comprender la realidad, el mundo, las personas, así como sus desafíos y oportunidades. Este enfoque se caracteriza por tres aspectos distintivos:

- 1) Una visión pedagógica progresista de la escuela, cimentada en la innovación y la capacidad de desafiar paradigmas. Se trata de una institución educativa que se adapta dinámicamente a las demandas del entorno, y que renocce la necesidad constante de

cambio y evolución. Se concibe como una escuela inclusiva y abierta que promueve la integración y la diversidad.

- 2) Una visión evangelizadora de la escuela, en la que la formación integral de los alumnos y de la comunidad educativa se concibe como un proceso de evangelización. Este enfoque busca nutrir no solo el intelecto, sino también el espíritu y los valores éticos, y contribuye así al desarrollo integral de la persona.
- 3) Una visión optimista, constructiva, crítica y comprometida con la realidad global, la condición humana y el potencial de los alumnos, el cuerpo docente y las familias. Se promueve un ambiente de trabajo colaborativo, donde se fomenta el trabajo en equipo y se cultiva un clima institucional positivo y estimulante.

En otro orden de ideas, al abordar la misión, se expone el compromiso de acoger a la última generación de niños y adolescentes en medio de sus propias incertidumbres, con el propósito de ayudarles a crecer en todas las facetas de sus vidas y a encontrar su propio camino. El lema que guía esta misión es “Más humanos, más cristianos, más felices”. Para llevar a cabo este propósito, se articulan tres pilares fundamentales:

- a) Sociopersonal. Se enfoca en desarrollar competencias tanto intrapersonales como interpersonales, haciendo hincapié en aspectos emocionales y éticos.
- b) Gestión del conocimiento. Se centra en cultivar competencias intelectuales esenciales y creativas con el fin de fomentar el aprendizaje continuo y la capacidad de aprender a aprender.
- c) Espiritual. Se dedica a formar competencias relacionadas con la dimensión existencial, espiritual y religiosa de los estudiantes, y promueve así un desarrollo integral que trasciende lo puramente académico.

En cuanto a los valores, se destaca que son las cualidades fundamentales que caracteriza a la institución, y que actúan como el motor y la fuente de energía que la alimenta. Entre los valores que identifican al colegio se encuentran la humanidad y la cercanía, el compromiso, la actitud positiva, la capacidad crítica y la innovación.

Otro aspecto que tener en cuenta son los procesos de aprendizaje, donde la integración de los hallazgos de la neurociencia y la neurobiología, así como los modelos pedagógicos eficaces y el impacto de la tecnología y las redes sociales, han llevado al colegio a considerar seis modelos de aprendizaje:

1. Inteligencias múltiples
2. Proyectos interdisciplinarios
3. Aprendizaje cooperativo
4. Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y redes sociales
5. Estimulación temprana
6. Aprendizaje mediante la práctica y el aprendizaje significativo

El Aula de Enlace se puso en marcha durante el año académico 2021-2022 en respuesta al conflicto surgido en Ucrania. En ese momento, varias familias españolas acogieron a 11 estudiantes que residían en las proximidades del colegio y solicitaron su matrícula en la institución. La Dirección del colegio decidió aceptar la matrícula de estos alumnos debido a que contaban con los profesores con experiencia en la enseñanza y la experiencia previa con estudiantes rusos y ucranianos que en años anteriores se integraron con facilidad.

Los estudiantes ucranianos fueron matriculados en sus respectivos niveles académicos y recibieron apoyo especial para el aprendizaje del idioma, incluidas clases de refuerzo con otros estudiantes en programas de compensatoria. La Dirección de Área Territorial fue informada sobre esta situación y concedió al colegio un Aula de Enlace con jornada completa,

equivalente a 25 horas pedagógicas. Así, el Aula de Enlace comenzó a funcionar en abril de 2021, y atendió a un total de 11 estudiantes ucranianos.

En el informe correspondiente al año académico 2021-2022 del Aula de Enlace, se abordan varias áreas clave, incluidas las etapas de los estudiantes, los objetivos generales, la estructura organizativa del aula y los logros obtenidos. En cuanto a las etapas, los alumnos fueron inscritos en 2.º, 3.º, 5.º y 6.º curso de primaria, así como en 1.º y 4.º curso de secundaria. Cada estudiante presentaba un nivel diferente tanto en comprensión oral como escrita.

Los objetivos generales establecidos fueron los siguientes:

- Facilitar la adaptación e integración de los alumnos ucranianos en el entorno escolar y en su grupo de clase.
- Dotarles del lenguaje necesario para comunicarse dentro y fuera del aula.
- Promover hábitos de escucha y lectura selectiva que les permitieran obtener información específica.
- Apoyar el aprendizaje y la ampliación del vocabulario según sus intereses y necesidades individuales.
- Mejorar la pronunciación de ciertos sonidos, el acento y la entonación.
- Brindar refuerzo académico en el área de Lengua Castellana.
- Fomentar el desarrollo de las competencias clave del alumnado mediante la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Identificar y abordar las dificultades académicas y personales a las que se enfrentaban los estudiantes.
- Mantener una comunicación constante sobre el progreso de los alumnos con el equipo directivo del centro, los tutores y el Departamento de Orientación.

En lo referente a la organización del Aula de Enlace, en primer lugar, se estableció un horario en colaboración con el equipo directivo, el Departamento de Orientación y el profesor del Aula de Enlace. Los escolares se incorporan al aula de referencia en las asignaturas de Música, Arte y Educación Física para fomentar su desarrollo social e integración en el grupo. Se organiza a los escolares en el Aula de Enlace de acuerdo con el aprendizaje del idioma, lo cual incluye la comprensión oral y escrita.

Durante el trimestre, la enseñanza se centró en proporcionar una atención individualizada a los estudiantes. En la evaluación de los objetivos, se destaca la integración exitosa de los estudiantes en sus aulas de referencia, el desarrollo de habilidades lingüísticas básicas, la mejora de la pronunciación y entonación, así como la atención personalizada y la coordinación entre el equipo directivo, los tutores y el Departamento de Orientación.

El curso 2022-2023 en el Aula de Enlace

En el curso 2022-2023, el Aula de Enlace fue mixta y estuvo integrada por un total de 8 estudiantes de primaria y secundaria, con edades comprendidas entre los 8 y los 16 años. Cuatro de estos estudiantes pertenecen a la etapa de primaria, distribuidos entre los niveles de 3.º y 6.º, mientras que los otros cuatro son escolares de secundaria de los cursos de 1.º, 3.º y 4.º de la ESO. Los escolares proceden de diferentes países: China, Marruecos, Costa de Marfil y Ucrania. Tienen como lengua materna el chino, el árabe, el francés y el ucraniano.

Sobre el horario, las horas asignadas es de jornada completa: 25 horas pedagógicas distribuidas de lunes a viernes de 10:00 a 17:00 horas. La asignatura que se enseña es Lengua a escolares de primaria y secundaria; el horario es individualizado para cada escolar. Sin embargo, según el curso, cada estudiante se incorpora al aula de referencia a las asignaturas señaladas anteriormente. Los estudiantes que hablan como segundo idioma el inglés y los que

tienen facilidad para el aprendizaje de las matemáticas, se incorporan en estas asignaturas en el aula de referencia.

La matrícula de los estudiantes puede realizarse de dos maneras: a través del Servicio de Atención a la Escolarización (SAE), que los remite a los colegios que cuenten con Aula de Enlace y residan cerca al colegio, o mediante la inscripción directa al colegio, realizada por los padres, familias de acogida y tutores. Si los padres o responsable de los escolares no hablan español, el colegio puede solicitar al Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI) que colaboren en la traducción.

El Aula de Enlace en el curso 2022-2023

El Aula de Enlace está equipada con una pizarra acrílica, un monitor multimedia de pantalla, una estantería, mesas circulares acompañadas de sus respectivas sillas, así como un horario y trabajos realizados por los estudiantes. Destaca por su amplitud, con dos grandes ventanas en cada lado de la clase que brindan una abundante luminosidad al ambiente.

En la parte superior de la estantería se encuentran varios archivadores que contienen fichas de trabajo, y cada uno está identificado con el nombre de los estudiantes. Estos archivadores facilitan la organización y el seguimiento individualizado de las actividades y el progreso de cada alumno. En la parte inferior se almacenan las tabletas de cada estudiante.

Junto a la estantería se encuentran un horario con los nombres de los estudiantes y ocho horarios individuales de cada uno. También, en el lado derecho de la estantería, destaca un gran cartel que presenta el proyecto sobre inteligencias múltiples en el aula. Se distribuyen cuatro mesas circulares con sus respectivas sillas; todas ellas móviles y adecuadas para el trabajo en grupo y un escritorio para el docente. En la parte inferior de las paredes se exhiben los trabajos realizados por los estudiantes. En este sentido, el Aula de Enlace es amplia y luminosa, está

diseñada para promover el trabajo cooperativo y el aprovechamiento de recursos tecnológicos. Brinda un entorno propicio para el aprendizaje activo y la participación de los estudiantes.

Los estudiantes en el Aula de Enlace

Los escolares del Aula de Enlace están integrados por 8 escolares de Educación Primaria y Educación Secundaria. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, han aceptado participar en la investigación y han firmado el consentimiento informado 3 estudiantes: 1 alumna de primaria del 6.º curso y 2 alumnas de secundaria de 1.º y 3.º curso. Las escolares proceden de Costa de Marfil, Marruecos y Ucrania. Las lenguas maternas son el francés, el árabe y el ucraniano, respectivamente. También, una escolar habla como segunda y tercera lengua ruso e inglés.

La incorporación de los estudiantes al Aula de Enlace se realiza durante todo el curso escolar. Una alumna se incorporó en noviembre de 2022, y las otras dos escolares se inscribieron en marzo de 2023. Es importante destacar que estas alumnas presentan diferentes niveles de experiencia educativa en sus países de origen.

Al llegar al país de acogida, las estudiantes conocían una o dos palabras. Se les preguntó: “¿Qué palabras en español conocías cuando llegaste a Madrid?”. A esto, 2 alumnas respondieron que conocían la palabra “Hola”; y 1 escolar dijo que conocía la expresión “Buenos días”.

Sobre la participación en el Aula de Enlace, se les preguntó: “¿Te gusta participar en clase? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?”. Las respuestas fueron las siguientes: 1 alumna indicó que su poca participación se debe a que tiene un vocabulario limitado y a veces no sabe formular la pregunta; y a las otras 2 alumnas les gusta participar porque no tienen miedo a equivocarse, y cuando el profesor les corrige, aprenden de manera eficiente y corrigen sus errores. Otra

pregunta sobre el aprendizaje del idioma fue “¿Cómo aprendes mejor español?”. A esto, 1 alumna respondió que aprende mejor cuando habla y escucha; y las otras 2 dijeron que aprenden mejor hablando y escribiendo. Otra interrogante fue “¿Para qué aprendes español?”. A esto, 2 escolares respondieron que para hablar con fluidez y estudiar; y 1 alumna dijo que para hablar con fluidez y comunicarse con sus compañeros.

Los niveles de aprendizaje de las estudiantes en el Aula de Enlace son diversos. La escolar que se incorporó en el 2022 presenta dificultades para comprender los textos, a diferencia de las otras dos estudiantes que se matricularon en marzo de 2023. Estas otras dos alumnas están en proceso de aprendizaje de lectura, escritura y expresión oral.

Sobre el aprendizaje de la escritura y la lectura, se les preguntó: “¿Para ti qué es más difícil: leer o escribir? ¿Por qué?”. A esto, 3 escolares respondieron que leer es más difícil porque desconocen el significado de las palabras. La pronunciación es diferente, una confunde la “e” con la “i”; a la otra le cuesta pronunciar la “h” y la “r”. Pero 1 alumna escribir es complejo porque su conocimiento del vocabulario es limitado, al igual que las reglas ortográficas y gramaticales. Sobre el aprendizaje para escribir o comprender un texto, se les preguntó: “¿Para ti qué es más difícil: comprender un texto o escribir?”. A esto, 3 escolares respondieron que lo más complicado es comprender un texto debido a la falta de conocimiento del vocabulario, no conocen el significado de algunas palabras y tienen un conocimiento limitado del aspecto social y cultural del país de acogida.

Un aspecto crucial para el aprendizaje es el apoyo que reciben en casa y los recursos con los que cuentan. Sobre esto se les preguntó: “¿En qué lugar de tu casa estudias?”. A esto, 2 escolares respondieron que estudian en su habitación y que tienen un escritorio con su silla; la otra estudiante manifestó que estudia en el salón. Sobre los materiales didácticos, se les preguntó: “¿Tienes internet, ordenador, libros, diccionario en tu casa?”. A esto, 2 escolares

respondieron que tienen internet, móvil y ordenador; y 1 estudiante dijo que tiene internet y móvil. Sobre el uso del traductor, se les preguntó: “¿Utilizas traductor? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?”. A esto, las 3 alumnas respondieron que usan el traductor para identificar palabras o frases que desconocen.

Sobre las actividades que realizan fuera del colegio, se les preguntó: “¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?”. A esto, 1 escolar respondió que le gusta dibujar, jugar al voleibol y ver películas; 1 dijo que le gusta realizar manualidades, saltar a la cuerda y jugar al voleibol; y 1 manifestó que le gusta tejer, leer y escuchar música.

Acerca de la residencia de los alumnos, se les preguntó: “¿Con quién vives?”. Como respuestas se obtuvo que 1 escolar reside en el centro de menores y tiene una tutora; 1 vive con su madre y otros familiares; y 1 vive con su madre y su padre. Sobre el trabajo de sus padres, se les preguntó: “¿En qué trabajan tus padres o familiares?”. 1 alumna no respondió porque no vive con sus padres; 1 dijo que su madre está desempleada; 1 dijo que su madre trabaja en una empresa; no habla del padre. Sobre el idioma que hablan en sus hogares, se les preguntó: “¿Qué idioma hablan en tu casa?”. Las respuestas fueron las siguientes: 1 alumna dijo que se comunican en español y árabe; 1 dijo que se comunican en francés; y 1 dijo que se comunican en ucraniano.

En el aula, estas tres estudiantes se muestran tranquilas y amables, se sienten cómodas y les gusta el colegio. También, cuentan con una variedad de materiales para trabajar, así como con numerosos recursos educativos.

Las sesiones de aprendizaje en el Aula de Enlace

Las sesiones de clase en esta aula comienzan a las 10:00 y concluyen a las 17:00 horas. Se trata de un entorno mixto en el que se da prioridad a la enseñanza del español, y en ocasiones

se imparten nociones básicas de matemáticas. Los objetivos establecidos para el Aula de Enlace durante el curso 2022-2023 son los siguientes:

- a) Facilitar la adaptación e integración en el centro y en su grupo de referencia.
- b) Desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias para comunicarse dentro y fuera del aula.
- c) Mejorar la comprensión tanto oral como escrita de los textos del curso.
- d) Trabajar aspectos de gramática española y ortografía.

Para alcanzar estos objetivos, el docente lleva a cabo un trabajo individualizado según los niveles de los estudiantes. En la etapa de primaria, se enfoca en la lectura de textos y la producción de oraciones, resúmenes y esquemas, prácticas de escritura, enseñanza de sustantivos y reglas ortográficas, así como en la ampliación del vocabulario. En la etapa de secundaria, se abordan lecturas de textos narrativos, descriptivos e instructivos; producción de textos escritos, reglas ortográficas, análisis del sintagma de oración simple, complemento directo, indirecto y circunstancial, conjugación verbal, así como aspectos relacionados con la entonación y la pronunciación.

Las sesiones de clase comienzan con una lectura individualizada adaptada al nivel de cada estudiante que puede ser, según corresponda, corta, mediana o larga. El docente distribuye las fichas correspondientes a los estudiantes que leen el texto y responden a las preguntas planteadas. Los textos destinados al nivel básico son breves y suelen ir acompañados de imágenes.

El docente proporciona algunos iPads para que los estudiantes puedan utilizar el traductor o buscar palabras desconocidas. Posteriormente, distribuye otras fichas a aquellos estudiantes que hayan finalizado la lectura. En esta segunda actividad, se propone trabajar con los sustantivos y se explica esta categoría gramatical con ejemplos correspondientes, seguidos

de una serie de ejercicios prácticos. Para los estudiantes que se encuentran en niveles más básicos o que se han incorporado recientemente, se llevan a cabo prácticas de caligrafía y se les anima a imitar la escritura de las letras.

Las actividades observadas se centran exclusivamente en aspectos de gramática, lectura y escritura. El enfoque del trabajo es individualizado y no se ha presenciado ninguna actividad realizada en grupo.

El docente en el Aula de Enlace

El docente del Aula de Enlace posee formación en Magisterio, y está especializado en Educación Primaria con énfasis en Música. Se expresa con fluidez en el idioma inglés. Se unió al equipo del Aula de Enlace en abril del presente curso. Su principal objetivo es facilitar que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas, comprensión lectora y escritura. Para alcanzar este propósito, comienza realizando una evaluación de nivel de comprensión escrita y oral a aquellos estudiantes que tienen algún dominio del idioma. Los resultados de esta evaluación le ayudan a preparar los materiales de trabajo de manera personalizada.

En segundo lugar, el profesor elabora una estructura por niveles para los contenidos que serán abordados, desde el nivel básico hasta 6.º de primaria. Esta planificación se adapta a las necesidades y los niveles de los estudiantes, y se consideran aspectos como gramática, comprensión lectora y expresión oral. Al inicio del curso escolar, lleva a cabo una presentación del vocabulario, las consonantes y las vocales, formando palabras, frases simples, oraciones y verbos en presente.

En tercer lugar, el docente organiza ocasionalmente actividades grupales según el nivel de aprendizaje de los estudiantes, aunque en otras ocasiones prefiere que trabajen de manera

individual, ya que cada estudiante tiene su propio proceso de aprendizaje. Lo más importante es garantizar que avancen en su aprendizaje y que no retrocedan.

Según el profesor, uno de los mayores desafíos en el Aula de Enlace es enseñar a los estudiantes las reglas gramaticales y lograr que las pongan en práctica, así como comprender un texto y superar la dificultad de comunicarse por la falta de vocabulario. Sin embargo, lo más gratificante de enseñar en el Aula de Enlace es observar cómo los estudiantes progresan y en poco tiempo logran comunicarse en el idioma objetivo. Destaca la creación de lazos y vínculos cercanos con los estudiantes, algo que enriquece la experiencia educativa.

En cuanto a la formación, el docente sugiere al colegio proporcionar orientación adicional, enviar materiales de apoyo, fomentar el uso de textos escolares y continuar con el seguimiento individualizado de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. A la Consejería de Educación le sugiere brindar formación específica para los docentes del Aula de Enlace con el fin de fortalecer sus habilidades y mejorar la calidad de la enseñanza ofrecida.

9.8. Centro Ciudad de los Muchachos - Salesianos

El contexto geográfico, social y educativo del Centro Ciudad de los Muchachos - Salesianos

El Centro Ciudad de los Muchachos - Salesianos es un colegio privado concertado ubicado en el distrito de Puente de Vallecas en Madrid. Este barrio alberga a una población diversa de inmigrantes procedentes de diversos países. El área se caracteriza por la presencia de edificaciones de hasta tres pisos de altura, así como por edificios de hasta diez pisos.

Según el Proyecto Educativo Pastoral del Centro, las familias de los estudiantes provienen de diversas procedencias. Se pueden identificar tres grupos principales: en primer lugar, los inmigrantes, que constituyen la mayoría; en segundo lugar, las familias descendientes de inmigrantes que han obtenido la nacionalidad española; y, finalmente, un grupo perteneciente a la etnia gitana.

La situación económica de las familias es compleja debido al desempleo y a la inestabilidad de los contratos laborales. La diversidad familiar es notable, con una variedad de hogares encabezados por un solo progenitor, matrimonios fracturados y diferentes configuraciones familiares. Esta diversidad a menudo genera conflictos que afectan al comportamiento de los alumnos.

El centro educativo ofrece niveles de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Ciclos de Grado Medio y Superior. También, en la actualidad atiende a un total de 1400 estudiantes. La organización del colegio se estructura de la siguiente manera:

En primer lugar, el equipo directivo, responsable de la gestión de la institución educativa, está compuesto por el director, el administrador, tres directores pedagógicos (Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Formación

Profesional), el coordinador general de Pastoral, el coordinador general de Calidad y la secretaria. En segundo lugar, está el Consejo Escolar, en el que participan estudiantes del centro. En tercer lugar, el Consejo Pastoral, encargado de coordinar la acción evangelizadora y pastoral en todas las actividades del colegio. En cuarto lugar, el Equipo de Orientación, cuya función es guiar a los estudiantes en diversos aspectos para contribuir a su desarrollo integral; trabajan en colaboración con el director, los profesores, los tutores y los padres de familia.

Según el documento de la Política de Calidad y el Plan Estratégico, la misión del colegio consiste en brindar una educación integral a niños, adolescentes y jóvenes con el propósito de formar individuos íntegros y virtuosos. La formación se fundamenta en una perspectiva cristiana de la vida y se lleva a cabo mediante un enfoque preventivo que busca atender a todos los estudiantes; prestan especial atención a aquellos que se encuentran en situación de desventaja.

Los valores fundamentales del colegio incluyen la acogida, el acompañamiento, la presencia activa, la solidaridad, la cercanía con la comunidad, el compromiso con la formación y la capacidad para gestionar el cambio. La visión de la escuela se centra en alcanzar la excelencia educativa; proporciona a los estudiantes una formación integral de alta calidad en los ámbitos humano, profesional, académico y social. Se promueve el desarrollo espiritual y la introspección a través de la espiritualidad, así como la innovación metodológica para adaptarse al ritmo de la sociedad y del mundo actual. También se busca fortalecer la imagen institucional y fomentar una comunicación efectiva y transparente entre todos los grupos de interés.

En el Proyecto Anual de Centro 2022-2023 (PAC) se destaca que la escuela es un espacio educativo que se compromete a colaborar con las familias para fomentar:

- El desarrollo integral de la personalidad de los alumnos.

- El fortalecimiento progresivo de la autoestima y la capacidad de asumir roles protagónicos y responsabilidades en su proceso educativo.
- La adquisición de hábitos intelectuales, técnicas de estudio y conocimientos relevantes.
- La capacitación para desempeñarse en actividades profesionales.
- La promoción del respeto hacia los derechos y libertades fundamentales de cada individuo.
- La formación en valores de convivencia y el respeto a la diversidad lingüística, cultural y religiosa.
- La realización de actividades que fomenten una participación y responsable en la vida sociocultural.
- El compromiso con la construcción de una sociedad basada en la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

El siguiente punto trata sobre la creación del Aula de Enlace. Esta se estableció en el 2003 con el propósito de brindar apoyo a los estudiantes inmigrantes que no hablan el español. Según el PAC, el Aula de Enlace forma parte del nivel de Primaria. El aula era mixta, es decir, estaba integrada por alumnos tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria. En la Programación Anual del aula se detalla la finalidad, los objetivos generales y específicos, así como los objetivos del proceso de aprendizaje y la evaluación.

El propósito del Aula de Enlace es asegurar que los estudiantes alcancen un nivel de competencia en español que les permita comunicarse eficazmente, superar las distintas etapas del sistema educativo e integrarse plenamente en la sociedad. Se plantean cuatro objetivos generales:

- a) Brindar atención específica a los estudiantes extranjeros que llegan a lo largo del curso y que no dominan el español, apoyar en la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas mediante adaptaciones curriculares adecuadas.
- b) Facilitar la integración y reducir el tiempo de adaptación de estos alumnos al sistema educativo español.
- c) Fomentar el desarrollo personal y cultural de los estudiantes.
- d) Promover la integración del alumno en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y en las mejores condiciones.

Los objetivos específicos se centran en que los estudiantes aprendan el español; abordan habilidades como la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora, la expresión escrita, las estrategias de comunicación y las habilidades matemáticas. En los objetivos del proceso de aprendizaje se detalla cómo se trabajarán estas habilidades mencionadas anteriormente. La evaluación será continua y global.

El curso 2022-2023 en el Aula de Enlace

En el curso académico 2022-2023, el Aula de Enlace fue mixta y acogió a un total de 12 estudiantes de primaria y secundaria, 4 alumnas y 8 alumnos, cuyas edades están comprendidas entre los 8 y los 17 años. Los cursos comprenden desde 3.º de primaria hasta 4.º de la ESO. Los escolares provienen de Bangladés, Brasil, Filipinas, Ghana, Malí y Marruecos. Hablan una variedad de idiomas nativos, entre los que se encuentran el árabe, bambara, bengalí, inglés, portugués y tagalo.

Sobre el horario, las clases de español tienen una duración de 25 horas pedagógicas, lo que constituye una jornada completa. Se imparten de lunes a viernes de 9:00 a 13:00 horas. El horario coincide con el nivel de primaria, por ello los alumnos del Aula de Enlace coinciden en el recreo con los otros estudiantes de las aulas de referencia de primaria. Sin embargo, para

los alumnos de secundaria que se incorporan a la asignatura de Educación Física, según el curso que han sido inscritos, algunos días ingresan a las 8:00 horas.

Para la inscripción de los escolares al Aula de Enlace, son derivados por el Servicio de Apoyo a la Educación (SAE), que evalúa su nivel de escolarización y, según el lugar de residencia de la familia, informa sobre el colegio en el que deben ser matriculados. Por lo general, a los padres, al no hablar español, los acompaña un traductor del Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI) al momento de realizar la matrícula. En el curso 2022-2023, el Servicio de Apoyo a la Educación (SAE) derivó a 14 estudiantes al Aula de Enlace. Sin embargo, durante la investigación se constató la presencia de 12 estudiantes en el aula. La profesora señaló que dos de los estudiantes no asisten a clase debido a problemas de salud y familiares.

El Aula de Enlace en el curso 2022-2023

El aula es un espacio pequeño pero acogedor y luminoso, con dos ventanas de tamaño mediano que ofrecen vistas a la calle. En su interior se encuentran un retroproyector, un ordenador, una impresora, una papelería, un escritorio y una silla para la profesora, así como carpetas para los estudiantes y tres estanterías. También cuenta con una pizarra acrílica, un tablón de corcho donde se exhiben trabajos destacados de los alumnos y horarios individualizados, y carteles que ilustran categorías gramaticales.

Las carpetas están dispuestas alrededor del aula en forma de “U”. Cada estudiante cuenta con una carpeta individual, y hay una mesa mediana destinada a cuatro estudiantes de diferentes edades y niveles. A pesar del espacio limitado, los estudiantes se acomodan de manera respetuosa en sus lugares asignados.

En las esquinas del aula hay tres estanterías: dos contienen materiales educativos y permanecen cerradas, mientras que la tercera alberga archivadores con fichas de trabajo para los diferentes niveles de la clase. Se encuentran libros de cuentos e historietas que fomentan la exploración de la lectura de manera lúdica y entretenida para los estudiantes. También hay tres diccionarios de lengua española que resultan ser un recurso útil para mejorar el vocabulario y la comprensión del idioma. Se encuentran disponibles geles de manos, lápices de colores y rotuladores para uso de los estudiantes.

En la parte central del frente del aula se encuentra una pizarra acrílica de tamaño mediano. Tanto la profesora como los estudiantes utilizan esta pizarra de manera activa. La profesora la emplea para explicar nuevas palabras, crear dibujos que refuercen el vocabulario aprendido y corregir dictados, lo que permite a los alumnos visualizar, aprender y corregir errores, así como reforzar sus aciertos. La pizarra sirve como una herramienta versátil para proyectar vídeos, textos y otros recursos audiovisuales.

Al lado derecho de la pizarra se encuentran dos carteles con fichas móviles que ayudan a los estudiantes a aprender las fechas y los días de la semana. En uno de ellos, los estudiantes deben colocar el día, mes y año, y responder a la pregunta “¿Qué tiempo hace hoy?”. En el otro cartel hay tres preguntas: “¿Qué día fue ayer?”, “¿Qué día es hoy?” y “¿Qué día será mañana?”. Los estudiantes deben colocar el día correspondiente en cada ejercicio. Estas actividades ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades de organización y comprensión del tiempo.

En la clase resalta un gran tablón de corcho donde se exhiben trabajos destacados de los estudiantes, con dibujos que reflejan su creatividad y esfuerzo. Lo que ocupa la mayor parte del espacio en el corcho son los horarios de los estudiantes. Dado que estos alumnos provienen tanto de primaria como de secundaria, se han diseñado horarios específicos para cada nivel,

que incluyen los nombres de los estudiantes, las asignaturas (representadas con diferentes colores) y las horas correspondientes a cada materia.

En la parte inferior del aula se ubican carteles que abordan diferentes categorías gramaticales, tales como sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, pronombres y artículos. Cada cartel cuenta con un título llamativo y un color distintivo que identifica claramente la categoría gramatical. Proporcionan una definición y ejemplos de cada categoría, con el propósito de que los estudiantes puedan observarlos y utilizarlos durante las actividades de aprendizaje del idioma español.

El aula es acogedora y luminosa, aunque su tamaño resulta pequeño para la cantidad de estudiantes presentes. El espacio reducido del aula limita la capacidad para realizar actividades grupales o cooperativas entre los alumnos y los docentes. No obstante, el aula está equipada con todos los materiales educativos y recursos audiovisuales necesarios para garantizar un aprendizaje óptimo por parte de los estudiantes.

Los estudiantes en el Aula de Enlace

El Aula de Enlace está integrada por un total de 12 escolares de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: 4 alumnas y 8 alumnos. De ellos, 8 estudiantes están inscritos en primaria; entre los cuales 3 son alumnas y 5 son alumnos. Otros 5 escolares se han matriculado en secundaria: 1 alumna y 4 alumnos. Las alumnas de primaria están inscritas del 3.º al 6.º curso, y los alumnos de secundaria se han matriculado en el 1.º, 2.º y 4.º curso.

Los escolares provienen de diferentes países: 1 escolar es Bangladés; 3 son de Brasil; 2 son de Filipinas; 1 es de Ghana; 1 es de Malí; y 3 son de Marruecos. Los escolares tienen como lengua nativa el bengalí, el portugués, el tagalo, el inglés, el bambara y el árabe. Un alumno habla francés, y dos alumnas hablan inglés como segunda lengua.

La incorporación al Aula de Enlace se realiza durante el curso escolar. La incorporación de los estudiantes ha sido progresiva a lo largo del año escolar, ya que depende de su llegada desde el país de origen. Ocho escolares comenzaron el curso en septiembre de 2022, dos estudiantes en octubre de 2022, una escolar en abril de 2023 y dos estudiantes en mayo de 2023. La permanencia en el Aula de Enlace es de seis a nueve meses. Sin embargo, un escolar que ingresó al programa en mayo de 2023 y que el próximo curso cumplirá 18 años, continuará sus estudios en la escuela para adultos, ya que, según la normativa, en el Aula de Enlace y en la ESO solo pueden permanecer hasta los 17 años.

Los alumnos que se unieron al inicio del curso demuestran habilidades para comunicarse, leer y escribir, y, en unos casos, para comprender textos. En cambio, aquellos que llegaron a mitad de curso tienen limitaciones para comunicarse y leer (utilizan el deletreo), mientras que los escolares que ingresaron recientemente al programa se limitan a observar y escuchar.

Los estudiantes se muestran nerviosos y temerosos durante los primeros días de clase porque desconocen el vocabulario y no pueden comunicarse. Un grupo de escolares que pueden comunicarse indican que tenían miedo a hablar por temor a cometer errores y ser objeto de burlas por parte de sus compañeros. En este sentido, al llegar al país de acogida conocían una o dos palabras. Se les preguntó: “¿Qué palabras en español conocías cuando llegaste a Madrid?”. A esto, 10 estudiantes dijeron que conocían la palabra “Hola”; 1 escolar conocía “Hola”, “Buenos días” y “Gracias”; y 1 alumno conocía “¿Cómo te llamas?” y “Cállate”.

Sobre la participación en clase, se les preguntó: “¿Te gusta participar en clase? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?”. Las respuestas fueron las siguientes: a 7 escolares les gusta participar en clase porque conocen palabras básicas del vocabulario. También les gusta realizar preguntas a la profesora cuando no comprenden una actividad. A 5 estudiantes no les gusta participar

porque no saben el vocabulario, tienen miedo a preguntar, les da vergüenza que sus amigos se burlen cuando no saben pronuncia alguna palabra. Sobre el aprendizaje de español, se les preguntó: “¿Cómo aprendes mejor español?”. Las respuestas fueron las siguientes: 3 escolares aprenden mejor hablando, escribiendo y escuchando; 3 estudiantes hablando; 2 hablando y escuchando; 3 hablando y escribiendo; y 1 escuchando y escribiendo. Otra pregunta sobre este tema fue “¿Para qué aprendes español?”. Como respuestas se obtuvo que 8 escolares lo hacen para hablar con fluidez y estudiar; 3 para hablar con fluidez; y 1 para hablar con fluidez y trabajar.

Durante las actividades de comprensión lectora, todos los estudiantes participan en la lectura, y son los alumnos nuevos quienes repiten lo leído por la profesora. Si bien la mayoría de los estudiantes pueden leer, enfrentan dificultades significativas para comprender el texto. Se han habituado a responder de manera literal a las preguntas y les resulta complicado expresarse con sus propias palabras. Al leer un texto, suelen interrumpir la lectura para preguntar el significado de ciertas palabras. Por otro lado, unos estudiantes muestran falta de atención durante la lectura, esperan su turno para leer y consultan a sus compañeros dónde deben continuar.

Sobre el aprendizaje de la escritura y lectura, se les preguntó: “¿Para ti que es más difícil: leer o escribir? ¿Por qué?”. Las respuestas fueron las siguientes: para 10 escolares escribir es más difícil porque tienen un conocimiento limitado de las reglas de ortografía y gramática, así como también del vocabulario; y para 2 estudiantes leer es más difícil porque no comprenden el significado de las palabras. En referencia al aprendizaje de la comprensión de un texto o hablar, se les preguntó: “¿Para ti que es más difícil: comprender un texto o hablar? ¿Por qué?”. Como respuestas se obtuvo que para 9 estudiantes comprender un texto es más difícil porque tienen un desconocimiento del significado de las palabras; y para 3 estudiantes

hablar es más difícil porque tiene un uso limitado del vocabulario. Tienen dificultades para pronunciar la “y”, la “ll” y la “rr”; y, por tanto, las palabras que contienen esas letras.

Sobre los deberes que la docente asigna para casa, solo un grupo minoritario los hace. La profesora expresa que en casa no tienen apoyo, ya que el padre, que tiene conocimiento de español, trabaja; y la madre desconoce el idioma. Señala, además, que, en otras circunstancias, los escolares viven solos o con algún familiar debido a que sus padres trabajan.

Sobre el lugar y los recursos que el estudiante tiene en su casa, se les preguntó: “¿En qué lugar de tu casa estudias?”. Como respuestas se obtuvo que 8 escolares estudian en su habitación y cuentan con una mesa y silla; y 5 escolares estudian en el comedor. Sobre los materiales didácticos, se les preguntó: “¿Tienes internet, ordenador, libros, diccionarios en tu casa?”. Las respuestas fueron las siguientes: 9 estudiantes tienen internet y móvil; 1 tiene internet, ordenador y móvil; y 2 estudiantes tienen internet y usan el móvil de su madre. Sobre el uso de traductor, se les preguntó: “¿Utilizas traductor? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?”. Las respuestas fueron las siguientes: 6 escolares utilizan traductor para buscar palabras y comunicarse; y los otros 6 estudiantes no utilizan (de estos, 3 no tiene móvil; y los otros 3 no saben cómo se usa el traductor).

Sobre las actividades fuera del colegio, se les preguntó: “¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?”. Las respuestas fueron las siguientes: 1 juega al fútbol y al baloncesto, lee, ayuda a su madre a cocinar y en la limpieza; 1 juega al fútbol, pasea en el parque y lee; 1 juega al fútbol, juega en el parque, lee y juega a videojuegos; 1 juega en el parque y lee; 1 juega al fútbol, dibuja animales, acompaña a su madre al supermercado y mira películas; 11 juegan al fútbol y videojuegos, y acompañan a su madre al supermercado; 1 juega en el parque y acompaña a su madre al supermercado; 1 juega en el parque, escucha música, dibuja y acompaña a su madre al supermercado; 1 juega a videojuegos, al baloncesto y escucha música;

juega al fútbol y bádminton; juega en el parque, mira el móvil; 1 dibuja, pinta y juega al baloncesto; y 1 juega al fútbol, baloncesto y camina en el parque.

Sobre los estudios en el futuro, se les preguntó: “¿Qué te gustaría estudiar al finalizar la ESO?”. Las respuestas fueron las siguientes: 1 quiere estudiar para ser bombero; 1 quiere estudiar cocina; 1 quiere estudiar Informática o ingresar en la Policía Nacional; 2 quieren estudiar Medicina o ser futbolistas; 2 quieren estudiar Medicina; 1 no sabe; 1 quiere estudiar dibujo y pintura o cocina; 2 quieren ingresar en la Policía Nacional; y 1 quiere estudiar Criminalística.

Los alumnos residen con sus padres u otros familiares. Se les preguntó: “¿Con quién vives?”. Las respuestas fueron las siguientes: 7 escolares viven con su padre y su madre; 1 con su madre y padrastro; 4 con su madre. Sobre el trabajo de sus padres, se les preguntó: “¿En qué trabajan tus padres o familiares?”. Las respuestas fueron las siguientes: 7 escolares no especifican en qué trabajan sus padres; 3 dijeron que trabajan en la construcción; y el padre de dos alumnos falleció. Sobre el trabajo de las madres, las respuestas fueron las siguientes: 2 madres estudian español; 5 están desempleadas; 2 trabajan en una heladería; 1 trabaja en un restaurante; y 1 trabaja como empleada del hogar y es interna. Sobre la comunicación en sus hogares, se les preguntó: “¿Qué idioma hablan en tu casa?”. Las respuestas fueron las siguientes: 1 alumno habla bambara y francés; 1 habla daagare, inglés y español; 4 escolares hablan árabe; 1 escolar habla bengalí; 3 estudiantes hablan portugués; y 2 estudiantes hablan tagalo.

Las sesiones de aprendizaje en el Aula de Enlace

Las sesiones de clase comienzan a las 9:00 y finalizan a las 13:00 horas para los estudiantes de primaria, mientras que los de secundaria unos días comienzan a las 8:00 horas si tienen una asignatura programada para esa hora. El aula es mixta y está integrada por

estudiantes de primaria y secundaria. En primaria, abarca desde el 3.^{er} hasta el 6.^o ciclo, mientras que en secundaria incluye 1.^o, 2.^o y 4.^o de la ESO. En cuanto a las materias que se imparten principalmente, estas son Lengua y nociones básicas de Matemáticas. El objetivo principal es que los estudiantes adquieran habilidades comunicativas en español para integrarse posteriormente a su aula de referencia y a la sociedad de manera efectiva.

El horario del Aula de Enlace sigue el calendario de Educación Primaria, lo que significa que los estudiantes de secundaria comparten el recreo con los alumnos de primaria. Durante este tiempo, los estudiantes de primaria participan en asignaturas como Educación Física, Plástica y Música. Los estudiantes de secundaria asisten a clases de Educación Física, Tecnología, Plástica, Inglés y Música.

El horario es altamente variable, ya que se ajusta a cada nivel y a las necesidades individuales de los estudiantes. Aquellos cuyo progreso en el aprendizaje del idioma sea más lento pueden dedicar más tiempo a la enseñanza del español.

La clase comienza con una “asamblea”, que incluye una oración, la lectura y la reflexión de un texto bíblico. Antes de comenzar la asamblea, la profesora espera a que todos los alumnos estén en el aula. A veces, esta espera se prolonga y se observa a un grupo de estudiantes aburridos, se miran entre sí, miran por la ventana u hojean un libro. En cierta ocasión, uno de los alumnos preguntó cuánto más iban a esperar. La profesora respondió que comenzarían la oración enseguida y dejó de utilizar el ordenador. Luego, inició la oración, hizo hincapié en la importancia de que todos escuchen con respeto y participen activamente en la actividad.

En segundo lugar, la profesora proyectó un breve texto, que suele ser una cita bíblica de la vida de Jesús, acompañada de una ilustración correspondiente. A continuación, invitó a un estudiante a que leyera en voz alta. Después, llevó a cabo una reflexión sobre la lectura, hizo una relación con la vida contemporánea y extrajo enseñanzas del texto.

Durante esta actividad, un estudiante que no profesaba la religión católica planteó una pregunta sobre la imagen en la que María lleva velo, cuestionaban por qué actualmente no se utiliza el velo si esa era una práctica en tiempos antiguos. La profesora explicó que esa era una costumbre de épocas pasadas y que las prácticas cambian con el tiempo, pero, a pesar de ello, el alumno no quedó completamente convencido con la respuesta. Mientras tanto, otros alumnos escuchaban en silencio, y otro grupo no prestaba atención.

Finalmente, la oración culminó con una reflexión por parte de la profesora, quien enfatizó que el amor y la ayuda a los demás son más importantes que el dinero. Estas asambleas, en general, constituyen una forma de oración que invita a los estudiantes a reflexionar a través de citas bíblicas con el objetivo de aplicar las enseñanzas en su vida cotidiana.

A continuación, la profesora llevó a cabo actividades de lectura o gramática para promover la comprensión y el aprendizaje. En la actividad de la lectura, distribuyó una fotocopia con un texto a la mayoría de los estudiantes. Un estudiante del tercer ciclo de primaria realizó una actividad de forma individual, consistente en copiar un texto breve y responder a las preguntas correspondientes. El texto de la fotocopia abarcaba una página, que incluía las preguntas, y se titulaba “La evolución de la bicicleta”. Antes de que los estudiantes comenzaran a leer, la profesora proyectó imágenes que mostraban los distintos tipos de bicicletas creadas a lo largo del tiempo.

Luego, la profesora indicó que cada estudiante leería en voz alta y, para fomentar la participación y la atención de todos, estableció que cada uno leería un par de oraciones hasta el punto que ella indicara, momento en el que otro compañero continuaría. Durante esta actividad, los alumnos que comenzaron las clases en septiembre, octubre o noviembre leyeron un párrafo completo. Sin embargo, de manera constante, otros alumnos interrumpían la lectura para preguntar a la profesora el significado de una o más palabras. Hacían preguntas como

“¿Qué significa ‘boceto’?” o “¿Quién era Leonardo da Vinci?”. La docente les dio las explicaciones respectivas.

Los alumnos que se habían incorporado recientemente leyeron una o dos oraciones. Estos estudiantes tardaban más en leer porque aún no estaban familiarizados con el vocabulario, las consonantes y el significado de las palabras.

Al concluir la lectura, los alumnos debían responder a cuatro preguntas diseñadas para evaluar la comprensión lectora. La profesora les indicó que debían expresar con sus propias palabras lo que habían comprendido. De todas maneras, la mayoría de los estudiantes simplemente copiaba de manera literal las respuestas del texto sin procesar la información. Esta situación frustraba a la profesora, que consideraba que los estudiantes debían comprender y expresar sus ideas con autonomía. En consecuencia, expresó su molestia y les instó a responder a las preguntas utilizando sus propias palabras.

Por una parte, solo tres alumnos lograron expresar con sus propias palabras lo que habían comprendido. El alumno de primaria que trabajaba de manera individual llamó a la profesora y le dijo: “Profe, no entiendo qué debo hacer”. Ella le indicó que simplemente debía copiar el texto, pero, al realizar la indicación, el alumno se confundió y mezcló el primer párrafo con el segundo. También le resultaba difícil responder a las preguntas.

El siguiente punto trata sobre las actividades lúdicas o dictados que la profesora llevaba a cabo. Una de estas actividades implicaba el uso de tarjetas ilustradas para que los estudiantes pudieran aprender y recordar el vocabulario de forma divertida. La docente fomentaba la participación de los alumnos y los animaba a mejorar sus habilidades lingüísticas en español. El propósito de esta actividad era que los estudiantes pensarán rápido y fueran los primeros en mencionar la palabra correcta relacionada con la tarjeta.

Al comenzar la actividad, la profesora exhibió las tarjetas con dibujos que representaban una variedad de elementos como nombres de personas, apellidos, países, animales, comidas o frutas. Estableció un límite de tiempo para llevar a cabo la tarea. Durante el desarrollo de la actividad, la profesora seleccionó una tarjeta al azar y anunció la letra correspondiente. Los alumnos debían pensar rápidamente y mencionar una palabra que se relacionara con esa letra y coincidiera con la imagen de la tarjeta. Por ejemplo, en caso de que la tarjeta mostrara la figura de un animal que comenzara con “e”, los estudiantes podrían decir “elefante”. No obstante, solo tres estudiantes respondieron correctamente, mientras que otros contestaron palabras aleatorias.

La actividad con la que habitualmente concluía la clase era el dictado de palabras. El propósito de esta actividad era asegurar que los alumnos hubieran revisado el significado de las palabras y pudieran ampliar su vocabulario.

El dictado se basaba en el tema “verano”. Previo a esto, días antes la profesora les había proporcionado una ficha con veinte palabras y sus respectivos significados relacionados con esta estación. Por ejemplo: sol, playa, sombrilla, limonada, olas, arena, flotador, isla, toalla, bañador, chanclas, nadar, entre otras; la docente les pidió que repasaran estas palabras. En esta actividad, los estudiantes escuchaban el significado de las palabras y luego intentaban adivinar a qué palabra correspondía. Por ejemplo, la profesora mencionaba el significado “trasladarse en el agua y usan las extremidades superiores e inferiores”, pero ningún alumno podía escribir la palabra correspondiente. En general, solo tres estudiantes lograban escribir palabras. Ante esto, la profesora comentaba enérgicamente que necesitaban repasar en casa.

La docente en el Aula de Enlace

La profesora del Aula de Enlace tiene la especialidad de Educación Primaria con mención en Inglés. Ha ejercido como docente en el Aula de Enlace durante dos años. Durante

el curso 2022-2023 se desempeña como profesora principal y tutora del Aula de Enlace. Comparte la enseñanza con otro docente, que se encarga principalmente de reforzar el vocabulario y el uso cotidiano de las palabras que los estudiantes necesitan en diversos contextos.

La principal meta de la profesora es que los alumnos adquieran competencia comunicativa y puedan incorporarse e integrarse en el sistema educativo y en la sociedad española. Para lograr este objetivo, primero administra una evaluación de nivel a los estudiantes que tienen cierto conocimiento del español, mientras que a aquellos que no poseen ningún conocimiento del idioma les realiza una evaluación oral.

En segundo lugar, la docente elabora una planificación anual y realiza una programación semanal de acuerdo con el avance de los estudiantes. Cada semana, establece qué temas enseñará y qué aspectos reforzará, según el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, la planificación semanal se estructura en torno a temas específicos, como el clima o la salud del cuerpo. Trabaja el vocabulario de manera global con toda la clase.

La enseñanza de la gramática adopta un enfoque escalonado según el nivel de los alumnos. Para los estudiantes que se han incorporado recientemente, inicia la enseñanza con los verbos y sustantivos. En grupos más avanzados, continúa con la enseñanza de verbos, pero introduce también los adjetivos y su clasificación, así como los pronombres. La metodología que emplea es diversa y se centra en el desarrollo de habilidades comunicativas y el fortalecimiento de la capacidad de los estudiantes para utilizar el idioma en situaciones cotidianas. También utiliza métodos tradicionales que se centran en las estructuras gramaticales.

En tercer lugar, emplea diversas estrategias de organización según las necesidades del contenido y de los estudiantes. Cuando surge incompreensión frente a un tema nuevo, y los

estudiantes requieren más apoyo, los organiza en grupos según su nivel de competencia en el idioma español (alto, medio, bajo). En actividades de carácter más general, promueve el trabajo cooperativo donde todos los niveles están integrados. En este enfoque, los alumnos más avanzados tienen la oportunidad de enseñar a sus compañeros con menos dominio del idioma.

En cuarto lugar, en su rol de tutora del aula, la docente acompaña de cerca el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto implica mantener reuniones con las familias cuando se observan avances lentos en el aprendizaje de los alumnos, falta de cumplimiento de deberes o altos niveles de ausentismo. Colabora estrechamente con los docentes del aula de referencia para informarles sobre el progreso de los estudiantes y comprender cómo se están integrando y aprenden en dicho entorno. Un aspecto que destaca la docente y que requiere mayor atención es la sensibilización de toda la comunidad educativa para lograr una verdadera socialización e integración de la cultura de los estudiantes del Aula de Enlace.

La docente expresa que uno de los mayores desafíos al enseñar en el Aula de Enlace es la diversidad del alumnado. Esta diversidad se manifiesta en los distintos niveles de habilidades y conocimientos, dado que unos estudiantes han recibido una sólida formación escolar en su país de origen, mientras que otros tienen dificultades en aspectos básicos de lectura y escritura. La amplia disparidad de edades, que abarca desde los 8 hasta los 17 años, complica aún más la adaptación, ya que un grupo de alumnos tienen un nivel cognitivo menos desarrollado en comparación con los estudiantes de 4.º de la ESO.

Sin embargo, destaca que lo más gratificante es el vínculo emocional que se establece entre los alumnos y los profesores. En este ambiente se forma una especie de familia donde todos se sienten como en casa, lo que constituye una experiencia enriquecedora para todos los involucrados.

9.9. Resultado de las entrevistas a los estudiantes de las Aulas de Enlace y discusión

Se realizaron 80 entrevistas a los estudiantes de siete instituciones educativas con Aulas de Enlace. Las entrevistas tenían como finalidad conocer los diversos aspectos sobre el proceso de aprendizaje del idioma español y los principales aspectos sociofamiliares de los escolares. A través de diferentes figuras se presenta la triangulación de los datos integrados en tres temáticas. La primera temática integra aspectos sociodemográficos: el número de alumnos inscritos, el género, la edad, el idioma, el nivel educativo, el país de procedencia, el idioma y otros idiomas que hablan los escolares.

La segunda temática incorpora aspectos sobre el proceso de aprendizaje del idioma español: el tiempo de permanencia en el aula, primeras palabras que conocían en español, la participación en clase, las formas de aprender español, la motivación para aprender español y el nivel de español de los estudiantes.

Finalmente, la tercera temática presenta los aspectos sociofamiliares del alumnado de las Aulas de Enlace, tales como: la presencia de los padres o tutores con los que vive el escolar, el trabajo de los padres, las actividades de ocio y tiempo libre, el lugar de estudio, los recursos escolares en el hogar y los estudios que desearían continuar cuando finalicen la ESO.

9.9.1. Aspectos sociodemográficos

a) Estudiantes de las Aulas de Enlace

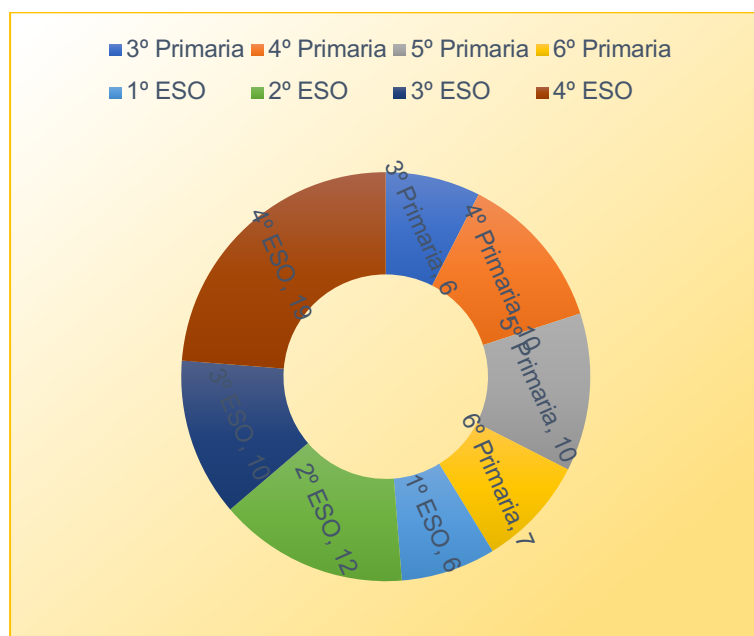
En la Figura 8 se muestra el nivel y el número de los estudiantes inscritos en las Aulas de Enlace en el curso 2022-2023. En total se han inscrito 80 estudiantes. En la Educación Primaria se han incorporado 33 estudiantes y en la Educación Superior Obligatoria (ESO) se han matriculado 47 escolares.

En 4.º de la ESO se ha inscrito un mayor número de estudiantes: 19 escolares. Este fenómeno presenta una preocupación importante, ya que estos colegiales están próximos a alcanzar la mayoría de edad en el sistema escolar y, por tanto, no podrán incorporarse a su aula de referencia, no podrán continuar otros estudios superiores o acceder a mejores oportunidades laborales, porque no han adquirido el nivel apropiado del idioma español. Además, la barrera lingüística no solo afecta su desempeño académico, sino también limita sus perspectivas de integración social y profesional.

Es fundamental reconocer que estos estudiantes necesitan un apoyo más intensivo en el aprendizaje del idioma. Sin tener un nivel básico del idioma español es complejo integrarse en el sistema educativo y social. Por ello, se deben implementar una serie de medidas y programas de apoyo lingüístico diseñados para los escolares inmigrantes del 4.º de la ESO en las Aulas de Enlace que les permita superar estas barreras y alcanzar un nivel de competencias lingüísticas y comunicativas. Por tanto, las instituciones educativas y las políticas públicas deben tener como prioridad el apoyo lingüístico para los escolares de la última etapa de la ESO. De esta manera, se podría garantizar que tengan las mismas oportunidades de éxito y desarrollo que sus compañeros nativos, y promover así una sociedad más inclusiva y equitativa.

Figura 8

Niveles y número de estudiantes de las Aulas de Enlace



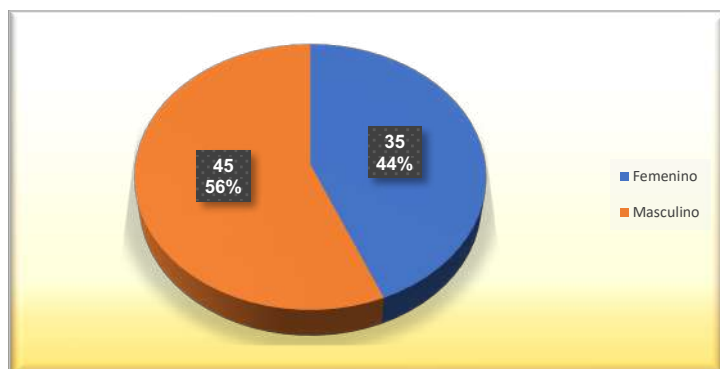
Nota. Información obtenida a partir de entrevistas realizadas a los profesores de las Aulas de Enlace.

b) Género de los estudiantes del Aula de Enlace

En el curso 2022-2023, la inscripción de los escolares en las Aulas de Enlace muestra una distribución interesante y significativa en términos de género. La Figura 9 muestra el número de escolares: 45 alumnos y 35 alumnas inscritas en las Aula de Enlace. Los varones representan el 56 % del total de inscritos, mientras que las mujeres constituyen un 44 %. Si bien se evidencia mayor presencia masculina en las aulas, es importante destacar que esta diferencia de 12 % refleja un avance positivo en la equidad de género en la educación de las alumnas inmigrantes extranjeras.

Figura 9

Porcentaje y género de los estudiantes de las Aulas de Enlace



Nota. Información obtenida a partir de entrevistas realizadas a escolares de las Aulas de Enlace.

c) Edad de los estudiantes de las Aulas de Enlace

En la Figura 10 se muestran las edades de los escolares inmigrantes en las Aulas de Enlace; se observa una variada distribución de edades comprendidas entre los 8 y 17 años. La disparidad de estas edades en el aprendizaje de español como segunda lengua es un tema muy complejo para los docentes debido a las diferencias en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes. Una docente señala que “Lo más difícil de enseñar en un Aula de Enlace es la diferencia de edades de los estudiantes, que van desde los 8 hasta los 17 años. Algunos tienen un nivel cognitivo básico y menos desarrollado en comparación con los estudiantes de 4.º de la ESO”.

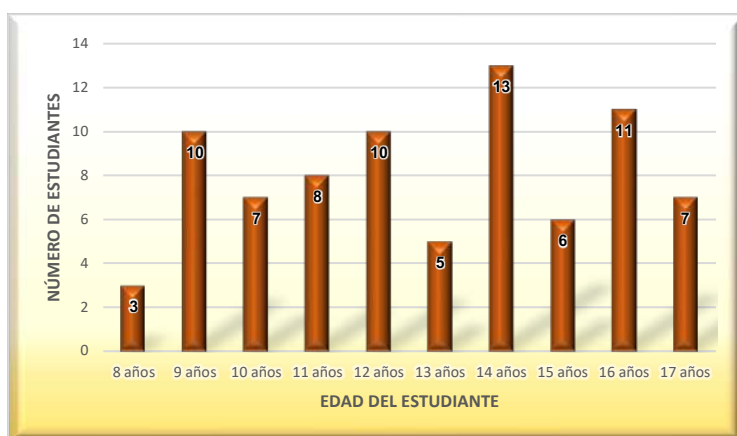
El desarrollo cognitivo en el niño de 8 a 12 años es más concreto y tienen una mayor capacidad para aprender a través de los juegos y la repetición. Necesitan más apoyo visual y kinestésico. La atención en esa etapa dura un corto periodo de tiempo, por ello requieren una variedad de estrategias didácticas en las actividades. Tienen menos experiencia y conocimientos; y por ello tienen facilidad para aprender el idioma. Los adolescentes de 13 a 17 años empiezan a desarrollar habilidades de pensamiento abstracto y crítico. Se pueden

beneficiar de métodos que incluyan la gramática y la sintaxis en profundidad. Además, requieren tareas sobre análisis y reflexión. La atención de ellos suele ser por un tiempo más prolongado, pero tienen una facilidad para distraerse por la presión de sus compañeros de clase. Tienen más experiencias previas, por eso requieren una diferenciación significativa en la instrucción. En el aspecto emocional y social, los niños suelen estar más motivados con las actividades lúdicas e interactivas. Necesitan más apoyo y refuerzo positivo. Pueden ser más dependientes de los docentes, y por ello buscan una aprobación constante. En cambio, los adolescentes tienen motivaciones para viajar, conocer la cultura y trabajar. Además, suelen ser más críticos y exigentes con los contenidos. Además, suelen ser más conscientes de sí mismos y de la percepción de sus compañeros. Son más propensos a la ansiedad o la vergüenza al cometer errores; necesitan un ambiente de aprendizaje que respete su autonomía y privacidad (Bruner, 2008; Castejón et al., 2010; Goleman, 2016; Gómez, 2017; Vygotsky, 2010).

Para los docentes de las siete Aulas de Enlace, una de las mayores dificultades para la enseñanza del idioma español es la diversidad de las edades de los estudiantes. Además, algunos estudiantes no han sido escolarizados en su país de origen, otros tienen diferentes niveles de aprendizaje, la incorporación del estudiante durante todo el curso escolar, y la realidad compleja de cada escolar inmigrante. Ellos señalan que los estudiantes necesitan una atención individualizada, así como contar con material didáctico para cada uno. Un profesor comenta: “Todos los días es algo nuevo; la programación tiene que ir cambiándose y adaptándose a las circunstancias de cada estudiante”. Otros docentes mencionan que la falta de tiempo para la elaboración de fichas individualizadas y, en otros casos, la falta de formación en enseñanza de español para inmigrantes extranjeros con estas características no existe y es más complejo el diseño de materiales.

Figura 10

Edad de los estudiantes de las Aulas de Enlace



Nota. Información obtenida a partir de entrevistas realizadas a escolares de las Aulas de Enlace.

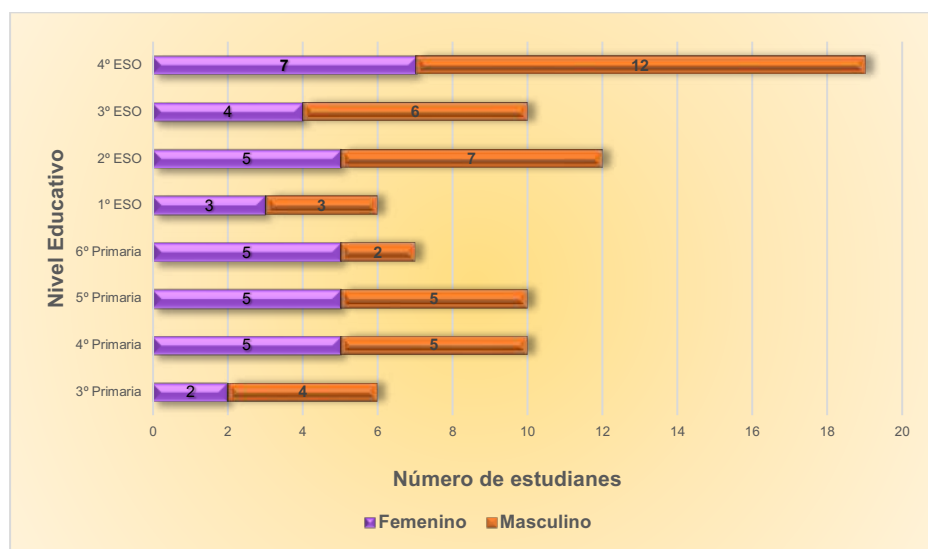
d) Etapas educativas y género de los estudiantes de las Aulas de Enlace

En la Figura 11 se refleja el nivel educativo y la distribución por género de los estudiantes en la ESO y en la etapa de Educación Primaria. En el curso 2022- 2023, en las siete Aulas de Enlace, el mayor número de estudiantes es de 4.º de la ESO. También, en relación con el género, tanto los alumnos como las alumnas representan la cifra más alta en comparación con las otras etapas escolares. Esta situación es un aspecto positivo por la escolarización de los estudiantes inmigrantes.

Sin embargo, es un tema preocupante, ya que las alumnas y los alumnos de 4.º de la ESO, última etapa del curso escolar, se encuentran en una encrucijada donde las oportunidades para continuar con los estudios superiores o ingresar al mercado laboral se ven limitadas por la falta de dominio de las competencias lingüísticas y comunicativas del idioma español que se debió adquirir en las Aulas de Enlace. Por ello, se debería realizar un refuerzo de más horas de enseñanza de español para este grupo de alumnas y alumnos. Si no se le da mayor prioridad a este grupo, se limita el desarrollo de las capacidades personales y escolares y, por tanto, no se consigue la integración social y laboral.

Figura 11

Nivel educativo y género de los estudiantes



Nota. Información obtenida a partir de entrevistas realizadas a escolares de las Aulas de Enlace

e) Procedencia de los estudiantes de las Aulas de Enlace

En la Figura 12 se muestran los 22 países de procedencia de los estudiantes de las Aulas de Enlace. Enseñar español a estos escolares inmigrantes es una oportunidad y un desafío. Por un lado, esta diversidad cultural enriquece el aula, ya que se fomenta un ambiente de aprendizaje inclusivo y multicultural. Los estudiantes traen consigo una variedad de perspectivas, experiencias y tradiciones, lo que puede enriquecer las discusiones y el entendimiento intercultural entre los estudiantes.

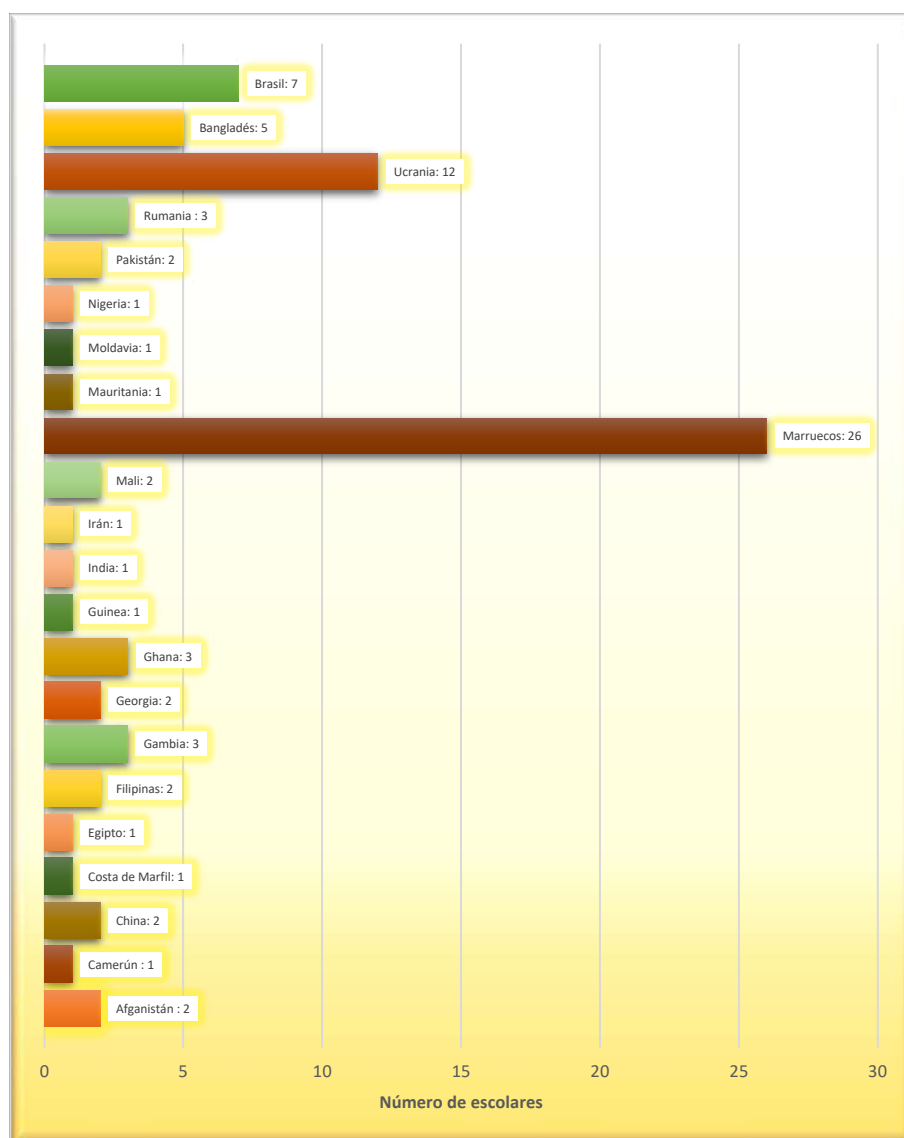
Sin embargo, esa riqueza no solo debe quedar dentro de las cuatro paredes de las Aulas de Enlace, sino que se tendría que trabajar de manera interdisciplinar en los colegios para que el alumnado del país de acogida pueda conocer esa diversidad cultural y no quedarse solo como un día de la celebración de platos típicos y mapas geográficos de los diversos países. Así, para la integración en el aula de referencia, una escolar del aula ordinaria podría buscar a la estudiante del Aula de Enlace y acompañarla a esa clase, en un aula mixta; incluso si los

estudiantes son de la ESO. Se debe evitar el aislamiento de los escolares nativos y los profesores de las aulas ordinarias. Al respecto, una docente decía: “Debería existir más concientización para los alumnos y los profesores de todo el colegio para una mejor integración”. Otra docente mencionaba: “Los estudiantes en las Aulas de Enlace se sienten muy bien, acogidos, aceptados e integrados, pero en el colegio no; por eso, cuando van a sus aulas de referencia tienen miedo y en los descansos siempre buscan a sus compañeros del Aula de Enlace o a mí”. En algunas circunstancias, el aula ordinaria es vista como zona de castigo, ya que cuando un escolar tiene mal comportamiento, el castigo es pasar todo el día en esa aula, porque ahí no habla con nadie ni comprende lo que el profesor explica.

Por otra parte, la enseñanza de español también presenta desafíos significativos frente a la cultura y la religión. Un aspecto llamativo en este grupo es que la mayoría de los escolares (26) son de Marruecos. Estos escolares tienen como religión el islam. También otros estudiantes de Afganistán, Bangladés, Costa de Marfil, Egipto Gambia, Guinea, Ghana, Egipto, Mali, Mauritania, Nigeria y Pakistán profesan la misma religión. En las Aulas de Enlace y el colegio en general se ha observado que se respeta la diversidad religiosa, pues en el mes del Ramadán los alumnos mayores de 12 años realizan esa práctica religiosa. Cuando les preguntaba que hacen en ese mes, ellos se emocionaban y me comentaban lo que realizaban (levantarse en la madrugada, comer antes que salga el sol, rezar el Corán, no jugar al fútbol, portarse bien). Comentaban, además, que su máxima aspiración era visitar la meca al menos una vez en su vida.

Figura 12

País de origen de los estudiantes



Nota. Información obtenida a partir de entrevistas realizadas a escolares de las Aulas de Enlace.

f) Idioma nativo de los estudiantes de las Aulas de Enlace

En la Figura 13 se presenta el idioma nativo de los estudiantes de las Aulas de Enlace. Los escolares hablan un total de 19 idiomas. Sin embargo, el idioma árabe es el más hablado (23 escolares lo hablan). En las clases se observó que los estudiantes árabes confunden de manera constante la “e” con la “i”, y los profesores realizan las respectivas correcciones de las

vocales. Esto se debe a que el árabe y el español presentan diferencias en la estructura gramatical, el sistema de escritura y la fonética.

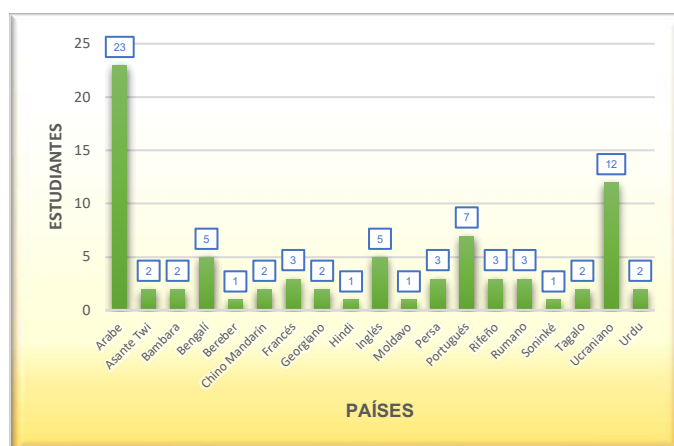
Según Martínez (2020), las diferencias estructurales tanto del español como el árabe son con respecto a la lingüística, la escritura, la morfología y la sintaxis. Con respecto a la lingüística, el árabe pertenece a la familia de lenguas semitas; y, el español, a la familia de lenguas romanas, derivadas del latín, que incluyen el francés, el italiano, el portugués y el rumano. Sobre la escritura, el árabe se escribe de derecha a izquierda, y el alfabeto árabe contiene 28 letras. El español se escribe de izquierda a derecha, y el alfabeto latino consta de 27 letras, incluida la “ñ”. La morfología: en el idioma árabe, las palabras se forman a partir de raíces consonánticas que se combinan con diferentes patrones vocálicos. En el idioma español se utilizan una variedad de conjugaciones verbales y declinaciones de sustantivos y adjetivos según género y número. La sintaxis: en el idioma árabe, generalmente, se sigue el orden de verbo - sujeto - objeto. Las oraciones pueden ser sin nominales (sin verbo explícito) o verbales. En el idioma español, el orden es sujeto - verbo - objeto.

Las diferencias fonéticas: el idioma árabe tiene una variedad de sonidos guturales que no existen en el español. Algunos de estos sonidos son el 'ع' (ayin), 'ح' (ḥā) y 'خ' (khā). En español no existen esos sonidos guturales. Los sonidos en su mayoría son dentales y alveolares, y tienen menos consonantes que el árabe. Las vocales: el árabe tiene tres vocales cortas (a, i, u) y tres vocales largas (ā, ī, ū). La longitud de la vocal puede cambiar el significado de las palabras. El idioma español tiene cinco vocales (a, e, i, o, u) que no varían en longitud. En el árabe, el acento tónico (énfasis en una sílaba particular) no se marca ortográficamente y puede variar. En el español, el acento tónico se marca con la tilde, cuando no sigue las reglas de acentuación, y es fundamental para la correcta pronunciación de las palabras.

En este sentido, es importante que los profesores de las Aulas de Enlace conozcan la estructura gramatical, la escritura y la fonética del idioma árabe, pues ello les permitirá comprender los errores comunes de los escolares cuando aprenden español y buscar estrategias para superar esas deficiencias. Con respecto al sistema fónico, ayudaría a los estudiantes a guiarles en la correcta pronunciación de los sonidos del español, anticipar cuáles son los más difíciles y proporcionarles ejercicios específicos para que practiquen.

Figura 13

Idioma nativo de los estudiantes



Nota. Información obtenida a partir de entrevistas realizadas a escolares de las Aulas de Enlace.

g) Número de idiomas que hablan los estudiantes de las Aulas de Enlace

La diversidad lingüística es una característica destacada entre los escolares de las Aulas de Enlace. En la Figura 14 se muestra el número de idiomas que hablan los estudiantes. Un aspecto que resaltar sobre la diversidad de idiomas es que los estudiantes que tienen como idioma nativo o como segunda lengua el inglés tienen facilidad para el aprendizaje del español, ya que pueden comunicarse con la docente del Aula de Enlace, que también habla inglés. En

las entrevistas, los directores de las Aulas de Enlace señalaban que uno de los requisitos para ser docente de esta aula es hablar inglés.

La comunicación en la lengua nativa de los estudiantes no solo mejora su comprensión y participación en las clases, sino que también les brinda un soporte emocional importante durante su proceso de adaptación. Fernández (2009) y Zanón (2007) sostienen que el uso del idioma nativo de los estudiantes en el aula no es recomendable, ya que obstaculiza el aprendizaje del nuevo idioma. Argumentan que los estudiantes deben sumergirse completamente en el nuevo idioma para adquirirlo de manera más efectiva.

Sin embargo, esta perspectiva ha cambiado en los últimos años. Actualmente, numerosos estudios y expertos en lingüística y educación bilingüe (Ibarretxe et al., 2019) abogan por el uso estratégico del idioma nativo en el aula. Se ha demostrado que el uso del idioma nativo puede servir como una herramienta valiosa para facilitar la comprensión de conceptos complejos, reducir la ansiedad de los estudiantes y promover un ambiente de aprendizaje más inclusivo y efectivo. Esta evolución en las metodologías de enseñanza refleja una comprensión más profunda de la adquisición del lenguaje y una mayor consideración de las necesidades emocionales y cognitivas de los estudiantes inmigrantes.

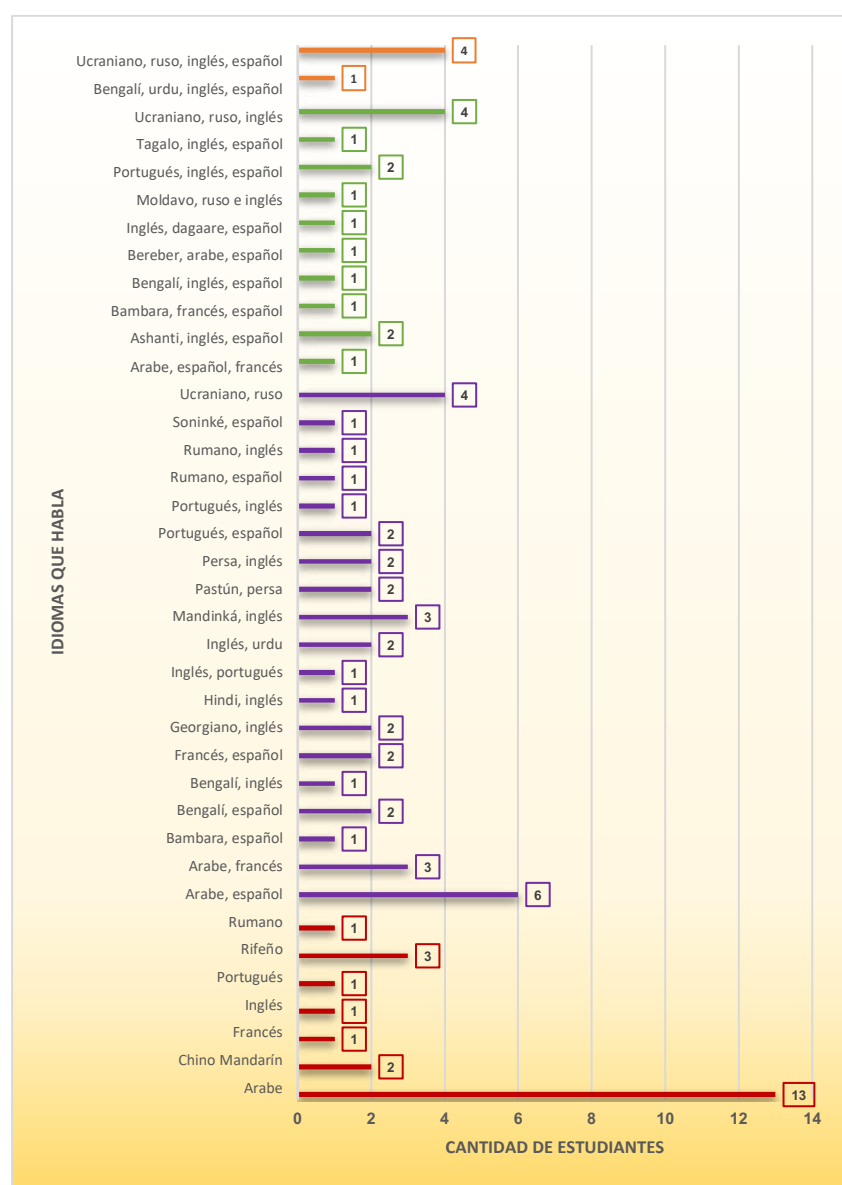
En esta misma línea, hay que resaltar que cuando los estudiantes ingresan por primera vez en las Aulas de Enlace forman grupos con estudiantes que hablan su propio idioma y se ayudan entre ellos para comprender a la profesora. En algunas ocasiones, se ha observado que la docente pide a los alumnos que hablan mejor el español que traduzcan lo que quiere comunicar al alumno nuevo.

En algunas circunstancias, las Aulas de Enlace eran como un centro de traducción e interpretación tanto por estudiantes de primaria como los de la ESO. Los idiomas que más se

traducían eran el árabe, el francés y, en algunas ocasiones, el ucraniano. Otro aspecto interesante que resaltar es que un alumno árabe de primaria que compartía la misma etapa escolar con otro alumno de Ucrania, al cabo de dos meses, había aprendido algunas palabras y frases en ucraniano y podía realizar un diálogo de saludos y cómo llegar a un lugar determinado.

Figura 14

Idiomas que hablan los estudiantes



Nota. Información obtenida a partir de entrevistas realizadas a escolares de las Aulas de Enlace

9.9.2. El proceso de aprendizaje de español

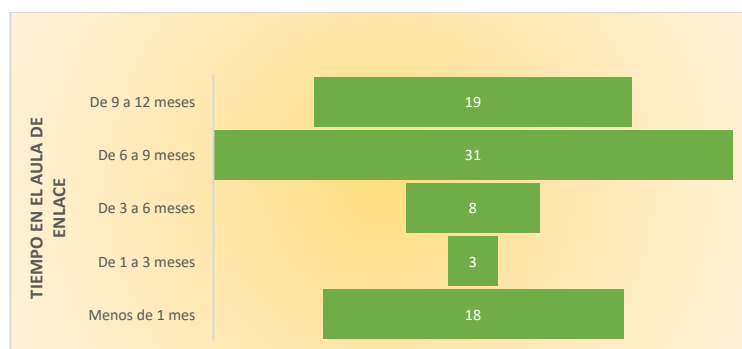
a) Tiempo de permanencia en el Aula de Enlace

En la Figura 15 se refleja el tiempo de permanencia de los escolares en las Aulas de Enlace. En primer lugar, 31 estudiantes tienen una mayor permanencia: entre seis a nueve meses. En segundo lugar, 19 escolares asisten al colegio entre nueve a doce meses. En tercer lugar, 18 escolares estudian menos de un mes. En cuarto lugar, 8 escolares asisten a clases entre tres a seis meses. Finalmente, 3 estudiantes asisten de uno a tres meses.

La permanencia en las Aulas de Enlace podría indicar que los escolares que llevan más tiempo tienen mejor aprendizaje del español. Pero no es así, dos estudiantes, uno de primaria y el otro de la ESO tenían una permanencia, el primero de nueve meses y el otro de doce meses. Un estudiante era de Malí y el otro era de Marruecos. El alumno de 5.º de primaria no podía leer, no conocía el vocabulario y se confundía en las vocales. El escolar de la ESO era más preocupante, porque estaba en el último curso de la ESO, no podía leer, se confundía mucho en la pronunciación, y tampoco podía entablar un diálogo y no comprendía a la docente. Según los profesores, la situación de estos dos alumnos era muy compleja en sus hogares, pues no tenían ayuda de sus padres. Uno vivía con su padre, pero este trabajaba todo el día y también hacía turnos de noche en el trabajo; el escolar estaba toda la tarde en la calle. El otro profesor señalaba que el estudiante de la ESO no había sido escolarizado en su país de origen, vivía en el campo y los hermanos lo trajeron a él y a su madre a España cuando el padre murió. En Madrid, la situación era muy compleja porque vivía con muchos familiares en un piso.

Figura 15

Tiempo de permanencia de los estudiantes



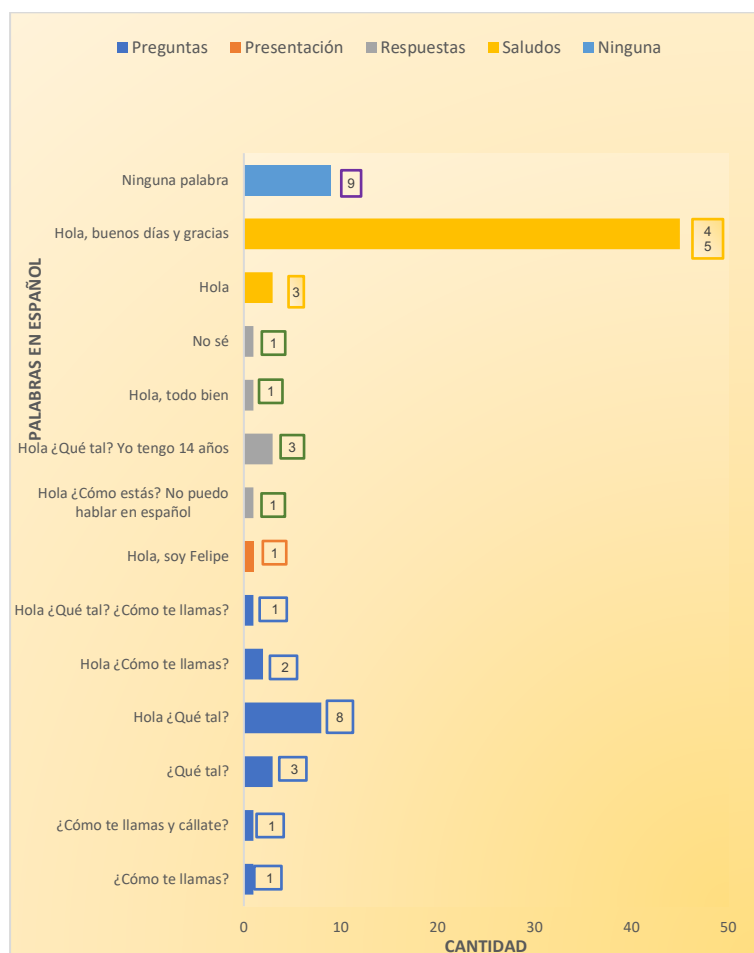
Nota. Información obtenida a partir de entrevistas realizadas a profesores de las Aulas de Enlace

b) Primeras palabras que conocen en español

En la Figura 16 se presentan las primeras palabras en español que conocía el alumnado de las Aulas de Enlace. El primer contacto con el idioma español de los escolares de las Aulas de Enlace es a través de las primeras expresiones básicas que han aprendido a sugerencia de sus padres antes de llegar a Madrid. Esas palabras son saludos, preguntas, respuestas y presentaciones. El conocimiento de este vocabulario básico indica que los estudiantes están en una etapa inicial para el aprendizaje del idioma español. En este sentido, los docentes han indicado que no tiene sentido tomarles ninguna prueba de nivel. Pero, en el aula de primaria, dos profesoras realizan una prueba básica de matemáticas porque necesitan saber si los alumnos conocen las cuatro operaciones básicas (sumar, restar, multiplicar y dividir), pues en primaria, además de Lengua, enseñan Matemáticas, entre otras asignaturas.

Figura 16

Primeras palabras en español que conocen los alumnos



Nota. Información obtenida a partir de entrevistas realizadas a escolares de las Aulas de Enlace.

c) Participación en el Aulas de Enlace

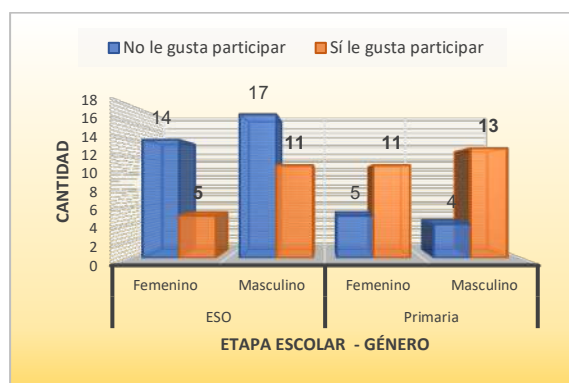
En la Figura 17 se presenta la participación de los estudiantes en las Aulas de Enlace, por género y por etapa escolar. A los estudiantes que les gusta participar en la clase es porque pueden comunicarse, dominan el vocabulario básico, conocen el significado de algunas palabras, comprenden las preguntas formuladas por sus profesores y les gusta aprender más palabras en español. La mayor participación se observa en primaria porque al alumnado no le da miedo cometer errores y aprecian las correcciones de sus maestros, pues les ayudan aprender y mejorar en el idioma español. En cambio, los estudiantes de secundaria participan menos en

clase porque tienen un vocabulario limitado, tienen miedo a equivocarse, sienten vergüenza al hablar y se preocupan por las posibles burlas de sus compañeros.

En las clases se ha observado que existe un grupo de estudiantes que presentan una marcada reticencia a participar. Estos escolares se dividen en dos categorías principales: por un lado, aquellos que se han incorporado al Aula de Enlace hace menos de un mes, y, por otro, los que enfrentan dificultades en el aprendizaje. Este último grupo muestra problemas específicos, como el reconocimiento de las vocales, confusión en el uso de género y número, falta de aprendizaje de los verbos y dificultades en la pronunciación. Estas barreras académicas se ven agravadas por su nerviosismo cuando la profesora solicita su participación, lo que se manifiesta en conductas como mover los pies, apretar las manos, sonrojarse y rehusarse a hablar. Según MacIntyre y Gardner (1994), la ansiedad se manifiesta a través de sentimientos de tensión y aprensión que afectan a la expresión y la comprensión oral. Este tipo de ansiedad es la que bloquea el proceso de aprendizaje de los estudiantes de idiomas. Además, Horwitz (2001); MacIntyre (1995); y Rubio (2004) afirman que la ansiedad lingüística es una causa del rendimiento deficiente y no corresponde solo a la habilidad cognitiva de la codificación del lenguaje.

Figura 17

Participación de los alumnos en el Aula de Enlace



Nota. Información obtenida a partir de entrevistas realizadas a escolares de las Aulas de Enlace.

d) Formas de aprender español

En la Figura 18 se muestran las diversas formas como aprenden mejor el idioma español los estudiantes de las Aulas de Enlace según el género y la etapa escolar. Para el alumnado de primaria y la ESO, cuando aprenden español, lo que les facilita el aprendizaje es ohablar, luego escuchar, posteriormente escribir. Solo primaria ha considerado leer; y en la ESO el leer no lo han considerado, porque han señalado que era muy difícil esta habilidad lingüística. Sin embargo, reconocen que es importante, pero lo más complicado es comprender un texto, porque desconocen el significado de las palabras. Un aspecto esencial en la adquisición de una segunda lengua es el aprendizaje de las cuatro destrezas lingüísticas Para Cassany et al. (2003, p. 99), “la capacidad de comunicarse es la suma de las cuatro habilidades lingüísticas y no sólo el domino por separado de cada una de ella”.

El proceso de aprender una segunda lengua es similar al aprendizaje de la lengua materna a través de las destrezas lingüísticas denominadas también “habilidades lingüísticas” o “comunicativas” que incluyen cuatro capacidades: hablar, escuchar, escribir y leer. Para Lomas et al. (2015); Nunan (1996); y Cassany et al. (2003), cuando se aprende un segundo idioma, el hablar permite a los estudiantes imitar sonidos y estructuras, y desarrollar su capacidad para producir el idioma. Practicar el habla desde el inicio contribuye en los estudiantes a ganar confianza y fluidez. Además, se habitúan a utilizar el idioma sin presión de la precisión gramatical que se aprende con la escritura.

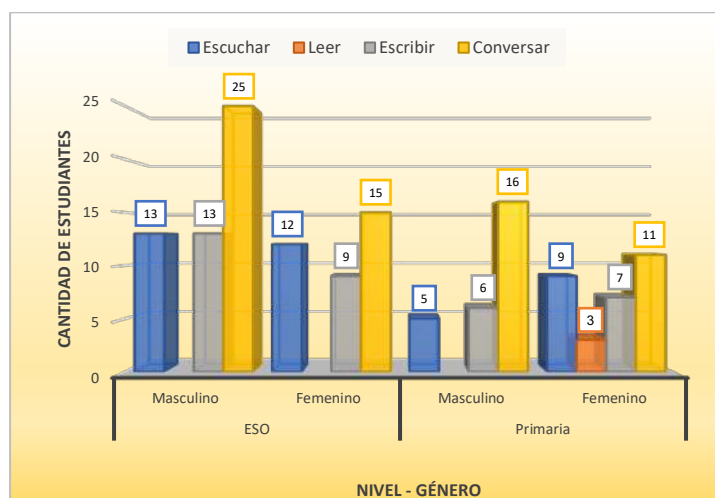
Otra destreza fundamental es la comprensión auditiva, porque al escuchar los escolares aprenden la pronunciación, el ritmo y la entonación del idioma, lo que es indispensable para la buena producción oral. Asimismo, escuchar facilita la comprensión y uso del lenguaje en diferentes contextos. Posteriormente, cuando los estudiantes tienen una base en la producción y comprensión oral, la escritura refuerza lo que han aprendido. La escritura permite al

alumnado organizar sus pensamientos y aplicar las reglas gramaticales que han internalizado en el aprendizaje oral. El proceso de escribir brinda a los escolares más tiempo para pensar y procesar el idioma, lo que podría ser menos estresante que hablar en tiempo real. Finalmente, reconocer la palabra, es decir leer, ayuda a los escolares a reconocer cómo se escriben las palabras. A través de la lectura, el alumnado puede comprender y analizar textos, lo cual aumenta su conocimiento en el idioma.

Otros autores y teorías sostienen que las destrezas lingüísticas son fundamentales en la adquisición de una segunda lengua. Krashen (1982) señala a través de la hipótesis del *input* la importancia de la comprensión auditiva (*input* comprensible) antes de la producción oral. Para Krashen y Terrell (1998), a través del enfoque natural, promueven el uso de actividades comunicativas y la exposición del *input* comprensible antes de la producción escrita y la lectura. Porque los estudiantes deben desarrollar primero una base sólida de comprensión y uso del lenguaje antes de realizar actividades de escritura y lectura. Cummins (1984) realiza una distinción entre competencia comunicativa básica y dominio comunicativo del lenguaje académico, y señala que la competencia básica incluye actividades orales y auditivas que son las que se desarrollan más rápido y son necesarias para el aprendizaje de la escritura y la lectura. En la misma línea, Vygotsky (2010), aunque no se enfocó en el aprendizaje de un segundo idioma, enfatiza la importancia del lenguaje hablado en el desarrollo cognitivo y en la internalización del conocimiento. En su teoría del “andamiaje” y la “zona de desarrollo próximo” señala que la interacción social es fundamental para el aprendizaje.

Figura 18

Formas de aprender español en el Aula de Enlace



Nota. Información obtenida a partir de entrevistas realizadas a escolares de las Aulas de Enlace

e) Motivación para aprender español

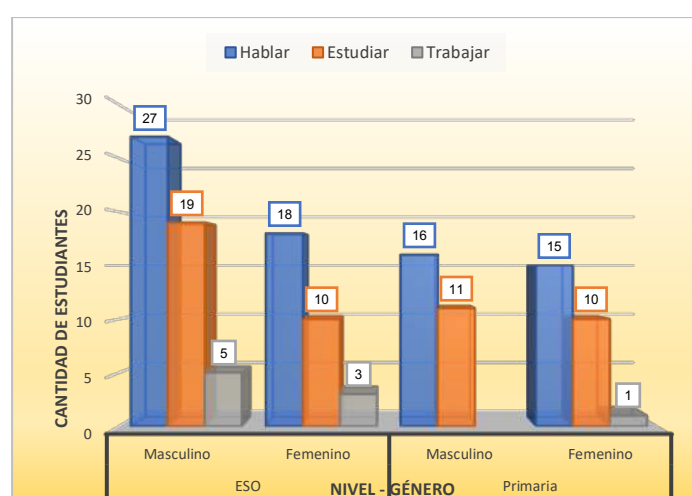
En la Figura 19 se muestra la motivación de los estudiantes de las Aulas de Enlace para que aprendan español según el género y la etapa escolar. En primaria y en la ESO, la motivación principal que los escolares tienen para aprender español es que quieren hablar de manera fluida para poder comunicarse con sus compañeros del aula de referencia y el docente, para hacer amistades fuera del colegio y para participar en la vida comunitaria del país de acogida (actividades extraescolares, unirse a clubes deportivos, participar en actividades culturales: música, cine, teatro, arte, ciencia entre otros). Estas razones para aprender español, según Gardner y Lambert (1972b) pertenecen a una motivación integradora, ya que el deseo de aprender una lengua tiene como finalidad integrarse en la comunidad de acogida.

Otra motivación por la que aprenden español los estudiantes de las Aulas de Enlace es que desean continuar sus estudios escolares y, en algunos casos, seguir estudios superiores. Además, para un grupo minoritario de 4.º de la ESO, la motivación principal para aprender

español es que quieren trabajar, ya que necesitan ayudar a sus padres en la economía de su hogar y requieren tener los papeles regulados cuando cumplan 18 años. Según Gardner (1985), esta motivación es instrumental, porque la razón para aprender un idioma tiene un objetivo concreto, como obtener un título académico, mejorar oportunidades laborales, viajar, entre otros.

Figura 19

Motivación para aprender español en el Aula de Enlace



Nota. Información obtenida a partir de entrevistas realizadas a escolares de las Aulas de Enlace.

f) Niveles de español de los estudiantes de las Aulas de Enlace

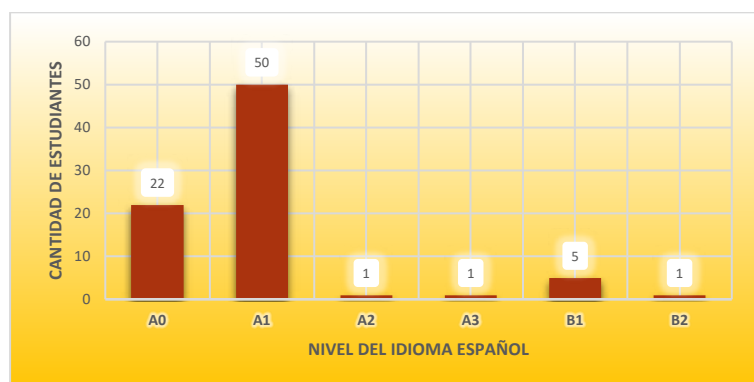
En la Figura 20 se muestran los niveles de español de los estudiantes de las Aulas de Enlace. Los datos sobre los niveles de español de los estudiantes han sido proporcionados por los docentes. Las referencias para los niveles de competencia lingüística han sido tomadas del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), quien diseñó un marco de referencia para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera, tomando como referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza y evaluación.

El PCIC establece tres niveles de referencia: inicial (A1-A2), avanzado (B1-B2) y superior (C1-C2). En la Figura 20 se muestra que 22 escolares tienen un nivel de competencia A0. Si bien este nivel no ha sido considerado en el PCIC, los docentes de las Aulas de Enlace lo han incorporado porque consideran que el alumnado tiene un nivel preinicial, es decir, el nivel más bajo antes de llegar al nivel A1, ya que no tienen conocimientos previos del idioma, conocen algunas palabras básicas, no pueden realizar oraciones, ni comprender cuando el docente explica. Todos los escolares cuando se inscriben al Aula de Enlace tienen el nivel A0.

La propuesta de la normativa de las Aulas de Enlace es que los estudiantes logren tener un nivel A2 para que se puedan incorporar al aula de referencia. Sin embargo, esto no sucede; el número máximo de alumnos con una permanencia de nueve a doce meses logra tener un nivel A1. Esta situación es preocupante, porque con este nivel de competencia lingüística el escolar puede comprender y utilizar expresiones cotidianas, puede presentarse, puede preguntar y responder preguntas sobre detalles personales básicos como dónde vive, las personas que conoce y las cosas que tiene, pero no está apto para comprender conceptos más complejos que se enseñan en las diferentes asignaturas que deberá cursar. En este sentido, será más complejo para los escolares de Educación Secundaria que comprendan la explicación de las asignaturas de Historia, Geografía, Literatura, Física o Química, por el tipo de vocabulario que cada una de estas asignaturas utiliza. Esta es una de las razones por la que los alumnos repiten el curso o en algunos casos deciden no asistir al colegio.

Figura 20

Nivel de español de los estudiantes



Nota. Información obtenida a partir de entrevistas realizadas a profesores de las Aulas de Enlace.

9.9.3. La familia de los estudiantes del Aula de Enlace

a) Familias con los que viven los estudiantes

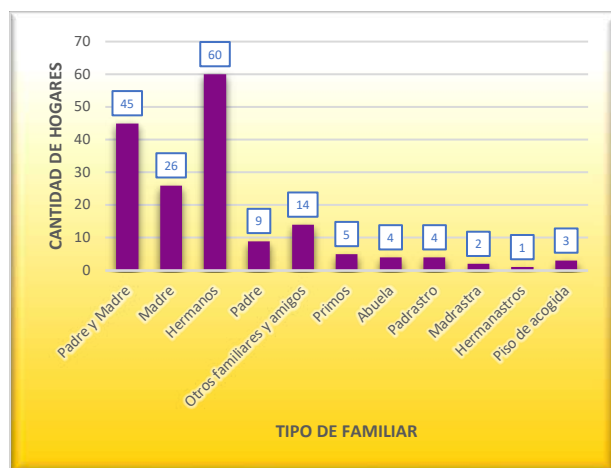
En la Figura 21 se presenta a los familiares con los que viven los escolares inmigrantes en sus hogares. La mayoría de los estudiantes, 45, vive con la madre y el padre. Otro grupo de 26 colegiales viven solo con la madre. Un grupo minoritario de 6 escolares vive con su padre, y 3 estudiantes viven en pisos de acogida con sus tutores. Los 80 escolares de las Aulas de Enlace viven en pisos. Un grupo mayoritario comparte estos pisos con otros familiares (abuelos, hermanastros, primos, tíos) y amigos.

En las entrevistas, los escolares indicaron que en un piso que tiene dos habitaciones viven hasta 8 personas, y en un piso de tres habitaciones hasta 9 personas. Inclusive el salón lo usan como dormitorio. Según Evans (2006), los niños que viven en hogares hacinados y con ruidos constantes están propensos a tener un bajo rendimiento académico y una afectación en la salud mental por la falta de un espacio adecuado para estudiar y descansar. En esta misma línea, Chaparro et al. (2016, p. 54) cita a Jadue (1997) y a Segretin (2009), quienes sostienen

que el hacinamiento “produce tensiones familiares que afectan la concentración y la capacidad de retención, habilidades necesarias para afrontar con éxito las tareas de aprendizaje”.

Figura 21

Familiares con los que viven los estudiantes



Nota. Información obtenida a partir de entrevistas realizadas a escolares de las Aulas de Enlace.

b) Ocupación laboral de los padres

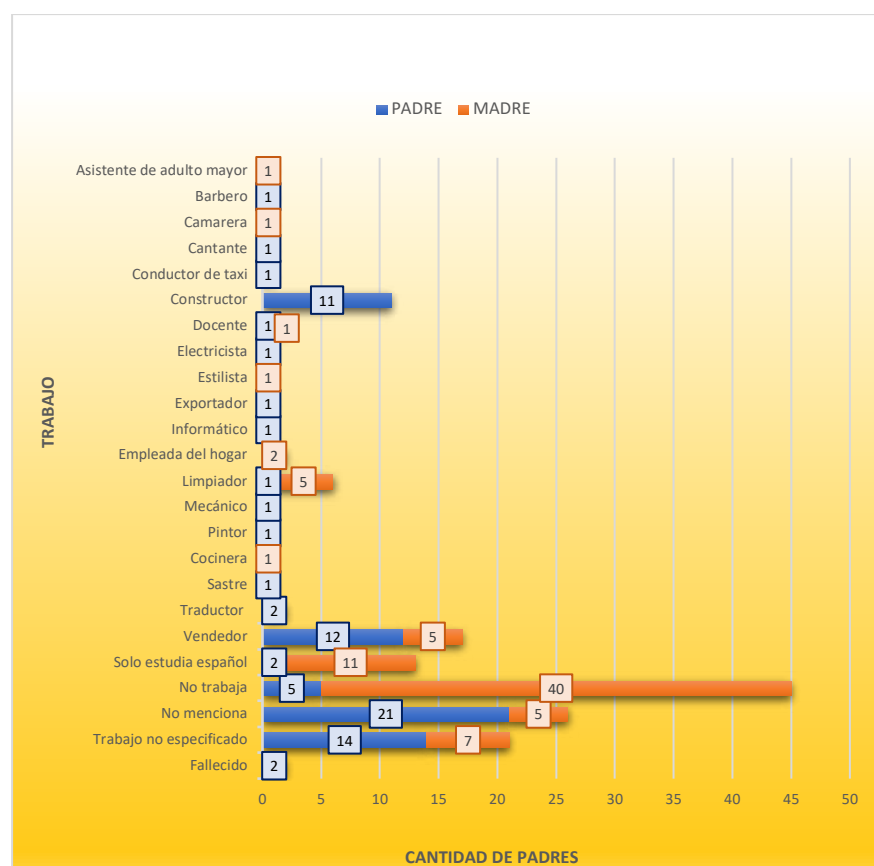
En la Figura 22 se muestra la ocupación laboral de los padres, madres o apoderados de los estudiantes de las Aulas de Enlace. Un aspecto que resaltar es que la mayoría de las madres no trabaja (40 mujeres) porque han llegado junto con sus hijos a través del proceso de reagrupación familiar, lo que significa que se han reunido con sus esposos ya establecidos en el país de acogida. Al igual que sus hijos, no hablan el idioma español. En lugar de trabajar, se dedican al cuidado del hogar. Algunas estudian español con el objetivo de acceder a oportunidades laborales en el futuro. Por otra parte, los trabajos que realizan los padres son considerados de baja cualificación. Por tanto, el sueldo es mínimo y por ello realizan jornadas laborales de más de ocho horas.

En las entrevistas, los estudiantes señalaron que sus padres trabajan de día y de noche y que descansan algunos domingos. El Consejo Económico y Social (2019, p. 172) señala que

“En todos los modelos un mayor nivel educativo de los padres, la participación en el mercado de trabajo, y ejercer una ocupación que requiere una alta cualificación tiene un resultados positivos y significativos en los rendimientos de los alumnos”. Entonces, la educación, el empleo y el tipo de ocupación de los padres influyen de manera positiva y significativa en el rendimiento escolar de sus hijos.

Figura 22

Ocupación laboral de los padres o apoderados de los estudiantes



Nota. Información obtenida a partir de entrevistas realizadas a escolares de las Aulas de Enlace.

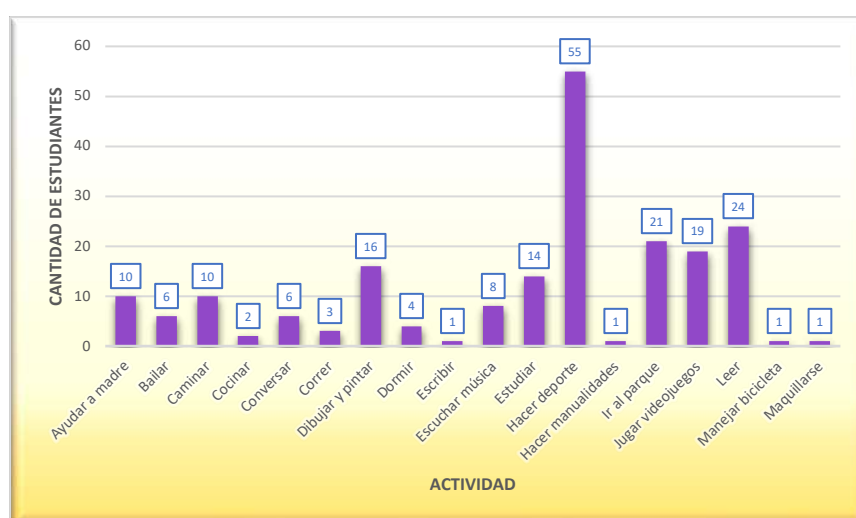
c) Actividades de ocio y tiempo libre

En la Figura 23 se presentan las actividades de ocio y tiempo libre que realizan los estudiantes de las Aulas de Enlace. Los estudiantes realizan una variedad de actividades. Sin embargo, de manera general, les gusta practicar más los deportes. Estas actividades son

esenciales para el bienestar y el desarrollo integral de los escolares, ya que favorecen su integridad social, salud mental y emocional, el rendimiento académico y la adaptación cultural. Según Ferreira et al. (2014), participar en actividades de ocio y tiempo libre facilita la integración de los escolares con la comunidad. También a través del juego y la interacción desarrollan habilidades sociales, como la comunicación, la empatía y el trabajo en equipo. Además, el ocio ayuda a reducir el estrés, mejorar el estado de ánimo y la autoestima a través de la mejora de las emociones y el desarrollo de una visión positiva de sí mismos. Las actividades lúdicas y creativas ayudan al desarrollo de habilidades cognitivas y al pensamiento crítico. Un adecuado tiempo libre permite a los escolares descansar y mejorar su concentración y rendimiento académico. Si bien es cierto que las actividades de ocio tienen diferentes beneficios, realizar las actividades con los mismos compañeros del país de procedencia no fortalece ni ayuda a la integración. Los escolares se sienten más cómodos con personas que hablan su mismo idioma y tienen la misma cultura, religión y costumbres. Además, suelen vivir en los mismos barrios.

Figura 23

Actividades de tiempo libre de los estudiantes



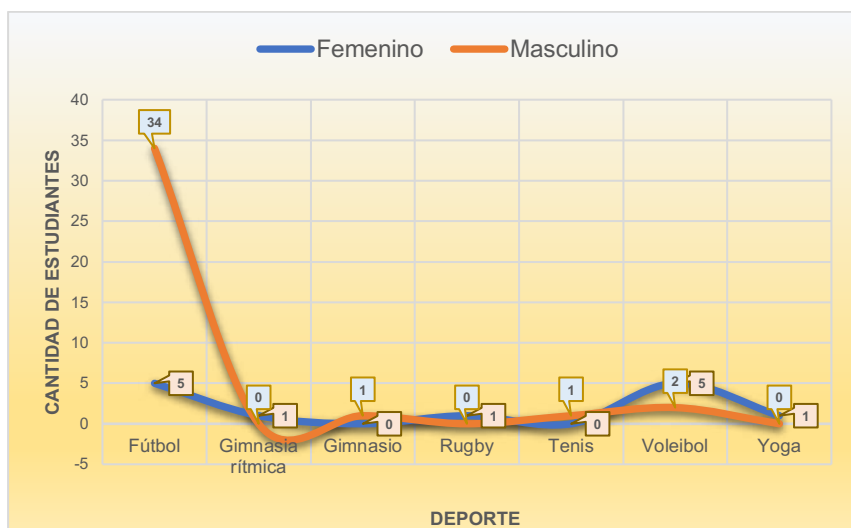
Nota. Información obtenida a partir de entrevistas realizadas a escolares de las Aulas de Enlace.

d) Actividades deportivas más practicadas

En la Figura 23 se observa que la actividad deportiva ocupaba el primer lugar. Por ello, a continuación, en la Figura 24 se presentan los deportes que más practican los escolares de las Aulas de Enlace en su tiempo libre. Los deportes grupales los practican con personas del mismo país de origen. El deporte que más practican los estudiantes es el fútbol. La mayoría de los escolares juegan al fútbol con sus amigos, familiares o padres del mismo país de procedencia en el parque. Solo dos escolares, que son hermanos, participan en una academia de fútbol, donde la mayoría de los participantes son españoles. En este caso, este juego ayuda a los escolares a interactuar con sus compañeros y conocer la nueva cultura. Sin embargo, es un grupo minoritario.

Figura 24

Los deportes que practican los estudiantes



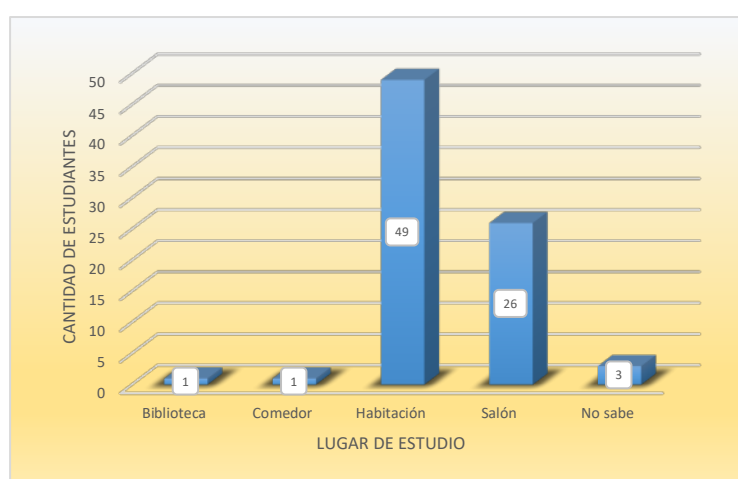
Nota. Información obtenida a partir de entrevistas realizadas a escolares de las Aulas de Enlace.

e) Lugar de estudio en sus hogares

A continuación, en la Figura 25 se muestra el lugar de estudio en los hogares de los estudiantes de las Aulas de Enlace. La mayoría de los escolares estudian en una habitación, un total de 49 estudiantes. Otro grupo significativo de 25 alumnos estudia en el salón. Un grupo minoritario realiza las actividades escolares en la biblioteca, y otro escolar en el comedor. En las entrevistas dan a conocer que un grupo minoritario tiene su propia habitación. La mayoría comparte habitación con sus padres, hermanos u otros familiares.

Figura 25

Lugares de estudio en los hogares de los estudiantes



Nota. Información obtenida a partir de entrevistas realizadas a escolares de las Aulas de Enlace.

f) Recursos educativos en el hogar

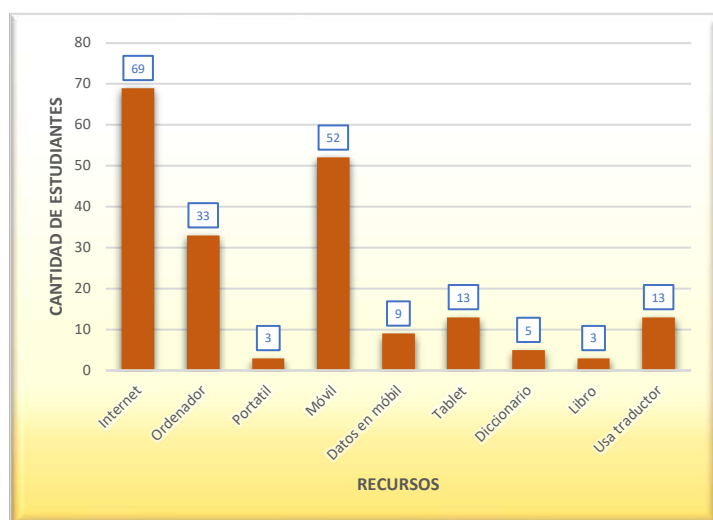
En la Figura 26 se presentan los recursos o materiales educativos de que disponen los escolares en sus hogares. Para Rumberger (2020), los estudiantes que cuentan con diversos recursos educativos en el hogar logran mejores resultados académicos, se integran mejor, fortalecen su autoestima y tienen mejor confianza en el aprendizaje. Asimismo, destaca que los principales recursos educativos que todo escolar debe tener en sus hogares son libros,

diccionarios y materiales de lectura; tecnología y acceso a internet; juegos educativos, materiales audiovisuales; y apoyo de tutores o programas de apoyo escolar.

En sus hogares, los escolares de las Aulas de Enlace tienen acceso a internet, y ello les facilita usar sobre todo el traductor cuando quieren comprender el vocabulario u oraciones en español. Sin embargo, un grupo, aunque minoritario, no tiene acceso a conexión de internet ni móviles. Una minoría de escolares tiene acceso a libros; estos son préstamos que realiza el colegio. Un aspecto reiterativo y preocupante para los docentes de las Aulas de Enlace es que el alumnado, en un alto porcentaje, no realiza los deberes en sus hogares. Ellos dan a conocer que el principal motivo es la falta de apoyo de sus padres. En este sentido, un docente señaló en la entrevista que los escolares que están en programas de enseñanza de español en las tardes o fines de semana impartidos por Cruz Roja u otras Organizaciones no Gubernamentales (ONG) son los que continuamente realizan los deberes y se observa una mejora en su aprendizaje.

Figura 26

Recursos educativos en los hogares de los estudiantes



Nota. Información obtenida a partir de entrevistas realizadas a escolares de las Aulas de Enlace.

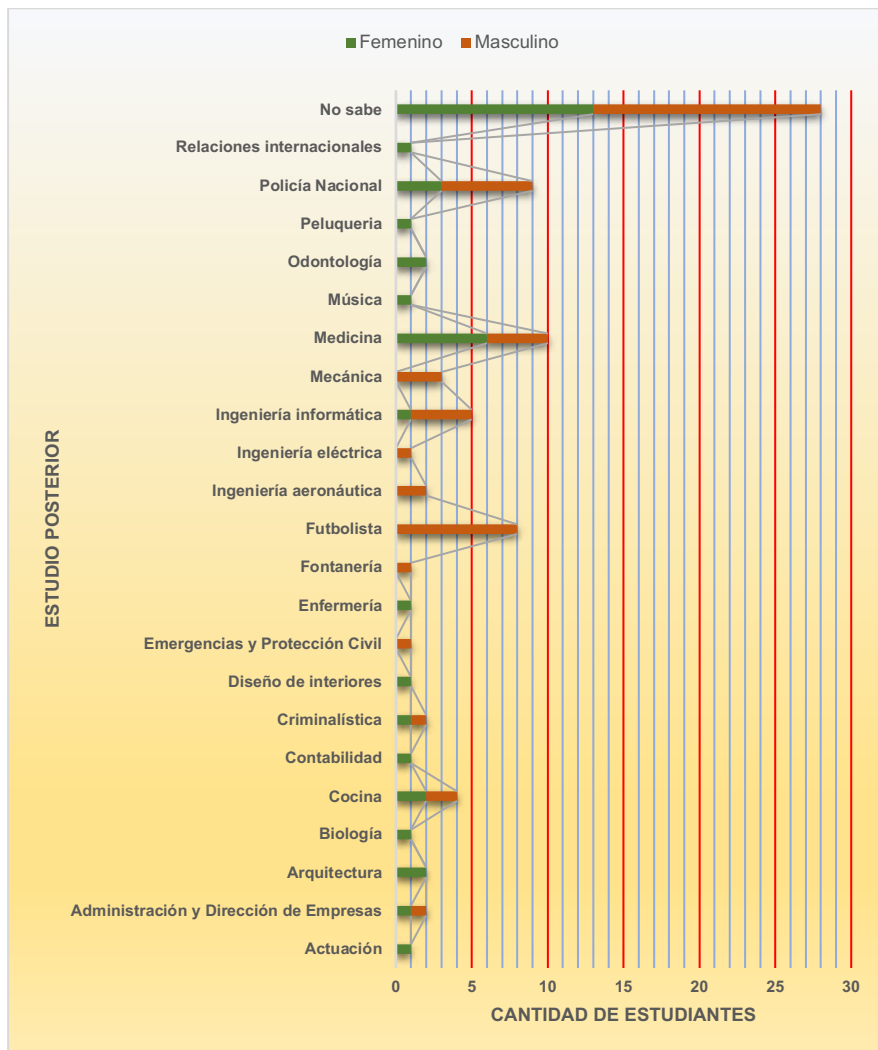
g) Estudios que desearían continuar al finalizar la ESO

En la Figura 27 se presentan los estudios que desearían continuar los estudiantes de las Aulas de Enlace al finalizar la ESO. A pesar de que la mayoría de los alumnos no tienen definido qué estudiarán cuando finalicen sus estudios de la ESO, de todas las preguntas que se les formuló, esta pregunta le gustó más a un grupo de escolares de la ESO y a una alumna de Educación Primaria, pues dijeron que nadie les había preguntado qué les gustaría estudiar, y seguir estudiando era uno de los sueños que querían cumplir. Es imprescindible que los escolares tengan objetivos a medio, largo y corto plazo y que trabajen en los colegios para lograrlo. Asimismo, es importante considerar que en muchas circunstancias los profesores son sus principales referentes.

Es significativo conocer que los estudiantes desean continuar estudios superiores, ya que a futuro será una contribución a su desarrollo individual y social. En este sentido, es fundamental que reciban todos los apoyos necesarios académicos para fortalecer el aprendizaje del español y para que se puedan integrar al sistema educativo. Según Ferrer (2020), es fundamental que los escolares inmigrantes reciban una orientación educativa que facilite su desarrollo personal, social y educativo. Por ello, se tiene que brindar información y acompañar en los intereses que tengan los estudiantes en referencia a lo que les gustaría estudiar a futuro, ya que favorecerá su integración, su calidad de vida y contribuirá al desarrollo socioeconómico del país de acogida.

Figura 27

Los estudios que desearían continuar los escolares al finalizar la ESO



Nota. Información obtenida a partir de entrevistas realizadas a escolares de las Aulas de Enlace.

9.10. Resultados de los cuestionarios: ansiedad, autoestima, motivación y competencias lingüísticas y discusión

En el siguiente apartado se presentan los resultados de los cuestionarios sobre la ansiedad, la autoestima, la motivación y las competencias comunicativas aplicados a 80 estudiantes de las Aulas de Enlace. Para el análisis de los datos obtenidos se utilizó el *software* estadístico SPSS. Los resultados ofrecen una comprensión detallada de cómo los principales factores afectivos influyen en el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua en los estudiantes inmigrantes de las Aulas de Enlace.

9.10.1. Análisis descriptivo

El aprendizaje de una segunda lengua es un proceso complejo que implica el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. En el caso del español como segunda lengua es importante comprender cómo diversos factores afectivos influyen en este proceso. Entre estos factores se encuentran la ansiedad, la autoestima y la motivación, que pueden tener un impacto significativo en la adquisición y el desarrollo de habilidades lingüísticas.

El objetivo de este estudio es analizar y comprender cómo estos factores afectivos influyen en el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua en una muestra de 80 alumnos de primaria y secundaria. Para ello, se recopilaron datos sobre el país de origen, la lengua materna, el sexo y las variables relacionadas con la ansiedad, la motivación, la autoestima y la competencia lingüística. Dentro de cada uno de estos factores, se han estudiado las dimensiones fundamentales.

La muestra está compuesta por 80 estudiantes con edades comprendidas entre 8 y 17 años, con una media de edad de 12,8 años (12 años y 9 meses).

Tabla 17*Estadísticos descriptivos*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad	80	8	17	12,80	2,721
N válido (por lista)	80				

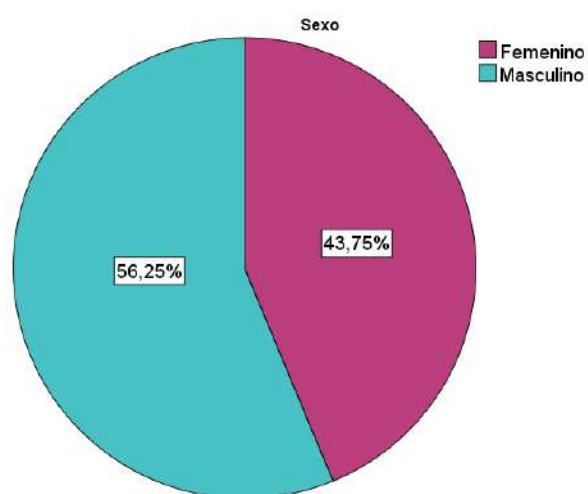
Un total de 35 alumnas y 45 alumnos. 43,80 % del sexo femenino y 56,30% del sexo masculino.

Tabla 18*Sexo de los escolares*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	35	43,8	43,8	43,8
	Masculino	45	56,3	56,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Figura 28

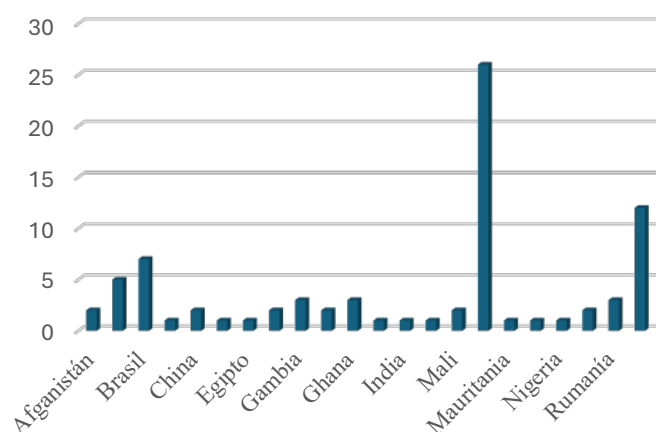
Porcentaje de los escolares de las Aulas de Enlace



El origen de los alumnos es muy variado. Se encontraron 22 nacionalidades diferentes, tal como se muestra a continuación en la Figura 29.

Figura 29

Nacionalidades en la muestra



En la Tabla 19 se observa que los tres países con mayor representación fueron, por orden, Marruecos, Ucrania y Brasil, con el 32,5 %, el 15,0 % y el 8,8 %, respectivamente.

Tabla 19

País de procedencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Afganistán	2	2,5	2,5	2,5
	Bangladés	5	6,3	6,3	8,8
	Brasil	7	8,8	8,8	17,5
	Camerún	1	1,3	1,3	18,8
	China	2	2,5	2,5	21,3
	Costa de Marfil	1	1,3	1,3	22,5
	Egipto	1	1,3	1,3	23,8
	Filipinas	2	2,5	2,5	26,3
	Gambia	3	3,8	3,8	30,0
	Georgia	2	2,5	2,5	32,5
	Ghana	3	3,8	3,8	36,3
	Guinea	1	1,3	1,3	37,5
	India	1	1,3	1,3	38,8

Irán	1	1,3	1,3	40,0
Mali	2	2,5	2,5	42,5
Marruecos	26	32,5	32,5	75,0
Mauritania	1	1,3	1,3	76,3
Moldavia	1	1,3	1,3	77,5
Nigeria	1	1,3	1,3	78,8
Pakistán	2	2,5	2,5	81,3
Rumanía	3	3,8	3,8	85,0
Ucrania	12	15,0	15,0	100,0
Total	80	100,0	100,0	

En cuanto al nivel educativo de los participantes, se encontró que 33 de ellos pertenecían a primaria y 47 a secundaria. El 41,3 % eran estudiantes de primaria y el 58,8 % escolares estaban cursando la ESO.

Tabla 20

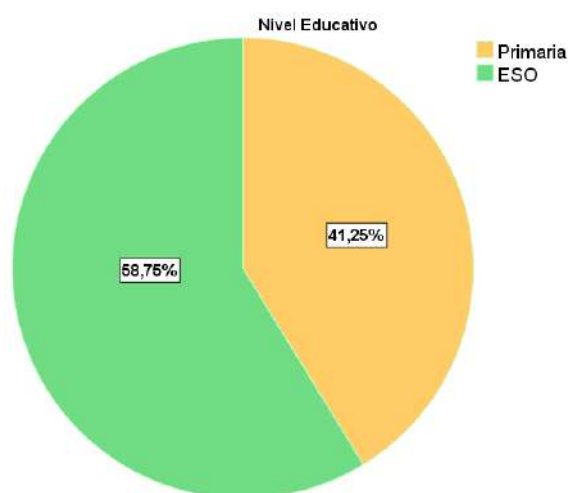
Nivel educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Primaria	33	41,3	41,3	41,3

ESO	47	58,8	58,8	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Figura 30

Nivel educativo



En Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) no se registraron participantes perdidos en ninguno de los niveles educativos. En la Tabla 21 se indica que la media de edad de los alumnos de primaria fue de 10,09 años, con un intervalo de confianza del 95 % entre 9,63 y 10,55 años. Por otro lado, la media de edad de los alumnos de secundaria fue de 14,70 años, con un intervalo de confianza del 95 % entre 14,23 y 15,17 años.

La mediana de edad de los alumnos de primaria fue de 10 años, mientras que en secundaria fue de 15 años. La desviación estándar de las edades de los alumnos de primaria fue de 1,31 años, mientras que en secundaria fue de 1,60 años. La edad mínima registrada en primaria fue de 8 años, mientras que en secundaria fue de 12 años. Por otro lado, la edad máxima registrada en primaria fue de 13 años, mientras que en secundaria fue de 17 años, tal como se observa en la Tabla 21.

Para analizar la normalidad de los datos, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk. En el caso de los alumnos de primaria, se obtuvo un valor p de 0,051, que, en caso de que sea superior al nivel de significación del 0,05, ello indica que los datos siguen una distribución normal. En el caso de los alumnos de secundaria, se obtuvo un valor p de 0,06, lo que también indica que los datos siguen una distribución normal.

Tabla 21

Descriptivos del nivel educativo y la edad de los estudiantes de las Aulas de Enlace

	Nivel Educativo_cod	Edad
N	Primaria	33
	Secundaria	47
Perdidos	Primaria	0
	Secundaria	0
Media	Primaria	10,09
	Secundaria	14,70
IC 95 % de la media límite inferior	Primaria	9,63
	Secundaria	14,23
IC 95 % de la media límite superior	Primaria	10,55
	Secundaria	15,17
Mediana	Primaria	10
	Secundaria	15
Desviación estándar	Primaria	1,31
	Secundaria	1,60
Mínimo	Primaria	8
	Secundaria	12
Máximo	Primaria	13
	Secundaria	17
W de Shapiro-Wilk	Primaria	0,93
	Secundaria	0,91
Valor p de Shapiro-Wilk	Primaria	0,051
	Secundaria	0,062
25percentil	Primaria	9,00
	Secundaria	14,00
50percentil	Primaria	10,00
	Secundaria	15,00

	Nivel Educativo_cod	Edad
75percentil	Primaria	11,00
	Secundaria	16,00

Nota. El CI (Intervalo de confianza) de la media supone que las medias muestrales siguen una distribución *t* con *N - 1* grados de libertad.

9.10.2. Descriptivos de nivel educativo y factores afectivos, competencias comunicativas

En este apartado se presenta el análisis del nivel educativo y los factores afectivos como la motivación, la ansiedad, la autoestima y las competencias comunicativas, para los cuales se calcularon la media, la mediana, la desviación estándar, el valor máximo y el valor mínimo.

En la Tabla 22, los datos muestran que la motivación media es ligeramente superior en el nivel de secundaria (1,24) que en el de primaria (1,12). En primaria, las medias de motivación personal e instrumental son 1,17 y 1,10; y, en secundaria, de 1,32 y 1,21. Las medianas también son cercanas, con 1,14 y ,.07 en primaria, y 1,29 y 1,20 en secundaria. La desviación estándar es mayor en secundaria. Los valores mínimo y máximo de motivación son 1,00 y 1,86 en primaria, y 1,00 y 2,43 en secundaria.

Tabla 22

Descriptivos del nivel educativo y la motivación

Descriptivas 2				
	Nivel Educativo	Motivación personal	Motivación instrumental	MOTIVACIÓN media
N	Primaria	33	33	33
	Secundaria	47	47	47
Media	Primaria	1,17	1,10	1,12
	Secundaria	1,32	1,21	1,24
IC 95 % de la media límite inferior	Primaria	1,09	1,04	1,06
	Secundaria	1,23	1,15	1,18

Descriptivas 2				
	Nivel Educativo	Motivación personal	Motivación instrumental	MOTIVACIÓN media
IC 95 % de la media límite superior	Primaria	1,25	1,16	1,18
	Secundaria	1,41	1,26	1,30
Mediana	Primaria	1,14	1,07	1,09
	Secundaria	1,29	1,20	1,23
Desviación estándar	Primaria	0,22	0,18	0,17
	Secundaria	0,31	0,18	0,20
Mínimo	Primaria	1,00	1,00	1,00
	Secundaria	1,00	1,00	1,00
Máximo	Primaria	1,86	1,93	1,86
	Secundaria	2,43	1,93	2,09

Nota. El CI de la media supone que las medias muestrales siguen una distribución t con $N - 1$ grados de libertad.

Los datos de la Tabla 23 muestran que los niveles de autoestima personal, social, escolar y familiar son similares en primaria y secundaria. La media de autoestima es de 2,20 en primaria y 2,12 en secundaria. Los intervalos de confianza del 95 % indican variabilidad en los valores medios. La desviación estándar es de 0,16 en primaria y 0,23 en secundaria, con menor dispersión en primaria. Los valores mínimos y máximos oscilan entre 1,66 y 1,24 en primaria, y entre 2,46 y 2,60 en secundaria, y muestran variaciones individuales en ambos niveles educativos.

Tabla 23

Descriptivos del nivel educativo y la autoestima

	Nivel educativo	Autoestima personal	Autoestima social	Autoestima escolar	Autoestima familiar	AUTOESTIMA media
N	Primaria	33	33	33	33	33
	Secundaria	47	47	47	47	47
Media	Primaria	2,05	2,29	2,19	2,28	2,20
	Secundaria	2,03	2,24	2,16	2,07	2,12
IC 95 % de la media límite inferior	Primaria	1,97	2,19	2,08	2,20	2,14

	Nivel educativo	Autoestima personal	Autoestima social	Autoestima escolar	Autoestima familiar	AUTOESTIMA media
	Secundaria	1,94	2,15	2,07	1,97	2,05
IC 95 % de la media límite superior	Primaria	2,14	2,39	2,30	2,36	2,25
	Secundaria	2,12	2,32	2,24	2,16	2,19
Mediana	Primaria	2,10	2,33	2,25	2,25	2,23
	Secundaria	2,10	2,22	2,13	2,13	2,14
Desviación estándar	Primaria	0,24	0,28	0,30	0,22	0,16
	Secundaria	0,30	0,29	0,30	0,33	0,23
Mínimo	Primaria	1,60	1,44	1,38	1,63	1,66
	Secundaria	1,00	1,56	1,13	1,13	1,24
Máximo	Primaria	2,50	2,89	2,63	2,63	2,46
	Secundaria	2,60	2,78	2,63	2,63	2,60

Nota. El CI de la media supone que las medias muestrales siguen una distribución t con $N - 1$ grados de libertad.

Los datos de la Tabla 24 muestran que los niveles de ansiedad son ligeramente más altos en primaria que en secundaria. En ambos grupos se evaluaron aspectos como aprensión, evaluación, comodidad y negatividad, con medias similares y ligeras diferencias. Los valores están sujetos a un intervalo de confianza del 95 %, lo que indica cierta variabilidad. La mediana refleja tendencias similares a la media en ambos grupos. La desviación estándar es similar en primaria y secundaria, respectivamente. Los valores mínimos y máximos varían, pero se mantienen en un rango aceptable.

Tabla 24*Descriptivos del nivel educativo y la ansiedad*

	Nivel	An_Aprensión	An_evaluación	An_comodidad	An_negativa	ANSIEDAD media
N	Primaria	33	33	33	33	33
	Secundaria	47	47	47	47	47
Media	Primaria	1,45	1,52	1,74	1,47	1,52
	Secundaria	1,43	1,49	1,55	1,42	1,46
IC 95 % de la media límite inferior	Primaria	1,40	1,43	1,64	1,40	1,46
	Secundaria	1,37	1,42	1,46	1,36	1,41
IC 95 % de la media límite superior	Primaria	1,51	1,60	1,84	1,55	1,59
	Secundaria	1,49	1,55	1,64	1,48	1,52
Mediana	Primaria	1,50	1,50	1,80	1,50	1,55
	Secundaria	1,40	1,50	1,60	1,33	1,45
Desviación estándar	Primaria	0,17	0,23	0,29	0,20	0,18
	Secundaria	0,20	0,21	0,32	0,21	0,18
Mínimo	Primaria	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Secundaria	1,20	1,13	1,00	1,00	1,21
Máximo	Primaria	1,80	1,88	2,00	1,83	1,79
	Secundaria	2,00	1,88	2,00	2,00	1,86

Nota. El CI de la media supone que las medias muestrales siguen una distribución t con $N - 1$ grados de libertad.

En la Tabla 25, los datos muestran que los alumnos de secundaria tienen puntuaciones ligeramente más altas que los de primaria en exposición oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita. La media y la mediana de competencia son superiores en secundaria, aunque los intervalos de confianza del 95 % indican resultados cercanos y superpuestos entre ambos niveles. La desviación estándar, que mide la variabilidad, es diferente en ambos niveles. Los valores mínimo y máximo son diferentes tanto en primaria como en secundaria.

Tabla 25*Descriptivos del nivel educativo y la competencia lingüística comunicativa*

	Nivel	CP_exposición oral	CP_Expr . escrita	CP comp_oral	CP comp_escrita	COMPETENCIA media
N	Primaria	33	33	33	33	33
	Secundaria	47	47	47	47	47
Media	Primaria	1,45	1,57	1,60	1,62	1,58
	Secundaria	1,62	1,63	1,74	1,59	1,66
IC 95 % de la media límite inferior	Primaria	1,31	1,42	1,48	1,43	1,45
	Secundaria	1,50	1,49	1,61	1,45	1,55
IC 95 % de la media límite superior	Primaria	1,60	1,72	1,72	1,81	1,71
	Secundaria	1,73	1,77	1,87	1,72	1,78
Mediana	Primaria	1,29	1,40	1,50	1,50	1,57
	Secundaria	1,57	1,40	1,70	1,50	1,61
Desviación estándar	Primaria	0,40	0,41	0,34	0,53	0,36
	Secundaria	0,39	0,48	0,45	0,46	0,39
Mínimo	Primaria	1,00	1,00	1,00	1,00	1,04
	Secundaria	1,00	1,00	1,00	1,00	1,08
Máximo	Primaria	2,57	2,40	2,30	2,88	2,35
	Secundaria	2,71	3,00	3,00	3,00	2,92

Nota. El CI de la media supone que las medias muestrales siguen una distribución t con $N - 1$ grados de libertad.

9.10.3. Comparación de variables por sexo

En esta sección se describe el cruce de las variables para el análisis de la motivación, autoestima, ansiedad y competencias comunicativas con el sexo, para lo cual se calcularon la media, la mediana y la desviación estándar. Además, se realizó una prueba de t para las muestras independientes.

9.10.3.1. Comparación de la motivación por sexo

En cuanto a los resultados descriptivos de la variable motivación entre hombres y mujeres, los principales valores muestran diferencias mínimas como se aprecia en la Tabla 26. La motivación personal tiene una media de 1,25 (DE = 0,31) para las mujeres y de 1,26 (DE = ,0.26) para los hombres, con medianas iguales (1,14). La motivación instrumental presenta una media de 1,16 para ambos géneros, aunque la desviación estándar es ligeramente mayor para las mujeres (0,21) en comparación con los hombres (0,18). En general, la motivación media es idéntica para ambos géneros con una media de 1,19 y desviaciones estándar de 0,22 para mujeres y 0,18 para hombres. No se observa una asimetría destacada en los datos, dado que las medianas están muy cerca de las medias en todos los casos.

Tabla 26

Descriptivas de grupo en la motivación

	Grupo	N	Media	Mediana	DE	EE
Mo. personal	Femenino	35	1,25	1,14	0,31	0,05
	Masculino	45	1,26	1,14	0,26	0,04
Mo. instrumental	Femenino	35	1,16	1,07	0,21	0,04
	Masculino	45	1,16	1,13	0,18	0,03
Mo. media	Femenino	35	1,19	1,14	0,22	0,04
	Masculino	45	1,19	1,14	0,18	0,03

En la Tabla 27 se muestran los resultados de la prueba t para muestras independientes; estos indican que no hay diferencias significativas en la motivación entre hombres y mujeres, con todos los *p-valores* muy por encima del umbral de significancia de 0,05. Por ejemplo, para la motivación personal, el *p-valor* es 0,910, lo que indica que la diferencia de medias (-0,01) no es significativa. Los intervalos de confianza del 95 % también reflejan esta falta de significancia: para la motivación personal, el intervalo va de -0,13 a 0,12, y para la motivación instrumental, de -0,08 a 0,09.

Tabla 27

Prueba T para muestras independientes en la motivación

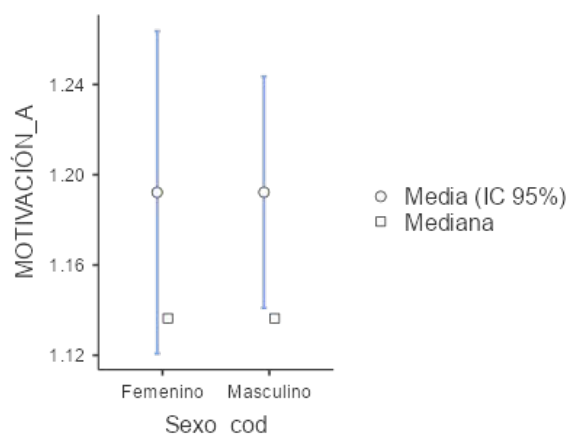
	Estadístico	gl	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia	Intervalo de Confianza al 95%	
						Inferior	Superior
Mo_personal	-0,11	78,00	0,910	-0,01	0,06	-0,13	0,12
Mo_instrumental	0,08	78,00	0,937	0,00	0,04	-0,08	0,09
Motivación media	-0,00	78,00	0,999	-0,00	0,04	-0,09	0,09

Nota. $H_a \mu \text{ Femenino} \neq \mu \text{ Masculino}$.

En ambos casos, los intervalos incluyen el cero, lo que confirma que no hay una diferencia significativa entre los géneros. Si el intervalo es negativo, significa que la motivación de los hombres es mayor; y, si es positivo, la de las mujeres es mayor. En este caso, los intervalos indican que cualquier diferencia es mínima y no significativa. Se puede observar en la Figura las diferencias de motivación por sexo.

Figura 31

Diferencias de motivación por sexo



9.10.3.2. Comparación de la autoestima por sexo

Los resultados de la Tabla 28 de los descriptivos de la variable autoestima indican que existen pequeñas diferencias entre hombres y mujeres. En términos de autoestima personal (Au_Personal), las mujeres tienen una media de 2,10 y los hombres de 1,99, con una desviación estándar de 0,24 para mujeres y 0,30 para hombres. La mayor diferencia se observa en la autoestima personal; las mujeres muestran una mayor media. La autoestima social (Au_Social), escolar (Au_Escolar) y familiar (Au_Familiar) presentan medias y medianas bastante similares entre géneros; aunque en las mujeres son ligeramente superiores en la mayoría de los casos. No se observa una asimetría significativa en los datos, dado que las medianas están muy cerca de las medias en todos los casos.

Tabla 28

Descriptivas de grupo en la autoestima

	Grupo	N	Media	Mediana	DE	EE
Au_Personal	Femenino	35	2,10	2,10	0,24	0,04
	Masculino	45	1,99	2,00	0,30	0,04
Au_Social	Femenino	35	2,25	2,33	0,31	0,05
	Masculino	45	2,27	2,33	0,26	0,04
Au_Escolar	Femenino	35	2,18	2,13	0,22	0,04
	Masculino	45	2,16	2,25	0,35	0,05
Au_Familiar	Femenino	35	2,19	2,25	0,30	0,05
	Masculino	45	2,12	2,25	0,31	0,05
Autoestima media	Femenino	35	2,18	2,20	0,17	0,03

Los resultados de la Tabla 29 de la prueba *t* para muestras independientes indican que no hay diferencias significativas en las diferentes dimensiones de la autoestima entre hombres y mujeres, ya que todos los valores *p* son mayores que 0,05. Por ejemplo, para la autoestima personal, el *p-valor* es 0,080, lo que indica que la diferencia de medias (0,11) no es

significativa. El intervalo de confianza del 95 % para la diferencia de medias de la autoestima personal varía de -0,01 a 0,23, lo que incluye el cero, e indica que no hay una diferencia significativa.

Tabla 29

Prueba T para muestras independientes en la autoestima

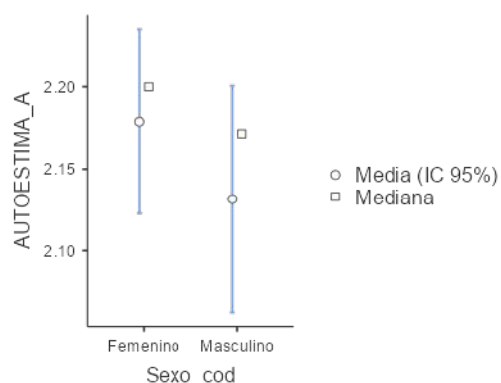
	Estadístico	gl	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia	Intervalo de confianza al 95 %	
						Inferior	Superior
Au_Personal	1,77	78,00	0,080	0,11	0,06	-0,01	0,23
Au_Social	-0,33	78,00	0,745	-0,02	0,06	-0,15	0,11
Au_Escolar	0,31	78,00	0,756	0,02	0,07	-0,11	0,16
Au_Familiar	1,02	78,00	0,310	0,07	0,07	-0,07	0,21
Autoestima media	1,00	78,00	0,321	0,05	0,05	-0,05	0,14

Nota. $H_a \mu \text{ Femenino} \neq \mu \text{ Masculino}$.

En la Figura 32 se muestran las medias y las medianas de la autoestima general para hombres y mujeres, junto con los intervalos de confianza del 95 %. Las medias están representadas por puntos, mientras que las medianas están indicadas por cuadrados. Las barras de error indican que la variabilidad dentro de cada grupo es moderada, pero las diferencias entre los grupos no son estadísticamente significativas, como se refleja en los intervalos de confianza que se solapan y los *p-valores* mayores a 0,05. En resumen, aunque hay ligeras diferencias en las medias, estas no son suficientemente grandes para ser significativas desde un punto de vista estadístico.

Figura 32

Medias y medianas de la autoestima



9.10.3.3. Comparación de la ansiedad por sexo

En los resultados de la Tabla 30 de los descriptivos de la variable ansiedad, se observa que las mujeres tienden a tener medias ligeramente superiores en varios indicadores de ansiedad en comparación con los hombres. Por ejemplo, en ansiedad por aprensión (An_Aprensi3n), las mujeres tienen una media de 1,46 y los hombres de 1,42. La mayor diferencia se presenta en ansiedad por comodidad (An_Comodidad), donde las mujeres tienen una media de 1,66 y los hombres de 1,60. Sin embargo, en ansiedad por evaluaci3n (An_Evaluaci3n), los hombres tienen una media ligeramente superior de 1,51 en comparaci3n con 1,49 para las mujeres. En t3rminos de asimetría, los datos no muestran grandes desviaciones entre medias y medianas, lo que sugiere una distribuci3n relativamente simétrica de los puntajes en ambos géneros.

Tabla 30*Descriptivas de grupo en la ansiedad*

	Grupo	N	Media	Mediana	DE	EE
An_aprensión	Femenino	35	1,46	1,40	0,20	0,03
	Masculino	45	1,42	1,40	0,18	0,03
An_evaluación	Femenino	35	1,49	1,50	0,21	0,03
	Masculino	45	1,51	1,50	0,23	0,03
An_comodidad	Femenino	35	1,66	1,80	0,32	0,05
	Masculino	45	1,60	1,60	0,32	0,05
An_actitudes y autopercepciones negativas	Femenino	35	1,49	1,50	0,18	0,03
	Masculino	45	1,41	1,33	0,22	0,03
Ansiedad media	Femenino	35	1,51	1,48	0,17	0,03
	Masculino	45	1,47	1,48	0,19	0,03

En la Tabla 31 se muestran las pruebas *t* para muestras independientes; no se encuentran diferencias significativas en ninguno de los indicadores de ansiedad entre hombres y mujeres, ya que todos los valores *p* son mayores que 0,05. Por ejemplo, para la ansiedad por aprensión (An_aprensión), el *p-valor* es 0,386, lo que indica que la diferencia de medias (0,04) no es significativa. El intervalo de confianza del 95 % para la diferencia de medias en ansiedad por aprensión varía de -0,05 a 0,12, lo que incluye el cero, e indica que no hay una diferencia significativa entre géneros. Si el intervalo es negativo, esto implica que los hombres tienen una media mayor; y, si es positivo, las mujeres tienen una media mayor. En este caso, los intervalos de confianza que incluyen cero para todas las subdimensiones de ansiedad indican que las diferencias de medias no son estadísticamente significativas.

Tabla 31*Prueba T para muestras independientes en la ansiedad*

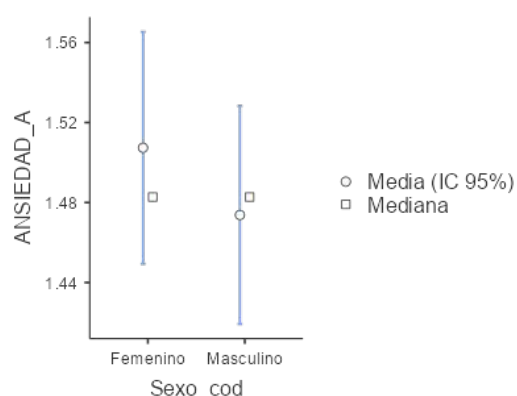
	Estadístico	gl	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia	Intervalo de confianza al 95 %	
						Inferior	Superior
An_aprensión	0,87	78,00	0,386	0,04	0,04	-0,05	0,12
An_evaluación	-0,33	78,00	0,744	-0,02	0,05	-0,12	0,08
An_comodidad	0,73	78,00	0,465	0,05	0,07	-0,09	0,20
An_actitudes y autopercepciones negativas	1,71	78,00	0,091	0,08	0,05	-0,01	0,17
Ansiedad media	0,82	78,00	0,414	0,03	0,04	-0,05	0,12

Nota. $H_a \mu_{\text{Femenino}} \neq \mu_{\text{Masculino}}$.

La Figura 32 muestra las medias y las medianas de la ansiedad general (ANSIEDAD_A) para hombres y mujeres, junto con los intervalos de confianza del 95 %. Las medias están representadas por puntos y las medianas por cuadrados. Las barras de error muestran la variabilidad dentro de cada grupo. Observamos que las medias y medianas de la ansiedad general están muy cercanas entre sí para ambos géneros, y las barras de error se superponen considerablemente, lo que visualmente respalda la conclusión estadística de que no hay diferencias significativas en los niveles de ansiedad entre hombres y mujeres.

Figura 33

Medias y medianas de la ansiedad



9.10.3.4. Comparación de las competencias comunicativas por sexo

Al analizar los resultados descriptivos de la variable de competencia, observamos que las diferencias entre hombres y mujeres son relativamente pequeñas. La Tabla 32 muestra que, en la competencia de expresión oral (CP_expresión oral), las mujeres tienen una media de 1,58 frente a 1,53 en los hombres. La mayor diferencia se observa en la competencia de comprensión oral (CP_comprensión oral), donde los hombres tienen una media de 1,72, la cual es ligeramente superior en comparación con la de las mujeres, que es de 1,63. Los datos muestran una ligera variabilidad en la desviación estándar, la cual es mayor para las mujeres en CP_expresión escrita (0,54) y CP_comprensión escrita (0,56), lo que sugiere una mayor dispersión en las puntuaciones de las mujeres en estas áreas. Sin embargo, no se detecta una asimetría significativa, ya que las medianas están cercanas a las medias.

Tabla 32

Descriptivas de grupo en las competencias comunicativas

	Grupo	N	Media	Mediana	DE	EE
CP_expresión oral	Femenino	35	1,58	1,57	0,43	0,07
	Masculino	45	1,53	1,43	0,38	0,06

CP_expresión escrita	Femenino	35	1,62	1,40	0,54	0,09
	Masculino	45	1,59	1,60	0,38	0,06
CP_comprensión oral	Femenino	35	1,63	1,50	0,49	0,08
	Masculino	45	1,72	1,70	0,34	0,05
CP_comprensión escrita	Femenino	35	1,56	1,50	0,56	0,09
	Masculino	45	1,63	1,63	0,43	0,06
Competencia media	Femenino	35	1,61	1,57	0,44	0,07
	Masculino	45	1,64	1,60	0,33	0,05

Los resultados de la Tabla 33 de las pruebas *t* para muestras independientes no indican diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las dimensiones de competencia evaluadas. Por ejemplo, para la competencia de expresión oral, el *p-valor* es 0,619, lo que sugiere que la diferencia de medias (0,05) no es significativa. El intervalo de confianza del 95 % para esta diferencia varía de -0,14 a 0,23, incluyendo el cero, lo que confirma la falta de significancia estadística. De manera similar, en la competencia de comprensión oral, el *p-valor* es 0,333 y el intervalo de confianza va de -0,28 a 0,09, también incluyendo el cero. Si el intervalo de confianza es negativo, indica que la media de los hombres es mayor; y, si es positivo, la media de las mujeres es mayor. En este caso, todos los intervalos incluyen el cero, lo que implica que no hay diferencias significativas entre géneros en ninguna de las competencias evaluadas.

Tabla 33

Prueba T para muestras independientes en las competencias comunicativas

						Intervalo de confianza al 95 %	
	Estadístico	gl	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia	Inferior	Superior
CP_expresión oral	0,50	78,00	0,619	0,05	0,09	-0,14	0,23

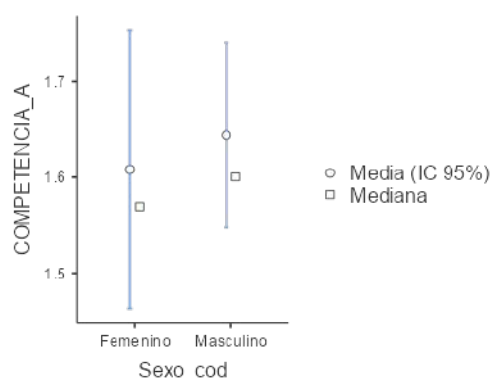
CP_expresión escrita	0,31	78,00	0,758	0,03	0,10	-0,17	0,24
CP_comprensión oral	-0,97	78,00	0,333	-0,09	0,09	-0,28	0,09
CP_comprensión escrita	-0,63	78,00	0,530	-0,07	0,11	-0,29	0,15
Competencia media	-0,41	78,00	0,679	-0,04	0,09	-0,21	0,14

Nota. $H_a: \mu \text{ Femenino} \neq \mu \text{ Masculino}$.

En la Figura 33 se muestran las medias y las medianas de la competencia general (COMPETENCIA_A) para hombres y mujeres, con los intervalos de confianza del 95 %. Las medias están representadas por puntos y las medianas por cuadrados. Las barras de error, que representa los intervalos de confianza, se superponen considerablemente entre ambos géneros. Esto visualmente apoya la conclusión de que no hay diferencias significativas en la percepción de competencia entre hombres y mujeres, como también lo indican los análisis estadísticos. La proximidad de las medianas y la superposición de los intervalos de confianza refuerzan la idea de que las variaciones en competencia entre géneros son mínimas y no estadísticamente significativas.

Figura 34

Medias y medianas de la competencia lingüística



9.10.4. Comparación de las variables por países

En este punto se expone el cruce de las variables para el análisis de la motivación, autoestima, ansiedad y competencias comunicativas con los países de procedencia de los escolares de las Aulas de Enlace se realizó un contraste no paramétrico.

9.10.4.1. Comparación de la motivación por países

En relación con la motivación general (MOTIVACIÓN_A) de los estudiantes según su país de procedencia, los resultados de la prueba comparación de motivación por países, mediante un contraste no paramétrico en el que se comparan valores característicos medios de cada país, muestran diferencias significativas ($\chi^2 = 16,18$, $p = 0,006$), lo que indica que el país de origen influye en la motivación de los estudiantes. El tamaño del efecto ($\varepsilon^2 = 0,20$) sugiere un efecto moderado. En particular, la motivación instrumental (Mo_instrumental) también presenta diferencias significativas ($\chi^2 = 19,48$, $p = 0,002$), con un tamaño del efecto considerable ($\varepsilon^2 = 0,25$), lo que indica que esta dimensión de la motivación varía notablemente entre los países. Sin embargo, la motivación personal (Mo_personal) no muestra diferencias significativas ($\chi^2 = 4,69$, $p = 0,455$), con un tamaño del efecto pequeño ($\varepsilon^2 = 0,06$).

Tabla 34

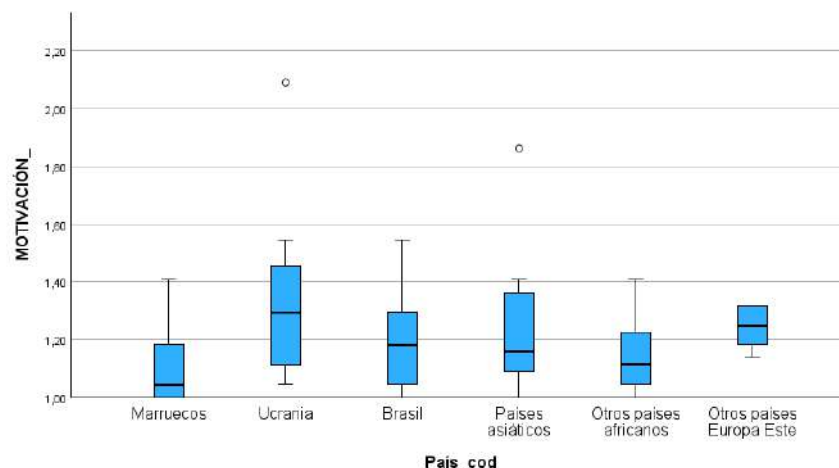
Prueba de comparación de motivación por países

	χ^2	gl	p	ε^2
Mo_personal	4,69	5	0,455	0,06
Mo_instrumental	19,48	5	0,002	0,25
MOTIVACIÓN_A	16,18	5	0,006	0,20

Las comparaciones por pares para la motivación personal (Mo_personal) muestran que no hay diferencias significativas entre los países, ya que todos los valores p son mayores que 0,05. Esto significa que, aunque existen diferencias generales en la motivación entre los países, estas diferencias no se deben a la motivación personal. Visualmente, la Figura 34 de boxplot ilustra estas variaciones en la motivación general, y destaca que Ucrania y Brasil tienen mayores medianas en comparación con otros países. No obstante, las pruebas estadísticas detalladas indican que las diferencias significativas se deben principalmente a la motivación instrumental; y Ucrania y otros países de Europa del Este muestran niveles más altos de motivación en comparación con Marruecos y otros países africanos.

Figura 35

Variaciones de la motivación por países



9.10.4.2. Comparación de la autoestima por países

Los resultados de la prueba de comparación de autoestima por países indican que no existen diferencias significativas en la variable AUTOESTIMA_A entre los estudiantes de diferentes países, ya que el valor p (0,241) es mayor que 0,05. Esto sugiere que el país de origen no tiene un impacto significativo en la autoestima general de los estudiantes, con un tamaño

del efecto muy pequeño ($\epsilon^2 = 0,09$), lo que indica una variabilidad mínima en la autoestima atribuible al país de origen

Tabla 35

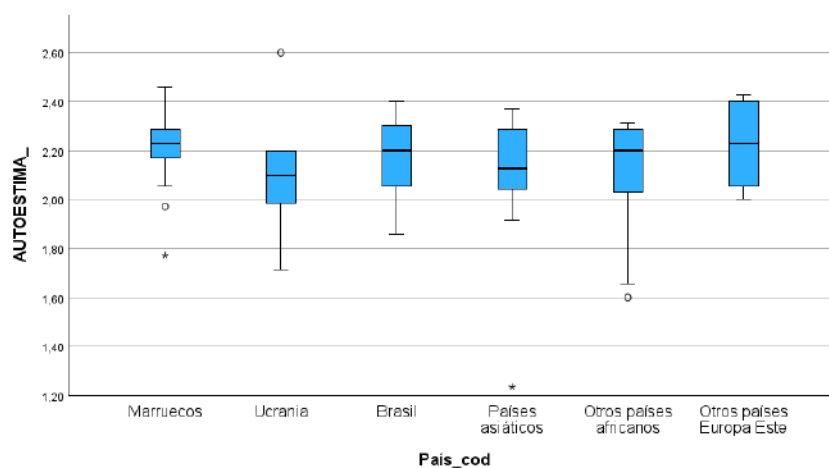
Prueba de comparación de autoestima por países

	χ^2	gl	p	ϵ^2
Au_Personal	3,19	5	0,670	0,04
Au_Social	5,46	5	0,363	0,07
Au_Escolar	8,15	5	0,148	0,10
Au_Familiar	1,26	5	0,939	0,02
AUTOESTIMA_A	6,73	5	0,241	0,09

Las comparaciones por pares con la prueba de Wilcoxon refuerzan esta conclusión, y muestran que no hay diferencias significativas en la autoestima entre los distintos países comparados, ya que todos los valores p son mayores que 0,05. A pesar de que visualmente en la Figura 35 de boxplot puede parecer que hay diferencias en la autoestima entre los países, estas diferencias no son estadísticamente significativas según los análisis realizados.

Figura 36

Diferencias en la autoestima por países



9.10.4.3. Comparación de la ansiedad por países

En relación con la variable de ansiedad general (ANSIEDAD_A) entre los estudiantes de diferentes países, los resultados de la prueba contraste no paramétrico no muestran diferencias significativas ($\chi^2 = 8,32$, $p = 0,140$). Aunque el tamaño del efecto ($\epsilon^2 = 0,11$) sugiere una variabilidad moderada, el valor p indica que estas diferencias no son estadísticamente significativas. Del mismo modo, las subdimensiones de ansiedad (An_Aprensión, An_Evaluación, An_Comodidad y An_Actitudes y Autopercepciones Negativas) también muestran resultados no significativos, con valores p mayores a 0,05 y tamaños de efecto pequeños a moderados.

Tabla 36

Prueba de comparación de ansiedad por países

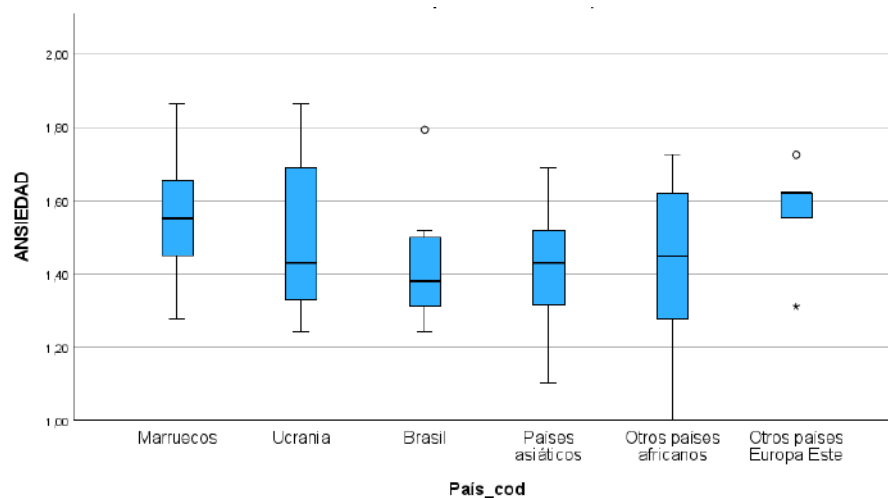
	χ^2	gl	p	ϵ^2
An_aprensión	6,00	5	0,306	0,08
An_evaluación	8,69	5	0,122	0,11
An_comodidad	6,08	5	0,298	0,08
An_actitudesyautopercepcionesnegativas	3,34	5	0,648	0,04
ANSIEDAD_A	8,32	5	0,140	0,11

Las comparaciones por pares para la ansiedad confirman esta falta de diferencias significativas entre los países, con todos los valores p mayores que 0,05. Por ejemplo, la comparación entre Marruecos y Ucrania muestra $W = 1,22$, $p = 0,956$, y entre Ucrania y Brasil $W = -1,08$, $p = 0,973$. Visualmente, en la Figura 36 de boxplot se reflejan estas diferencias, con

Ucrania y otros países africanos que presentan medianas ligeramente más altas, pero, estadísticamente, estas diferencias no son significativas. Por lo tanto, no se puede concluir que el país de procedencia tenga un efecto significativo en los niveles de ansiedad de los estudiantes según estos datos.

Figura 37

Diferencias en la ansiedad por países



9.10.4.4. Comparación de las competencias por países

Los resultados de la prueba de contraste para la competencia general (COMPETENCIA_A) muestran diferencias significativas entre los estudiantes de diferentes países ($\chi^2 = 12,00$, $p = 0,035$), con un tamaño del efecto moderado ($\epsilon^2 = 0,15$). Esto sugiere que el país de procedencia tiene un impacto significativo en la percepción de competencia de los estudiantes. Las subdimensiones de competencia (CP_exp_oral, CP_escrita, CP_comp_oral, y CP_comp_escrita) muestran resultados cercanos a significativos, especialmente la expresión oral (CP_exp_oral) con $\chi^2 = 10,91$, $p = 0,053$, lo que sugiere una posible diferencia significativa que no se confirma estadísticamente, pero que indica una tendencia importante.

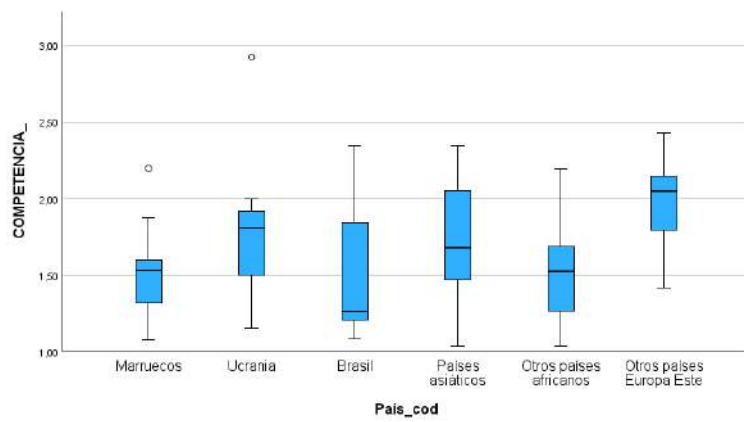
Tabla 37*Prueba de contraste para las competencias*

	χ^2	gl	p	ε^2
CP_exp_oral	10,91	5	0,053	0,14
CP_escrita	9,70	5	0,084	0,12
CP_comp_oral	10,36	5	0,066	0,13
CP_comp_escrita	7,63	5	0,178	0,10
COMPETENCIA_A	12,00	5	0,035	0,15

Las comparaciones por pares para la competencia general (COMPETENCIA_A) revelan que las diferencias más destacadas se encuentran entre Marruecos y otros países, aunque ninguna de estas diferencias es significativa al nivel de 0,05. Por ejemplo, la comparación entre Marruecos y Ucrania muestra $W = 3,26$, $p = 0,193$, y entre Marruecos y otros países de Europa del Este $W = 3,82$, $p = 0,075$. En la Tabla 37 de boxplot se muestran estas diferencias, y destaca que Ucrania y otros países de Europa del Este tienden a tener medianas más altas en comparación con Marruecos y otros países africanos. Sin embargo, estas diferencias no alcanzan significancia estadística en las comparaciones por pares, aunque el análisis general indica que el país de procedencia influye en la percepción de competencia.

Figura 38

Diferencias en las competencias lingüísticas por países



9.11. Análisis inferencial y resultados

Hipótesis de partida

Para aplicar análisis factorial, clúster, componentes principales y ANOVA, es importante partir de ciertas hipótesis específicas. A continuación, se presentan las hipótesis de partida para cada uno de estos análisis y se comenta su cumplimiento en la muestra indicada.

Hipótesis:

Factorial y Análisis de Componentes Principales (ACP), Component Analysis (PCA) en inglés

1. **Multicolinealidad.** Las variables deben estar correlacionadas, pero no excesivamente.
Se aplica solo a análisis factorial.
2. **Normalidad.** Las variables deben seguir una distribución normal.
3. **Homocedasticidad.** La variabilidad de las variables debe ser constante.
4. **Linealidad.** Las relaciones entre las variables deben ser lineales.

Clúster

1. **Escala de Medición.** Las variables pueden ser de intervalos o razón. Se aplica a análisis clúster.
2. **Forma de los clústers.** No se asume ninguna forma específica para los clústeres.
3. **Independencia.** Las observaciones deben ser independientes.

Cumplimiento en la muestra

- **Multicolinealidad.** Si las correlaciones entre las variables en la muestra son moderadas, se cumple esta hipótesis.
- **Normalidad.** Si las variables siguen una distribución normal (puede verificarse mediante pruebas de normalidad como Shapiro-Wilk), se cumple esta hipótesis. En los indicadores anteriores se ha mostrado el cumplimiento de la normalidad.
- **Linealidad y homocedasticidad.** Pueden verificarse mediante análisis gráficos (como diagramas de dispersión y residuales).

En la Tabla 38 se observa que solo existe correlación entre las variables de competencia y motivación, porque el *p-valor* es inferior a 0,05; por lo que la correlación entre estas variables se considera significativa. Sin embargo, la correlación de la competencia con la autoestima no es significativa porque el *p-valor* es 0,649; al igual que sucede con la ansiedad porque el *p-valor* es 0,507.

Tabla 38

Correlación entre las variables de motivación, autoestima, ansiedad y las competencias comunicativas

		MOTIVACIÓN	AUTOESTIMA	ANSIEDAD	COMPETENCIA
MOTIVACIÓN	R de Pearson	—			
	valor <i>p</i>	—			
AUTOESTIMA	R de Pearson	-0,14	—		
	valor <i>p</i>	0,225	—		
ANSIEDAD	R de Pearson	-0,06	0,28	—	
	valor <i>p</i>	0,588	0,011	—	
COMPETENCIA	R de Pearson	0,62	-0,05	0,08	—
	valor <i>p</i>	< .001	0,649	0,507	—

En el caso específico de ANOVA (análisis de la varianza), es necesario detectar normalidad, homogeneidad de las varianzas e independencia. La homocedasticidad puede verificarse mediante pruebas como Levene o Bartlett, como se observa en Tabla 17. Un valor de p bajo (por lo general, menor que 0,05) indica que hay una diferencia significativa en las varianzas, lo que sugiere una violación de la homocedasticidad. El rango del valor de p es de 0 a 1, donde un valor cercano a 0 indica alta significancia y un valor cercano a 1 indica baja significancia. La hipótesis nula en estas pruebas es que las varianzas son iguales (homogéneas) entre los grupos. Si el valor de p es menor que el umbral establecido (como 0,05), se rechaza la hipótesis nula, lo que indica que las varianzas no son homogéneas. En el caso de la motivación, el valor de p es 0,069; en la autoestima, el valor de p es 0,177; en la ansiedad, el valor de p es 0,101; así, como los valores de p son mayores que 0,05, se concluye que las varianzas son homogéneas, es decir, la dispersión de los datos es aproximadamente la misma.

En el análisis se considera la hipótesis nula (H_0) e hipótesis alternativa (H_1):

- **Hipótesis Nula (H_0).** Los valores medios de motivación, autoestima y ansiedad son iguales entre los diferentes grupos de competencias (baja, media, alta) y niveles educativos. Esto se expresa como:

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \dots = \mu_k$$

μ representa las medias de los diferentes grupos.

- **Hipótesis Alternativa (H_1).** Al menos uno de los valores medios de motivación, autoestima o ansiedad es diferente entre los grupos de competencias o niveles educativos. Esto se expresa como:

H_1 : Al menos una μ_i es diferente

Tabla 39

Prueba de Levene sobre homogeneidad de varianzas

	F	gl1	gl2	p
MOTIVACIÓN_A	2,73	2	77	0,069
AUTOESTIMA_A	1,77	2	77	0,177
ANSIEDAD_A	2,36	2	77	0,101

En resumen, se han realizado estas pruebas y se ha obtenido un resultado positivo. Por ejemplo, en motivación, autoestima y ansiedad, el *p-valor* es superior a 0,05, con lo que se da el cumplimiento de estas hipótesis específicamente en cada muestra utilizando las pruebas y métodos mencionados. Dado que los datos cumplen con las hipótesis necesarias, los resultados de los análisis pueden ser válidos y van a llevarse a cabo en los siguientes apartados.

9. 11.1. Análisis de componentes principales y factorial

En el análisis de los datos de la Tabla 40 se realizó el método de extracción de residuo mínimo en combinación con una rotación oblimin para calcular las cargas de los factores de cada variable y determinar las dimensiones fundamentales de cada factor.

Los valores de los factores en el análisis representan las cargas factoriales, que indican la correlación entre las variables observadas y los factores latentes. A continuación, se detalla el significado de los factores:

a) Factor 1:

- Motivación personal (0,54)

- Motivación instrumental (0,74)
- Competencias de expresión oral (0,84)
- Competencia escrita (0,83)
- Competencia de comprensión oral (0,77)
- Competencia de comprensión escrita (0,72)

Estos valores sugieren que el factor 1 está relacionado principalmente con la motivación y las competencias lingüísticas (expresión y comprensión oral/escrita).

b) Factor 2:

- Ansiedad de aprensión (0,79)
- Ansiedad de evaluación (0,79)
- Ansiedad de comodidad (0,72)
- Ansiedad negativa (0,61)

Los valores altos en el factor 2 indican que este factor está asociado con diferentes formas de ansiedad.

c) Factor 3:

- Autoestima personal (0,77)
- Autoestima social (0,40)
- Autoestima escolar (0,61)
- Autoestima familiar (0,57)

El factor 3 parece estar vinculado principalmente a la autoestima en diferentes contextos.

Estos resultados indican que la motivación personal, la motivación instrumental, la autoestima personal, la autoestima social, la autoestima escolar, la autoestima familiar, la ansiedad de aprensión, la ansiedad de evaluación, la ansiedad de comodidad, la ansiedad negativa, las competencias de expresión oral, las competencias de escritura, la competencia de comprensión oral y la competencia de comprensión escrita son variables importantes que influyen en el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua.

Tabla 40

Cargas de los factores

	Factor			Unicidad
	1	2	3	
Motivación personal	0,54			0,71
Motivación instrumental	0,74			0,42
Autoestima personal			0,77	0,44
Autoestima social			0,40	0,82
Autoestima escolar			0,61	0,44
Autoestima familiar			0,57	0,54
Ansiedad aprensión		0,79		0,37
Ansiedad evaluación		0,79		0,39
Ansiedad comodidad		0,72		0,40
Ansiedad negativa		0,61		0,63
Competencias exp_oral	0,84			0,29
Competencia escrita	0,83			0,29
CP_comp_oral	0,77			0,41
CP_comp_escrita	0,72			0,46

Nota. El método de extracción “Residuo mínimo” se usó en combinación con una rotación “oblimin”.

En cuanto a los resultados del análisis, Tabla 41, se encontraron tres factores principales que explican el 52,68 % de la varianza total. El primer factor, con una carga de 3,45, representa el 24,6 1% de la varianza. El segundo factor, con una carga de 2,35, explica el 16,81 % de la varianza. Y el tercer factor, con una carga de 1,57, explica el 11,25 % de la varianza.

Tabla 41*Resultados del análisis*

Factor	SC Cargas	% de la Varianza	% Acumulado
1	3,45	24,61	24,61
2	2,35	16,81	41,43
3	1,57	11,25	52,68

Además, se realizó una prueba de esfericidad de Bartlett, la cual arrojó un valor de chi-cuadrado de 470,94 con 91 grados de libertad, y un valor p menor a 0,001. Esto indica que existe una correlación significativa entre las variables analizadas, lo que respalda la validez del análisis factorial realizado.

Tabla 42*Prueba de esfericidad de Bartlett*

χ^2	gl	P
470,94	91	< .001

En resumen, el análisis de los datos muestra la importancia de los factores afectivos, como la motivación, la autoestima y la ansiedad en el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua. Estos factores influyen en el desarrollo de habilidades lingüísticas, como la expresión oral, la escritura y la comprensión oral y escrita.

9.11.2. La agrupación de variables

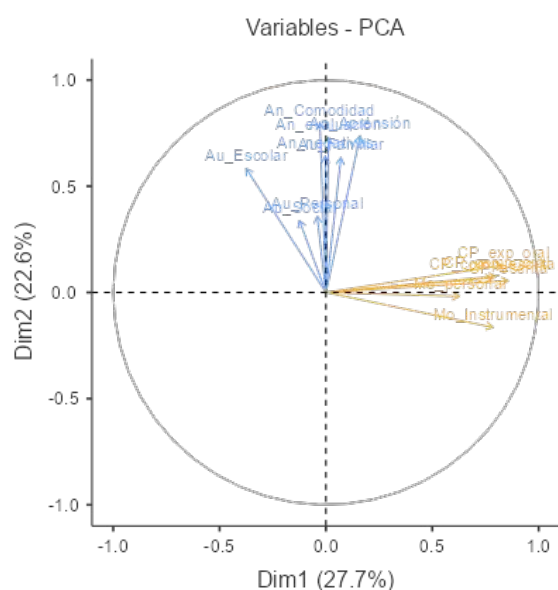
En cuanto a la agrupación de variables, se observa que las variables como la motivación (personal e instrumental) y las competencias (comprensión y expresión, oral y escrita) se agrupan juntas en la dimensión 1, lo que indica claramente su asociación en el aprendizaje del idioma. En cuanto a los factores afectivos como la ansiedad (comodidad, evaluación, aprensión y autopercepción) y la autoestima (personal, social y escolar), que conforman la dimensión 2,

es importante considerarlos en el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua. Este análisis sugiere que las diferentes dimensiones de autoestima y ansiedad tienen patrones de variación distintos en comparación con las competencias comunicativas y la motivación.

En la Figura 39 se muestran los resultados de un análisis de componentes principales (PCA) que representa las relaciones entre diversas variables en un espacio bidimensional. Las dos dimensiones principales, Dim1 y Dim2, explican el 27,7 % y el 22,6 % de la variación total, respectivamente. Las variables de autoestima (Au_Personal, Au_Social, Au_Escolar, Au_Familiar) y ansiedad (An_Aprensión, An_Evaluación, An_Comodidad, An_Actitudes y autopercepciones negativas) muestran una distribución dispersa en el espacio PCA. Las competencias comunicativas (CP_exp_oral, CP_escrita, CP_comp_oral, CP_comp_escrita) están más concentradas y alineadas en la Figura 39, e indican una relación más estrecha entre ellas.

Figura 39

Análisis de los componentes principales



9.11.3. Análisis de clúster

Basado en los resultados anteriores, tanto factorial como de componentes principales, se realiza un análisis clúster en el que se obtienen dos agrupaciones principales. Las variables relacionadas con la autoestima y la ansiedad parecen estar más asociadas con el clúster “1”. Las variables relacionadas con la competencia comunicativa y la motivación se agrupan en el clúster “2”.

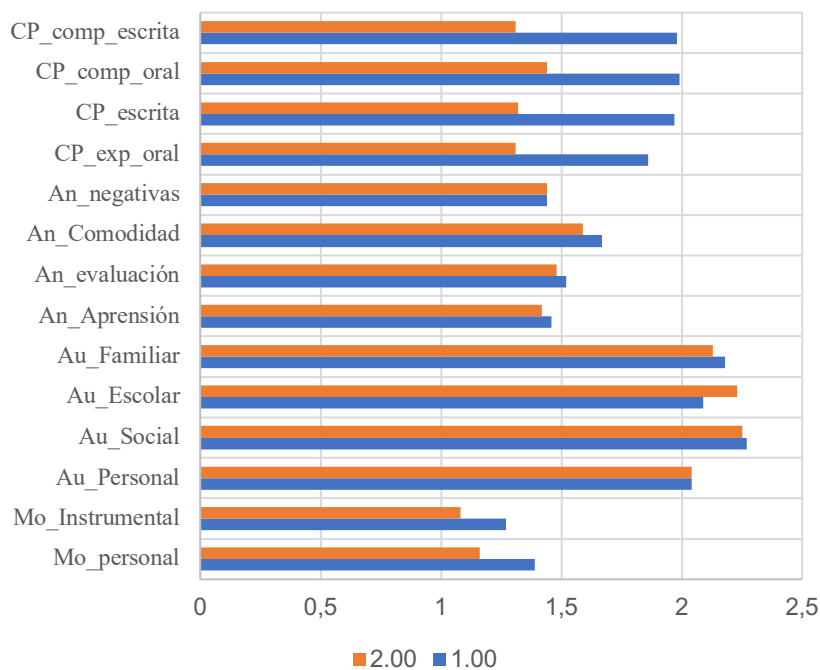
La Figura 40 presenta las medias de diferentes variables psicológicas y de desempeño divididas entre dos clústeres. Cada barra representa la media de una variable específica para cada clúster.

- La motivación personal (Mo_personal) y la motivación instrumental (Mo_instrumental) tienen valores medios más altos en el clúster 2 que en el clúster 1.
- Las variables de autoestima (Au_Personal, Au_Social, Au_Escolar, Au_Familiar) muestran diferencias más notables entre los clústeres, con valores generalmente más altos en el clúster 2.
- La ansiedad de aprensión (An_aprensión) y la ansiedad de evaluación (An_evaluación) son ligeramente mayores en el clúster.
- La ansiedad de comodidad (An_comodidad) y la ansiedad por actitudes y autopercepciones negativas (An_negativas) tienen valores medios ligeramente más altos en el clúster.
- Las competencias comunicativas (CP_exp_oral, CP_escrita, CP_comp_oral, CP_comp_escrita) presentan valores medios similares entre ambos clústeres, con algunas diferencias menores.
- La competencia comunicativa expresiva oral (CP_exp_oral) tiene una media ligeramente mayor en el clúster.

En la Figura 40 se muestran diferencias en las medias de diversas variables psicológicas y de desempeño entre los dos clústeres. El clúster 2 tiende a tener valores medios más altos en motivación y autoestima, mientras que el clúster 1 tiene valores más altos en ciertas dimensiones de ansiedad. Las competencias comunicativas muestran diferencias menos pronunciadas entre los clústeres. Este análisis sugiere que los individuos en el clúster 2 pueden tener una mayor motivación y autoestima en comparación con aquellos en el clúster 1, mientras que la ansiedad varía más entre las dimensiones específicas.

Figura 40

Medias de los clústeres



En la Figura 41 se presenta la dispersión resultante de un Análisis de Componentes Principales (PCA), que ilustra la distribución de los datos en función de dos componentes principales, Dim1 y Dim2. Estos ejes explican el 27,7 % y el 22,6 % de la varianza total de los

datos, respectivamente; lo que significa que una parte significativa de la información contenida en las variables originales se ha condensado en estos dos componentes.

En la Figura 41 observamos dos grupos claramente diferenciados, etiquetados como Clúster 1 y Clúster 2. Los puntos del Clúster 1 están representados en azul y se agrupan principalmente en la parte izquierda, mientras que los puntos del Clúster 2 están representados en amarillo y se concentran en la parte derecha. En la Figura 41, cada punto representa una observación individual con sus coordenadas en las dimensiones principales, lo que permite visualizar cómo se distribuyen las observaciones en el nuevo espacio creado por el PCA.

Las áreas sombreadas indican las regiones ocupadas por cada clúster en el espacio de las dimensiones principales. La clara separación entre los dos clústeres sugiere que hay diferencias significativas en las variables que componen cada dimensión principal, lo que permite una buena diferenciación entre los grupos. La mínima superposición entre las áreas de los clústeres indica que las características medidas son efectivas para distinguir entre los dos grupos.

Por tanto, esta figura del PCA proporciona una visualización clara de cómo las observaciones se agrupan en dos clústeres distintos. La diferencia en la distribución de los puntos entre los clústeres sugiere que las variables incluidas en el análisis son efectivas para separar las observaciones en estos dos grupos.

Distribución de clústeres en el espacio de componentes principales



Para la ansiedad, Tabla 43, los resultados del ANOVA indicaron que no hay diferencias significativas según el nivel educativo ($F = 1,47$, $p = 0,229$) ni según las competencias lingüísticas ($F = 0,42$, $p = 0,661$). Tampoco se encontraron interacciones significativas entre el nivel educativo y las competencias lingüísticas ($F = 0,16$, $p = 0,856$).

Tabla 43*ANOVA: ansiedad*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
Modelo global	0,09	5	0,02	0,71	0,617
NivelEducativo_cod	0,05	1	0,05	1,47	0,229
Competencia_	0,03	2	0,01	0,42	0,661
NivelEducativo_cod * Competencia_	0,01	2	0,01	0,16	0,856
Residuos	2,47	74	0,03		

Respecto a la autoestima, Tabla 44, el ANOVA mostró que no hay diferencias significativas según el nivel educativo ($F = 1,99$, $p = 0,162$) ni según las competencias lingüísticas ($F = 0,06$, $p = 0,946$). No hubo interacciones significativas entre el nivel educativo y las competencias lingüísticas ($F = 0,05$, $p = 0,949$).

Tabla 44*ANOVA: autoestima*

	Suma de uadrados	gl	Media cuadrática	F	p
Modelo global	0,10	5	0,02	0,52	0,761
NivelEducativo_cod	0,09	1	0,09	1,99	0,162
Competencia_	0,01	2	0,00	0,06	0,946
NivelEducativo_cod * Competencia_	0,00	2	0,00	0,05	0,949
Residuos	3,35	74	0,05		

En cuanto a la motivación, Tabla 45, los resultados del ANOVA revelaron diferencias significativas según el nivel educativo ($F = 4,14$, $p = 0,046$) y las competencias lingüísticas ($F = 13,00$, $p < 0,001$). No se encontraron interacciones significativas entre el nivel educativo y las competencias lingüísticas ($F = 1,05$, $p = 0,356$).

Tabla 45*ANOVA: motivación*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
Modelo global	0,85	5	0,17	7,48	< .001
NivelEducativo_cod	0,11	1	0,11	4,14	0,046
Competencia_	0,69	2	0,34	13,00	< .001
NivelEducativo_cod * Competencia_	0,06	2	0,03	1,05	0,356
Residuos	1,95	74	0,03		

Los resultados del Anova, Tabla 46, considerando la variable dependiente (las competencias lingüísticas y comunicativas) y las variables independientes (la motivación, la autoestima y la ansiedad), nos muestran que es la motivación la que explica mejor en el modelo las diferencias significativas de competencias, con un *p-valor* inferior a 0,001.

Tabla 46*ANOVA de un factor (Fisher)*

	F	gl1	gl2	p
MOTIVACIÓN_A	12,64	2	77	< .001
AUTOESTIMA_A	0,07	2	77	0,936
ANSIEDAD_A	0,39	2	77	0,682

A continuación, se presentan las Figuras 41, 42 y 43 de tipos de competencias lingüísticas en función de estos factores analizados, habiendo codificado previamente los valores de competencia en tres categorías: baja, media y alta. Los rangos de la motivación, la autoestima y la ansiedad se obtienen a partir de los valores de las medias y la variabilidad de

los datos correspondientes a estas tres variables en función de los tipos de competencias y niveles educativos. Estos rangos son determinados por:

1. **Valores de las medias.** Los puntos en el gráfico representan las medias de cada grupo (baja, media, alta competencia) y el nivel educativo.
2. **Intervalos de confianza.** Los rangos pueden incluir intervalos de confianza alrededor de las medias, lo que muestra la variabilidad y la precisión de las estimaciones.
3. **Valores extremos.** El rango del eje y debe abarcar los valores mínimos y máximos observados en los datos para proporcionar una representación completa de la variabilidad.

En resumen, no se hallaron diferencias significativas en la ansiedad y la autoestima según el nivel educativo y las competencias lingüísticas. Sin embargo, se observaron diferencias significativas en la motivación, lo que sugiere que tanto el nivel educativo como las competencias lingüísticas influyen en la motivación de los estudiantes de primaria y secundaria en el aprendizaje del español como segunda lengua.

Figura 42

Análisis de competencias lingüísticas y la motivación

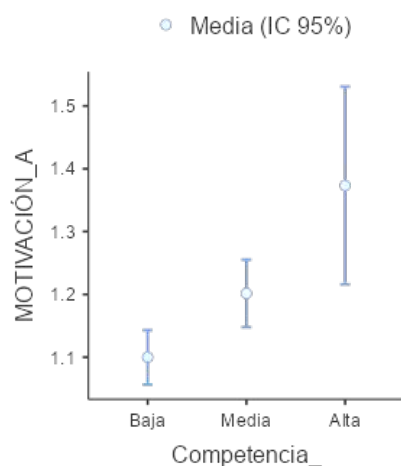


Figura 43

Análisis de competencias lingüísticas y la autoestima

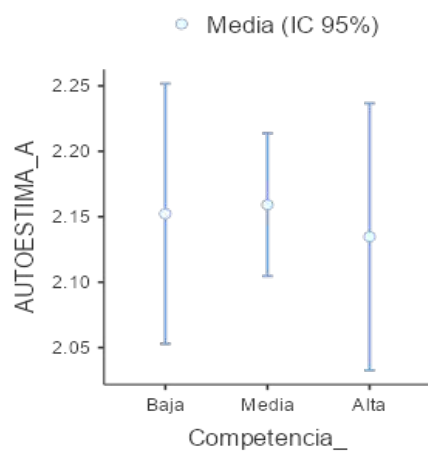
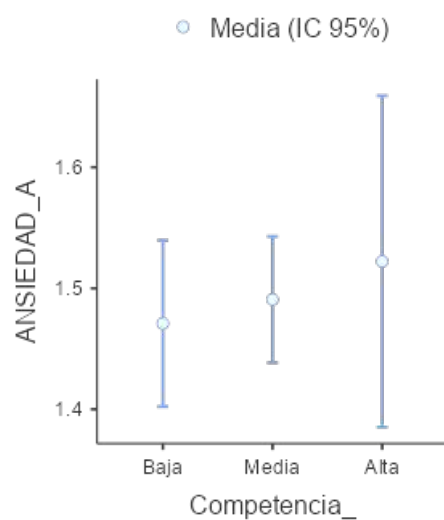


Figura 44

Análisis de competencias lingüísticas y la ansiedad



Este estudio tiene como objetivo contribuir al campo de la adquisición de segundas lenguas, particularmente en el contexto del español como lengua extranjera. Al comprender

cómo los factores afectivos influyen en el proceso de aprendizaje, se pueden desarrollar estrategias pedagógicas más efectivas para fomentar el aprendizaje y la adquisición del español como segunda lengua.

Tras el estudio de las variables con la situación de los estudiantes a nivel de factores afectivos, se observa que la motivación destaca por encima de la autoestima y la ansiedad para encontrar diferencias significativas en cuanto a las competencias lingüísticas y comunicativas. No obstante, convendría analizar las causas que provocan esta ansiedad y falta de autoestima de estos alumnos para estudiar su efecto en las competencias desde el punto de vista de variables de control.

Además, es importante tener en cuenta que el presente estudio se basa en una muestra de alumnos de primaria y secundaria de las Aulas de Enlace, por lo que los resultados no se pueden generalizar para otros contextos o grupos de edad. Por lo tanto, se recomienda realizar investigaciones adicionales en otras comunidades autónomas que incluyan muestras más amplias y diversas para obtener otras conclusiones que aporten a esta investigación.

9.12. La triangulación de los instrumentos cualitativos y cuantitativos y discusión

La triangulación es una estrategia metodológica de gran relevancia en el ámbito de la investigación, ya que permite obtener una comprensión más completa y consistente sobre las preguntas de investigación y ofrecer respuestas más integrales que garanticen la validez, la credibilidad y el rigor de los resultados. La principal ventaja de la triangulación es la capacidad para compensar las limitaciones inherentes a cada tipo de dato, proporcionando así una visión más holística y precisa. Navarro et al. (2003, p. 2) cita a Denzin (1970), quien define la triangulación como “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular”.

Denzin (2012) señala cinco tipos de triangulación: triangulación de datos, triangulación de investigadores, triangulación de métodos, triangulación de teorías y triangulación múltiple. Jiménez (2021) cita a Konecki (2008), quien señala que la triangulación metodológica emplea múltiples técnicas de recolección de datos para investigar un problema. Además, proporciona datos completos, de mayor validez y una mejor comprensión del fenómeno estudiado. Para Aguilar y Barroso (2015), en la triangulación metodológica se utilizan diferentes métodos con la finalidad de recoger información comparando los resultados, analizando coincidencias y diferencias. También, señalan que en este tipo de triangulación se distinguen dos tipos. En la primera, la triangulación intramétodo, el investigador utiliza una sola estrategia de investigación. En la segunda, la triangulación entre métodos, se utilizan técnicas o instrumentos de investigación cualitativa y cuantitativa para una misma unidad de análisis.

Estos instrumentos de investigación son complementarios, y al combinarlos se pueden utilizar aspectos positivos y disminuir las limitaciones o debilidades de cada uno de ellos. También, permiten cruzar datos y observar si se llega a las mismas conclusiones. Además, aportan mayor validez y fiabilidad tanto a los procesos como a los resultados. Al respecto, Ruiz

(2012, p. 28) afirma que “se concede a las técnicas cualitativas una mayor aproximación a la realidad social, lo que se traduce en mayor probabilidad de validez, pero cuya fiabilidad sólo podrá quedar garantizada tras la aplicación de técnicas cuantitativas”. Por ello, en la investigación es interesante articular estas dos técnicas cualitativas y cuantitativas.

De los diferentes tipos de triangulación presentados anteriormente y los que más coinciden con nuestro estudio es la triangulación metodológica entre métodos, donde se combinan métodos o técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa. En la investigación sobre la influencia de los factores afectivos y sociofamiliares, se han utilizado para la recogida de la información del estudio de caso instrumentos cualitativos e instrumentos cuantitativos. Se llevará a cabo una triangulación de datos sobre los factores internos denominados también principales factores afectivos: ansiedad, motivación y autoestima, para los cuales se han empleado instrumentos cualitativos (observación participante y entrevistas en profundidad) e instrumentos cuantitativos (aplicación de cuestionarios). La finalidad de la triangulación de los datos obtenidos de los instrumentos cualitativos y cuantitativos es validar los resultados y formular conclusiones.

9.12.1. Procedimiento de la triangulación de las técnicas de la investigación cualitativa y cuantitativa de factores internos

El método de estudio de caso cualitativo se caracteriza por ser holístico, particularista y descriptivo. Por tanto, brinda la opción de usar técnicas o instrumentos cualitativos y cuantitativos para estudiar y comprender un fenómeno en profundidad. En este sentido, para comprender en profundidad los factores internos se han empleado ambos instrumentos. En primer lugar, se ha utilizado como instrumento cualitativo la observación participante en las Aulas de Enlace para poder observar comportamientos que manifiesten la ansiedad, la autoestima y la motivación en las clases. Las entrevistas semiestructuradas se emplearon para

conocer el proceso de aprendizaje del idioma español y comprender aspectos de los factores afectivos. Estos instrumentos han sido analizados por medio del *software* Nvivo a través de una triangulación de datos.

También, se aplicaron instrumentos cuantitativos como los cuestionarios sobre la ansiedad, autoestima, motivación, y las competencias lingüísticas y comunicativas. La aplicación de los cuestionarios tenía como finalidad conocer los niveles o tipos de ansiedad, autoestima y motivación, así como las competencias lingüísticas y comunicativas. Instrumentos que son medibles y cuantificables, a través de escalas y herramientas estandarizadas. El instrumento que mide estos niveles son los cuestionarios a través de la escala de Likert. Los cuatro cuestionarios han sido analizados a través de *software* SPSS.

En este sentido, para comprender los factores afectivos y su interacción en el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua se ha utilizado la triangulación de los instrumentos cualitativos e instrumentos cuantitativos sobre la ansiedad, la autoestima y la motivación. En primer lugar, se exponen de forma independiente el análisis de datos de los instrumentos cualitativos y cuantitativos. En segundo lugar, se presenta la integración de los resultados de ambos instrumentos con la finalidad de fortalecer la validez y la confiabilidad de los datos.

9.12.1.1. La ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua

La ansiedad lingüística se manifiesta a través del miedo y la vergüenza que experimentan los estudiantes que aprenden un segundo idioma. Esta ansiedad puede obstaculizar significativamente el proceso de adquisición de una nueva lengua, especialmente en la expresión oral; por ejemplo, al hablar en público, participar en conversaciones y leer en voz alta. En las observaciones y en las entrevistas en las Aulas de Enlace, tanto los estudiantes de primaria como de secundaria, en las primeras semanas o en los primeros meses, tienen miedo a hablar porque desconocen el vocabulario básico y no conocen el significado de las palabras.

Esto se observa cuando la docente formula una pregunta, pues ellos mueven los pies, se aprietan las manos, otros tienen sudoraciones en la frente. Según MacIntyre y Gardner (1994) y Rubio (2014), la ansiedad es un sentimiento de tensión y aprensión que afecta específicamente a la expresión y la comprensión oral y al aprendizaje. Este tipo de ansiedad es la que bloquea el proceso de aprendizaje de los estudiantes de idiomas.

Otras situaciones que generan ansiedad en los estudiantes es el temor de cometer errores, sentirse ridiculizados y no poder comunicarse de manera efectiva (Arnold y Foncubierta (2019); Horwitz (2001); Horwitz et al. (1986a). En las Aulas de Enlace, los escolares de la ESO que proceden de Pakistán y China y que se han incorporado hace dos meses tienen miedo de cometer errores; ellos creen que, si se equivocan, la profesora les asignará una calificación negativa al igual que en su país de origen. Los estudiantes que se preocupan por la impresión que causan a los demás generalmente evitan tener evaluaciones negativas, por ello pocas veces inician una conversación e interactúan muy poco, tienden a sentarse pasivamente en la clase, evitan actividades que podrían ayudarlos a mejorar sus competencias lingüísticas e incluso algunos no asisten a clases (Arnaiz y Guillén, 2012). En general, a los escolares adolescentes no les gusta participar porque no les gusta que les corrijan cuando cometen errores. Asimismo, no participan porque no les gusta sentirse ridiculizados por la docente o sus compañeros.

9.12.1.2. La autoestima en el aprendizaje de una segunda lengua

La autoestima es un constructo complejo que busca entender cómo las personas se valoran a sí mismas y cómo esto afecta su vida y bienestar emocional. Por ello, no solo comprende el aspecto personal, sino que están asociados aspectos familiares, académicos, sociales, entre otros. Según Alcántara (2003) y Navarro (2009) citado por (Cano, 2022, pp. 34-

35), la autoestima está formada por tres componentes: el aspecto cognitivo, el aspecto afectivo y el aspecto conductual.

La autoestima de los estudiantes de las Aulas de Enlace se ha podido observar a través de su comportamiento, la actitud y el desempeño en el aula durante las sesiones de aprendizaje del idioma español, y en el clima del aula propiciado por los docentes. Los escolares de Educación Primaria tienen disponibilidad para realizar diferentes actividades tanto lúdicas como de lectura y escritura, y sobre todo para trabajar en grupo y participar. Además, se ha observado que los escolares que tienen una permanencia de más de un mes comprenden las indicaciones de la docente. También, tienen roles asignados para colaborar con la docente. Por ejemplo, colocar el día y la fecha en la pizarra, colocar el dibujo del clima, señalar la asistencia de los escolares, ordenar los libros, entre otros.

Por otro lado, los estudiantes de la ESO tienen poca variedad de recursos didácticos; la enseñanza se centra en la gramática y el aprendizaje del vocabulario. Solo en dos Aulas de Enlace que tenían entre 6 a 9 alumnos, y eran muy amplias, aprendían el vocabulario a través de juegos interactivos, trabajo en pares; y utilizaban diversos recursos didácticos, como textos, libros, plataformas en línea, audios y actividades interactivas. Las otras aulas tenían espacios reducidos y los escolares aprendían copiando y escribiendo. Sin embargo, en todas las Aulas de Enlace, los docentes realizan correcciones y retroalimentaciones durante las clases, les hacen comentarios a los alumnos de manera individual y reconocen los aciertos y logros. También, realizan recomendaciones ante los fallos que cometen durante la clase. Se observó que la docente de la ESO donde había 22 estudiantes realizaba un informe individual de logros y dificultades de los escolares. Otro docente que tenía 8 alumnos realizaba un seguimiento semanal de cada estudiante y tenía una ficha individualizada según su proceso de aprendizaje. Según Arnold y Foncubierta (2019, p. 33), “ellos necesitan experimentar de alguna manera el

éxito, y disfrutar de la sensación de pequeños logros es un buen antídoto para la baja autoestima”.

9.12.1.3. La motivación en el aprendizaje de una segunda lengua

En el contexto de aprendizaje de segundas lenguas, diversos autores como Dulay et al. (1982, p. 47) han definido la motivación como el incentivo, la necesidad o el deseo que el alumno siente de aprender y alcanzar un nivel elevado en la lengua meta. Gardner (1985) define la motivación como el punto en que la persona lucha por aprender una lengua por el deseo de hacerlo y por la satisfacción que experimenta al hacerlo. Nunan (1999) afirma que quien desea aprender una lengua y experimenta satisfacción al realizarlo, activa mecanismos y actitudes favorables para conseguirlo.

En la motivación, la actitud es fundamental cuando se aprende una segunda lengua porque influye en la receptividad de la cultura y las costumbres del país de acogida, en el aprendizaje, en la aceptación y en la interacción con el otro. En las entrevistas, el alumnado de Educación Primaria (31 escolares) y de la ESO (42 estudiantes) daba a conocer que les encanta vivir en Madrid. Indicaban que les gusta el colegio, cómo enseñan los profesores; les encanta caminar por las calles, ir a los parques, visitar los centros comerciales y el centro de Madrid (la Puerta de Sol). Para Gardner (1985), las actitudes son fundamentales en la adquisición de una segunda lengua no porque influyen de manera directa en el logro del aprendizaje, sino porque son soportes motivacionales. Según Espí y Azurmendi (1996, p. 65) ,las actitudes están compuestas por tres elementos: el cognoscitivo, que incorpora las percepciones y creencias hacia un objeto; el afectivo, que incluye el sentimiento a favor o en contra de un objeto; y el conductual, que describe la tendencia a actuar de cierta manera frente a un objeto.

Sin embargo, 2 alumnos de primaria y 5 escolares de la ESO indicaban que no les gusta vivir en Madrid, ni el colegio, ni las clases, ni tener amigos, pues extrañan a sus familiares,

amigos y la comida de su país de origen. Los alumnos ucranianos extrañan a sus padres, ya que debido a la guerra estos están en ese país. Una escolar vive con una familia de acogida; extraña a su familia; su madre se ha quedado en Ucrania cuidando a sus abuelos. Otros escolares desean regresar a su país, porque extrañan a su abuela, que la consideran como su segunda madre, y comentan que nunca han vivido con su padre. Otros extrañan a sus amigos de su país, mencionan que en Madrid no tienen amigos. Una escolar señala que no le gusta Madrid, no le gusta tener amigas españolas porque su religión musulmana no permite juntarse con personas debido a su forma de vestir y el comportamiento con los chicos. Larsen et al. (1994) señalan que en algunas ocasiones una predisposición negativa podría empeorar el aprendizaje hasta el punto de que los estudiantes abandonen la enseñanza de un segundo idioma.

Los estudiantes del nivel de primaria indicaban que les gusta aprender el idioma español porque desean incorporarse al aula de referencia y poder comunicarse con sus compañeros nativos del país de acogida. Los escolares de la ESO señalaban que les gusta aprender español porque quieren hablar con fluidez para comprender a los docentes y compañeros del aula de referencia. Para Gardner y Lambert (1972b), la motivación integradora consiste en el deseo de aprender una lengua para integrarse en la nueva comunidad de hablantes de L2.

Por otra parte, algunos escolares de primaria quieren aprender español para en un futuro conseguir un buen trabajo. Una alumna de 4.º nivel de primaria, de 9 años, dio a conocer que ella será odontóloga y que con el dinero que gane comprará un piso a sus padres para que puedan tener su propia habitación y no vivir con muchas personas como en la actualidad. También, los alumnos de la ESO estudian español porque quieren continuar estudios superiores. Algunos escolares de 4.º de la ESO aprenden español porque necesitan conseguir un trabajo y apoyar a su familia. Según Gardner (1985), la motivación instrumental se refiere al deseo que tiene una persona para aprender una lengua con el fin de alcanzar objetivos prácticos y así mejorar su estatus laboral.

9.12.2. La influencia de los tres factores en el aprendizaje de una segunda lengua

En conjunto, la motivación, la ansiedad y la autoestima interactúan de manera compleja en el proceso de aprendizaje del español. Sin embargo, los tres factores afectivos principales juegan un papel crucial en el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua en los alumnos inmigrantes de las Aulas de Enlace de Madrid Capital. La motivación es un motor esencial en el aprendizaje de cualquier idioma y puede estar impulsada por el deseo de integrarse en la nueva sociedad, la necesidad de comunicarse eficazmente en su entorno escolar y social, o la aspiración a un mejor futuro académico y profesional. Una alta motivación generalmente se traduce en mayor dedicación y esfuerzo, lo que facilitaría el aprendizaje del español. La ansiedad puede ser un obstáculo significativo. El temor a cometer errores, el miedo a hablar y el sentirse ridiculizados genera un ambiente de estrés que dificulta el proceso de aprendizaje. Los escolares que experimentan alta ansiedad pueden evitar participar en actividades de aprendizaje, lo que limita su exposición al idioma y, en consecuencia, su progreso. Finalmente, la autoestima está relacionada con los dos factores antes señalados. Un nivel bajo de autoestima puede intensificar la ansiedad y disminuir la motivación. Si los escolares inmigrantes no confían en sus habilidades para aprender el español, pueden sentir que sus esfuerzos son inútiles, lo que puede llevar a una disminución en su motivación. En contraste, una autoestima alta puede fomentar una actitud positiva hacia los desafíos lingüísticos y reducir la ansiedad, y crear así un entorno más propicio en el aula para el proceso de aprendizaje.

9.13. Análisis de los datos cuantitativos sobre la ansiedad, la motivación y la autoestima

Los datos analizados cuantitativamente de forma individual indican que existe una influencia en los procesos de aprendizaje de una segunda lengua como se indica a continuación.

9.13.1. La ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua

En el análisis de datos realizado con SPSS se observó una tendencia interesante en los niveles de ansiedad entre los estudiantes de primaria y secundaria. Los resultados indican que los niveles de ansiedad son ligeramente más altos en los alumnos de primaria en comparación con los de secundaria. En ambos grupos se evaluaron aspectos como aprensión, evaluación, comodidad y negatividad, con medias similares y ligeras diferencias. Los valores están sujetos a un intervalo de confianza del 95 %, lo que indica cierta variabilidad. La media refleja tendencias similares en ambos grupos: en primaria 1,52 y en secundaria 1,46. La desviación estándar es similar en los dos niveles: en primaria 0,18 y en secundaria 0,18; lo que indica que la mayoría de los estudiantes ha tenido respuestas homogéneas en referencia al nivel de la ansiedad. Los valores mínimos en primaria son 1,00 y en secundaria 1,21; y los valores máximos en primaria son 1,79 y en secundaria 1,86.

9.13.2. La autoestima en el aprendizaje de una segunda lengua

Para el análisis de datos se utilizó el *software* SPSS, y se obtuvieron resultados que permiten comparar los niveles de autoestima en diferentes contextos (personal, social, escolar y familiar) entre estudiantes de primaria y secundaria. Los resultados del análisis indican que no existen diferencias significativas en los niveles de autoestima entre los alumnos de primaria y los de secundaria en ninguno de los contextos evaluados. La media de la autoestima es de 2,20 en primaria y 2,12 en secundaria. Los intervalos de confianza del 95 % indican variabilidad en los valores medios. La desviación estándar muestra mayor dispersión en secundaria (0,23) y menor dispersión en primaria (0,16). Los valores mínimos y máximos

oscilan entre 1,66 y 2,46 en primaria, y entre 1,24 y 2,60 en secundaria; lo que muestra variaciones individuales en ambos niveles educativos.

9.13.3. La motivación en el aprendizaje de una segunda lengua

En el presente análisis, se utilizó el *software* estadístico SPSS para examinar las diferencias en los niveles de motivación entre estudiantes de educación primaria y secundaria. Los resultados obtenidos indican que la motivación media es ligeramente superior en secundaria. En primaria, la media es de 1,12 y en secundaria de 1,24. La desviación estándar es mayor en secundaria (0,20) que en primaria (0,17); lo que indica que en el nivel de secundaria existe mayor variabilidad de respuestas respecto a la motivación; es el factor en referencia a primaria que tiene respuestas más homogéneas. Los valores mínimo y máximo de motivación son 1,00 y 1,86 en primaria, y 1,00 y 2,09 en secundaria.

9.13.4. Las competencias lingüísticas y comunicativas

El análisis de datos realizado con el *software* SPSS ha revelado que, en términos generales, los alumnos de secundaria muestran puntuaciones ligeramente superiores en comparación con sus compañeros de primaria en exposición oral (primaria 1,45 y secundaria 1,62); en expresión escrita (primaria 1,57 y secundaria 1,63); en comprensión oral (primaria 1,60 y secundaria 1,74). Pero en comprensión escrita primaria tiene una puntuación ligeramente superior que en secundaria (primaria 1,62 y secundaria 1,59). La media de competencia es superior en secundaria (1,66) que en primaria (1,58); aunque los intervalos de confianza del 95 % indican resultados cercanos y superpuestos entre ambos niveles. La desviación estándar, que mide la variabilidad, es menor en primaria (0,36) que en secundaria (0,39). Los valores mínimos en primaria son 1,04 y en secundaria 1,08; y el máximo en primaria es 2,35 y en secundaria 2,92.

Analizando los resultados descriptivos de la variable de competencia, observamos que las diferencias entre hombres y mujeres son relativamente pequeñas. En la competencia de expresión oral (CP_expresión oral), las mujeres tienen una media de 1,58 frente a 1,53 en los hombres. La mayor diferencia se observa en la competencia de comprensión oral (CP_comprensión oral), donde los hombres tienen una media ligeramente superior de 1,72 en comparación con 1,63 en las mujeres. Los resultados de las pruebas *t* para muestras independientes no indican diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las dimensiones de competencia evaluadas. En este caso, todos los intervalos incluyen cero, lo que implica que no hay diferencias significativas entre géneros en ninguna de las competencias evaluadas.

Los resultados de la prueba contrasten para la competencia general (COMPETENCIA_A) muestran diferencias significativas entre los estudiantes de diferentes países ($\chi^2 = 12,00$, $p = 0,035$), con un tamaño del efecto moderado ($\varepsilon^2 = 0,15$). Esto sugiere que el país de procedencia tiene un impacto significativo en la percepción de competencia de los estudiantes. Las comparaciones por pares para la competencia general (COMPETENCIA_A) revelan que las diferencias más destacadas se encuentran entre Marruecos y otros países, aunque ninguna de estas diferencias es significativa al nivel de 0,05. Sin embargo, estas diferencias no alcanzan significancia estadística en las comparaciones por pares, aunque el análisis general indica que el país de procedencia influye en la percepción de competencia.

9.14. Integración de los análisis de las técnicas cualitativas y cuantitativas de la ansiedad, la motivación y la autoestima, y su influencia en las competencias comunicativas

En el análisis con SPSS se ha considerado como variable dependiente las competencias lingüísticas y comunicativas (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita), y, como variables independientes, la ansiedad, la autoestima y motivación. Los resultados de los análisis cuantitativos mediante SPSS y la técnica de ANOVA han proporcionado una valiosa perspectiva cuantitativa que complementa y enriquece los hallazgos del estudio de caso cualitativo en escolares de primaria y secundaria de las Aulas de Enlace.

A pesar de que no existe correlación significativa entre la variable ansiedad y la competencia comunicativa debido a que el *p-valor* es 0,507, el cual es mayor al valor establecido de 0,05, y para que tenga significatividad debe ser menor que esta cifra, los resultados muestran que la media de los niveles de ansiedad en primaria es 1,52 y en secundaria es 1,46. Estos datos indican que el factor afectivo de la ansiedad es mayor en los estudiantes de primaria que en secundaria; lo que sugiere una posible gestión de la ansiedad a medida que los estudiantes avanzan en su educación escolar. Además, en la variable ansiedad, la dimensión aprensión comunicativa o miedo a hablar fue la que mayor puntuación de media obtuvo, en primaria 1,74 y en secundaria 1,55. Para MacIntyre y Gardner (1994), la ansiedad es un sentimiento de tensión y aprensión que afecta a la expresión y la comprensión oral y al aprendizaje. Este tipo de ansiedad es la que bloquea el proceso de aprendizaje de los estudiantes de idiomas.

Se ha observado que los escolares de ambos niveles que están inscritos en el Aula de Enlace, menos de un mes, sienten más miedo y vergüenza al momento de hablar porque no conocen el vocabulario ni el significado de las palabras. Arnold y Foncubierta (2019, p. 37)

señalan que los síntomas de la ansiedad en el aula, como preocupación, miedo, inseguridad, pensamientos negativos y dificultades para concentrarse, se evidencian en situaciones de expresión oral. Si bien los resultados cuantitativos muestran que los niveles de ansiedad en escolares de primaria es mayor que en secundaria, los datos cualitativos de la observación señalan que a los escolares de primaria que llevan estudiando desde uno hasta doce meses, les gusta participar porque no tienen miedo a equivocarse, ya que piensan que cuando la docente les corrige aprenden mejor; a diferencia de los escolares de secundaria, a quienes no les gusta hablar por temor a la burla y ridiculización del docente o de sus compañeros. Para Arnold y Brown (2000), un aspecto que genera ansiedad es la ridiculización de una respuesta equivocada que expresa un estudiante en clase de idiomas frente a otros participantes. Asimismo, cometer un error es una fuente de ansiedad para algunos escolares, ya que crea un obstáculo cuando se quiere dar una buena impresión al docente o a los otros estudiantes cuando se habla una segunda lengua. Estos últimos datos reflejan cierta paradoja en los resultados cualitativos y cuantitativos de la ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua.

En los resultados descriptivos de la variable ansiedad, se observa que las mujeres tienden a tener medias ligeramente superiores en varios indicadores de ansiedad comparados con los hombres. Por ejemplo, en ansiedad por aprensión (An_Aprensión), las mujeres tienen una media de 1,46 y los hombres de 1,42. La mayor diferencia se presenta en ansiedad por comodidad (An_comodidad), donde las mujeres tienen una media de 1,66 y los hombres de 1,60.

En relación con la variable de ansiedad general (ANSIEDAD_A) entre los estudiantes de diferentes países, los resultados de la prueba contraste no paramétrico no muestran diferencias significativas ($\chi^2 = 8,32$, $p = 0,140$). Del mismo modo, las subdimensiones de ansiedad (An_Aprensión, An_Evaluación, An_Comodidad y An_Actitudes y

Autopercepciones Negativas) también muestran resultados no significativos, con valores p mayores a 0,05 y tamaños de efecto pequeños a moderados.

Al igual que la ansiedad, la autoestima tampoco tiene correlación significativa con la competencia comunicativa de acuerdo con los resultados del SPSS, que indican que el p -valor de la variable autoestima es de 0,649, siendo p -valor mayor que 0,05; y, para que tenga significatividad, el p -valor debe ser menor de 0,05. Sin embargo, la media del nivel autoestima de los alumnos de primaria es 2,20; con un mínimo de 1,66 y un máximo de 2,46, y con una desviación estándar de 0,16. En secundaria, la media del nivel de autoestima es de 2,12, con un mínimo de 1,24 y un máximo 2,60, y con una desviación estándar de 0,23. Los niveles de autoestima en primaria y en secundaria muestran una tendencia similar en los estudiantes de las Aulas de Enlace. Asimismo, la autoestima social fue la que mayor puntuación de media obtuvo: en primaria 2,29 y en secundaria 2,24.

En el contexto del aprendizaje de una lengua, las creencias que los estudiantes tienen sobre sus habilidades lingüísticas y su capacidad para aprender pueden moldear su actitud hacia el proceso de aprendizaje por la interacciones y mensajes que reciben de sus compañeros o profesor. Si un estudiante ha recibido mensajes negativos o críticas puede internalizar estas ideas y formar una imagen negativa de sí mismo como estudiante de idiomas. Esto puede llevar a una baja autoestima en relación con sus habilidades lingüísticas. En las sesiones de aprendizaje se ha observado que los docentes y los escolares que tienen más tiempo en las Aulas de Enlace celebran los logros y valoran los esfuerzos y la dedicación de otros escolares cuando aprenden una nueva palabra, leen un párrafo de un texto, responden a una pregunta o cumplen con sus deberes. Si los estudiantes reciben mensajes positivos y alentadores, tanto verbales como no verbales, de sus compañeros y profesores, es más probable que desarrollen una autoimagen positiva en relación con su capacidad para aprender un idioma. Este

reconocimiento refuerza la autoestima y la confianza del escolar. Según Arnold y Foncubierta (2019, p. 33), “un autoconcepto bajo del aprendiente de una segunda lengua conducirá a un empobrecimiento de su capacidad cognitiva para procesar información lingüística que recibe en el aula”. Por ello, el rol del docente en las correcciones de las tareas de los alumnos debe ser de retroalimentación y de reconocimiento del esfuerzo y de los aspectos positivos, y no de comparaciones con otros compañeros o enfatizar en cada momento el error del aprendiz.

Los resultados descriptivos de la variable autoestima indican que existen pequeñas diferencias entre hombres y mujeres. La mayor diferencia se observa en la autoestima personal; las mujeres muestran una mayor media.

Los resultados de la prueba de comparación de autoestima por países indican que no existen diferencias significativas en la variable AUTOESTIMA_A entre los estudiantes de diferentes países, ya que el valor p (0,241) es mayor que 0,05. Esto sugiere que el país de origen no tiene un impacto significativo en la autoestima general de los estudiantes, con un tamaño del efecto muy pequeño ($\epsilon^2 = 0,09$), lo que indica una variabilidad mínima en la autoestima atribuible al país de origen.

A diferencias de las dos variables anteriores (ansiedad y autoestima), la variable motivación es la única que tiene correlación significativa con la variable de competencia comunicativa porque el p -valor es 0,001, que es menor al p -valor 0,05, valor límite que indica la significancia de la correlación de dos variables. Asimismo, la media del nivel de motivación en primaria es 1,12 y en secundaria 1,24, lo que demuestra que la motivación es mayor en los estudiantes de secundaria que en los de primaria en referencia al aprendizaje de español como segunda lengua. Además, la motivación personal fue la que mayor puntuación de media obtuvo: en primaria 1,17 y en secundaria 1,32. Estos resultados refuerzan lo observado y lo recogido en las entrevistas en las Aulas de Enlace, donde los estudiantes de secundaria

manifestaron deseos y metas de continuar estudios superiores y poder encontrar un trabajo estable. Para Gardner (1985), la motivación instrumental se manifiesta en el deseo, las razones prácticas de aprender una lengua para fines concretos; por ejemplo, aprobar una asignatura, acceder a un mejor puesto de trabajo. Sin embargo, a pesar de que los resultados indican que los estudiantes de secundaria tienen mayor motivación que los estudiantes de primaria, los estudiantes de ambos niveles señalaron que tienen aspiraciones y objetivos claros de por qué quieren aprender español: incorporarse al aula de referencia y comunicarse de manera fluida con los estudiantes nativos del país de acogida. Para Dulay et al. (1982), la motivación es como el incentivo, la necesidad o el deseo que el alumno siente de aprender y alcanzar un nivel elevado en la lengua meta. Para Gardner (1985), la motivación integradora consiste en el deseo de aprender una lengua para integrarse en la nueva comunidad de hablantes de la L2.

La motivación personal tiene una media de 1,25 (DE = 0,31) para las mujeres y 1,26 (DE = 0,26) para los hombres, con medianas iguales (1,14). La motivación instrumental presenta una media de 1,16 para ambos géneros, aunque la desviación estándar es ligeramente mayor para las mujeres (0,21) en comparación con los hombres (0,18). Los resultados de la prueba *t* para muestras independientes indican que no hay diferencias significativas en la motivación entre hombres y mujeres, con todos los *p-valores* muy por encima del umbral de significancia de 0,05. En ambos casos, los intervalos incluyen el cero, lo que confirma que no hay una diferencia significativa entre los géneros.

En relación con la motivación general (MOTIVACIÓN_A) de los estudiantes según su país de procedencia, los resultados de la prueba comparación de motivación por países, mediante un contraste no paramétrico en el que se comparan valores característicos medios de cada país, muestran diferencias significativas ($\chi^2 = 16,18$, $p = 0,006$), lo que indica que el país de origen influye en la motivación de los estudiantes. El tamaño del efecto ($\epsilon^2 = 0,20$) sugiere

un efecto moderado. Sin embargo, la motivación personal (Mo_personal) no muestra diferencias significativas ($\chi^2 = 4,69$, $p = 0,455$), con un tamaño del efecto pequeño ($\varepsilon^2 = 0,06$).

CONCLUSIONES

La enseñanza del español como segunda lengua a escolares inmigrantes de las Aulas de Enlace en Madrid Capital es un problema complejo debido la diversidad de edades; la falta de escolarización en el país de origen; la incorporación de los estudiantes en cualquier momento del curso escolar; la diversidad lingüística (los estudiantes no tienen como lengua nativo o segunda lengua el idioma español); y la diversidad cultural. En este sentido, a través de la investigación sobre los factores internos y externos que influyen en el aprendizaje del idioma español como segunda lengua se ha pretendido comprender y analizar dichos factores.

Los factores internos, denominados “principales factores afectivos”, como la ansiedad, la autoestima y la motivación son factores que facilitan y obstaculizan el aprendizaje de una segunda lengua. Los tres factores afectivos influyen en el aprendizaje del idioma. La ansiedad es uno de los factores que más obstaculiza el aprendizaje, porque llega a bloquear cualquier actividad humana. MacIntyre y Gardner (1994) definieron la ansiedad como un sentimiento de tensión y aprensión que afecta, específicamente, a la expresión y la comprensión oral y al aprendizaje. Este tipo de ansiedad es la que bloquea el proceso de aprendizaje de los estudiantes de idiomas. Arnold y Foncubierta (2019) señalan que los síntomas de la ansiedad en el aula, como preocupación, miedo, inseguridad, pensamientos negativos y dificultades para concentrarse, se evidencian en situaciones de expresión oral.

En la enseñanza de una segunda lengua, la competencia oral es una habilidad fundamental porque permite la comunicación, el desarrollo de la fluidez y la confianza del uso del idioma en situaciones cotidianas. Pero debido a la exposición en público, el temor de cometer errores, la inadecuada pronunciación y las limitaciones en el aprendizaje son aspectos que generan ansiedad en los escolares. Horwitz et al. (1986a) consideran tres componentes ansiógenos o tipos de ansiedad que afectan el proceso de aprendizaje: la aprehensión

comunicativa, que se asocia a la vergüenza o al miedo a comunicarse en una lengua distinta de la materna; la ansiedad durante el examen, que se relaciona con el miedo o el fracaso académico en el aula de idioma; y el miedo a la evaluación negativa, asociada a las evaluaciones por parte del profesor o los compañeros.

En las Aulas de Enlace, los estudiantes de la ESO, que tienen una permanencia de uno a tres meses, sienten miedo e inseguridad para hablar y responder a las interrogantes de los docentes. Este temor suele estar relacionado con el desconocimiento del vocabulario básico, el significado de palabras, y el temor de sentirse ridiculizados por el docente o por sus compañeros, lo que les impide comunicarse con confianza entre sus pares y con el profesor. En casos muy particulares, este miedo e inseguridad también se observa en alumnos que tiene de nueve a doce meses de permanencia tanto en primaria como en secundaria. Estos estudiantes tienen dificultades en el aprendizaje debido a la falta de escolarización en su país de origen. El temor por participar incrementa su inseguridad y la interacción con sus compañeros y profesores. Por otro lado, los escolares de la ESO de Pakistán y China que tienen una permanencia de dos meses sienten temor de participar porque no quieren cometer errores; ellos creen que, si se equivocan, la profesora les asignará una calificación negativa al igual que en su país de origen. Cometer un error es una fuente de ansiedad para algunos aprendices, porque crea un obstáculo cuando se quiere dar una buena impresión a los interlocutores cuando se habla una segunda lengua (Gregersen y Horwitz, 2002; MacIntyre, 1995; Rubio, 2014).

En el análisis descriptivo, los resultados muestran que la media de los niveles de ansiedad en primaria es de 1,52; y, en secundaria de 1,46. Estos datos indican que el factor afectivo de la ansiedad es mayor en los estudiantes de primaria que de secundaria. Además, en la variable ansiedad, la dimensión aprensión comunicativa o miedo a hablar fue la que mayor puntuación de media obtuvo: en primaria, 1,74; y en secundaria, 1,55. Sin embargo, en las observaciones, los escolares de secundaria señalaron que sienten miedo de participar por el

temor de sentirse ridiculizados. En cambio, a los de primaria no les da miedo participar ni equivocarse, ya que argumentan que, cuando la profesora realiza las correcciones, ellos aprenden mejor. En los resultados descriptivos de la variable ansiedad por aprensión o miedo a hablar se observa que las mujeres tienden a tener medias ligeramente superiores en comparación con los hombres. Las mujeres tienen una media de 1,46, y los hombres de 1,42. Estos datos se corroboran, a pesar de que hay un número menor de mujeres en las Aulas de Enlace. En general, a las mujeres les gusta participar en las diversas actividades de aprendizaje. En relación con la variable de ansiedad por aprensión entre los estudiantes de diferentes países, los resultados de la prueba contraste no paramétrico no muestran diferencias significativas ($\chi^2 = 6,00$, $p = 0,306$). Aunque el tamaño del efecto ($\varepsilon^2 = 0,08$) sugiere una variabilidad moderada, el valor p indica que estas diferencias no son estadísticamente significativas. Por lo tanto, no se puede concluir que el país de procedencia tenga un efecto significativo en los niveles de ansiedad de los estudiantes según estos datos.

La autoestima es un constructo complejo que busca entender cómo las personas se valoran a sí mismas y cómo esto afecta su vida y bienestar emocional. La autoestima no solo comprende el aspecto personal, sino que está asociada a aspectos, familiares, académicos, sociales, entre otros. La autoestima es un concepto complejo porque abarca una variedad de dimensiones psicológicas y sociales. Para Arnold y Foncubierta (2019, p. 33), la autoestima es “un factor afectivo que tiene mucho que ver con las creencias sobre uno mismo y que, por su puesto, se puede desarrollar positivamente en el aula”. Arnold y Brown (2000, p. 266) sostienen que “La autoestima está relacionada con las inevitables evaluaciones que una persona realiza sobre su propia valía. Es un requisito fundamental para que las actividades cognitivas y afectivas tengan éxito”.

Arnold y Foncubierta (2019) señalan que, en el contexto del aprendizaje de una lengua, las creencias que los estudiantes tienen sobre sus habilidades lingüísticas y su capacidad para

aprender pueden moldear su actitud hacia el proceso de aprendizaje por las interacciones y los mensajes que reciben de sus compañeros o profesor. En las Aulas de Enlace, la mayoría de los profesores reconocen los logros del alumnado sobre la participación en la clase, sobre la elaboración de ejercicios y sobre el cumplimiento de los deberes a través del reconocimiento individual y en público mediante palabras gratificantes que fortalecen las habilidades lingüísticas de los escolares e incentivan a seguir mejorando en el aprendizaje. También, implementan incentivos a través de un sistema de puntos para recompensar las participaciones en clase. Una minoría de docentes que tiene preferencia por los escolares que tienen un aprendizaje óptimo, cumplen los deberes y están atentos en la clase, fortalece las habilidades de este grupo de estudiantes, a través de un trato más cercano, explicaciones individualizadas y sin límite de tiempo e implementación de diferentes fichas de trabajo. Por tanto, si los estudiantes reciben mensajes positivos y alentadores, tanto verbales como no verbales, de sus compañeros y profesores, es más probable que desarrollen una autoimagen positiva en relación con su capacidad para aprender un idioma.

De manera general, los profesores crean un clima de confianza y respeto en el aula para que los estudiantes puedan participar en las diferentes actividades didácticas. Además, los escolares que tienen una permanencia de seis a doce meses incentivan a participar a los escolares nuevos, les explican los ejercicios de clase, les enseñan a pronunciar palabras que desconocen en su lengua nativa. Estos aspectos son esenciales para que el estudiante fortalezca sus habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer, escribir y comprender) y logre comunicarse de manera fluida en el país de acogida.

Según Lawrence (2000), el grado de autoestima depende de los éxitos o los fracasos, ya que están intrínsecamente relacionados. Una autoestima adecuada o saludable, basada en un concepto positivo de sí mismo, fortalecerá la capacidad de las personas para desarrollar sus habilidades y aumentará su nivel de seguridad personal. Aquellas personas que confían en su

capacidad para tener éxito son más propensas a lograrlo, ya que la imagen que cada uno tiene de sí mismo influye significativamente en sus acciones. Además, la autoestima sólida constituye la base para una salud mental y física óptima. En contraste, una baja autoestima puede llevar a la persona hacia la derrota y el fracaso. En las Aulas de Enlace, solo en una clase, dos escolares de la ESO reciben críticas de manera constante de parte de la docente porque no realizan los ejercicios. No hacen los ejercicios porque no comprenden las indicaciones y porque los ejercicios no se ajustan al nivel de español de los alumnos. Además, estos escolares no reciben un apoyo adecuado ni refuerzo o aclaración de las actividades, en comparación con los alumnos que tienen un aprendizaje óptimo. Estas actitudes desmotivan a los alumnos; se observa que se sienten incómodos al no saber qué hacer y, sobre todo, limitan las habilidades en su aprendizaje del español. Por tanto, si un estudiante ha recibido mensajes negativos o críticas, puede internalizar estas ideas y formarse una imagen negativa de sí mismo como estudiante de idiomas. Esto puede llevar a una baja autoestima en relación con sus habilidades lingüísticas.

Los resultados del análisis indican que no existen diferencias significativas en los niveles de autoestima entre los alumnos de primaria y los de secundaria en ninguno de los contextos evaluados (personal, social, escolar y familiar). La media de la autoestima es de 2,20 en primaria y 2,12 en secundaria. Los intervalos de confianza del 95 % indican variabilidad en los valores medios. La desviación estándar muestra mayor dispersión en secundaria (0,23) y menor dispersión en primaria (0,16). Los valores mínimos y máximos oscilan entre 1,66 y 2,46 en primaria, y entre 1,24 y 2,60 en secundaria, lo que muestra variaciones individuales en ambos niveles educativos. Estos datos son importantes, pues permiten ver que, al no existir diferencias significativas en relación con la autoestima, los estudiantes de las Aulas de Enlace tienen motivación, confianza y disposición para el aprendizaje del español como una segunda

lengua. Por tanto, es fundamental fortalecer la autoestima a través de apoyo emocional, el reconocimiento de sus fortalezas y el acompañamiento en sus limitaciones del aprendizaje.

Los resultados descriptivos de la variable *autoestima* indican que existen pequeñas diferencias entre hombres y mujeres. En términos de autoestima personal (Au_Personal), las mujeres tienen una media de 2,10 y los hombres de 1,99, con una desviación estándar de 0,24 para mujeres y 0,30 para hombres. La mayor diferencia se observa en la autoestima personal; son las mujeres quienes muestran una mayor media. Los resultados de la prueba de comparación de autoestima por países indican que no existen diferencias significativas en la variable AUTOESTIMA_A entre los estudiantes de diferentes países, ya que el valor p (0,241) es mayor que 0,05. Esto sugiere que el país de origen no tiene un impacto significativo en la autoestima general de los estudiantes. Este último dato es importante, ya que algunas docentes señalaban que los alumnos árabes no tienen éxitos en los estudios, tienen una actitud negativa para el aprendizaje y solo quieren ganar dinero siendo futbolistas. Entonces, nacer en un determinado país no define si te gusta o no estudiar. Estos argumentos son prejuicios y creencias que se han creado a lo largo del tiempo, y que están presentes cuando se enseña a escolares de dicha nacionalidad.

Por tanto, atender la autoestima en el aula no implica reducir los estándares de exigencia ni inflar el ego de los alumnos. Más bien, se trata de crear condiciones propicias para que los estudiantes encuentren un ambiente de apoyo, un espacio de aprendizaje que fomente la confianza, el respeto y el valor por cada alumno, un entorno donde puedan alcanzar su máximo potencial.

La motivación es uno de los factores afectivos individuales que influyen en el aprendizaje del español como segunda lengua, porque actúa como un medio que impulsa a los escolares a dedicar tiempo, esfuerzo y constancia en la adquisición de las habilidades

lingüísticas. Además, mantiene ese deseo de continuar aprendiendo, lo cual hace que mejoren la calidad y efectividad del aprendizaje. Dulay et al. (1982) definieron la motivación como el incentivo, la necesidad o el deseo que el alumno siente de aprender y alcanzar un nivel elevado en la lengua meta. Gardner (1985) y Nunan (1999) definen la motivación como el punto en que la persona lucha por aprender una lengua por el deseo de hacerlo y por la satisfacción que experimenta al hacerlo. Nunan (1999) afirma que quien desea aprender una lengua y experimenta satisfacción al hacerlo, activa mecanismos y actitudes favorables para conseguirlo. En AA. VV (2008) y Gardner (1985) se define la motivación como “el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una lengua”.

Un aspecto primordial en la motivación es la actitud, es decir, la disposición que el estudiante tiene frente al idioma español. Esta disposición está compuesta por pensamientos, emociones y comportamientos. Para Gardner (1985), las actitudes son fundamentales en la adquisición de una segunda lengua no porque influyen de manera directa en el logro del aprendizaje, sino porque son soportes motivacionales. Las actitudes se desarrollan con respecto hacia la lengua extranjera, hacia la comunidad de hablantes, hacia la experiencia de aprendizaje y hacia los docentes.

Un total de 73 escolares de las Aulas de Enlace de Educación Primaria (31 escolares) y de la ESO (40 estudiantes) se sienten contentos de vivir en Madrid; les encantan los parques, las piscinas municipales, los supermercados, los centros comerciales, los equipos de fútbol, las películas, la comida y la música. Asimismo, les agrada asistir al colegio y les encanta la enseñanza de los docentes; un aspecto que resaltan es que los profesores tienen paciencia para explicar y, sobre todo, que no reciben castigos físicos como en sus países de origen. Sin embargo, algunos estudiantes tienen una actitud negativa con respecto al país de acogida, al colegio y, por tanto, al aprendizaje del español como segunda lengua. La razón principal es que extrañan a su madre, padre o abuela, por quienes han sido criados. En algunas circunstancias,

estos familiares se encuentran en su país de origen debido, por ejemplo, a la guerra de Ucrania o al conflicto interno de Afganistán. Otra razón es que la religión que profesan no les permite tener las mismas costumbres del país de acogida; por tanto, no tienen amigos y no se sienten a gusto en el colegio. Williams y Burden (1999, p. 123) sostienen que el aprendizaje de un nuevo idioma comprende “una alternación de la autoimagen, la adopción de nuevas conductas sociales y culturales de nuevas formas de ser”.

Estas observaciones y entrevistas se corroboran con los datos analizados por el *software* SPSS, donde la motivación personal obtuvo mayor puntuación en secundaria (1,32) que en primaria (1,17). Además, la motivación personal con respecto al género es muy cercana, ya que tiene una media de 1,25 (DE = 0,31) para las mujeres y 1,26 (DE = 0,26) para los hombres, con medianas iguales (1,14). En relación con la motivación general (MOTIVACIÓN_A) de los estudiantes según su país de procedencia, los resultados de la prueba comparación de motivación por países, mediante un contraste no paramétrico en el que se comparan valores característicos medios de cada país, muestran diferencias significativas ($\chi^2 = 16,18$, $p = 0,006$), lo que indica que el país de origen influye en la motivación de los estudiantes.

Gardner y Lambert (1972b) plantearon la teoría de la motivación de aprendizaje desde una perspectiva psicológicosocial que pone el énfasis en la importancia de las actitudes hacia la comunidad lingüística de una segunda lengua (L2) a través de la motivación integradora y la motivación instrumental. La motivación integradora consiste en el deseo de aprender una lengua para integrarse en la nueva comunidad de hablantes de una L2. Los escolares de las Aula de Enlace señalaron que la principal motivación de aprender el idioma español es para que se comuniquen de manera fluida y se puedan integrar al sistema educativo español. Para Gardner (1985), la motivación instrumental se refiere al deseo que tiene una persona de aprender una lengua con el fin de alcanzar objetivos prácticos y mejorar el estatus laboral. Los escolares de la ESO indicaron que uno de los principales motivos para aprender español es

continuar estudios superiores y poder encontrar un empleo para ayudar económicamente a sus familias. Además, las pruebas estadísticas indican que las diferencias significativas se deben principalmente a la motivación instrumental; así, Ucrania y otros países de Europa del Este muestran niveles más altos de motivación en comparación con Marruecos y otros países africanos.

Los aspectos sociofamiliares se refieren a las características y dinámicas sociales y familiares. Incluyen factores como el tipo de familia, el nivel socioeconómico, la calidad de las relaciones familiares, las normas y los valores familiares, y las redes de apoyo social. Estos aspectos juegan un papel crucial en el proceso de aprendizaje y la integración de los escolares de las Aulas de Enlace.

La familia es el primer entorno donde se impulsa el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales que capacitan al niño para adaptarse en los diversos entornos en los que interactúa. La familia juega un papel crucial en la educación escolar de los niños, y es un pilar fundamental en su desarrollo académico y personal. Ruiz (2001, p. 85) cita a García (1990), quien afirma que “la familia sigue siendo la comunidad de afecto fundamental entre los seres humanos, así como una de las instituciones que más importancia tiene en la educación”. En las Aulas de Enlace, 45 escolares viven con la madre y el padre. Otro grupo de 26 colegiales viven solo con la madre. Un grupo minoritario de 6 escolares vive con su padre, y 3 estudiantes viven en pisos de acogida con sus tutores. Los padres han incorporado a sus esposas e hijos; las madres han incorporado a sus hijos por reagrupación familiar, ya que estos viven en España desde hace más de diez años. Algunos han conseguido la nacionalidad y tienen trabajos estables, requisitos para reincorporar a sus familias directas. Sin embargo, hay un grupo minoritario de familias que han llegado este curso escolar y tienen una situación irregular. Un caso particular son las familias ucranianas y afganas que por motivos de guerra tienen el estatus de refugiados. A pesar de las adversidades que viven las familias por las

diferentes situaciones de inmigración, apoyan a sus hijos para que continúen con sus estudios escolares y los inscriben en los colegios. Algunas familias estudian español para apoyar en los deberes; otras contratan a profesores particulares para reforzar la enseñanza del español.

Las variables socioeconómicas incluyen el nivel de ingresos, la tasa de desempleo, la educación alcanzada, la distribución de la riqueza, la estructura familiar, el acceso a servicios de salud, entre otros. La disponibilidad de recursos económicos puede afectar las oportunidades educativas y el acceso a recursos educativos adicionales. Según el Consejo Económico y Social (2019, p. 172), “En todos los modelos un mayor nivel educativo de los padres, la participación en el mercado de trabajo, y ejercer una ocupación que requiere una alta cualificación tiene unos resultados positivos y significativos en los rendimientos de los alumnos”. En las Aulas de Enlace, los trabajos que realizan los padres son considerados de baja cualificación: 12 son vendedores de frutas y productos de belleza; 11 trabajan en la construcción; otros trabajan como barberos, conductores de taxi, mecánicos, pintores, sastres, limpiadores. Otro es cantante, otro traductor y otro informático. El trabajo de baja cualificación tiene el sueldo mínimo, por ello realizan jornadas laborales de más de ocho horas, y otros realizan diferentes trabajos los sábados, domingos y festivos. Las madres, en su mayoría (40 mujeres), no trabajan porque han llegado a través de la reagrupación familiar. La mayoría de ellas estudia español para poder incorporarse al sistema laboral del país de acogida. Esta es una de las razones por la que algunos escolares no reciben apoyo de sus padres. El motivo principal es la cantidad de horas y días de trabajo del padre, y la madre no tiene ningún conocimiento del español. Según Suárez-Orozco, (2004) , los padres inmigrantes que tienen escasos conocimientos de inglés tienen dificultades para supervisar el progreso escolar de sus hijos, acompañar y colaborar en las actividades extraescolares y comprender sus experiencias en la escuela. Sin embargo, las familias inmigrantes tienen altas expectativas sobre la educación de sus hijos en el país de acogida. Según Castaño et al. (2008); Hernández et al. (2016); y Priegue (2008), las familias inmigradas

tienen como objetivo la mejora social de sus hijos e hijas a través de la educación en las escuelas.

El lugar de residencia es otro factor socioestructural que puede influir en el aprendizaje de los estudiantes de las Aulas de Enlace. Las familias inmigrantes viven en barrios periféricos de las ciudades, en pisos de dos o tres habitaciones. Un gran porcentaje de estudiantes señalaron que en su piso viven hasta diez personas: tías, primos, amigos de sus padres con sus familias. Ellos y su familia viven en una habitación. En esa habitación realizan los deberes. Chaparro et al. (2016, p. 54) citan a Jadue (1997) y Segretin (2009), quienes sostienen que el hacinamiento “produce tensiones familiares que afectan la concentración y la capacidad de retención, habilidades necesarias para afrontar con éxito las tareas de aprendizaje”.

Otro aspecto que puede influir en el aprendizaje de un segundo idioma son los materiales educativos con los que cuentan las familias en sus hogares —libros, enciclopedias, ordenadores, acceso a internet en el domicilio—; estos fortalecen el aprendizaje de los escolares en sus hogares. Según Rumberger (2020), los estudiantes que tienen diversos recursos educativos en el hogar logran mejores resultados académicos, se integran mejor, fortalecen su autoestima y tienen mejor confianza en el aprendizaje. La mayoría de los escolares de las Aulas de Enlace tienen acceso a internet en sus hogares y móviles; ello les facilita a usar sobre todo el traductor cuando quieren comprender el vocabulario u oraciones en español. Una minoría de escolares tiene acceso a libros que el colegio les presta.

A pesar de todas las adversidades que tienen los escolares inmigrantes de las Aulas de Enlace con respecto a la estabilidad económica de sus padres y el tipo de vivienda, las expectativas que tienen de continuar estudios superiores son significativas, ya que fortalecen su autoestima, les motiva a seguir estudiando y ello, a futuro, contribuye a su desarrollo individual y social. Las opciones de estudios superiores son Policía Nacional, medicina,

futbolista, chef, arquitectura, odontología, diseño de interiores, criminalística, ingeniería eléctrica, ingeniería aeronáutica, ingeniería informática, músico, administración de empresas, fontanería, peluquería y biología. Es imprescindible que los escolares tengan objetivos a medio, largo y corto plazo, y que trabajen en los colegios para lograrlo. También, es importante considerar que en muchas circunstancias los profesores son sus principales referentes.

Los factores principales, los factores afectivos —ansiedad, autoestima y motivación— y el contexto sociofamiliar tienen una influencia significativa en el aprendizaje del español como segunda lengua. La ansiedad influye en la expresión y comprensión oral, ya que la exposición frente a los otros, cometer errores, la inadecuada pronunciación, el desconocimiento del vocabulario y el temor de sentirse ridiculizados genera sentimientos de tensión y aprensión y bloquea el aprendizaje de los estudiantes. Generalmente, esta inseguridad y miedo a hablar se observa en escolares que tienen una permanencia de uno a tres meses. La autoestima influye en el aprendizaje del idioma, ya que las creencias y la confianza que se generan a través de las interacciones y los mensajes que se reciben de los docentes y compañeros fortalecen las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer, escribir y comprender. Los docentes en las Aulas de Enlace generan un clima de confianza para la participación y realizan reconocimientos públicos de los logros. Sin embargo, lo que hace falta es la retroalimentación individual de las actividades escolares. También, los escolares que tienen una permanencia de más de seis meses incentivan a participar a sus compañeros y celebran sus logros. La motivación influye en el aprendizaje, ya que es un constructo individual que impulsa a los escolares a tener deseos y metas para el aprendizaje de un segundo idioma. Ese impulso está estrechamente ligado con la actitud, porque permite esa disposición o forma de actuar frente al aprendizaje del español. Los factores sociofamiliares, como la estabilidad económica, a través de trabajos bien remunerados, contribuiría a tener tiempo para que los padres ayuden en los deberes a sus hijos o puedan pagar clases particulares para fortalecer el aprendizaje del español. También, podrían acceder a tener

una vivienda adecuada y materiales didácticos para el fortalecimiento del aprendizaje del idioma. Esta estabilidad económica es esencial, pues estabiliza tanto el aspecto económico como emocional de las familias.

A pesar de que los tres principales factores afectivos —ansiedad, autoestima y motivación— influyen en el aprendizaje del español en las Aulas de Enlace como se ha señalado antes, en el análisis de SPSS, la motivación es el único factor afectivo que tiene correlación significativa con la variable de competencia comunicativa (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita) porque p-valor es 0,001, que es menor que p-valor 0,05, valor límite que indica la significancia de la correlación de dos variables.

1. Limitaciones de la investigación

- Las limitaciones en la investigación han sido, en primer lugar, la falta de respuesta por parte de los directivos de los centros educativos. En Madrid Capital, durante el curso 2022-2023 se contaba con 41 instituciones educativas con Aulas de Enlace; 34 centros privados sostenidos con fondos públicos y 7 centros educativos públicos. De estos 41 colegios, solo 7 aceptaron la investigación después de una entrevista en la que se explicó el propósito de la investigación y una recomendación de una compañera de doctorado. Otro aspecto fue el tiempo limitado que establecían los directivos para llevar a cabo el estudio en los centros educativos.
- La segunda dificultad fue con respecto a los cuestionarios sobre la ansiedad, la autoestima y la motivación. A pesar de haberse seleccionado cuestionarios validados y especializados en el aprendizaje de un segundo idioma, haber adaptado el número de ítems, haber traducido el cuestionario a los idiomas nativos de los escolares de las Aulas de Enlace —árabe, francés, inglés portugués y rumano—, con la finalidad de obtener respuestas fidedignas, algunos escolares no comprendían algunas preguntas y se tenían

que dar ejemplos para que comprendieran. Además, algunos cuestionarios tenían una variedad de ítems.

- La última y tercera limitación es con respecto al factor externo, denominado “sociofamiliar”. Las entrevistas para la obtención de datos se limitaron a los escolares. Si bien es cierto que se obtuvo una varieda información sobre el trabajo de sus padres, la vivienda y los materiales de estudio en sus hogares, algunos escolares no contestaban a esa pregunta o indicaban que no sabían en qué trabajan sus padres. En este sentido, por falta de tiempo y presupuesto para los intérpretes no se realizaron las entrevistas a los padres y las madres.

2. Futuras líneas de investigación

- Una línea de investigación necesaria es la elaboración y validación de cuestionarios sobre factores afectivos con alumnos inmigrantes. Sería de gran aporte al desarrollo teórico y para que las mediciones sean precisas, confiables y útiles.
- Otra línea de investigación debería ser la formación de los docentes de las Aulas de Enlace con un enfoque comunicativo y afectivo. Las programaciones educativas, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje deben considerar aspectos individuales, grupales y el contexto en el que viven los estudiantes. Las clases tienen que ser significativas, es decir, deben servirles para la vida y para desenvolverse en la cotidianidad. Además, deben incluir temas de planificación y gestión de grupos. Asimismo, un aspecto fundamental en la formación es el tema de la tipología lingüística. También, la formación debe incluir el cambio de las concepciones y los prejuicios de algunos docentes sobre los escolares inmigrantes, ya que el alumno inmigrante de las Aulas de Enlace no tiene ninguna discapacidad, ni problemas

cognitivos; ni el origen del país de origen determina el aprendizaje; su único problema es que no conoce la lengua.

- A pesar de haber aportado algunas respuestas a la investigación sobre la influencia de los principales factores afectivos, la investigación genera unas interrogantes en la correlación de las tres variables con las competencias comunicativas. La motivación es el único factor afectivo que tiene correlación; por ello, en las futuras investigaciones en las que se utilicen cuestionarios propios para los escolares inmigrantes previamente validados con esta población, se debe determinar si también existe correlación con la ansiedad y la autoestima.

REFERENCIAS

- AA. VV. (2008). *Diccionario de términos de clave ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 77-88.
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Ainciburu, M. C. (2022). Cuestionarios y entrevistas para la investigación en ELE. En I. Santos y S. Pastor (Coords.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 211-228). La Muralla.
- Alcalde, R. (2017). Porque sí nos importa. La implicación educativa de las madres marroquíes inmigrantes en Cataluña. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 2, 103-118.
<https://doi.org/10.18172/con.3064>
- Alcalde, R. y Pávez-Soto, I. (2013). Infancia, familias monoparentales e inmigración latinoamericana en Barcelona. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 229-243.
- Alcántara, J. A. (2001). *Educar la autoestima*. Ediciones Ceac.
- Alcántara, J. (2005). *Educar la autoestima: métodos, técnicas y actividades*. Ediciones Ceac.
- Allwright, D. y Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Alpaslan, M. M. y Yalvac, B. (2017). Exploring the anxiety state of the science majoring international graduate students with conditional acceptance in the United States. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(2). <https://doi.org/10.21890/ijres.328092>
- Álvarez, L. y Martínez, R. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamerica de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 1(28), 1-12.
- Álvarez-Sotomayor, A. y Martínez-Cousinou, G. (2020). Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Internacional de Sociología*, 78(3), 2-15. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.3.19.083>
- Andión, M., González, M. y San Mateo, A. (2020). *¿Qué debe saber un profesor de ELE/L2?: guía básica para actuales y futuros profesores*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Anula, A. (2002). *El abecé de la psicolingüística* (2.^a ed.). Arco/Libros.
- Arnaiz, P. y Guillén, F. (2012). La ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en contexto universitario: diferencias interpersonales. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 5-26.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.

- Arnold, J. (2015). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE*. Centro Virtual Cervantes, 14-19.
- Arnold, J. (2018). Autonomía y motivación (Autonomy and motivation). En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 27-37). Routledge.
- Arnold, J. y Brown, D. H. (2000). *El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo*. Centro Virtual Cervantes, pp. 256-283.
- Arnold, J. y Foncubierta, J. M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Edinumen.
- Arnold, J. y Fonseca, M. del C. (2004). Multiple intelligence theory and foreign language learning: a brain- based perspective. *IJES, International Journal of English Studies*, 4(1), 119-136.
- Arroyo, M. J. y Parejo, J. (2012). *Estrategias de aprendizaje de segundas lenguas en el alumnado inmigrante un estudio de caso en Castilla y León*.
- Arrollo, M. J. y Rodríguez, M. (2014). Enseñanza de segundas lenguas a alumnado inmigrante: evaluación de estrategias y aprendizajes conseguidos. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 327-346.
- Asif, F. (2017). The Anxiety Factors among Saudi EFL Learners: A Study from English Language Teachers' Perspective. *English Language Teaching*, 10(6).
<https://doi.org/10.5539/elt.v10n6p160>
- Baralo, M. (2018). *La adquisición del español como lengua extranjera* (4.^a ed.). Arco/Libros.
- Beghadid, H. (2013). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*.
- Benito, P. (2014). *Los factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid].
- Bernardini, F. y Martínez, J. I. (2023). *Desigualdades sociales*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bernardo, J. y Calderero, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Rialp.
- Besalú, J. (2002). Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 72-76.
- Bhatti, N. y Memon, S. (2016). Investigating the Perceptions of Pakistani English Language Learners on Language Learning Anxiety in EFL Classroom. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(5), 23-34.
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism perspective and method*.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2022). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Clave intelectual.
- Boyano, M., Estefanía, J. L., García, H. y Homedes, M. (2006). *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación* (Comunidad de Madrid). Consejería de Educación.

- Brown, D. H. (1973). Affective variable in second language acquisition. *Language Learning*, 23(2), 231-244.
- Bruner, J. S. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación* (6.^a ed.). Morata.
- Bueno, G. G. (2014). Pobreza infantil e impacto de la crisis en la infancia. *Educación y Futuro*, 30, 109-125.
- Calero, J., Choy, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, 225-256.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second languages teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-41.
- Cano, F. (2007). Approaches to learning and study orchestrations in high school students. *European Journal of Psychology of Education*, 22(2), 131-151. <https://doi.org/10.1007/BF03173518>
- Cano, P. A. (2022). *Construcción y validación de una escala de autoestima en la clase de lengua extranjera*. Universidad de Huelva.
- Caride, J. A. (1988). Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 287, 113-146.
- Carracedo, M., Sánchez, D. y Zunino, C. (2017). Consentimiento informado en investigación. *Anales de La Facultad de Medicina*, 44, 16-21.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y Literatura*, 11-33.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Grao.
- Castaño, F. J. G., Gómez, M. R. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educacion*, 345(345), 23-60.
- Castejón, J. L., Gonzáles, C., Gilar, R. y Miñano, P. (2010). *Psicología de la educación*. Club Universitario.
- Castro, F. (2015). Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras. En Y. Morimoto, M. Pavón y R. Santamaría (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 213-220). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Cenoz, J. (1993). Diferencias individuales en la adquisición del inglés. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 9, 27-36.
- Cervini, R., Dari, N., Quiroz, S., Estudio, S. y Comparativo, R. (2014). Estructura familiar y rendimiento académico en países de América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 19(61), 569-597.
- Chacón, C. (2016). El Plan Curricular del Instituto Cervantes: concepto, aplicaciones y reflexiones gramaticales para la formación de hispanistas no nativos. *MarcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1(22), 17-31.

- Chamseddine, M. (2018). Polarización escolar en España. Retos e implicaciones. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 189-205.
- Chaparro, A., Gonzáles, C. y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53-68.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K. y Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095>
- Clément, R. (1986). Second Language Proficiency and Acculturation: An Investigation of the Effects of Language Status and Individual Characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5(4), 271-290.
- Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. A. (1994). Motivation, self confidence, and group cohesion in the foreign language. *Language Learning*, 44(3), 417-488.
- Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Integrated Education*, 6(5), 19-28.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Consejo de Europa.
- Consejo Económico y Social. (2019). Informe. La inmigración en España: efectos y oportunidades. *Colección Informes*, 2, 9-213.
- Coopersmith, S. (1996). *The Antecedents of Self-esteem consulting*. Consulting Psychologists Press.
- Cortés, M. (2000). *Guía para el profesorado de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Octaedro.
- Cuadrado, I. (1986). Incidencia de la escuela en la inadaptación escolar. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 3, 35-50.
- Cucalón, P. (2014). *Tránsitos, límites y migrantes en las escuelas: una investigación en las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid*. Universidad Complutense de Madrid.
- Cucalón, 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. <http://hdl.handle.net/20.500.14352/25562>
- Cucalón, P. y Del Olmo, M. (2010). Redefiniendo trayectorias escolares. Las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(2), 224-233.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. College-Hill Press.
- De la Morena, M., Sánchez, R. y Fernández, M. P. (2011). Análisis de las propiedades psicométricas del FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale) aplicado a alumnos españoles de Educación Secundaria UCJC. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 10(1), 117-134.
- Del Olmo, 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.

- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88.
- Dewaele, J. M. (2011). Reflections on the Emotional and Psychological Aspects of Foreign Language Learning and Use. *International Journal of English Studies*, 22(1), 23-42.
- Dewaele, J. M. y MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2).
<https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento, reflexión y proceso educativo*. Paidós.
- Doğan, Y. y Tuncer, M. (2016). Examination of Foreign Language Classroom Anxiety and Achievement in Foreign Language in Turkish University Students in Terms of Various Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5).
<https://doi.org/10.11114/jets.v4i5.1337>
- Domínguez, J. y Pino, M. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 349-358.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2019). Características generales de la metodología cualitativa. En *Metodología de la investigación educativa* (pp. 267-284). La Muralla.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. <https://doi.org/10.2307/330107>
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 519-538.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Editorial de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. y Csizér, K. (2002). Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462.
<https://doi.org/10.1093/applin/23.4.421>
- Duff, P. A. (2019). Case study research: Making language learning complexities visible. En *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*.
<https://doi.org/10.4324/9780367824471-13>
- Dulay, H. C., Burt, M. K. y Krashen, S. D. (1982). *Language Two*. Oxford University Press.
- Eisenberg, S. y Patterson, L. E. (1981). *Helping clients with special concerns*. Rand Mc Nally College Publishing Company.

- Ellis, N. C. (2006). Cognitive Perspectives on SLA: The Associative-Cognitive CREED. *AILA Review*, 19(1), 100-121.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Enrique, A. y Barrio, E. (2018). Guía para implementar el método de estudio de caso en proyectos de investigación. En *Propuestas de investigación en áreas de vanguardia* (pp. 1-12). Forum XXI; Tecnos.
- Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4(1), 56-121.
- Espí, M. J. y Azurmendi, M. J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 11, 63-76.
- Essomba, M. (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el Estado español hoy: análisis y propuestas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 13-27.
- Eusebio, S. (2016). Planificar una clase de español para niños. En *Enseñar español a niños y adolescentes* (pp. 1-168). Difusión.
- Evans, G. W. (2006). Child development and the physical environment. *Annual Review of Psychology*, 57. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190057>
- Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13(4), 363-385.
- Fernández, P. y Ramos, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y estrés*, 5(2), 247-260.
- Fernández, J. y García, J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 468-495.
- Fernández, M. y Terrén, E. (2008). De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad. *Revista de Educación*, 345.
- Fernández, M. del C. (2018). Investigación multidisciplinar para la integración del alumnado inmigrante en contextos escolares. *Doblele. Revista de Lengua y Literatura*, 4, 140-158.
- Fernández, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *MarcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, 9, 1-133.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24, 1-43.
- Ferrando, E. (2023). La motivación en la enseñanza de segundas lenguas: aproximación teórico-práctica en el ámbito del enfoque integrado AICLE. *Lengua y Sociedad*, 22(1), 117-137.

- Ferreira, J. P., Pose, H. y De Valenzuela, A. L. (2014). El ocio cotidiano de los estudiantes de educación secundaria en España. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 25. https://doi.org/10.7179/psri_2015.25.02
- Ferrer, S. C. (2020). Estrategias socioeducativas desde la orientación para la inclusión de estudiantes inmigrantes en etapa escolar. *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41372>
- Gabarrón, Á. (2019). La enseñanza de lenguas extranjeras y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Reflexiones sobre la importancia de la emoción en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Magister. Revista de Formación del Profesorado e Innovación Educativa*, 31(2), 19-24.
- Gadamer, H. G. (1995). *El inicio de la filosofía occidental*. Paidós Ibérica.
- Garbanzo, G. M. (2012). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García, J. A., Moreno, I., Sánchez, P., García, R., Goenechea, C., Cluse, C. y Piterson, I. (2009). *Las Aulas de enlace a examen. ¿Espacios de oportunidad y segregación?* Grupo INDICE - Universidad Complutense de Madrid.
- García, J. A., Sánchez, P., Moreno, I. y Goenechea, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid: de la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 473-493.
- García, J. A., Sánchez, P., Moreno, I. y Goenechea, C. (2008). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, 543-584.
- García, L. del C. (2005). *Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- García, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, 2, 53. <https://doi.org/10.4995/citecma.2018.9852>
- García-Martín, S. y Cantón, I. (2016). *Factores que inciden en el rendimiento académico. El camino hacia el éxito escolar de todos*. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64221>
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972a). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers.
- Garton, A. F. (1994). *Interacción social y el desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós Ibérica.
- Gil, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 362, 1-17.

- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1).
- Golberg, H., Paradis, J. y Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 29(1), 41-65. <https://doi.org/10.1017/S014271640808003X>
- Goleman, D. (2016). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. En *B de Books* (vol. 1).
- Golombok, S. (2006). *Modelos de familia: ¿Qué es lo que de verdad cuenta?* Grao.
- Gómez, M. (2022). Factores familiares y socioculturales del fracaso escolar y del abandono académico. En *Prevención del fracaso escolar académico y del abandono escolar* (pp. 23-37). Octaedro.
- Gómez, L. (2017). Desarrollo cognitivo y educación formal: análisis a partir de la propuesta de L. S. Vygotsky. *Universitas Philosophica*, 34(69). <https://doi.org/10.11144/javeriana.uph34-69.dcef>
- Gonzales, C. y Rice, F. P. (2000). *Adolescencia desarrollo, relaciones y cultura* (9.^a ed.). Printece Hall.
- González, M. T. (1999). Algo sobre la autoestima. Qué es y cómo se expresa. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 11(1), 217-232.
- Grayson, J. P. (2011). Cultural capital and academic achievement of first generation domestic and international students in Canadian universities. *British Educational Research Journal*, 37(4), 605-630. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.487932>
- Gregersen, T. y Horwitz, E. K. (2002). Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00161>
- Griffin, K. (2017). *Lingüística aplicada a la enseñanza como 2/L*. Arco/Libros.
- Guiora, A. Z. (1983). The Dialectic of Language Acquisition. *Language Learning*, 33(5), 3-12.
- Habrat, A. (2018). *The role of self-esteem in foreign language learning and teaching*. Springer.
- Hernández, F. (2018). *Teorías psicolingüísticas y su aplicación al español como lengua materna* (3.^a ed.). Compobell Ediciones.
- Hernández, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J. y García, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19(2), 127-151.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/s0267190501000071>
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986a). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En *Sociolinguistic. Selected reading* (p. 384). Penguin.
- Ibarretxe, I., Cadierno, C. y Castañeda, A. (2019). *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Routledge.
- Instituto Cervantes. (2001). *Marco común europeo de referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. MECED; Anaya.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes - Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- Jarie, L., Salavera, C., Merino, A. y Usán, P. (2019). Validación y Confiabilidad de la versión francesa de la escala de ansiedad lingüística “Foreign Language Classroom Anxiety Scale” y aplicado a estudiantes franceses: revisión del análisis de Horwitz y Cope, Aida y Pérez y Martínez. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 34(1), 207-225.
<https://doi.org/10.5209/thel.61553>
- Jiménez, V. (2021). Triangulación metodologica cualitativa y cuantitativa. *Revista sobre Estudios e Investigación del Saber*, 14, 76-81.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1998). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Prentice Hall Europe.
- Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3.^a ed.). Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado ediciones.
- Lawrence, D. (2000). *Building Self-Esteem with Adult Learners*. SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781446217511>
- Leiva, J. J. (2017). Estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 211-228.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. Language Teaching Publications.
- Long, M. H. (1990). The Least a Second Language Acquisition Theory Needs to Explain. *TESOL Quarterly*, 24(4). <https://doi.org/10.2307/3587113>
- López, M. P. y Morales, J. (2015). Necesidades del alumnado en formación como futuros profesionales del español como lengua extranjera. En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 13-1245). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

- Lorenzo, M., Santos, M. A. y Godás, A. (2012). Inmigración y educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 129-148. <https://doi.org/10.14201/10358>
- Lozanov, G. (2004). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. Routledge; Taylor y Francis Group.
- Luengo, T. y Román, J. M. (2011). Estructura familiar y satisfacción parental: propuestas para la intervención. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 1, 445.
- Luzón, J. M. y Soria, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas: un desafío para los sistemas de enseñanza aprendizaje abierto y a la distancia. *RIED. Revista Americana de Educación a Distancia*, 2(2), 40-58.
- MacIntyre, P. D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99. <https://doi.org/10.2307/329395>
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. y Donovan, L. A. (2003). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 53(1), 137-166. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00226>
- MacIntyre, P. D. y Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2). <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Manuel, F. (2016). Influencia de la ansiedad sobre la producción escrita en español como lengua extranjera. *Revista Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, 22, 1-22.
- Marchesi, Á. y Hernández, C. (2000). *El fracaso escolar*. Fundación para la Modernización de España.
- Marchesi, Á., Martínez, R. y Martín, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 27(3), 307-323. <https://doi.org/10.1174/0210370042250059>
- Marcos, M. y Garau, M. J. (2009). Efectos de la ansiedad lingüística en tres cursos de nivel de competencia del español como lengua extranjera. *Anales de Lenguas Extranjeras*, 42(1), 94-111.
- Marí, P., Marí, M., Granados, F. J., Gómez, C. y Martínez, Á. (2009). *Informe de la Inclusión Social en España 2009*.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.
- Marjoribanks, K. (1988). Individual-Environment Correlates of Children's Reading Performance. *Perceptual and Motor Skills*, 67(1), 323-332. <https://doi.org/10.2466/pms.1988.67.1.323>
- Martín, J. M. (2016). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera: procesos cognitivos y factores condicionales. En *VADEMÉCUM para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (vol. 1, pp. 11-695). Sociedad General Española de Librería.

- Martín, E., Atienza, E., Cortés, M., González, M. V., López, C. y Torner, S. (2008). *Diccionario de términos claves de ELE*. Sociedad General Española de Librerías.
- Martín, L. y Mijares, L. (2007). “Sólo en español”: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343.
- Martín, M. A. (2005). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70.
- Martínez, J. de D. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 13, 235-261.
- Martínez, A. B. (2020). Análisis contrastivo del árabe y del español: los cuantificadores. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 30, 1-115.
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Martínez, J. S. (2009). Fracaso Escolar PISA y la difícil ESO. *Rase. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 56-85.
- Martínez, R. A. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez, A. y Ríos, F. (2006). Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado. *Cinta de Moebio*, 25.
- Martínez, L. (2014). *El efecto del filtro afectivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (Inglés) y actividades para su reducción en Educación Primaria* [Trabajo de fin de grado].
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1968). Some educational implications of the humanistic psychologies. *Harvard Education Review*, 38(4), 685-696.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2019). Estrategias de recogida y análisis de la información. En *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321-357). La Muralla.
- Mateo, I. (2022). *Implementación del portafolio como recurso de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Propuesta didáctica aplicada al alemán*. Universidad de Sevilla.
- Melero, P. (2010). *El enfoque comunicativo*. Centro Virtual Cervantes.
- Mena, T. (2013). *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación*. <http://hdl.handle.net/10651/18314>
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. Jossey-Bass.
- Miguel-Tobal, J. J. (1996). *La ansiedad*. Aguilar.

- Minera, L. E. (2009). *Motivación y actitudes en el aprendizaje del español como lengua extranjera en Alemania*. Universidad Antonio de Nebrija.
- Minera, L. E. (2010). La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 4(8), 42-80.
- Miranda, S. y Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).
- Miranda, J. B., Miranda, J. F. y Enríquez, A. L. (2011). Adaptación del Inventario de Autoestima de Coopersmith para alumnos mexicanos de educación primaria. *Praxis Investigativa ReDIE. Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 3(4), 5-14.
- Montes de Oca, R. (2005). Autoestima e idioma inglés: una primera discusión. *Revista Educación*, 29(1), 59-71. <https://doi.org/10.15517/revedu.v29i1.2023>
- Montessori, M. (2002). *El método Montessori*. Dover Publicaciones.
- Mora, F. (2021). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Morales, F. M. (2011). Motivación y rendimiento en estudiantes de lengua extranjera inglesa. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía y Educación*, 19(2), 133-145.
- Moreno, F. (2021). *Qué español enseñar* (3.ª ed.). Arco/Libros.
- Muñoz, A. y Ortega-Martín, J. L. (2005). Affective Variables in Second Language Acquisition and their Effect on the Spanish Academic Context. *Revista de Lengua para Fines Específicos 21.1*. <https://doi.org/10.20420/rlfe.2015.0003>
- Muñoz, B. (2004). La enseñanza de español a inmigrantes en el marco institucional. *VADEMECUM para la Formación de Profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)* (pp. 1205-1223). Sociedad General Española de Librerías.
- Muñoz, M. (2009). *La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera* [Trabajo de fin de máster, Instituto Cervantes; Universidad Internacional Menéndez Pelayo].
- Navarro, L., Pasadas del Amo, S. y Ruiz, J. (2003). La triangulación metodológica en el ámbito de la investigación social: dos ejemplos de uso. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 4.
- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento y autoestima. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza. Temas para la Educación*, 5(3), 1-9.
- Navarro, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, 26, 321-347. http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_13.pdf
- Níkleva, D. G. (2018). Enseñanza de español como segunda lengua a alumnos escolarizados en aulas de apoyo lingüístico. *Doblele. Revista de Lengua y Literatura*, 4, 159-175. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.46>

- Níkleva, D. G. y López, M. P. (2016). Introducción a la enseñanza del español para inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 9(19), 31-43.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R. y Vallerand, R. J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 53(1), 57-85. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53223>
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la enseñanza comunicativa*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle.
- Ortega, L. (2009). *Understaing. Second language acquisition*. Routledge; Taylor & Francis Group.
- Ortiz, M. (2022). El método de estudio de caso. En *Metodología de la investigación en la enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 153-171). La Muralla.
- Oxford, R. L. (2018). Emotion as the amplfier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. En *Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World* (pp. 53-72). Springer.
- Palomar, J., Montes de Oca, S., Polo, A. y Victorio, A. (2016). Factores explicativos del rendimiento académico en hijos de inmigrantes mexicanos en Nueva York. *Psicología Educativa*, 22(2), 125-133.
- Pastor, S. (2000). Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas. *Cuadernos Cervantes*, 26, 1-10.
- Pastor, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Universidad de Alicante.
- Pastor, S. (2006). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 2.
- Pelegrina, S., Linares, M. C. G. y Casanova, P. F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 147-168. <https://doi.org/10.1174/021037002317417796>
- Pérez, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001). La familia española ante la educación de sus hijos. *Colección Estudios Sociales*, 5, 7-301.
- Pérez, J. L. (2003). *Programación de español como segunda lengua: Educación Secundaria*. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- Pérez, M. D. (2004). Familia, educación y diversidad cultural. En *Familia, educación y diversidad cultural: antropología en Castilla y León e Iberoamérica VI* (pp. 179-199). Universidad de Salamanca.
- Pérez, G. (1994). *Investigación educativa. Restos e interrogantes I. Técnicas y análisis de datos*. La Muralla.
- Pérez-Paredes, P. y Martínez-Sánchez, F. (2001). A Spanish version of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale: Revisiting Aida's factor analysis. *RESLA*, 14, 337-352.

- Perlo, C. L. (2006). Aportes del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización. *Invenio*, 9(16), 89-107.
- Pienemann, M. (2005). *Cross Linguistic aspect of processability theory*. John Benjamin Publising Company.
- Pizarro, G. y Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, 2(48), 209-225.
- Platón. (2001). *El banquete*. Océano.
- Polaino, A. (2000). Una introducción a la psicopatología de la autoestima. *Revista Complutense de Educación*, 11(1), 105-136.
- Pope, A. W., McHale, S. M. y Craighead, W. E. (1988). Self-esteem enhancement with children and adolescents. En *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Pergamon Press.
- Priegue, D. (2008). *Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica*. [Tesis de doctorado, Universidad de Santiago de Compostela].
- Prieto, M. D. y Ballester, P. (2003). *Las inteligencias múltiples: diferentes formas de enseñar y aprender*. Pirámide.
- Puren, C. (2012). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Enunciación*, 17(2). <https://doi.org/10.14483/22486798.4433>
- Rábadan, M. (2016). El aprendizaje de español como lengua extranjera desde una perspectiva afectiva. En M. L. Aznar y E. Gamozo (Eds.), *Enseñar español en la actualidad. Contribuciones didácticas* (pp. 80-112). Universidad de Coimbra.
- Rabadán, M. y Orgambidez, A. (2018). Ansiedad idiomática y motivación hacia el español como lengua extranjera en estudiantes universitarios portugueses: un estudio exploratorio. *Estudios Sobre Educación*, 35, 517-533.
- Ramos, S. (2017). The impact of speaking componente of an institutional test on bilingual students' anxiety level. *International Journal of Languages' Education*, 5(1), 606-617. <https://doi.org/10.18298/ijlet.1670>
- Razak, N. A., Yassin, A. A. y Mohamad, T. N. R. B. T. (2017). Effect of Foreign Language Anxiety on Gender and Academic Achievement among Yemeni University EFL Students. *English Language Teaching*, 10(2). <https://doi.org/10.5539/elt.v10n2p73>
- Requena, M. (2023). Familia y desigualdad. En *Desigualdades sociales* (pp. 153-185). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014a). *Approaches and methods in language teaching* (3.ª ed.). Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014b). *Approaches and methods in language teaching* (3.ª ed.). Cambridge University Press.

- Rodríguez, R. M. (2011). Discontinuidad cultural: estudiantes inmigrantes y éxito académico. *Aula Abierta*, 39(1), 69-80.
- Rodríguez, F. J. y Madrid, V. M. (2016). Aulas temporales de adaptación lingüística: una incógnita sin despejar para los futuros maestros de educación primaria. *Revista Fuentes*, 18(2), 153-166.
- Rodríguez, M. de las N. (2014). Creencias y representaciones de los profesores de lenguas extranjeras sobre la influencia de los factores motivacionales y emocionales en los alumnos y en las alumnas. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 21, 183-198.
- Rogero, J. (2012). El fracaso escolar, causas y alternativas. En *La Calle. Revista sobre Situaciones de Riesgo Social*, 21, 9-13.
- Rogers, C. R. y Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3.^a ed.). Merrill; Macmillan College Publish.
- Rojas, E. (2012). *La ansiedad: cómo superar el estrés, las crisis de pánico y las obsesiones*. Booket.
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R. y Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria//Analysis of the relationship between emotional competences, self-esteem (...). *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1). <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Rubio, F. (2014). Self-esteem and self-concept in foreign language learning. En *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 41-58). Multilingual Matters.
- Rubio, F. D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Universidad de Huelva.
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Ruiz, J. I. (2012a). *Metodología de investigación cualitativa* (vol. 15) (5.^a ed.). Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. I. (2012b). *Metodología de la investigación cualitativa* (2.^a ed.). Universidad de Deusto.
- Rumberger, R. W. (2020). The economics of high school dropouts. En *The Economics of Education: A Comprehensive Overview*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00012-4>
- Sabariego, M. (2019). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En *Fundamentos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 49-85). La Muralla.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2019). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-47). La Muralla.
- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2019). Métodos de investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación educativa* (pp. 285-320). La Muralla.
- Saénz, J. M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos (enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Sánchez, I. (2014). "Se me dan mal los idiomas". Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25(0).
https://doi.org/10.5209/rev_dida.2013.v25.42245
- Sánchez, P. y Valdés, Á. (2011). Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 177-196.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Santiago, C. y Maya, O. (2012). *Segregación escolar del alumnado gitano en España*.
- Santiago, J. de y Fernández, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza de español como 2/L*. Arco/Libros.
- Santos, A., Gorter, D. y Cenoz, J. (2017). Communicative anxiety in the second and third language. *International Journal of Multilingualism*, 14(1).
<https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1258980>
- Santos, I. (2017). *Lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera* (4.ª ed.). Arco/Libros.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379-392.
- Schumann, J. H. (1994). Where is cognition?: Emotion and cognition in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 231-242.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL. International Review of Applied Linguistic in Language*, 10(2), 209-231.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Solís, I. M. (2016). *Aulas de Enlace: un análisis de las políticas lingüísticas en la Comunidad de Madrid*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Language Learning*, 19(3-4), 271-285.
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Suárez-Orozco, C. (2004). Immigrant Families and Their Children: Adaptation and Identity Formation. En *The Blackwell Companion to Sociology*.
<https://doi.org/10.1002/9780470693452.ch10>

- Suleman, Q., Hussain, I., Ullah, F. y Nisa, S. (2012). Effects of Parental Socioeconomic Status on the Academic Achievement of Secondary School Students in Karak District, Pakistan. *International Journal of Human Resource Studies*, 2(4), 14-32.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Newbury House.
- Teruel, P. y Salillas, M. J. (2013). La influencia de los factores afectivos emocionales de la ansiedad, la autoestima y la motivación en el rendimiento académico en el contexto de inmersión bilingüe. En *Universidad de Zaragoza*.
- Titone, R. (1982). Second language learning: an integrated psycholinguistic model. En B. Bain (Ed.), *The sociogenesis of language and human conduct* (pp. 273-285).
- Tragant, E. y Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. *Ariel Lingüística*, 81-105.
- Ushioda, E. (2012). Motivation: L2 learning as a special case? En *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice* (pp. 58-73). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137032829_5
- Ushioda, E. (2014). Context and Complex Dynamic Systems Theory. En *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 45-54). <https://doi.org/10.21832/9781783092574-008>
- Villalba, F. y Hernández, M. (2008). *Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas e inmigrantes*.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Weiner, B. (2008). Reflections on the History of Attribution Theory and Research: People, Personalities, Publications, Problems. *Social Psychology*, 39(3), 151-156.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas enfoques del constructivismo social. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.
- Williams, M. y Burden, R. L. (2008). *Psicología para profesores de idiomas: un enfoque del constructivismo social*. Edinumen.
- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. Sage.
- Zambrano, L. C. e Insuasty, E. A. (2001). Aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza-aprendizaje del inglés en los establecimientos de secundaria en Neiva. *Revista Entornos*, 2(14), 27-32.
- Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1-30.

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado en el idioma árabe

الموافقة المستنيرة

مدريد، 5 يونيو 2023
جامعة Comillas Pontifical بمدريد

من خلال الوقت الحاضر ، يقدم الموقع أدناه ، KENDI ROSALES ZAMUDIO ، الباحث في جامعة Comillas Pontifical بمدريد حول موضوع فصول الاتصال ، المعلومات التالية إلى أولياء الأمور أو الأوصياء على طلاب فصل الاتصال في Colegio Salesianos Ciudad من الأولاد ، من أجل الحصول على موافقتهم لأبنائهم وبناتهم القصر على وضع الاستبيانات والمشاركة في المقابلات الخاصة بمشروع البحث.

الهدف الرئيسي لمشروع البحث هو تحديد وتحليل العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على عملية تعلم اللغة الإسبانية كلفة ثانية للطلاب في فصول اتصال مجتمع مدريد. لهذا، سيتم تطبيق الاستطلاعات والمقابلات على الطلاب. أدوات البحث هذه تدوم حوالي نصف ساعة.

سيتم التعامل مع المعلومات الواردة بسرية ودون الكشف عن هويتك. لن يتم تقديم الإجابات بأي حال من الأحوال أو إرفاقها بالاسم أو أي معلومات تعريفية للطلاب. وبالمثل ، ستتم معالجة البيانات للاستخدام الحصري لهذا المشروع البحثي وفقًا للوائح الحالية وسياسة الجامعة. <https://www.comillas.edu/es/protecciondedatos>. وتجدر الإشارة أيضًا إلى أن المشاركة في هذه الدراسة طوعية تمامًا.

أخيرًا ، ستكون المعلومات المقدمة ذات فائدة كبيرة للمؤسسات التعليمية.

أنا _____ بعد قراءة وفهم الهدف من
التحقيق، قم بتفويض ابني القاصر أو ابنتي أو تحت الوصاية
لإجراء الاستطلاعات والمقابلات الخاصة
بالتحقيق.

توقيع الباحث

توقيع ولي الأمر أو ولي الأمر

Anexo 2. Consentimiento informado en el idioma francés

Consentement éclairé

Madrid le 5 juin 2023

Université Pontificale Comillas de Madrid

Au moyen de la présente, le soussigné, KENDI ROSALES ZAMUDIO, chercheur à l'Université pontificale Comillas de Madrid sur le thème des classes de liaison, présente les informations suivantes aux parents ou tuteurs des élèves de la classe de liaison du Colegio _____ de la Les garçons, afin d'obtenir leur consentement pour que leurs enfants mineurs élaborent les sondages et participent aux entrevues pour le projet de recherche.

L'objectif principal du projet de recherche est d'identifier et d'analyser les facteurs internes et externes qui influencent le processus d'apprentissage de l'espagnol comme langue seconde pour les étudiants des Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid. Pour cela, des sondages et des entretiens seront appliqués aux étudiants. Ces instruments de recherche durent environ une demi-heure.

Les informations reçues seront traitées de manière confidentielle et anonyme. En aucun cas les réponses ne seront présentées ou accompagnées du nom ou de toute information permettant d'identifier l'étudiant. De même, les données seront traitées pour l'usage exclusif de ce projet de recherche conformément à la réglementation en vigueur et à la politique universitaire. <https://www.comillas.edu/es/protecciondedatos>. De plus, il convient de noter que la participation à cette étude est entièrement volontaire.

Enfin, les informations fournies seront d'une grande aide pour les établissements d'enseignement. Je _____ après avoir lu et compris le but de la recherche, j'autorise mon enfant mineur ou sous tutelle _____ à mener les sondages et entretiens pour la recherche.

Signature du chercheur

Signature du parent ou tute

Anexo 3. Consentimiento informado en el idioma español

Consentimiento Informado para Alumnos/as

Madrid a 3 de mayo de 2023

Universidad Pontificia Comillas de Madrid

Por medio de la presente, yo Kendi Rosales Zamudio investigadora de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid sobre Aulas de Enlace presento la siguiente información a fin de obtener el consentimiento de parte de los alumnos/as entre 14 y 17 años de edad para lo cual es fundamental informar al padre, madre o tutor de los estudiantes del aula de enlace del Colegio _____ para que ayuden a decidir a sus hijos/as y/o tutelados/as si pueden o no participar en la investigación. Asimismo, en el caso que los estudiantes no conozcan el idioma español me comprometo a que el consentimiento informado será traducido al idioma nativo de los estudiantes.

El proyecto de investigación tiene como objetivo principal identificar y analizar los factores internos y externos que influyen en el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua de los estudiantes en las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid. Para ello se realizarán encuestas y entrevistas a los estudiantes. Estos instrumentos de investigación tienen una duración de media hora aproximadamente.

La información recibida será tratada de manera confidencial y anónima. En ningún caso las respuestas serán presentadas o acompañadas del nombre o algún dato de identificación del estudiante. Los datos serán tratados según la normativa vigente y la política de la universidad <https://www.comillas.edu/es/protecciondedatos>, para el uso exclusivo en este proyecto.

La participación en este estudio es absolutamente voluntaria.

La información brindada será de gran ayuda para la investigación.

Yo _____ después de haber leído y entendido el objetivo de la investigación. Además de haber informado a mi padre, madre o tutor decido participar en la investigación.

Firma de la investigadora

Firma del alumno/a

Anexo 4. Consentimiento informado en el idioma inglés

Informed Consent

Madrid on June 5, 2023

Comillas Pontifical University of Madrid

By means of the present, the undersigned, KENDI ROSALES ZAMUDIO, researcher at the Comillas Pontifical University of Madrid on the subject of Liaison Classrooms, present the following information to the parents or guardians of the students of the liaison classroom of school _____, in order to obtain their consent for their minor children to develop the surveys and participate in the interviews for the research project.

The main objective of the research project is to identify and analyze the internal and external factors that influence the process of learning Spanish as a second language for students in the Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid. For this, surveys and interviews will be applied to the students. These research instruments last approximately half an hour.

The information received will be treated confidentially and anonymously. In no case will the answers be presented or accompanied by the name or any identifying information of the student. Likewise, the data will be processed for the exclusive use of this research project in accordance with current regulations and university policy. <https://www.comillas.edu/es/protecciondedatos>. Also, it should be noted that participation in this study is completely voluntary.

Finally, the information provided will be of great help to educational institutions.

I _____ after having read and understood the purpose of the research, authorize my minor child or under guardianship _____ to conduct the surveys and interviews for the research.

Signature of the researcher

Signature of the parent or guardian

Anexo 5. Consentimiento informado en el idioma portugués

Consentimiento Informado

Madri em 5 de junho de 2023

Pontificia Universidade Comillas de Madrid

Por meio do presente, o abaixo assinado, KENDI ROSALES ZAMUDIO, pesquisador da Pontificia Universidade Comillas de Madri sobre o tema Salas de Intercâmbio, apresenta a seguinte informação aos pais ou responsáveis dos alunos da classe de ligação do Colégio _____, a fim de obter seu consentimento para que seus filhos menores desenvolvam as pesquisas e participem das entrevistas para o projeto de pesquisa.

O principal objetivo do projeto de pesquisa é identificar e analisar os fatores internos e externos que influenciam o processo de aprendizagem do espanhol como segunda língua para os alunos das Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid. Para isso, serão aplicados questionários e entrevistas aos alunos. Esses instrumentos de pesquisa duram aproximadamente meia hora.

As informações recebidas serão tratadas de forma confidencial e anônima. Em nenhum caso as respostas serão apresentadas ou acompanhadas do nome ou qualquer outra informação de identificação do aluno. Da mesma forma, os dados serão processados para uso exclusivo deste projeto de pesquisa de acordo com os regulamentos atuais e a política da universidade. <https://www.comillas.edu/es/protecciondedatos>. Além disso, deve-se notar que a participação neste estudo é totalmente voluntária.

Finalmente, as informações fornecidas serão de grande ajuda para as instituições de ensino.

Eu _____ depois de ter lido e entendido o objetivo da pesquisa, autorizo meu filho menor de idade ou sob sua tutela _____ a realizar as pesquisas e entrevistas para a pesquisa.

Assinatura do pesquisador

Assinatura do pai ou responsável

Anexo 6. Cuestionario sobre la ansiedad en el idioma árabe

Cuestionario de la Ansiedad en las clases de lengua extranjera

استبيان القلق في فصول اللغة الأجنبية

(FLCAS)

Datos personales: *Maroucos*

معلومات شخصية

Edad: *16 años*

عمر

Nacionalidad:

جنسية: *Maroucos*

Lengua materna: *berber, Árabe*

اللغة الأم

Sexo: جنس ☒ أنثى ☐ ذكر Masculino

Instrucciones: Marca con una "X" si está en acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, respecto a las clases de español como segunda lengua.

”إذا كنت أو لا موافق على العبارات التالية، المتعلقة بفصول اللغة الإسبانية كلغة X تعليمات: ضع علامة “
ثانية.

Aspectos a evaluar جوانب للتقييم	De acuerdo موافق	En desacuerdo غير موافق
Estoy completamente seguro/a de mí mismo cuando hablo en la clase. أنا واثق من نفسي عندما أتكلم في الصف.		X
Me preocupa cometer errores en la clase. أنا أقلق أن أرتكب أخطاء في الصف.	X	
Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase. أرتجف عندما أعرف أنهم سيسألونني في الصف.	X	X

Me asusta no entender lo que el profesor/a está diciendo en español. يخيفني ما أفهم ماذا يقول المعلم أو تقول المعلمة باللغة الإسبانية.		X
Me gustaría asistir a más clases de español. أريد أن أحضر المزيد من دروس اللغة الإسبانية.	X	
Durante las clases, pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase. خلال الفصول، أفكر في أشياء التي لا علاقة لها بالدرس.	X	
Pienso que a los otros compañeros/as se les da mejor el español que a mí. أضن أن زملاء أفضل مني في دراسة اللغة الإسبانية.	X	
Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase. أحياناً أشعر بالراحة و أنا أعمل إمتحانات في الفصل.	X	
Me pongo muy nervioso/a cuando tengo que hablar en clase. أشعر بالتوتر عندما أعرف أنني سأتكلم في الفصل.	~~X~~	X
Me preocupo cuando no voy a clases. أقلق عندما لا أذهب إلى الصف.	X	
Entiendo cuando mis compañeros/as se ponen nerviosos/as en las clases de español. أتفهم زملائي عندما يتوترون في دروس اللغة الإسبانية.	X	
En clase me pongo tan nervioso/a que se me olvidan algunas cosas que sé. في الفصل أتوتر كثيراً حتى أنس بعض الأشياء التي أعرفها.	X	
Me da miedo salir voluntario/a en clase. أخاف في الفصل أن أكن متطوع/ أكن متطوعة.		X
Creo que me pondría nervioso/a si hablara en español con una persona nativa.	X	

أضن أن أنني سأؤثر إذا تحدثت بالإسبانية مع شخص من أصل إسباني.	X	
Me enfado cuando no puedo entender lo que el profesor/a está corrigiendo. أغضب عندما لا أفهم ما يصحح المعلم/ تصحح المعلمة.	X	
Aunque llevo los deberes hechos, me siento nervioso/a. على رغم من أنني أفعل واجباتي المنزلية أشعر بالتوتر.		X
A menudo no me apetece ir a clase. غالبًا ما عندي الرغبة أنني أذهب إلى الفصل.	X	
Me siento seguro a la hora de hablar en la clase. غالبًا ما عندي الرغبة أنني أذهب إلى الفصل.	X	
Me da miedo que mi profesor/a corrija cada fallo que cometo. أخاف أن أستاذي/ أستاذتي تصحح كل أخطائي.		X
Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que participe en clase. أشعر بقلبي يرفرف عندما أعرف أن سيطلبون مني المشاركة في الفصل.		X
Cuanto más estudio, más me confundo. كلما درست أكثر، أشعر بالارتباك.		X
Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el español mejor que yo. لدي شعور بأن زملائي يتكلمون الإسبانية أفضل مني.	X	
Me da mucho temor hablar en español delante de mis compañeros de clase. أخاف جدًا من التحدث بالإسبانية أمام زملائي في الفصل.		X
Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado. الفصول الدراسية يمر بسرعة لدرجة أنني أشعر بالقلق من التخلف عن الركب.		X
Antes de entrar a clase, me siento seguro/a y relajado/a.		

قبل دخول الفصل, أشعر بالأمان و الإسترخاء.	✓	
Me pongo nervioso/a cuando no entiendo cada una de la palabra que mi profesor/a dice. أشعر بالتوتر عندما لا أفهم كل كلمات يقولها أستاذي/ تقولها أستاذتي.	✓	
Me preocupa la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar español. أقلق من عدد الأشياء التي يجب أن أتعلم لأتکلم الإسبانية.		✓
Temo que mis compañeros/as de clase se rían de mí cuando hablo español. أخشا أن يضحك مني زملائي في الفصل عندما أتکلم الإسبانية.	✓	
Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos/as que hablan español. أعتقد أنني سأشعر بالراحة عندما أتکلم مع الناطقين الإسبانية.	✓	

Anexo 7. Cuestionario sobre la ansiedad en el idioma español

Cuestionario de la Ansiedad en las clases de lengua extranjera (FLCAS)

Datos personales:

Edad: 10

Nacionalidad: ucraniana

Lengua materna: ucraniana

Sexo: Femenino ☒ Masculino ☐

Instrucciones: - Marca con una "X" si esta en acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones respecto a las clases de español como segunda lengua.

Aspectos a evaluar	De acuerdo	En desacuerdo
Estoy completamente seguro/a de mí mismo cuando hablo en la clase.	X	
Me preocupa cometer errores en la clase.	X	
Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase.		X
Me asusta no entender lo que el profesor/a está diciendo en español.		X
Me gustaría asistir a más clases de español.	X	
Durante las clases, pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	X	
Pienso que a los otros compañeros/as se les da mejor el español que a mí.	X	
Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase.		X
Me pongo muy nervioso/a cuando tengo que hablar en clase.	X	
Me preocupo cuando no voy a clases.	X	
Entiendo cuando mis compañeros/as se ponen nerviosos/as en las clases de español.	X	
En clase me pongo tan nervioso/a que se me olvidan algunas cosas que sé.		X
Me da miedo salir voluntario/a en clase.	X	
Creo que me pondría nervioso/a si hablara en español con una persona nativa.	X	
Me enfado cuando no puedo entender lo que el profesor/a está corrigiendo.	X	

Aunque llevo los deberes hechos, me siento nervioso/a.		X
A menudo no me apetece ir a clase.	X	
Me siento seguro a la hora de hablar en la clase.	X	
Me da miedo que mi profesor/a corrija cada fallo que cometo.		X
Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que participe en clase.		X
Cuanto más estudio, más me confundo.		X
Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el español mejor que yo.		X
Me da mucho temor hablar en español delante de mis compañeros de clase.		X
Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	X	
Antes de entrar a clase, me siento seguro/a y relajado/a.	X	
Me pongo nervioso/a cuando no entiendo cada una de la palabra que mi profesor/a dice.	X	
Me preocupa la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar español.	X	
Temo que mis compañeros/as de clase se rían de mí cuando hablo español.		X
Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos/as que hablan español.		X

poa

Anexo 8. Cuestionario sobre la ansiedad en el idioma francés

Cuestionario de la Ansiedad en las clases de lengua extranjera (FLCAS)

Datos personales:

Edad: 17

Nacionalidad: CAMEROUNAIS

Lengua materna: FRANÇAIS

Sexo: Femenino ☐ Masculino ☒

Instrucciones: • Marca con una "X" si esta en acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones respecto a las clases de español como segunda lengua.

Instructions : marquez d'un "X" si vous êtes d'accord ou pas d'accord avec chacune des affirmations suivantes concernant les cours d'espagnol comme langue seconde.

Aspectos a evaluar Aspects à évaluer	De acuerdo D'accord	En desacuerdo N'être pas d'accord
Estoy completamente seguro/a de mí mismo cuando hablo en la clase. Je suis complètement sûr de moi quand je parle en classe.	X	
Me preocupa cometer errores en la clase. J'ai peur de faire des erreurs en classe.	X	
Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase. Je tremble quand je sais qu'ils vont me demander en classe.		X
Me asusta no entender lo que el profesor/a está diciendo en -español. Cela me fait peur de ne pas comprendre ce que le professeur dit en espagnol.		X
Me gustaría asistir a más clases de español. Je voudrais assister à plus de cours d'espagnol.	X	
Durante las clases, pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase. Pendant les cours, je pense à des choses qui n'ont rien à voir avec la classe.		X
Pienso que a los otros compañeros/as se les da mejor el español que a mí. Je pense que les autres camarades de classe sont meilleurs en espagnol que moi.	X	
Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en		

clase. Je suis généralement à l'aise lorsque je passe des tests en classe.		X
Me pongo muy nervioso/a cuando tengo que hablar en clase. Je deviens très nerveux quand je dois parler en classe.		X
Me preocupo cuando no voy a clases. Je m'inquiète quand je ne vais pas en cours.	X	
Entiendo cuando mis compañeros/as se ponen nerviosos/as en las clases de español. Je comprends quand mes camarades de classe deviennent nerveux pendant les cours d'espagnol.		X
En clase me pongo tan nervioso/a que se me olvidan algunas cosas que sé. En classe, je deviens tellement nerveux que j'oublie certaines choses que je sais.		X
Me da miedo salir voluntario/a en clase. J'ai peur de faire du bénévolat en classe.	X	
Creo que me pondría nervioso/a si hablara en español con una persona nativa. Je pense que je deviendrais nerveux si je parlais espagnol avec un natif.		X
Me enfado cuando no puedo entender lo que el profesor/a está corrigiendo. Je me fâche quand je ne comprends pas ce que le professeur corrige.		X
Aunque llevo los deberes hechos, me siento nervioso/a. Même si j'ai fait mes devoirs, je me sens nerveux.		X
A menudo no me apetece ir a clase. Souvent, je n'ai pas envie d'aller en cours.		X
Me siento seguro a la hora de hablar en la clase. Je me sens en confiance lorsque je parle en classe.	X	
Me da miedo que mi profesor/a corrija cada fallo que cometo. J'ai peur que mon professeur corrige chaque erreur que je fais.		X
Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a		

pedir que participe en clase. Je sens mon cœur battre quand je sais qu'on va me demander de participer en classe.		X
Cuanto más estudio, más me confundo. Plus j'étudie, plus je deviens confus.	X	
Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el español mejor que yo. J'ai l'impression que mes camarades de classe parlent mieux l'espagnol que moi.	X	
Me da mucho temor hablar en español delante de mis compañeros de clase. J'ai très peur de parler en espagnol devant mes camarades de classe.		X
Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado. Les cours passent si vite que j'ai peur de prendre du retard.		X
Antes de entrar a clase, me siento seguro/a y relajado/a. Avant d'entrer en classe, je me sens en sécurité et détendu.	X	
Me pongo nervioso/a cuando no entiendo cada una de la palabra que mi profesor/a dice. Je deviens nerveux quand je ne comprends pas chaque mot que dit mon professeur.		X
Me preocupa la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar español. Je suis préoccupé par le nombre de choses qui doivent être apprises pour pouvoir parler espagnol.	X	
Temo que mis compañeros/as de clase se rían de mí cuando hablo español. J'ai peur que mes camarades de classe se moquent de moi quand je parle espagnol.		X
Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos/as que hablan español. Je pense que je me sentrais à l'aise de parler avec des hispanophones natifs.	X	

Anexo 9: Cuestionario sobre la ansiedad en el idioma inglés

Cuestionario de la Ansiedad en las clases de lengua extranjera (FLCAS)

Datos personales:

Edad: 14

Nacionalidad: georgiana

Lengua materna: georgiano

Sexo: Femenino ☒ Masculino ☐

Instrucciones: • Marca con una "X" si esta en acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones respecto a las clases de español como segunda lengua.

Aspectos a evaluar Aspects to evaluate	De acuerdo I agree	En desacuerdo Disagreement
Estoy completamente seguro/a de mí mismo cuando hablo en la clase. I am completely sure of myself when I speak in class.		X
Me preocupa cometer errores en la clase. I worry about making mistakes in class.		X
Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase. I tremble when I know that they are going to ask me in class.		X
Me asusta no entender lo que el profesor/a está diciendo en español. It scares me not to understand what the teacher is saying in Spanish.		X
Me gustaría asistir a más clases de español. I would like to attend more Spanish classes.	X	
Durante las clases, pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase. During classes, I think about things that have nothing to do with class.	X	
Pienso que a los otros compañeros/as se les da mejor el español que a mí. I think that the other classmates are better at Spanish than me.	X	
Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase.		

I'm usually comfortable when I take tests in class.		X
Me pongo muy nervioso/a cuando tengo que hablar en clase.		X
I get very nervous when I have to speak in class.		X
Me preocupo cuando no voy a clases.		X
I worry when I don't go to class.		X
Entiendo cuando mis compañeros/as se ponen nerviosos/as en las clases de español.		X
I understand when my classmates get nervous in Spanish classes.		X
En clase me pongo tan nervioso/a que se me olvidan algunas cosas que sé.		X
In class I get so nervous that I forget some things I know.		X
Me da miedo salir voluntario/a en clase.		X
I am afraid to volunteer in class.		X
Creo que me pondría nervioso/a si hablara en español con una persona nativa.	X	
I think I would get nervous if I spoke Spanish with a native person.	X	
Me enfado cuando no puedo entender lo que el profesor/a está corrigiendo.		X
I get angry when I can't understand what the teacher is correcting.		X
Aunque llevo los deberes hechos, me siento nervioso/a.		X
Although I have done my homework, I feel nervous.		X
A menudo no me apetece ir a clase.		X
I often don't feel like going to class.		X
Me siento seguro a la hora de hablar en la clase.	X	
I feel confident when speaking in class.	X	
Me da miedo que mi profesor/a corrija cada fallo que cometo.	X	
I feel confident when speaking in class.	X	
Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que participe en clase.		X
I feel my heart flutter when I know I'm going to be asked		X

to participate in class.		
Cuanto más estudio, más me confundo. The more I study, the more confused I get.		X
Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el español mejor que yo. I have the feeling that my classmates speak Spanish better than me.	X	
Me da mucho temor hablar en español delante de mis compañeros de clase. I am very afraid to speak in Spanish in front of my classmates.		X
Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado. Classes go by so quickly that I worry about falling behind.		X
Antes de entrar a clase, me siento seguro/a y relajado/a. Before entering class, I feel safe and relaxed.		X
Me pongo nervioso/a cuando no entiendo cada una de la palabra que mi profesor/a dice. I get nervous when I don't understand every word my teacher says.		X
Me preocupa la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar español. I get nervous when I don't understand every word my teacher says.		X
Temo que mis compañeros/as de clase se rían de mí cuando hablo español. I am afraid that my classmates will laugh at me when I speak Spanish.		X
Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos/as que hablan español. I think I would feel comfortable speaking among native Spanish speakers.	X	

Anexo 10. Cuestionario sobre la ansiedad en el idioma rumano

Cuestionario de la Ansiedad en las clases de lengua extranjera

(FLCAS)

Chestionarul de anxietate în clasa de limbi străine

(FLCAS)

Datos personales

Date personale

Edad:

Vârsta: 13

Nacionalidad:

Naționalitate: Rumano

Lengua materna:

Limba maternă: Rumano

Sexo: Femenino

Masculino

Sex: Feminin ☐

Masculin ☒

Instrucciones: • Marca con una "X" si está en acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, respecto a las clases de español como segunda lengua.

Instrucțiuni: Marcați cu un "X" dacă sunteți de acord sau nu cu fiecare dintre următoarele afirmații referitoare la cursurile de spaniolă ca a doua limbă.

Aspectos a evaluar	De acuerdo De acord	En desacuerdo Nu sunt de acord
Aspecte de evaluat		
Estoy completamente seguro/a de mí mismo cuando hablo en la clase.		X
Sunt complet încrezător când vorbesc în clasă.		X
Me preocupa cometer errores en la clase.	X	
Îmi fac griji că fac greșeli în clasă.	X	
Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase.		X
Tremur atunci când știu că voi fi întrebat în clasă.		X
Me asusta no entender lo que el profesor/a está diciendo en español.		X
Mi-e teamă să nu înțeleg ce spune profesorul în spaniolă.		X
Me gustaría asistir a más clases de español.		
Mi-ar plăcea să asist la mai multe cursuri de spaniolă.	X	

Durante las clases, pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase. În timpul orelor de curs, mă gândesc la lucruri care nu au nicio legătură cu ora.	X	
Pienso que a los otros compañeros/as se les da mejor el español que a mí. Cred că ceilalți elevi sunt mai buni decât mine la spaniolă.		X
Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase De obicei, mă simt confortabil atunci când dau examene în clasă.		X
Me pongo muy nervioso/a cuando tengo que hablar en clase Sunt foarte nervos când trebuie să vorbesc în clasă.		X
Me preocupo cuando no voy a clases. Îmi fac griji atunci când nu mă duc la ore.	X	
Entiendo cuando mis compañeros/as se ponen nerviosos/as en las clases de español. Înțeleg când colegii mei de clasă devin nervoși la orele de spaniolă.	X	
En clase me pongo tan nervioso/a que se me olvidan algunas cosas que sé. Sunt atât de nervos în clasă încât uit unele lucruri pe care le știu.		X
Me da miedo salir voluntario/a en clase. Mi-e teamă să mă ofer voluntar în clasă.	X	
Creo que me pondría nervioso/a si hablara en español con una persona nativa. Cred că aş avea emoții dacă aş vorbi în spaniolă cu un vorbitor nativ.		X
Me enfado cuando no puedo entender lo que el profesor/a está corrigiendo. Mă enervez atunci când nu pot înțelege ce corectează profesorul.		X
Aunque llevo los deberes hechos, me siento nervioso/a.		

Chiar dacă mi-am făcut temele, mă simt nervos.		X
A menudo no me apetece ir a clase.		X
De multe ori nu am chef să merg la ore.		X
Me siento seguro a la hora de hablar en la clase.	Am	
Mă simt încrezător când trebuie să vorbesc în clasă.		
Me da miedo que mi profesor/a corrija cada fallo que cometo.		Am X
Mi-e frică de faptul că profesorul meu va corecta fiecare greșeală pe care o fac.		
Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que participe en clase.		X
Simt cum îmi bate inima când știu că mi se va cere să particip la ore.		
Cuanto más estudio, más me confundo.	Am	
Cu cât învăț mai mult, cu atât sunt mai confuz.		
Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el español mejor que yo.		
Am impresia că colegii mei de clasă vorbesc spaniola mai bine decât mine.	X	
Me da mucho temor hablar en español delante de mis compañeros de clase.		
Mi-e foarte teamă să vorbesc în spaniolă în fața colegilor mei.		X
Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.		
Cursurile trec atât de repede încât îmi fac griji că voi rămâne în urmă.		X
Antes de entrar a clase, me siento seguro/a y relajado/a.	X	
Înainte de a intra în clasă, mă simt încrezător și relaxat.		
Me pongo nervioso/a cuando no entiendo cada una de la palabra que mi profesor/a dice.		
Mă simt nervos când nu înțeleg fiecare cuvânt pe care îl spune profesorul meu.		X
Me preocupa la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar español.		

Îmi fac griji cu privire la câte lucruri trebuie să învăț pentru a vorbi spaniola.		
Temo que mis compañeros/as de clase se rían de mí cuando hablo español. Mi-e teamă că colegii mei de clasă vor râde de mine când vorbesc în spaniolă.		
Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos/as que hablan español. Cred că m-aș simți confortabil vorbind printre vorbitori nativi de spaniolă.		

Anexo 11. Cuestionario sobre la autoestima en el idioma árabe

Inventario de Autoestima de Coopersmith

جرد تقدير الذات من كوبرسميث

(Adaptado Mirando, J.B; Miranda, J.F y Enríquez, A. 2010)

Datos personales:

معلومات شخصية

Edad: 14 años

عمر
Nacionalidad: 1

جنسية

Lengua materna: Bereber

اللغة الأم

Sexo: جنس Femenino ☒ انثى Masculino ☐ ذكر

Instrucciones: Marca con una "X" la frecuencia con la que habitualmente sientes cada uno de los siguientes enunciados.

التعليمات: ضع علامة "X" على التردد الذي تشعر به عادة بكل من العبارات التالية.

Enunciado إفادة	Nunca أبداً	A veces أحياناً	Siempre دائماً
Estoy seguro de mí mismo. واثق / واثقة من نفسي		X	~~X~~
Deseo frecuentemente ser otra persona. أتمنى غالباً أن أكون شخصاً آخر		X	
Regularmente me preocupo por todo. أقلق بانتظام بشأن كل شيء		X	
Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera. هناك أشياء كثيرة عن نفسي أريد أن أغيرها إذا كنت أستطيع			X

Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas. يخذ مني وقت طويل أن أتعود على أشياء جديدة		X	
Frecuentemente estoy triste. أنا حزين/ حزينة في كثير من الأحيان		X	
Me siento completamente feliz. أشعر بسعادة تامة		X	~~X~~
Puedo tomar decisiones y cumplirlas يمكنني أن أخذ قرارات و أمسكها			X
Tengo una opinión positiva de mi mismo لي رأي إيجابي عن نفسي		X	
Soy tímido. أنا خجول		X	

Enunciado إفادَة	Nunca أبداً	A veces أحياناً	Siempre دائماً
Soy simpático. أنا لطيف/ لطيفة		X	
Me avergüenzo pararme frente al grupo para hablar. أشعر بالحرج أن أوقف أمام المجموعة لأتحدث		X	
Mis amigos se divierten cuando están conmigo. أصدقائي يستمتعون عندما يكون معي		X	
Necesito que alguien siempre me diga lo que tengo que hacer. أحتاج لشخص دائماً ليخبرني ما أفعل			X
Me gusta estar con otra gente. أحب أن أكون مع أشخاص آخرين		X	
Si tengo algo que decir habitualmente, lo digo.		X	~~X~~

إذا كان لي شيء أقوله بانتضام، أقوله			
Las otras personas son más agradables que yo. الناس الآخرون ألطف مني	X		
Siempre sé que decir a otras personas. دئما أعرف ما أقول للآخرين		X	
Soy una persona confiable como para que otros crean en mí. أنا شخص جدير / جديرة بالتقة حتى يؤمن بي الآخرون	X		

Enunciado إفادَة	Nunca أبداً	A veces أحياناً	Siempre دائماً
Me siento orgulloso de cómo trabajo en el aula. أفتخر بالطريقة التي أعمل بها في الصف		X	
Soy popular entre mis compañeros de mí misma edad. مشهور / مشهورة بين زملائي من نفس العمر	X		
Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo en clase. أقوم بأفضل عمل ممكن في الصف			X
Me gusta que el profesor me pregunte en clase. يعجبني عندما يسألني المعلم / تسألني المعلمة في الصف			X
En la escuela progreso como me gustaría. في المدرسة أتقدم كما أريد	X		
Frecuentemente, me incomoda la escuela. غالباً ما تعجبني المدرسة	X		
Mi profesor me hace sentir que soy una gran persona.			X

أستدني يجعلني/ أستدني تجعلني أن أشعر أنني شخص رائع			✗
Frecuentemente me encuentro desilusionado en la escuela. غالبًا ما أجد نفسي محبطًا في المدرسة	✗		

Enunciado إفادة	Nunca أبداً	A veces أحياناً	Siempre دائماً
Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos. أنا ووالداي نتمتع كثيراً من المرح معاً		✗	
Me enfado en casa fácilmente. أشعر بالغضب في البيت بسهولة		✗	
Usualmente, mis padres consideran mis sentimientos. عادةً ، يفكر والداي في مشاعري		✗	
Mis padres esperan demasiado de mí. والداي يتوقعان مني الكثير			✗
Me prestan mucha atención en casa. إنهم يهتمون بي كثيراً في المنزل		✗	
Me regañan seguido. يوبخونني كثيراً		✗	
Muchas veces me gustaría irme de casa. في كثير من الأحيان أريد مغادرة المنزل	✗		
Mis padres me entienden. والداي يفهماني		✗	

Anexo 12. Cuestionario sobre la autoestima en el idioma español

Inventario de Autoestima de Coopersmith

(Adaptado Mirando, J.B; Miranda, J.F y Enríquez, A. 2010)

Datos personales:

Edad: 10

Nacionalidad: Guatemalteco

Lengua materna: Guatemalteco

Sexo: Femenino ☒ Masculino ☐

Instrucciones: Marca con una "X" la frecuencia con la que habitualmente sientes cada uno de los siguientes enunciados.

Enunciado	Nunca	A veces	Siempre
Estoy seguro de mí mismo.			X
Deseo frecuentemente ser otra persona.	X		
Regularmente me preocupo por todo.		X	
Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera.	X		
Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas.	X		
Frecuentemente estoy triste.	X		
Me siento completamente feliz.		X	
Puedo tomar decisiones y cumplirlas		X	
Tengo una opinión positiva de mí mismo	X		
Soy tímido.		X	

Enunciado	Nunca	A veces	Siempre
Soy simpático.		X	
Me avergüenzo pararme frente al grupo para hablar.		X	
Mis amigos se divierten cuando están conmigo.		X	
Necesito que alguien siempre me diga lo que tengo que hacer.		X	
Me gusta estar con otra gente.			X
Si tengo algo que decir habitualmente, lo digo.			X
Las otras personas son más agradables que yo.		X	
Siempre sé que decir a otras personas.			X
Soy una persona confiable como para que otros crean en mí.			X

Enunciado	Nunca	A veces	Siempre
Me siento orgulloso de cómo trabajo en el aula.		X	
Soy popular entre mis compañeros de mi misma edad.		X	
Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo en clase.			X
Me gusta que el profesor me pregunte en clase.		X	
En la escuela progreso como me gustaría.		X	
Frecuentemente, me incomoda la escuela.	X		
Mi profesor me hace sentir que soy una gran persona.		X	X
Frecuentemente me encuentro desilusionado en la escuela.	X		

Enunciado	Nunca	A veces	Siempre
Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.			×
Me enfado en casa fácilmente.	×		
Usualmente, mis padres consideran mis sentimientos.			×
Mis padres esperan demasiado de mí.			×
Me prestan mucha atención en casa.			×
Me regañan seguido.		×	
Muchas veces me gustaría irme de casa.	×		
Mis padres me entienden.			×

Anexo 13. Cuestionario sobre la autoestima en el idioma francés

Inventario de Autoestima de Coopersmith

(Adaptado Mirando, J.B; Miranda, J.F y Enríquez, A. 2010)

Datos personales:

Edad: 17 años

Nacionalidad: CAMEROUNAIS

Lengua materna: FRANÇAIS

Sexo: Femenino ☐ Masculino ☒

Instrucciones: Marca con una "X" la frecuencia con la que habitualmente sientes cada uno de los siguientes enunciados.

Instructions : Marquez d'un "X" la fréquence à laquelle vous ressentez habituellement chacune des affirmations suivantes.

Enunciado déclaration	Nunca Jamais	A veces Parfois	Siempre Toujours
Estoy seguro de mi mismo. Je suis sûr de moi.			X
Deseo frecuentemente ser otra persona. J'ai souvent envie d'être quelqu'un d'autre.	X		
Regularmente me preocupo por todo. Je m'inquiète régulièrement pour tout.	X	X	
Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera. Il y a beaucoup de choses sur moi que j'aimerais changer si je le pouvais.	X		
Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas. Il me faut beaucoup de temps pour m'habituer à de nouvelles choses.			X
Frecuentemente estoy triste. Je suis souvent triste.		X	
Me siento completamente feliz. Je me sens complètement heureux.			X
Puedo tomar decisiones y cumplirlas. Je peux prendre des décisions et m'y tenir.		X	
Tengo una opinión positiva de mi mismo. J'ai une opinion positive de moi	X		
Soy tímido. Je suis timide.			X

Enunciado déclaration	Nunca Jamais	A veces Parfois	Siempre Toujours
Soy simpático. Je suis gentil.			☒
Me avergüenzo pararme frente al grupo para hablar. Je suis gêné de me tenir devant le groupe pour parler.			☒
Mis amigos se divierten cuando están conmigo. Mes amis s'amusement quand ils sont avec moi.		☒	
Necesito que alguien siempre me diga lo que tengo que hacer. J'ai besoin que quelqu'un me dise toujours quoi faire.		☒	
Me gusta estar con otra gente. J'aime être avec d'autres personnes.			☒
Si tengo algo que decir habitualmente, lo digo. Si j'ai quelque chose à dire régulièrement, je le dis.	☒		
Las otras personas son más agradables que yo. Les autres sont plus gentils que moi.		☒	
Siempre sé que decir a otras personas. Je sais toujours quoi dire aux autres.		☒	
Soy una persona confiable como para que otros crean en mí. Je suis une personne de confiance pour que les autres croient en moi.			☒

Enunciado déclaration	Nunca Jamais	A veces Parfois	Siempre Toujours
Me siento orgulloso de cómo trabajo en el aula. Je suis fier de la façon dont je travaille en classe.			☒
Soy popular entre mis compañeros de mi misma edad. Je suis populaire auprès de mes pairs du même âge.		☒	
Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo en clase. Je fais du mieux que je peux en classe.			☒
Me gusta que el profesor me pregunte en clase. J'aime quand le professeur me pose des questions en classe.		☒	
En la escuela progreso como me gustaría. A l'école, je progresse comme je le voudrais.		☒	
Frecuentemente, me incomoda la escuela. L'école me dérange souvent.	☒		
Mi profesor me hace sentir que soy una gran persona. Mon professeur me donne l'impression d'être une personne formidable.			☒

Frecuentemente me encuentro desilusionado en la escuela. Je suis souvent déçu à l'école.	X		

Enunciado déclaration	Nunca Jamais	A veces Parfois	Siempre Toujours
Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos. Mes parents et moi nous amusons beaucoup ensemble.			X
Me enfado en casa fácilmente. Je me fâche facilement à la maison.		X	
Usualmente, mis padres consideran mis sentimientos. Habituellement, mes parents considèrent mes sentiments.	X		
Mis padres esperan demasiado de mí. Mes parents attendent trop de moi.			X
Me prestan mucha atención en casa. Ils me prêtent beaucoup d'attention à la maison.			X
Me regañan seguido. Ils me grondent souvent.		X	
Muchas veces me gustaría irme de casa. Plusieurs fois, j'aimerais quitter la maison.	X		
Mis padres me entienden. Mes parents me comprennent.			X

Anexo 14. Cuestionario sobre la autoestima en el idioma inglés

Inventario de Autoestima de Coopersmith

(Adaptado Mirando, J.B; Miranda, J.F y Enríquez, A. 2010)

Datos personales:

Edad: 14

Nacionalidad: Georgia

Lengua materna: Georgian

Sexo: Femenino ☒ Masculino ☐

Instrucciones: Marca con una "X" la frecuencia con la que habitualmente sientes cada uno de los siguientes enunciados.

Instructions: Mark with an "X" the frequency with which you usually feel each of the following statements.

Enunciado Statement	Nunca Never	A veces Sometimes	Siempre Always
Estoy seguro de mi mismo. I'm sure of myself.		X	
Deseo frecuentemente ser otra persona. I often wish to be someone else.	X		
Regularmente me preocupo por todo. I regularly worry about everything.		X	
Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera. There are many things about myself that I would like to change if I could.		X	
Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas. It takes me a long time to get used to new things.	X		
Frecuentemente estoy triste. I am often sad.		X	
Me siento completamente feliz. I feel completely happy.			X
Puedo tomar decisiones y cumplirlas I can make decisions and stick to them		X	
Tengo una opinión positiva de mi mismo I have a positive opinion of myself			X
Soy tímido. I'm shy.	X		

Enunciado Statement	Nunca Never	A veces Sometimes	Siempre Always
Soy simpático. I am nice.			X
Me avergüenzo parame frente al grupo para hablar. I am embarrassed to stand in front of the group to speak.	X		
Mis amigos se divierten cuando están conmigo. My friends have fun when they are with me.		X	
Necesito que alguien siempre me diga lo que tengo que hacer. I need someone to always tell me what to do.	X		
Me gusta estar con otra gente. I like to be with other people.			X
Si tengo algo que decir habitualmente, lo digo. If I have something to say regularly, I say it.			X
Las otras personas son más agradables que yo. Other people are nicer than me.		X	
Siempre sé que decir a otras personas. I always know what to say to other people.			X
Soy una persona confiable como para que otros crean en mi. I am a trustworthy person so that others believe in me.			X

Enunciado Statement	Nunca Never	A veces Sometimes	Siempre Always
Me siento orgulloso de cómo trabajo en el aula. I am proud of how I work in the classroom.			X
Soy popular entre mis compañeros de mi misma edad. I am popular with my peers of the same age.		X	
Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo en clase. I am doing the best work I can in class.			X
Me gusta que el profesor me pregunte en clase. I like when the teacher asks me questions in class.		X	
En la escuela progreso como me gustaría. In school I progress as I would like.		X	
Frecuentemente, me incomoda la escuela. School often bothers me.	X		
Mi profesor me hace sentir que soy una gran persona. My teacher makes me feel like I'm a great person.			X
Frecuentemente me encuentro desilusionado en la escuela. I often find myself disappointed in school.	X		

Enunciado Statement	Nunca Never	A veces Sometimes	Siempre Always
Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos. My parents and I have a lot of fun together.			X
Me enfado en casa fácilmente. I get angry at home easily.	X		
Usualmente, mis padres consideran mis sentimientos. Usually, my parents consider my feelings.		X	
Mis padres esperan demasiado de mí. My parents expect too much of me.		X	
Me prestan mucha atención en casa. They pay a lot of attention to me at home.			X
Me regañan seguido. They scold me often.	X		
Muchas veces me gustaría irme de casa. Many times I would like to leave home.	X		
Mis padres me entienden. My parents understand me.		X	

Anexo 15. Cuestionario sobre la autoestima en el idioma rumano

Inventario de Autoestima de Coopersmith

Inventarul Coopersmith pentru stima de sine
(Adaptat Mirando, J.B; Miranda, J.F și Enríquez, A. 2010)

Datos personales

Date personale

Edad:

Vârsta: 13

Nacionalidad:

Naționalitate: Rumano

Lengua materna:

Limba maternă: Rumano

Sexo: Femenino

Sex: Feminin ☐

Masculino

Masculin ☒

Instrucciones: Marca con una "X" la frecuencia con la que habitualmente sientes cada uno de los siguientes enunciados.

Instrucțiuni: Marcați cu un "X" frecvența cu care simțiți de obicei fiecare dintre următoarele afirmații.

Enunciado Afirmația	Nunca Niciodată	A veces Uneori	Siempre Mereu
Estoy seguro de mí mismo.		X	
Sunt sigur de mine.		X	
Deseo frecuentemente ser otra persona.	X		
Deseori îmi doresc să fiu altcineva.	X		
Regularmente me preocupo por todo.	X	X	
Îmi fac regulat griji pentru orice.	X	X	
Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera.	X		
Există multe lucruri la mine pe care aş vrea să le schimb dacă aş putea.	X		
Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas.	X		
Îmi ia mult timp să mă obișnuiesc cu lucruri noi.	X		
Frecuentemente estoy triste.	X		X
Sunt adesea trist.	X		X
Me siento completamente feliz.			X
Mă simt complet fericit.			X
Puedo tomar decisiones y cumplirlas		X	
Pot să iau decizii și să mă țin de ele.		X	

Tengo una opinión positiva de mí mismo.		X	
Am o părere pozitivă despre mine însumi.			
Soy tímido.		X	
Sunt timid(ă).			

Enunciado Afirmatia	Nunca Niciodată	A veces Uneori	Siempre Mereu
Soy simpático.		X	
Sunt simpatic.			
Me avergüenzo pararme frente al grupo para hablar.		X	
Mi-e rușine să mă pun în fața grupului pentru a vorbi.			
Mis amigos se divierten cuando están conmigo.		X	
Prietenii mei se distrează când sunt cu mine.			
Necesito que alguien siempre me diga lo que tengo que hacer.	X		
Am nevoie ca cineva să-mi spună mereu ce să fac.			
Me gusta estar con otra gente.		X	
Îmi place să fiu cu alte persoane.			
Si tengo algo que decir habitualmente, lo digo.			X
Dacă de obicei am ceva de spus, o spun.			
Las otras personas son más agradables que yo.		X	
Ceialți oameni sunt mai plăcuți decât mine.			
Siempre sé que decir a otras personas.			X
Întotdeauna știu ce să le spun celorlalți.			
Soy una persona confiable como para que otros crean en mí.			X
Sunt o persoană de încredere, astfel încât ceilalți au încredere în mine.			

Enunciado Afirmatia	Nunca Niciodată	A veces Uneori	Siempre Mereu
Me siento orgulloso de cómo trabajo en el aula.			X
Sunt mândru de modul în care lucrez la clasă.			
Soy popular entre mis compañeros de mí misma edad.		X	
Sunt popular printre colegii mei de aceeași vârstă.			
Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo en clase.		X	
Fac cea mai bună treabă pe care o pot face în clasă.			

Me gusta que el profesor me pregunte en clase.		X	
Îmi place când profesorul îmi pune întrebări în clasă.			
En la escuela progreso como me gustaría.			X
Progresez la școală așa cum mi-aș dori.			
Frecuentemente, me incomoda la escuela.	X		
Mă simt adesea inconfortabil la școală.			
Mi profesor me hace sentir que soy una gran persona.			X
Profesorul meu mă face să simt că sunt o persoană minunată.			
Frecuentemente me encuentro desilusionado en la escuela.	X		
Sunt adesea dezamăgit la școală.			

Enunciado Afirmatia	Nunca Niciodată	A veces Uneori	Siempre Mereu
Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.			X
Eu și părinții mei ne distrăm foarte mult împreună.			
Me enfado en casa fácilmente.	X		
Mă enervez ușor acasă.			
Usualmente, mis padres consideran mis sentimientos.			X
De obicei, părinții mei țin cont de sentimentele mele.			
Mis padres esperan demasiado de mí.		X	
Părinții mei au așteptări prea mari de la mine.			
Me prestan mucha atención en casa.			X
Îmi dau multă atenție acasă.			
Me regañan seguido.	X		
Mă ceartă des.			
Muchas veces me gustaría irme de casa.	X		
Deseori vreau să plec de acasă.			
Mis padres me entienden.			X
Părinții mei mă înțeleg.			

Anexo 16. Cuestionario sobre la motivación en el idioma árabe

Cuestionario de motivación y actitudes en el aprendizaje de lenguas extranjeras (MAALE)

استبيان الدافع و المواقف في التعلم اللغة الأجنبية

Datos personales:

معلومات شخصية

Edad: 14 años

عمر

Nacionalidad: Marrocos

جنسية

Lengua materna: Árabe, bereber

اللغة الأم

Sexo: جنس Femenino ☒ أنثى Masculino ☐ ذكر

1. ¿Qué idiomas hablas?

ما هي اللغات التي تتكلم بها؟

Instrucción: Escribe los idiomas que hablas.

تعليمات: اكتب اللغات التي تتكلمها

Español Bereber	Arabe	Frances	Español.

2. ¿Por qué estudias español?

لماذا تدرس الإسبانية؟

Instrucción: Señale con una "X" los motivos porque aprendes español.

على أسباب تعلمك للغة الإسبانية "X" تعليمات: ضع علامة

Estudio español: أدرس الإسبانية	Mucho كثيراً	Poco قليلاً	Nada لاشيئ
Porque me gusta la lengua española. لأنني أحب اللغة الإسبانية	X		
Porque lo necesito para continuar mis estudios. لأنني أحتاجها لمواصلة دراستي	X		

Porque me permite participar en actividades de otras culturas. لأنها تسمحي أن أشارك في أنشطة من ثقافات أخرى	X		
Porque me gusta aprender cosas nuevas. لأنهني أحب أن أتعلم أشياء جديدة	X		
Porque para mí es interesante aprender lenguas extranjeras. لأنها بالنسبة لي من المثير للإهتمام تعلم اللغات الأجنبية	X		
Porque me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el arte hispano, el cine y la música. لأنها تسمح لي أن أفهم و أقدر أحسن الأدب و الفن الإسباني و السينما و الموسيقى	X		
Porque me sirve para viajar al extranjero. لأنها تساعدني في السفر الى الخارج		X	

Instrucción: Marca con una "X" si estás de acuerdo o en desacuerdo en los siguientes enunciados.

تعليمات: ضع علامة "X" إذا كنت أو لا موافق على العبارات التالية

Preguntas أسئلة	De acuerdo موافق	En Desacuerdo غير موافق
Estudio español para incorporarme al aula de referencia. أدرس اللغة الإسبانية للانضمام إلى الفصل الدراسي المرجعي	X	
Estudio español para encontrar buen trabajo.		

أدرس اللغة الإسبانية للعثور على وظيفة أفضل	خ	
Estudio español para hablar con fluidez. أدرس اللغة الإسبانية لأتحدث بطلاقة	خ	
Aprendo bien español para sacar buenas notas. أدرس اللغة الإسبانية جيدًا للحصول على درجات جيدة	خ	
Estudio español porque mis padres viven en España. أدرس اللغة الإسبانية لأن والدي يعيشان في إسبانيا	خ	
Estudio español porque continuaré estudios en España u otros países que se hablan español. أدرس اللغة الإسبانية لأنني سأكمل دراستي في إسبانيا أو في بلد التي يتكلمن فيه الإسبانية	خ	
Cuando estudio español lo que me motiva son los materiales didácticos (libros, fichas, el ambiente en el aula). عندما أدرس اللغة الإسبانية يحفزني المواد التعليمية (الكتب وأوراق العمل و الجو في الفصل)	خ	
Cuando estudio español lo me gusta es como enseña el profesor (explica con claridad, es organizado, es paciente, realiza correcciones, me enseña cómo superar mis dificultades). عندما أدرس اللغة الإسبانية أحب الطريقة التي يعلمني/ تعلمني بها المعلم/ المعلمة) يشرح/ تشرح بوضوح و منظم/ منضمة و صبور/ صبورة و يقوم/ تقوم بالتصحيحات و يعلمني/ تعلمني كيف أتغلب على صعوباتي	خ	
Cuando estudio español uso recursos educativos e informáticos. عندما أدرس اللغة الإسبانية أستخدم الموارد التعليمية و الكمبيوتر	خ	

Estudio español porque puedo hacer amigos con los españoles. أدرس اللغة الإسبانية لأنني أستطيع أن أعمل صداقات مع الإسبان	✓	
Aprendo español para poder leer periódicos y revistas. أتعلم اللغة الإسبانية لأقرأ الصحف و المجلات	✓	
Aprendo español porque quiero saber más sobre la cultura, la económica de los países que hablan español. أتعلم اللغة الإسبانية لأنني أريد أن أعرف المزيد من الثقافة و الإقتصاد البلدان التي يتكلمون الإسبانية	✓	
Aprendo español para saber sobre la música y el baile en los países que hablan español. أتعلم اللغة الإسبانية لأتعرف على الموسيقى و الرقص في البلدان التي يتكلمون الإسبانية	✓	
Aprendo español para poder entender las películas de los países que hablan español. أتعلم اللغة الإسبانية لأفهم الأفلام من البلدان التي يتكلمون الإسبانية	✓	
Aprendo español para que mis padres o familiares estén contentos. أتعلم اللغة الإسبانية ليكون والدي أو أقاربي سعداء	✓	

Anexo 17. Cuestionario sobre la motivación en el idioma español

Cuestionario de motivación y actitudes en el aprendizaje de lenguas extranjeras (MAALE)

Datos personales

Edad: 10

Nacionalidad: Ucraniano

Lengua materna: Ucraniano

Sexo: Femenino ☒ Masculino ☐

1. ¿Qué idiomas hablas?

Instrucción: Escribe los idiomas que hablas.

Ucraniano	Ruso	Español	Inglés

2. ¿Por qué estudias español?

Instrucción: Señale con una "X" los motivos porque aprendes español.

Estudio español:	Mucho	Poco	Nada
Porque me gusta la lengua española.	X		
Porque lo necesito para continuar mis estudios.	X		
Porque me permite participar en actividades de otras culturas.	X		
Porque me gusta aprender cosas nuevas.	X		
Porque para mí es interesante aprender lenguas extranjeras.		X	
Porque me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el arte hispano, el cine y la música.	X		
Porque me sirve para viajar al extranjero.	X		

Instrucción: Marca con una "X" si estas de acuerdo o en desacuerdo en los siguientes enunciados

Preguntas	De acuerdo	En Desacuerdo
Estudio español para incorporarme al aula de referencia.	X	
Estudio español para encontrar buen trabajo.	X	
Estudio español para hablar con fluidez.	X	
Aprendo bien español para sacar buenas notas.	X	
Estudio español porque mis padres viven en España.		X
Estudio español porque continuaré estudios en España u otros países que se hablan español.	X	
Cuando estudio español lo que me motiva son los materiales didácticos (libros, fichas, el ambiente en el aula).	X	
Cuando estudio español lo que me gusta es como enseña el profesor (explica con claridad, es	X	

organizado, es paciente, realiza correcciones, me enseña cómo superar mis dificultades).		
Cuando estudio español uso recursos educativos e informáticos.	x	
Estudio español porque puedo hacer amigos con los españoles.	x	
Aprendo español para poder leer periódicos y revistas.	x	
Aprendo español porque quiero saber más sobre la cultura, la económica de los países que hablan español.	x	
Aprendo español para saber sobre la música y el baile en los países que hablan español.	x	
Aprendo español para poder entender las películas de los países que hablan español.	x	
Aprendo español para que mis padres o familiares estén contentos.	x	

Anexo 18. Cuestionario sobre la motivación en el idioma francés

Cuestionario de motivación y actitudes en el aprendizaje de lenguas extranjeras (MAALE)

Datos personales

Edad: 17 ans

Nacionalidad: CAMEROUNAIS

Lengua materna: FRANÇAIS

Sexo: Femenino ☐ Masculino ☒

1. ¿Qué idiomas hablas?

1. Quelles langues parlez-vous ?

Instrucción: Escribe los idiomas que hablas.

Instruction : Écrivez les langues que vous parlez.

FRANÇAIS	ESPAGNOL		

2. ¿Por qué estudias español?

2. Pourquoi étudiez-vous l'espagnol ?

Instrucción: Señale con una "X" los motivos porque aprendes español.

Instruction : Marquez d'un "X" les raisons pour lesquelles vous apprenez l'espagnol.

Estudio español: J'étudie l'espagnol:	Mucho Beaucoup	Poco Peu	Nada Rien
Porque me gusta la lengua española. Parce que j'aime la langue espagnole.	X		
Porque lo necesito para continuar mis estudios. Parce que j'en ai besoin pour continuer mes études.	X		
Porque me permite participar en actividades de otras culturas. Parce que cela me permet de participer à des activités d'autres cultures.		X	
Porque me gusta aprender cosas nuevas. Parce que j'aime apprendre de nouvelles choses.		X	
Porque para mí es interesante aprender lenguas extranjeras. Parce que pour moi c'est intéressant d'apprendre des langues étrangères.	X		
Porque me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el arte hispano, el cine y la música.			

Parce que cela me permet de mieux comprendre et apprécier la littérature, l'art hispanique, le cinéma et la musique.	X		
Porque me sirve para viajar al extranjero. Parce que cela m'aide à voyager à l'étranger.	X		

Instrucción: Marca con una "X" si estas de acuerdo o en desacuerdo en los siguientes enunciados.

Instruction : Marquez d'un "X" si vous êtes d'accord ou pas d'accord avec les affirmations suivantes.

Preguntas Des questions	De acuerdo D'accord	En Desacuerdo N'être pas d'accord
Estudio español para incorporarme al aula de referencia. J'étudie l'espagnol pour rejoindre la classe de référence.	X	
Estudio español para encontrar buen trabajo. J'étudie l'espagnol pour trouver un bon travail.	X	
Estudio español para hablar con fluidez. J'étudie l'espagnol pour parler couramment.	X	
Aprendo bien español para sacar buenas notas. J'apprends bien l'espagnol pour avoir de bonnes notes.	X	
Estudio español porque mis padres viven en España. J'étudie l'espagnol parce que mes parents vivent en Espagne.	X	
Estudio español porque continuaré estudios en España u otros países que se hablan español. J'étudie l'espagnol car je poursuivrai mes études en Espagne ou dans d'autres pays qui parlent espagnol.	X	
Cuando estudio español lo que me motiva son los materiales didácticos (libros, fichas, el ambiente en el aula). Quand j'étudie l'espagnol, ce qui me motive, ce sont les supports didactiques (livres, feuilles de travail, l'ambiance de la classe).		X
Cuando estudio español lo me gusta es como enseña el profesor (explica con claridad, es organizado, es paciente, realiza correcciones, me enseña cómo superar mis dificultades). Quand j'étudie l'espagnol, ce que j'aime, c'est la façon dont le professeur enseigne (il explique	X	

claramente, est organizado, est patient, fait des corrections, m'apprend à surmonter mes difficultés).		
Cuando estudio español uso recursos educativos e informáticos. Lorsque j'étudie l'espagnol, j'utilise des ressources pédagogiques et informatiques.		
Estudio español porque puedo hacer amigos con los españoles. J'étudie l'espagnol parce que je peux me lier d'amitié avec les Espagnols.		
Aprendo español para poder leer periódicos y revistas. J'apprends l'espagnol pour pouvoir lire des journaux et des magazines.		
Aprendo español porque quiero saber más sobre la cultura, la económica de los países que hablan español. J'apprends l'espagnol parce que je veux en savoir plus sur la culture, l'économie des pays qui parlent espagnol.		
Aprendo español para saber sobre la música y el baile en los países que hablan español. J'apprends l'espagnol pour connaître la musique et la danse dans les pays hispanophones.		
Aprendo español para poder entender las películas de los países que hablan español. J'apprends l'espagnol pour pouvoir comprendre les films des pays hispanophones.		
Aprendo español para que mis padres o familiares estén contentos. J'apprends l'espagnol pour que mes parents ou ma famille soient heureux.		

Anexo 19. Cuestionario sobre la motivación en el idioma inglés

Cuestionario de motivación y actitudes en el aprendizaje de lenguas extranjeras (MAALE)

Datos personales

Edad: 14

Nacionalidad: georgiana

Lengua materna: georgiano

Sexo: Femenino ☒ Masculino ☐

1. ¿Qué idiomas hablas?
1. What languages do you speak?

Instrucción: Escribe los idiomas que hablas.

Instruction: Write the languages you speak.

georgiano	ingles	español	

2. ¿Por qué estudias español?
2. Why do you study Spanish?

Instrucción: Señale con una "X" los motivos porque aprendes español.

Instruction: Mark with an "X" the reasons why you are learning Spanish.

Estudio español: I study Spanish	Mucho Very much	Poco Not much	Nada Nothing
Porque me gusta la lengua española. Because I like the Spanish language.	X		
Porque lo necesito para continuar mis estudios. Because I need it to continue my studies.	X		
Porque me permite participar en actividades de otras culturas. Because it allows me to participate in activities from other cultures.	X		
Porque me gusta aprender cosas nuevas. Because I like to learn new things.	X		
Porque para mi es interesante aprender lenguas extranjeras. Because for me it is interesting to learn foreign languages.	X		
Porque me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el arte hispano, el cine y la música. Because it allows me to better understand and	X		

appreciate literature, Hispanic art, film and music.	X		
Porque me sirve para viajar al extranjero. Because it helps me to travel abroad.	X		

Instrucción: Marca con una "X" si estas de acuerdo o en desacuerdo en los siguientes enunciados.

Preguntas	De acuerdo	En Desacuerdo
Estudio español para incorporarme al aula de referencia. I study Spanish to join the reference classroom.	X	~~X~~
Estudio español para encontrar buen trabajo. I study Spanish to find a good job.	X	
Estudio español para hablar con fluidez. I study Spanish to speak fluently.	X	
Aprendo bien español para sacar buenas notas. I learn Spanish well to get good grades.	X	
Estudio español porque mis padres viven en España. I study Spanish because my parents live in Spain.	X	
Estudio español porque continuaré estudios en España u otros países que se hablan español. I study Spanish because I will continue my studies in Spain or other countries that speak Spanish.	X	
Cuando estudio español lo que me motiva son los materiales didácticos (libros, fichas, el ambiente en el aula). When I study Spanish, what motivates me are the didactic materials (books, worksheets, the atmosphere in the classroom).	X	
Cuando estudio español lo me gusta es como enseña el profesor (explica con claridad, es organizado, es paciente, realiza correcciones, me enseña cómo superar mis dificultades). When I study Spanish, what I like is how the teacher teaches (he explains clearly, is organized, is patient, makes corrections, teaches me how to overcome my difficulties).	X	
Cuando estudio español uso recursos educativos e informáticos. When I study Spanish I use educational and	X	

computer resources.		
Estudio español porque puedo hacer amigos con los españoles. I study Spanish because I can make friends with the Spanish.	X	
Aprendo español para poder leer periódicos y revistas. I am learning Spanish to be able to read newspapers and magazines.		X
Aprendo español porque quiero saber más sobre la cultura, la económica de los países que hablan español. I am learning Spanish because I want to know more about the culture, the economy of the countries that speak Spanish.	X	
Aprendo español para saber sobre la música y el baile en los países que hablan español. I am learning Spanish to know about music and dance in Spanish-speaking countries.		X
Aprendo español para poder entender las películas de los países que hablan español. I learn Spanish to be able to understand movies from Spanish-speaking countries.		X
Aprendo español para que mis padres o familiares estén contentos. I learn Spanish so that my parents or relatives are happy.		X

Anexo 20. Cuestionario sobre la motivación en el idioma rumano

Cuestionario de motivación y actitudes en el aprendizaje de lenguas extranjeras (MAALE)

Chestionarul privind motivația și atitudinile în învățarea limbilor străine (MAALE)

Datos personales Date personale

Edad:
Vârsta: 13

Nacionalidad:
Naționalitate: Rumano

Lengua Materna:
Limba maternă: Rumano

Sexo: Femenino Masculino
Sex: Feminin ☐ Masculin ☒

1. ¿Qué idiomas hablas?

Instrucción: Escribe los idiomas que hablas.

1. Ce limbi vorbiți?

Instrucție: Scrieți limbile pe care le vorbiți.

Rumano	Espanol	Ingles	

2. ¿Por qué estudias español?

Instrucción: Señale con una "X" los motivos porque aprendes español.

2. De ce studiați spaniola?

instrucție: Marcați cu un "X" motivele pentru care învățați spaniola.

Estudio español: Învăț spaniola:	Mucho Mult	Poco Puțin	Nada Nimic
Porque me gusta la lengua española. Pentru că îmi place limba spaniolă.	X		
Porque lo necesito para continuar mis estudios. Pentru că am nevoie de ea pentru a-mi continua studiile.	X		
Porque me permite participar en actividades de otras culturas.			

Pentru că îmi permite să particip la activități din alte culturi.		X	
Porque me gusta aprender cosas nuevas.	X		
Pentru că îmi place să învăț lucruri noi.			
Porque para mí es interesante aprender lenguas extranjeras.		X	
Pentru că este interesant pentru mine să învăț limbi străine.			
Porque me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el arte hispano, el cine y la música.		X	
Pentru că îmi permite să înțeleg și să apreciez mai bine literatura, arta hispanică, cinematografia și muzica.			
Porque me sirve para viajar al extranjero.	X		
Pentru că mă ajută să călătoresc în străinătate.			

Instrucción: Marca con una "X" si estás de acuerdo o en desacuerdo en los siguientes enunciados

Instrucțiune: Marcați cu un "X" dacă sunteți de acord sau nu cu următoarele afirmații.

Intrebări Preguntas	De acuerdo De acord	En desacuerdo Nu sunt de acord
Estudio español para incorporarme al aula de referencia.	X	
Studiez spaniola pentru a mă alătura clasei de referință.		
Estudio español para encontrar buen trabajo.	X	
Studiez spaniola pentru a-mi găsi un loc de muncă bun.	X	
Estudio español para hablar con fluidez.	X	
Învăț spaniola pentru a vorbi fluent.		
Aprendo bien español para sacar buenas notas.		X
Învăț bine spaniola pentru a obține note bune.		
Estudio español porque mis padres viven en España.	X	
Studiez spaniola pentru că părinții mei locuiesc în Spania.		
Estudio español porque continuaré estudios en España u otros países que se hablan español.	X	
Studiez spaniola pentru că îmi voi continua studiile în Spania sau în alte țări vorbitoare de spaniolă.		

Cuando estudio español lo que me motiva son los materiales didácticos (libros, fichas, el ambiente en el aula). Când studiez spaniola, ceea ce mă motivează sunt materialele didactice (cărți, fișe de lucru, atmosfera din clasă).		
Cuando estudio español lo me gusta es como enseña el profesor (explica con claridad, es organizado, es paciente, realiza correcciones, me enseña cómo superar mis dificultades). Când studiez spaniola ceea ce îmi place este modul în care predă profesorul (explică clar, este organizat, este răbdător, face corecturi, mă învață cum să-mi depășesc dificultățile).		
Cuando estudio español uso recursos educativos e informáticos. Când studiez spaniola folosesc resurse educaționale și informatice.		
Estudio español porque puedo hacer amigos con los españoles. Studiez spaniola pentru că pot să mă împrietenesc cu spaniolii.		
Aprendo español para poder leer periódicos y revistas. Învăț spaniola pentru a putea citi ziare și reviste.		
Aprendo español porque quiero saber más sobre la cultura, la económica de los países que hablan español. Învăț spaniola pentru că vreau să aflu mai multe despre cultura și economia țărilor care vorbesc limba spaniolă.		
Aprendo español para saber sobre la música y el baile en los países que hablan español. Învăț spaniola pentru a afla despre muzica și dansul din țările care vorbesc spaniola.		
Aprendo español para poder entender las películas de los países que hablan español. Învăț spaniola pentru a înțelege filmele din țările care vorbesc spaniola.		
Aprendo español para que mis padres o familiares estén contentos. Învăț limba spaniolă pentru a-mi face fericiți părinții sau rudele.		

Anexo 21. Cuestionarios sobre competencias lingüísticas en el idioma árabe

Cuestionario para las competencias lingüísticas

استبيان للمهارات اللغوية

Datos personales

شخصية

معلومات

Edad: 14 años

عمر

Nacionalidad: Marrocos

جنسية

Lengua materna: berber, Árabe - ~~Español~~

اللغة الأم

Sexo: جنس Femenino ☒ انثى

Masculino ☐ ذكر

Instrucción: señala con una "x" que actividades te gusta (mucho, poco, nada) en las clases de español.

” على الأنشطة التي تحبها (كثيرًا, قليلًا, لا شيء) في دروس اللغة X تعليمات: ضع علامة “ الإسبانية.

Competencias مهارات	Mucho كثيرًا	Poco قليلا	Nada لا شيء
Expresión Oral تعبير شفهي			
Hablar con un compañero. تكلّم مع زميل		X	
Hablar con varios compañeros. تكلّم مع العديد من زملاء			
Hacer ejercicios de memorización: adivinanzas, diálogos. قم بتمارين الحفظ: الألغاز أو الحوارات	X		
Describir una fotografía o dibujo. صف صورة أو رسم		X	
Responder preguntas cortas. أجب أسئلة قصيرة	X		
Hacer una presentación oral		X	

individual delante de clase. قم بشفوي وحدي أمام الفصل			
Hacer una presentación oral en grupo delante de la clase. قم بشفوي جماعي أمام الفصل		✗	
Expresión Escrita تعبير كتابي			
Escribir una oración. اكتب جملة	✗		
Completar frases. جمل كاملة	✗		
Completar textos. نصوص كاملة		✗	
Describir dibujos o imágenes. وصف رسومات أو صور	✗		
Escribir hechos, acontecimientos y experiencias personales. اكتب حقائق، أحداث و تجارب شخصية	✗		
Comprensión Oral فهم عن طريق القم			
Escuchar medios audiovisuales (televisión, radio, cine). الاستماع و وسائل المرئية و المسموعة (تلفزيون، راديو، سينما)		✗	
Encontrar un lugar en el mapa. ابحث عن مكان في الخريطة		✗	
Completar texto de los que se ha escuchado. أكمل النص الذي سمعت عنه		✗	
Ordenar partes de un texto de lo que se ha escuchado. رتب أجزاء من النص سمعت عنه	✗		
Distinguir las ideas de varios interlocutores.			

التمييز بين أفكار مختلف المحاورين		✓	
Hacer dictados. قم بالإملاءات	✓		
Escuchar canciones. استماع الأغاني	✓		
Ver películas sin subtítulos. مشاهدة الأفلام بدون ترجمة	✓		
Ver películas con subtítulos. مشاهدة الأفلام بالترجمة		✓	
Contestar preguntas después de escuchar un discurso o diálogo. أجب عن أسئلة بعد الإستماع إلى خطاب أو حوار	✓		
Comprensión Escrita فهم الكتابي			
Relacionar títulos y texto. تطابق العناوين و النص	~~✓~~	✓	
Ordenar textos desordenados. ترتيب نصوص غير مرتب	✓		
Localizar información en un texto. حدد معلومات في نص	✓		
Señalar la parte del texto donde se encuentra la respuesta a lo que se pregunta. أشر جزء النص في أي تجد إجابة السؤال	✓		
Relacionar información del texto con imágenes o palabras. تطابق معلومات النص مع صور أو كلمات		✓	
Distinguir ideas principales de ideas secundarias. فرق بين أفكار الرئيسية و أفكار الداعمة		✓	

Completar los espacios en blanco de un texto. املا الفراغات في نص	٥		
Adivinar significados de palabras desconocidas. تخمين معاني كلمات المجهولة	٥		

Anexo 22. Cuestionario sobre competencias lingüísticas en el idioma español

Cuestionario para las competencias lingüísticas

Datos personales

Edad: 10

Nacionalidad: uruguayo

Lengua materna: uruguayo

Sexo: Femenino ☒ Masculino ☐

Instrucción: señala con una "x" que actividades te gusta (mucho, poco, nada) en las clases de español.

Competencias	Mucho	Poco	Nada
Expresión oral			
Hablar con un compañero.	x		
Hablar con varios compañeros.	x		
Hacer ejercicios de memorización: adivinanzas, diálogos.		x	
Describir una fotografía o dibujo.		x	
Responder preguntas cortas.		x	
Hacer una presentación oral individual delante de clase.		x	
Hacer una presentación oral en grupo delante de la clase.		x	
Expresión escrita			
Escribir una oración.		x	
Completar frases.		x	
Completar textos.		x	
Describir dibujos o imágenes.		x	
Escribir hechos, acontecimientos y experiencias personales.		x	
Comprensión oral			
Escuchar medios audiovisuales (televisión, radio, cine).		x	
Encontrar un lugar en el mapa.		x	
Completar texto de los que se ha escuchado.		x	
Ordenar partes de un texto de lo que se ha escuchado.		x	
Distinguir la ideas de varios interlocutores.		x	
Hacer dictados.		x	
Escuchar canciones.	x		
Ver películas sin subtítulos.		x	
Ver películas con subtítulos.	x		
Contestar preguntas después de escuchar un discurso o diálogo.		x	
Comprensión Escrita			
Relacionar títulos y texto.			x
Ordenar textos desordenados.		x	
Localizar información en un texto.		x	
Señalar la parte del texto donde se encuentra la respuesta a lo que se pregunta.		x	
Relacionar información del texto con imágenes o palabras.	x		
Distinguir ideas principales de ideas secundarias.			x
Completar los espacio en blanco de un texto.		x	
Adivinar significados de palabras desconocidas.	x		

Anexo 23. Cuestionario sobre competencias lingüísticas en el idioma francés

Cuestionario para las competencias lingüísticas

Datos personales

Edad: 17 años

Nacionalidad: CAMEROUNAIS

Lengua materna: FRANÇAIS

Sexo: Femenino ☐

Masculino ☒

Instrucción: señala con una "x" que actividades te gusta (mucho, poco, nada) en las clases de español.

Consigne : marquez d'un « x » les activités que vous aimez (beaucoup, un peu, pas du tout) dans les cours d'espagnol.

Competencias compétences	Mucho Beaucoup	Poco Bit	Nada Rien
Expresión oral Expression orale			
Hablar con un compañero. Parlez avec un partenaire.		x	
Hablar con varios compañeros. Discutez avec plusieurs camarades de classe.		x	
Hacer ejercicios de memorización: adivinanzas, diálogos. Faites des exercices de mémorisation : devinettes, dialogues.	x		
Describir una fotografía o dibujo. Décrivez une photographie ou un dessin.		x	
Responder preguntas cortas. Répondez à de courtes questions.		x	
Hacer una presentación oral individual delante de clase. Faire une présentation orale individuelle devant la classe.			x
Hacer una presentación oral en grupo delante de la clase. Faire une présentation orale de groupe devant la classe.			x
Expresión escrita L'expression écrite			
Escribir una oración. Écrire une phrase.	x		
Completar frases. Compléter les phrases.		x	
Completar textos. Textes complets.	x		
Describir dibujos o imágenes. Décrivez des dessins ou des images.		x	

Escribir hechos, acontecimientos y experiencias personales. Écrivez des faits, des événements et des expériences personnelles.			X
Comprensión oral Compréhension orale			
Escuchar medios audiovisuales (televisión, radio, cine). Écouter les médias audiovisuels (télévision, radio, cinéma). Trouver un lieu sur la carte.			X
Encontrar un lugar en el mapa. Trouver un lieu sur la carte.			X
Completar texto de los que se ha escuchado. Complétez le texte dont vous avez entendu parler.		X	
Ordenar partes de un texto de lo que se ha escuchado. Ordonner des parties d'un texte à partir de ce qui a été entendu.			X
Distinguir la ideas de varios interlocutores. Distinguer les idées des différents interlocuteurs.	X		
Hacer dictados. Faites des dictées.	X		
Escuchar canciones. Écoutez des chansons.	X		
Ver películas sin subtítulos. Regardez des films sans sous-titres.			X
Ver películas con subtítulos. Regardez des films avec des sous-titres.			X
Contestar preguntas después de escuchar un discurso o diálogo. Répondez aux questions après avoir écouté un discours ou un dialogue.			X
Comprensión Escrita Compréhension écrite			
Relacionar títulos y texto. Faites correspondre les titres et le texte.		X	
Ordenar textos desordenados. Triez les textes en désordre.		X	
Localizar información en un texto. Repérer des informations dans un texte.	X		
Señalar la parte del texto donde se encuentra la respuesta a lo que se pregunta. Pointez sur la partie du texte où se trouve la réponse à la question.			X

Relacionar información del texto con imágenes o palabras. Faites correspondre les informations du texte avec des images ou des mots.		X	
Distinguir ideas principales de ideas secundarias. Distinguer les idées principales des idées secondaires.	X		
Completar los espacio en blanco de un texto. Remplissez les blancs dans un texte.			X
Adivinar significados de palabras desconocidas. Devinez le sens des mots inconnus.	X		

Anexo 24. Cuestionario sobre competencias lingüísticas en el idioma inglés

Cuestionario para las competencias lingüísticas

Datos personales

Edad: 14

Nacionalidad: georgiana

Lengua materna: georgiano

Sexo: Femenino ☒ Masculino ☐

Instrucción: señala con una "x" que actividades te gusta (mucho, poco, nada) en las clases de español.

Instruction: mark with an "x" which activities you like (a lot, a little, not at all) in Spanish classes.

Competencias Competency	Mucho Very much	Poco Not much	Nada Nothing
Expresión oral Oral expression			
Hablar con un compañero. Talk with a partner.	X		
Hablar con varios compañeros. Talk with several classmates.	X		
Hacer ejercicios de memorización: adivinanzas, diálogos. Do memorization exercises: riddles, dialogues.	X		
Describir una fotografía o dibujo. Describe a photograph or drawing.	X		
Responder preguntas cortas. Answer short questions.	X		
Hacer una presentación oral individual delante de clase. Make an individual oral presentation in front of the class.	X		
Hacer una presentación oral en grupo delante de la clase. Make a group oral presentation in front of the class.	X		
Expresión escrita Written expression			
Escribir una oración. Write a sentence.	X		
Completar frases. Complete sentences.	X		
Completar textos. Complete texts.	X		
Describir dibujos o imágenes. Describe drawings or images.	X		
Escribir hechos, acontecimientos y experiencias personales.			X

Write facts, events and personal experiences.			X
Comprensión oral Oral comprehension			
Escuchar medios audiovisuales (televisión, radio, cine). Listen to audiovisual media (television, radio, cinema).			X
Encontrar un lugar en el mapa. Find a place on the map.		X	
Completar texto de los que se ha escuchado. Complete the text that you have heard about.		X	
Ordenar partes de un texto de lo que se ha escuchado. Order parts of a text from what has been heard.		X	
Distinguir la ideas de varios interlocutores. Distinguish the ideas of various interlocutors.		X	
Hacer dictados. Do dictations.		X	
Escuchar canciones. Listen songs.	X		
Ver películas sin subtítulos. Watch movies without subtitles.	X		
Ver películas con subtítulos. Watch movies with subtitles.			X
Contestar preguntas después de escuchar un discurso o diálogo. Answer questions after listening to a speech or dialogue.	X		
Comprensión Escrita Written comprehension			
Relacionar títulos y texto. Match titles and text.	X		
Ordenar textos desordenados. Sort messy texts.		X	
Localizar información en un texto. Locate information in a text.	X		
Señalar la parte del texto donde se encuentra la respuesta a lo que se pregunta. Point to the part of the text where the answer to the question is found.	X		
Relacionar información del texto con imágenes o palabras. Match information from the text with pictures or words.	X		

Distinguir ideas principales de ideas secundarias. Distinguish main ideas from supporting ideas.	X		
Completar los espacio en blanco de un texto. Fill in the blanks in a text.		X	
Adivinar significados de palabras desconocidas. Guess meanings of unknown words.	X		

Anexo 25. Cuestionario sobre competencias lingüísticas en el idioma rumano

Cuestionario para las competencias lingüísticas

Chestionar pentru competențele lingvistice

Datos personales Date personale

Edad:
Vârsta: 17

Nacionalidad:
Naționalitate: Rumano

Lengua materna:
Limba maternă: Rumano

Sexo: Femenino Masculino
Sex: Feminin ☐ Masculin ☒

Instrucción: señala con una "x" que actividades te gusta (mucho, poco, nada) en las clases de español.

Instrucție: marcați cu un "x" ce activități vă plac (mult, puțin, deloc) la orele de spaniolă.

Competencias Competențe	Mucho Mult	Poco Puțin	Nada Nimic
Expresión Oral Exprimarea orală			
Hablar con un compañero.		X	
A vorbi cu un partener.		X	
Hablar con varios compañeros.		X	
A vorbi cu mai mulți parteneri.		X	
Hacer ejercicios de memorización: adivinanzas, diálogos.		X	
Faceți exerciții de memorare: ghicitori, dialoguri.		X	
Describir una fotografía o dibujo.		X	
Descr ieți o fotografie sau un desen.		X	
Responder preguntas cortas.	X		
Răspundeți la întrebări scurte.	X		
Hacer una presentación oral individual delante de clase.		X	
Faceți o prezentare orală individuală în fața clasei.		X	
Hacer una presentación oral en grupo delante de la clase.			X
Faceți o prezentare orală de grup în fața clasei.			X

Expresión Escrita			
Exprimarea scrisă			
Escribir una oración.	X		
Scrierea unei propoziții.	X		
Completar frases.	X		
Completarea propozițiilor.	X		
Completar textos.		X	
Completarea textelor.		X	
Describir dibujos o imágenes.		X	
Descrierea de desene sau imagini.		X	
Escribir hechos, acontecimientos y experiencias personales.		X	
A scrie fapte, evenimente și experiențe personale...		X	
Comprensión Oral			
Comprehensiunea orală			
Escuchar medios audiovisuales (televisión, radio, cine).		X	
Ascultarea mijloacelor audiovizuale (televiziune, radio, cinema).		X	
Encontrar un lugar en el mapa.			X
Găsirea unui loc pe o hartă.			X
Completar texto de los que se ha escuchado.	X		
Completarea unui text din ceea ce a fost ascultat.	X		
Ordenar partes de un texto de lo que se ha escuchado.		X	
Ordonarea părților unui text din ceea ce s-a auzit.		X	
Distinguir las ideas de varios interlocutores.		X	
Distingerea ideilor unor vorbitori diferiți.		X	
Hacer dictados.	X		
Dictare.	X		
Escuchar canciones.			X
Ascultarea de melodii.			X
Ver películas sin subtítulos.			X
Vizionarea de filme fără subtitrare.			X
Ver películas con subtítulos.			X
Vizionarea de filme cu subtitrare.			X

Contestar preguntas después de escuchar un discurso o diálogo.	X		
A răspunde la întrebări după ce a ascultat un discurs sau un dialog.			
Comprensión Escrita Comprehensiunea scrisă			
Relacionar títulos y texto.		X	
Să facă legătura între titluri și text.			
Ordenar textos desordenados.			X
Să ordoneze texte neordonate.			
Localizar información en un texto.		X	
Să localizeze informații într-un text.			
Señalar la parte del texto donde se encuentra la respuesta a lo que se pregunta.		X	
Indicarea părții din text în care se găsește răspunsul la întrebare.			
Relacionar información del texto con imágenes o palabras.			X
Relaționează informațiile din text cu imagini sau cuvinte.			
Distinguir ideas principales de ideas secundarias.		X	
Să distingă ideile principale de ideile secundare.			
Completar los espacios en blanco de un texto.	X		
Să completeze spațiile libere dintr-un text.			
Adivinar significados de palabras desconocidas.		X	
Să ghicească înțelesul unor cuvinte necunoscute.			

Anexo 26. Carta al Colegio Agrupación Escolar Europa



Directora del Colegio Agrupación Escolar Europa
Dir^a. M^a del Consuelo Montero del Pozo

Madrid a 29 de noviembre de 2022

Estimada Directora:

A nombre de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid en la calidad de directora y tutora de la doctoranda Kendi Rosales Zamudio quien actualmente realiza un doctorado en la universidad y el objetivo principal de la investigación es identificar y analizar factores afectivos y factores socio-familiares que influyen en el aprendizaje del idioma español como segunda lengua. En este sentido la investigación necesita contrastar información teórica y práctica, por ende, realizar un trabajo de campo en las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid. Por tanto, solicito, tenga la amabilidad de otorgar permiso para que la doctoranda realice entrevistas y encuestas a los docentes y estudiantes del Aula de Enlace del Centro Educativo que usted dirige. La información se protegerá de manera confidencial y se comunicará de los resultados obtenidos que seguro serán de gran aporte para la institución educativa y la sociedad.

De antemano agradezco a usted el apoyo que se pueda brindar a la doctoranda en este proceso de investigación.

Atentamente
Pilar Úcar

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

Universidad Comillas, 3-5. 28049 Madrid. Tel. +34 91 734 39 30. Fax. +34 91 734 45 70. www.comillas.edu

Anexo 27. Carta a la Institución Educativa Diocesano San Eulogio



Directora del Colegio San Eulogio
Dña. Amparo Albero Gonzáles

Madrid, a jueves 16 de marzo de 2023

Estimada Directora:

A nombre de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid en mi calidad de directora y tutora, presento a la doctoranda de la universidad Kendi Rosales Zamudio quien actualmente realiza una investigación cuyo objetivo principal es identificar y analizar factores afectivos y factores socio-familiares que influyen en el aprendizaje del idioma español como segunda lengua en estudiantes inmigrantes de las Aulas de Enlace. En este sentido, para desarrollar esta investigación la doctoranda requiere contrastar información teórica y práctica, por tanto, realizar un trabajo de campo en las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid. Por esta razón, mediante la presente, me dirijo a usted con la finalidad de solicitar que otorgue el permiso para que la doctoranda realice entrevistas y encuestas a los docentes y estudiantes del aula de enlace del Colegio San Eulogio. Asimismo, la investigadora se compromete a tratar la información de manera confidencial, así como a comunicarle los resultados obtenidos que seguro serán de gran aporte para la institución educativa y la sociedad.

De antemano agradezco a usted el apoyo que se pueda brindar a la doctoranda en este proceso de investigación.

Atentamente
Pilar Úcar

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

Universidad Comillas, 3-5, 28049 Madrid. Tel. +34 91 734 39 50. Fax. +34 91 734 45 70. www.comillas.edu

Anexo 28. Carta al Colegio Santísimo Sacramento



Directora del Colegio Santísimo Sacramento
Dir^a. Menchu Garralón

Madrid, a 24 de abril de 2023

Estimada Directora:

A nombre de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid en mi calidad de directora y tutora, presento a la doctoranda de la universidad Kendi Rosales Zamudio quien actualmente realiza una investigación cuyo objetivo principal es identificar y analizar factores afectivos y factores socio-familiares que influyen en el aprendizaje del idioma español como segunda lengua en estudiantes inmigrantes de las Aulas de Enlace. En este sentido, para desarrollar esta investigación la doctoranda requiere contrastar información teórica y práctica, por tanto, realizar un trabajo de campo en las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid. Por esta razón, mediante la presente, me dirijo a usted con la finalidad de solicitar que otorgue el permiso para que la doctoranda realice entrevistas y encuestas a los docentes y estudiantes del aula de enlace del Colegio Santísimo Sacramento. Asimismo, la investigadora se compromete a tratar la información de manera confidencial, así como a comunicarle los resultados obtenidos que seguro serán de gran aporte para la institución educativa y la sociedad.

De antemano agradezco a usted el apoyo que se pueda brindar a la doctoranda en este proceso de investigación.

Atentamente

Pilar Úcar

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

Universidad Comillas, 3-5. 28049 Madrid. Tel. +34 91 734 39 50. Fax. +34 91 734 45 70. www.comillas.edu

Anexo 29. Carta al Colegio Jesús María de Juan Bravo



Directora de Infantil y Primaria del Colegio Jesús-María
Dir^a. Marta Lizcano

Madrid, a 26 de abril de 2023

Estimada Directora:

A nombre de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid en mi calidad de directora y tutora, presento a la doctoranda de la universidad Kendi Rosales Zamudio quien actualmente realiza una investigación cuyo objetivo principal es identificar y analizar factores afectivos y factores socio-familiares que influyen en el aprendizaje del idioma español como segunda lengua en estudiantes inmigrantes de las Aulas de Enlace. En este sentido, para desarrollar esta investigación la doctoranda requiere contrastar información teórica y práctica, por tanto, realizar un trabajo de campo en las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid. Por esta razón, mediante la presente, me dirijo a usted con la finalidad de solicitar que otorgue el permiso para que la doctoranda realice entrevistas y encuestas a los docentes y estudiantes del aula de enlace del Colegio Jesús-María de Juan Bravo. Asimismo, la investigadora se compromete a tratar la información de manera confidencial, así como a comunicarle los resultados obtenidos que seguro serán de gran aporte para la institución educativa y la sociedad.

De antemano agradezco a usted el apoyo que se pueda brindar a la doctoranda en este proceso de investigación.

Atentamente

Pilar Úcar

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

Universidad Comillas, 3-S. 28049 Madrid. Tel. +34 91 734 39 50. Fax. +34 91 734 45 70. www.comillas.edu

Anexo 30. Carta al Colegio Madre de Dios



Directora del Colegio Madre de Dios
Dir^a. Marina Moreno Pérez

Madrid, a 15 de mayo de 2023

Estimada Directora:

A nombre de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid en mi calidad de directora y tutora, presento a la doctoranda de la universidad Kendi Rosales Zamudio quien actualmente realiza una investigación cuyo objetivo principal es identificar y analizar factores afectivos y factores socio-familiares que influyen en el aprendizaje del idioma español como segunda lengua en estudiantes inmigrantes de las Aulas de Enlace. En este sentido, para desarrollar esta investigación la doctoranda requiere contrastar información teórica y práctica, por tanto, realizar un trabajo de campo en las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid. Por esta razón, mediante la presente, me dirijo a usted con la finalidad de solicitar que otorgue el permiso para que la doctoranda realice entrevistas y encuestas a los docentes y estudiantes del aula de enlace del Colegio Madre de Dios. Asimismo, la investigadora se compromete a tratar la información de manera confidencial, así como a comunicarle los resultados obtenidos que seguro serán de gran aporte para la institución educativa y la sociedad.

De antemano agradezco a usted el apoyo que se pueda brindar a la doctoranda en este proceso de investigación.


Atentamente

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

Universidad Comillas, 3-5. 28049 Madrid. Tel. +34 91 734 39 50. Fax. +34 91 734 45 70. www.comillas.edu

Anexo 31. Carta al Centro de Educación de Infantil y Primaria Navas de Tolosa



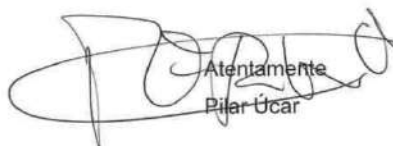
Directora del CEIP Navas de Tolosa
Dir^a. Carmen Rubio Carmona

Madrid, a 10 de mayo de 2023

Estimada Directora:

A nombre de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid en mi calidad de directora y tutora, presento a la doctoranda de la universidad Kendi Rosales Zamudio quien actualmente realiza una investigación cuyo objetivo principal es identificar y analizar factores afectivos y factores socio-familiares que influyen en el aprendizaje del idioma español como segunda lengua en estudiantes inmigrantes de las Aulas de Enlace. En este sentido, para desarrollar esta investigación la doctoranda requiere contrastar información teórica y práctica, por tanto, realizar un trabajo de campo en las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid. Por esta razón, mediante la presente, me dirijo a usted con la finalidad de solicitar que otorgue el permiso para que la doctoranda realice entrevistas y encuestas a los docentes y estudiantes del aula de enlace del Colegio CEIP Navas de Tolosa. Asimismo, la investigadora se compromete a tratar la información de manera confidencial, así como a comunicarle los resultados obtenidos que seguro serán de gran aporte para la institución educativa y la sociedad.

De antemano agradezco a usted el apoyo que se pueda brindar a la doctoranda en este proceso de investigación.


Atentamente
Pilar Ucar

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

Universidad Comillas, 3-5. 28049 Madrid. Tel. +34 91 734 39 50. Fax. +34 91 734 45 70. www.comillas.edu

Anexo 32. Carta al Colegio Ciudad de los Muchachos - Salesianos



Director del Colegio Salesianos Ciudad de los Muchachos
Dir. José Luis Rivera Moreno

Madrid, a 31 de mayo de 2023

Estimado Director:

A nombre de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid en mi calidad de directora y tutora, presento a la doctoranda de la universidad Kendi Rosales Zamudio quien actualmente realiza una investigación cuyo objetivo principal es identificar y analizar factores afectivos y factores socio-familiares que influyen en el aprendizaje del idioma español como segunda lengua en estudiantes inmigrantes de las Aulas de Enlace. En este sentido, para desarrollar esta investigación la doctoranda requiere contrastar información teórica y práctica, por tanto, realizar un trabajo de campo en las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid. Por esta razón, mediante la presente, me dirijo a usted con la finalidad de solicitar que otorgue el permiso para que la doctoranda realice entrevistas y encuestas a los docentes y estudiantes del aula de enlace del Colegio Salesianos Ciudad de los Muchachos. Asimismo, la investigadora se compromete a tratar la información de manera confidencial, así como a comunicarle los resultados obtenidos que seguro serán de gran aporte para la institución educativa y la sociedad.

De antemano agradezco a usted el apoyo que se pueda brindar a la doctoranda en este proceso de investigación.

Atentamente
Pilar Úcar

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

Universidad Comillas, 3-5. 28049 Madrid. Tel. +34 91 734 39 50. Fax. +34 91 734 45 70. www.comillas.edu

