



UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

Grado en Traducción e Interpretación

Trabajo de Fin de Grado

# El aprendizaje de español en las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid

Autora: Lucía La Casta Donday

Directora: Prof. Sabina Nocilla

Madrid, junio de 2017

## Tabla de contenido

1. Introducción.....	1
2. Finalidad y motivos .....	4
3. Estado de la cuestión .....	5
3.1. El alumnado extranjero en España .....	5
3.2. ¿Qué son y cómo funcionan las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid? .....	7
3.3. La evolución de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid .....	10
4. Marco teórico.....	12
4.2. Teorías de aprendizaje y adquisición de segundas lenguas .....	12
4.1. El Marco común europeo de referencia.....	14
4.2. El currículo del español como L2.....	15
5. Objetivos y preguntas de investigación .....	18
6. Metodología.....	19
7. Análisis y discusión .....	20
7.1. Modalidades de las aulas lingüísticas: ¿cuál adopta el aula de enlace? .....	20
7.2. Metodología de enseñanza-aprendizaje.....	22
7.3. Profesorado .....	24
7.4. Principales retos y dificultades en las aulas de enlace.....	26
7.5. Caso práctico: Centro de Formación Padre Piquer.....	28
8. Conclusiones y propuestas .....	30
Referencias .....	32
Anexos.....	36
Anexo 1 .....	36
Anexo 2 .....	36
Anexo 3 .....	37

## 1. Introducción

En los últimos años se ha observado en España un incremento en la población inmigrante. Esta tendencia tiene como consecuencia un aumento en el número de niños y adolescentes en edad de escolarización que deben acudir a centros educativos. Sin embargo, gran parte de estos niños y adolescentes no son hispanohablantes, por lo que carecen de las competencias comunicativas en español como lengua vehicular para adaptarse al currículo escolar. A esto se le suma la posibilidad de sufrir un desfase curricular por razones como una escolarización irregular en su país de origen, lo que dificulta su proceso formativo. Ante este panorama se han adoptado en España una serie de medidas de apoyo lingüístico para el alumnado inmigrante que reciben diferentes formatos y denominaciones en las distintas Comunidades Autónomas, por ejemplo: “Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía y Extremadura, Aulas de Acogida en Cataluña [...], Aulas Temporales de Inmersión Lingüística en Asturias, Aulas de Inmersión Lingüística en Navarra y La Rioja, [...] y Aulas de Enlace en Madrid” (García Fernández, Sánchez Delgado, Moreno Herrero y Goenechea Permisán, 2010, p. 475).

Estas medidas parten de la convicción de que la adquisición de una competencia comunicativa efectiva es indispensable para la integración del alumno en la sociedad receptora. En este contexto, cabe destacar que “los objetivos del aprendizaje de una [segunda lengua] no pueden ser definidos únicamente como lo comprendido en una gramática y una lista de léxico más o menos extensa. [...] Como tampoco se puede suscribir la tesis de la inutilidad del aprendizaje de las formas de la lengua, de la gramática en definitiva, excusándose en que lo importante es ‘comunicar’” (Llobera, 1995, p. 7). Esto significa que el enfoque que deben adoptar las administraciones educativas tiene que ser transversal y abarcar tanto las competencias lingüísticas como las competencias sociolingüísticas y pragmáticas, para que, más allá de aprender el idioma, el alumno se integre en la sociedad receptora.

Desafortunadamente, a menudo los centros educativos con población inmigrante son concebidos por la opinión pública como colegios malos, problemáticos y que tienen niveles bajos de educación (Cucalón y Duque, 2007) En esta línea, García Fernández y Moreno Herrero argumentan que:

Los buenos y malos alumnos no los produce el hecho de ser portador de una cultura distinta o la familia, sino que son el resultado de una producción ideológica que ha hecho posible la distinción valorativa entre mano y cerebro, teoría y práctica, culturas superiores y culturas inferiores (p. 49).

Así pues, resulta esencial luchar contra los estereotipos sociales, prejuicios y miedos que la sociedad receptora tiene con respecto a la inmigración y que, según Hernández García y Villalba Martínez (2008) imposibilitan modificar la discriminación educativa que sufren los alumnos inmigrantes. Por su parte, Níkleva (2012) defiende que “las aulas de acogida tienen que ser aulas de apoyo, pero no deben compartir características con las escuelas gueto” (p. 6).

Las voces críticas “advirtieron del peligro de que estas aulas se conviertan en formas de aislar al alumnado inmigrante y convertirse no solo en un freno a la integración, sino incluso en una forma de pérdida de nivel curricular por parte del alumnado” (García Fernández, 2009, p. 122). Por otro lado, Barrios Espinosa y Morales Orozco (2012) critican que estas aulas lingüísticas den pie a que los docentes de las aulas ordinarias no se sientan responsables de la adquisición de la competencia comunicativa de los alumnos y de su incorporación e integración en los centros educativos. Dietz (2012) también critica que en el espacio europeo la educación intercultural no se desarrolle en función a las necesidades de las minorías inmigrantes, “sino a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias de hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos [...] y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas” (p. 15). Asimismo, el autor advierte de la percepción de muchos docentes, pedagogos y políticos, que tienden a equiparar el fracaso escolar de los alumnos con el simple hecho de que sean inmigrantes.

El presente Trabajo de Fin de Grado consta de ocho capítulos. En el capítulo 2 se presentan la finalidad y los motivos que han impulsado esta investigación. A continuación, en el estado de la cuestión (capítulo 3) se recogen datos sobre la situación actual del alumnado extranjero en España y se explica en qué consisten las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid y cuál ha sido su evolución desde que se implantaron por primera vez, en el curso académico 2002/2003. El capítulo 4 recoge el marco teórico en el que se basa la investigación. En él se exponen las principales teorías de aprendizaje de segundas lenguas y se aborda brevemente lo que establece el Marco común europeo de referencia. En el capítulo 5 se presentan los objetivos y las preguntas de investigación del

presente trabajo; y en el capítulo 6 la metodología que se ha llevado a cabo para la elaboración del mismo. Después, en el capítulo 7, analizamos los distintos enfoques que adoptan las aulas lingüísticas y nos centramos en la metodología de enseñanza-aprendizaje, el profesorado y los principales retos y dificultades que surgen en las aulas de enlace. Asimismo, presentamos el caso práctico del aula de enlace del Centro de Formación Padre Piquer. Finalmente, en el capítulo 8 se recogen las conclusiones de este trabajo de investigación.

## **2. Finalidad y motivos**

El presente trabajo tiene como finalidad principal investigar sobre el funcionamiento de las aulas de enlace, en la Comunidad de Madrid. Se pretende averiguar qué enfoque se adopta en ellas con respecto a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua, cuáles son las principales dificultades que surgen en la práctica docente y cuál ha sido la evolución de las mismas a lo largo de los últimos años. El principal motivo que impulsa este trabajo es la convicción de que es necesario estudiar las oportunidades educativas que tiene el alumnado extranjero en edad de escolarización. Además, consideramos que este colectivo merece una mayor atención por parte de las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas de España, con el fin de conseguir una integración efectiva de estos alumnos en nuestra sociedad. Este trabajo de investigación surge también de la motivación personal de la autora, que realizó un voluntariado a través del programa Aprendizaje-Servicio de la Universidad Pontificia Comillas y trabajó como profesora de apoyo en la Casa San Ignacio (en el barrio madrileño de la Ventilla), un centro jesuita que, entre otros servicios y actividades, presta apoyo escolar a niños y adolescentes, de los cuales un gran número son alumnos del Centro de Formación Padre Piquer.

### 3. Estado de la cuestión

#### 3.1. El alumnado extranjero en España

En los últimos años hemos podido observar cómo ha incrementado el número del alumnado extranjero en el sistema educativo español. Según las cifras publicadas por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que proporciona una visión global de la situación de la educación en nuestro país, el número total del alumnado extranjero en todos los centros de España (de enseñanza no universitaria), en el curso académico 1996/1997, ascendía a 62 707. En el curso 2002/2003, esta cifra se había incrementado hasta un total de 309 058 alumnos. Según el último anuario estadístico *Las cifras de la educación en España. Curso 2014/2015* publicado en 2017, el número total de alumnos extranjeros había alcanzado 724 635, una cifra que equivale al 15,3 % del total de la población extranjera registrada en España en aquel curso. En la Figura 1 podemos observar cómo la curva creció exponencialmente entre los años 1996 y 2008. Sin embargo, desde el año 2008 vemos que, en términos generales, la cifra del alumnado extranjero matriculado en todos los centros en España se ha estancado e incluso se ha reducido ligeramente.

Figura 1: Total del alumnado extranjero matriculado en España (enseñanza no universitaria)



Fuente: Elaboración propia<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Datos obtenidos de los anuarios estadísticos *Las cifras en la educación en España* (ediciones 1996/1997-2014/2015) elaborados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (El informe del curso académico 1997-1998 no aparece publicado en la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). Se pueden consultar todos los anuarios en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html>

En cuanto a la distribución de los alumnos, en el curso 2002/2003, el grueso del alumnado estaba matriculado en Educación Primaria (132 453 alumnos, es decir, un 42,9 %) y en Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) (80 286, equivalente al 26,0 %). En 2014/2015 se mantuvo esta tendencia. En Educación Primaria había 248 288 alumnos matriculados (34,3 %) y en la E.S.O., 179 973 (24,8 %). Esto significa que, si bien el número total de alumnos ha incrementado en el periodo de tiempo comprendido entre 2002 y 2015, el valor porcentual con respecto al total de los alumnos en enseñanza no universitaria ha decrecido.

Respecto a la procedencia de los alumnos, en 2002/2003 el 48 % de los alumnos extranjeros provenían de América Central y América del Sur, lo que refleja el fuerte vínculo de España con América Latina y el enorme flujo de inmigración que recibía España de este continente. Esto significa que prácticamente la mitad del alumnado extranjero era hispanohablante. El segundo lugar lo ocupaba África con un 19,6 %, seguido de la Unión Europea (14,1 %), otros países europeos (11,6 %) y Asia (4,8 %). Los siete países que encabezaban la lista eran, por orden: Ecuador (18,5 %), Marruecos (15,4 %), Colombia (11,6 %), Argentina (5,5 %), Reino Unido (4,7 %), Rumanía (4,5 %) y China (2,1 %). Sin embargo, el panorama se presenta distinto para el curso 2014/2015. Si bien el porcentaje de alumnos extranjeros (hispanohablantes) procedentes de Latinoamérica continuó siendo alto (27,3 %), África fue el continente que se situó en primer lugar con un 30,2 %. La Unión Europea ocupó el segundo puesto (28 %); América Latina, el tercero; Asia, el cuarto (9,1 %); y otros países europeos, el quinto (4,3 %). La subdivisión por países fue la siguiente: Marruecos (24,0 %), Rumanía (13,8 %, cabe resaltar que Rumanía entró en la Unión Europea en 2007), Ecuador (6,2 %), China (4,7 %), otros países de África (que no incluyen Marruecos, Argelia y Guinea Ecuatorial) (4,6 %), Bolivia (3,6 %) y Colombia (3,9 %). A raíz de estas cifras podemos extraer la conclusión de que, en los últimos años, la cantidad de alumnos extranjeros procedentes de países no hispanohablantes ha aumentado. El porcentaje de alumnos de países como Rumanía, Marruecos y China (que ya figuraban entre los siete primeros en 2002/2003) ha crecido considerablemente de un 22 % a un 42,5 %.

Según las cifras del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el curso 2014/2015, las Comunidades Autónomas que registraban el mayor porcentaje de alumnos extranjeros matriculados en centros no universitarios eran: Cataluña (24,0 %), la Comunidad de Madrid (18,1 %), la Comunidad Valenciana (12,5 %), Andalucía (11,5 %)



y Murcia (4,8 %). Estas cinco Comunidades Autónomas sumaban así un 70,9 % sobre el total del alumnado extranjero en España. Sin embargo, según la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, si se calcula el porcentaje de alumnos sobre el total de alumnos matriculados en enseñanzas de régimen general, el *ranking* varía. En este caso, la Comunidad de Madrid ocupa el sexto puesto, por detrás de las Islas Baleares, La Rioja, Cataluña, Aragón y Murcia. En estas Comunidades Autónomas, la concentración de alumnos extranjeros con respecto al total de alumnos matriculados es más alta que en la Comunidad de Madrid<sup>2</sup>.

La Comunidad de Madrid, al situarse como la segunda Comunidad Autónoma con un mayor porcentaje de alumnos extranjeros (en números totales) y sexta en proporción al número total de alumnos matriculados, se presenta como un estudio de caso interesante. Según las cifras de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, la previsión para el curso 2016/2017 del número de alumnos extranjeros era 124 962, lo que supone una leve caída con respecto a los años anteriores (en el curso 2014/2015 esta cifra se situaba en 126 755, y en 2015/2016, en 125 928)<sup>3</sup>. En cuanto a la procedencia de los alumnos, la tendencia es similar a la de la situación general de España que hemos presentado en este trabajo.

### **3.2. ¿Qué son y cómo funcionan las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid?**

Ante esta compleja situación y el rápido crecimiento del alumnado extranjero, se aprobó en España la ley 10/2002 de Calidad de la Educación<sup>4</sup>, que prevé en el primer apartado del artículo 42 [dentro de la segunda sección (de los alumnos extranjeros) del Capítulo VII (De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas)], que:

Las administraciones educativas favorecerán 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 y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente (Jefatura del Estado, 2002, pp. 45 200-45 201).

---

<sup>2</sup> Ver Anexo 1

<sup>3</sup> Ver Anexo 2

<sup>4</sup> El texto completo se puede consultar en: <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

El segundo apartado del artículo 42 establece que estos programas podrán ser impartidos “en aulas específicas establecidas en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario” y que “el desarrollo de estos programas será simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios [...]” (p. 45 201). A raíz de esta ley y como respuesta a una necesidad educativa, surgieron en la Comunidad de Madrid (en adelante, CAM) las aulas de enlace dentro del Programa “Escuelas de Bienvenida”.

El Programa “Escuelas de Bienvenida” se define como un programa experimental que busca la integración escolar y social de los alumnos extranjeros al sistema educativo español. Se articula en dos líneas de actuación. Por un lado, integra “un plan de actividades extraescolares y de ocio educativo encaminado a facilitar la posibilidad de compartir experiencias, [...] a través de la cooperación y del intercambio cultural [...]” y, por otro lado, prevé “la creación de aulas de enlace [...] para facilitar la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo, en las mejores condiciones para lograr su éxito escolar y la adaptación escolar” (Boyano Revilla, Estefanía Lera, García Sánchez, y Homedes Gili, p. 13).

Así pues, se implantaron las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid en el curso académico 2002/2003 para dar respuesta por un lado a “una necesidad por parte del profesorado, al considerar que este alumnado inmigrante/extranjero, dado su desconocimiento del idioma castellano, dificultaba su labor” y por otro “considerando que un tratamiento especializado [...] del castellano es favorable para el desarrollo socioeducativo posterior del alumnado inmigrante/extranjero no castellano-parlante”. Se trata pues, de un proyecto de intervención educativa “que funciona como enlace lingüístico, pero que también tiene implícita la función de recepción sociocultural para los alumnos que se acogen a [estas aulas]” (Cucalón y Duque, 2007, p. 2).

Según un informe publicado por la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid estableció en 2006 los siguientes objetivos generales para las aulas de enlace:

- 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, apoyando la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas, y desarrollando el proceso de enseñanza/aprendizaje mediante las oportunas adaptaciones curriculares.

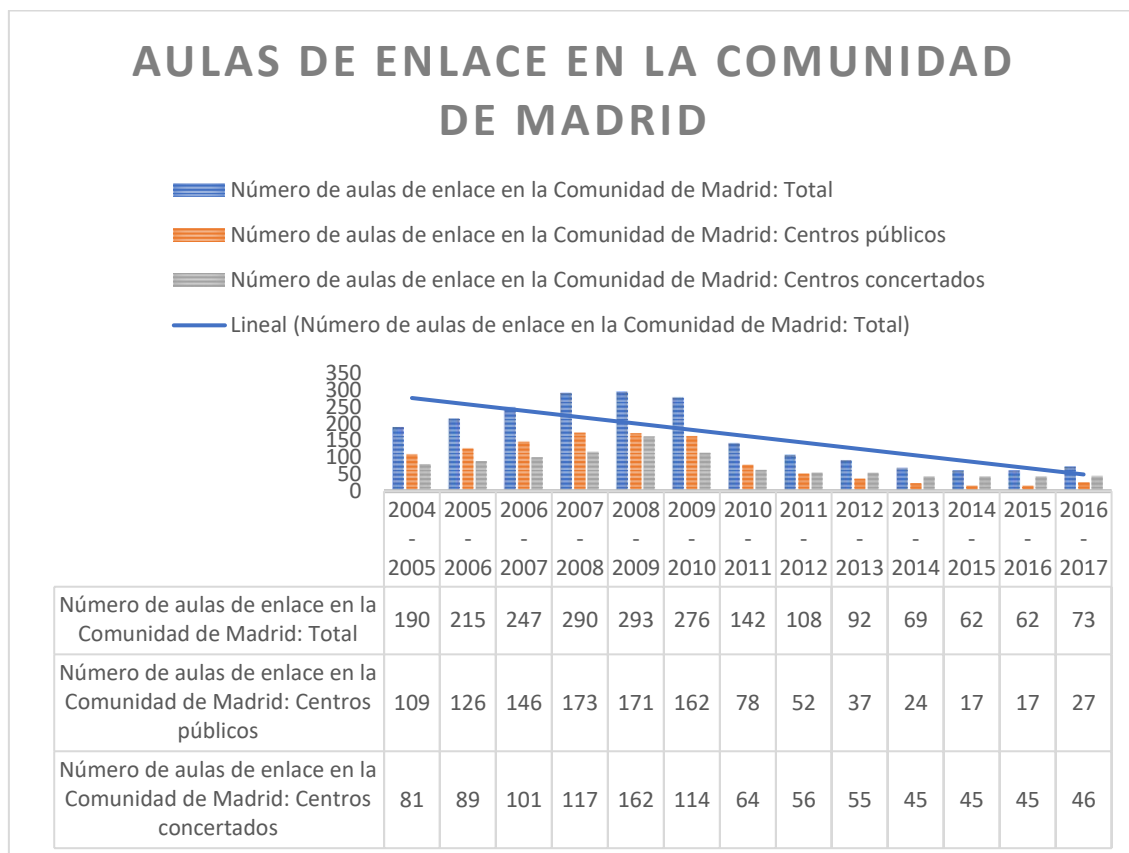
- Facilitar la incorporación y acortar el periodo de integración de este alumnado al sistema educativo.
- Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno.
- Lograr que el alumnado se integre en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y en las mejores condiciones posibles (Boyano Revilla, Estefanía Lera, García Sánchez, y Homedes Gili, p. 13).

Las aulas de enlace agrupan a alumnos que provienen de diferentes países, culturas, sistemas educativos y que tienen diferentes lenguas maternas, así como diferentes edades. Están concebidas para alumnos con desconocimiento de la lengua española y para alumnos con un grave desfase curricular y lagunas en conocimientos básicos, debido a su escolarización irregular en su país de origen.

Las aulas de enlace existen tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria y cada aula tiene un número máximo de 12 alumnos extranjeros. Estos alumnos pueden permanecer en el aula de enlace hasta un máximo de nueve meses, independientemente del mes de su llegada al centro escolar, lo que significa que los nueve meses pueden extenderse a lo largo de dos cursos. Esto supone, además, que los alumnos extranjeros se pueden incorporar al aula de enlace a lo largo de todo el curso académico. Así, según García Fernández (2009), las aulas de enlace se caracterizan por “la transitoriedad y fluctuación de su alumnado” (p. 118). La asignación del centro educativo corresponde a la Comisión de Escolarización y se realiza cuando el alumno se incorpora por primera vez al sistema educativo español. Además, requiere la conformidad de los padres. Tras el periodo de nueve meses, el alumno se integrará en un aula ordinaria preferiblemente dentro del mismo centro educativo, aunque en ocasiones, tiene que ser derivado a un centro distinto (García Fernández, Sánchez Delgado, Moreno Herrero y Goenechea Permisán, 2010). A los alumnos se les asigna un grupo de referencia al que van incorporándose poco a poco en las asignaturas de Educación Física, Educación Artística, Tecnología, Música y Tutoría. Este grupo de referencia pasará a ser su clase una vez termine su estancia en el aula de enlace (Cucalón y Duque, 2007).

### 3.3. La evolución de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid

Figura 2: Las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid



Fuente: Elaboración propia<sup>5</sup>

El presente gráfico muestra la evolución en el número de aulas de enlace en la CAM desde el curso académico 2004/2005 hasta el presente curso 2016/2017. Se puede observar que desde el año 2004 hasta el 2008, el número total de aulas de enlace creció constantemente de 190 hasta 293 en el curso 2008/2009, el año en el que la cifra alcanzó su punto más alto. Desde entonces, el número de aulas de enlace se ha reducido. En el curso 2009/2010, hubo solo 20 aulas de enlace menos que en el anterior. La bajada más drástica fue al año siguiente (2010/2011), cuando la cifra bajó de 276 a 142, lo que supone una caída de casi el 50 %. En 2014/2015, la cifra alcanzó su mínimo, 62 aulas de enlace, un valor que se mantuvo durante dos cursos consecutivos. El curso actual (2016/2017) es el primero que ha visto un aumento en el número de aulas de enlace desde 2008/2009. En términos generales vemos que hoy por hoy, las aulas de enlace no alcanzan ni la mitad de su cifra inicial. Por otro lado, podemos observar que desde 2004 hasta 2010, el grueso de

<sup>5</sup> Datos obtenidos de los informes *Datos y cifras de la educación* (ediciones 2008/2009-2016/2017) de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid

las aulas de enlace pertenecía a centros públicos. No obstante, a partir del curso 2011, esta tendencia se revirtió. Desde entonces, encontramos más aulas de enlace en centros concertados que en centros públicos. De las 109 aulas de enlace iniciales en centros públicos en 2004/2005, hoy solo quedan 27 (alrededor de un cuarto); mientras que, de las 81 aulas de enlace iniciales en centros concertados, quedan 46 (más de la mitad). La drástica caída en el número total de aulas de enlace en el curso 2010-2011 se debe a los recortes en el gasto público en educación del Gobierno de España, que cayó (en términos globales) del 5,1 % del PIB en 2009 al 4,7 % del PIB en 2011, situándose así por debajo de la media europea del 5,3 %, según un informe de la Comisión Europea (Europa Press, 2013).

## 4. Marco teórico

### 4.2. Teorías de aprendizaje y adquisición de segundas lenguas

En términos generales, cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se puede definir de la siguiente manera:

El uso de la lengua – que incluye el aprendizaje – comprende las acciones que realizan las personas que [...] desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas [...] que se encuentran a su disposición en distintos contextos [...] con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos [...]” (Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 9).

Dentro del aprendizaje de lenguas se enmarca el aprendizaje de segundas lenguas, que se puede definir como “el conjunto de procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales el aprendiente alcanza un determinado nivel de competencia en una lengua segunda”, es decir, en una lengua distinta de su lengua materna (Diccionario de términos clave de ELE). Existen una serie de factores que condicionan el proceso de aprendizaje de un alumno, entre los que figuran la motivación, la actitud, la autoestima, la aptitud, la edad o el estilo cognitivo.

En este contexto cabe resaltar la figura de Noam Chomsky, uno de los lingüistas más destacados e influyentes del s. XX. Chomsky es conocido principalmente por defender, a partir de los años 70, la idea de que existe una capacidad innata en el ser humano que se hereda genéticamente y que le permite acceder a una ‘gramática universal’; un concepto que el diccionario de términos clave de ELE define como “el conjunto de principios, reglas y condiciones que comparten todas las lenguas”. Asimismo, se describe como una capacidad “específicamente humana e independiente del resto de capacidades [que] se manifiesta en forma de conocimiento universal sobre las propiedades comunes a todas las lenguas y los rasgos específicos de cada una” (Diccionario de términos clave de ELE). Esto significa que la gramática universal está presente en la adquisición de cualquier lengua, independientemente de si se trata de una L1 o una L2. El concepto de gramática universal forma parte de la teoría de la gramática generativa de Noam Chomsky, una teoría polémica que ha sido cuestionada por numerosos académicos (Barón Birchenall y Müller, 2014), que discuten principalmente si las personas pueden acceder a la gramática universal a lo largo de toda la vida o solo en la etapa infantil. Según Larsen-

Freeman y Long (1994), Chomsky defiende que de no ser por esta gramática universal, “el aprendizaje de la lengua (primera o segunda) sería imposible puesto que los datos del *input* no son lo suficientemente ‘ricos’ para permitir la adquisición y mucho menos que ésta tenga lugar con tanta regularidad y rapidez” (p. 207). Se entiende como *input* o aducto las “muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso” (Diccionario de términos clave de ELE).

Otra figura muy destacada es la del antropólogo Dell Hymes, conocido por su teoría sobre el modelo de competencia comunicativa. Esta competencia comunicativa “describe el conocimiento y la habilidad de los individuos para el uso adecuado de la lengua en los acontecimientos comunicativos en los que se deben encontrar a sí mismos en cualquier comunidad hablante” (Hornberger, 1995, p. 51). En línea con el concepto de competencia comunicativa, cabe resaltar la aportación de Canale y Swain (1980 y 1983). Ellos dividen la competencia comunicativa en cuatro subcompetencias: a) competencia gramatical, b) competencia sociolingüística, c) competencia discursiva y d) competencia estratégica (Llobera, 1995). En primer lugar, la competencia gramatical es la que, según Llobera “ha sido la preocupación central de toda la tradición lingüística de occidente” (Llobera, 1995, p. 14), e incluye “vocabulario, formación de palabras, formación de oraciones, pronunciación, deletreo y semántica lingüística” (Hornberger, 1995, p. 49). La competencia sociolingüística se entiende como la competencia de saber expresarse adecuadamente en función del contexto sociológico y “dependiendo de factores contextuales tales como [...] los motivos de la interacción, y normas y convenciones de interacción”. En tercer lugar, la competencia discursiva es la que se refiere al “dominio de cómo combinar las formas gramaticales y significados para lograr un texto hablado o escrito unificado en distintos géneros”. Por último, la competencia estratégica se compone del “dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden necesitarse para entrar en acción” (Canale 1983 en Hornberger, 1995, p. 49).

Por otra parte, destaca la contribución del lingüista estadounidense Stephen Krashen, que fue el primero en distinguir entre los conceptos de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas (Hernández García y Villalba Martínez; Larsen-Freeman y Long, 1994). Según esta teoría, la adquisición es el “proceso subconsciente, automatizado e intuitivo, característico de la internalización del lenguaje que siguen los niños tanto en L1 como en L2, en un ambiente ‘natural’” (Hernández García y Villalba Martínez, p. 8). En

contraposición, el aprendizaje se refiere a “los procesos conscientes, reflexivos y controlados característicos de la internalización de la lengua en ambientes institucionales o formales” (p. 8). Los autores destacan que la adquisición es más propia de los niños, mientras que el aprendizaje es más característico de los adultos. Sin embargo, esto no significa que ambos procesos no puedan ir de la mano: “ambos procesos pueden aparecer conjuntamente en la adquisición de una L2, sobre todo, en adolescentes y adultos” (p. 8). En su obra *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Krashen explica esto último de la siguiente manera: “Some second language theorists have assumed that children acquire while adults can only learn. The acquisition-learning hypothesis claims, however, that adults also acquire, that the ability to ‘pick-up’ languages does not disappear at puberty” (Krashen, 2009, p. 10).

Hernández García y Villalba Martínez destacan el carácter instrumental de la lengua, que tiene como objetivo principal la interacción entre personas. Así pues, la entienden “como un vehículo de comunicación que posibilita y facilita las interacciones humanas” (p. 4). Asimismo, los autores destacan que el lenguaje también se tiene que entender como un “transmisor de cultura”, es decir, como un reflejo de las formas de vida, creencias, pensamientos y rituales propios de una comunidad. Como consecuencia, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa apropiada “es necesario que se conozca, también la información cultural asociada y transmitida por la lengua y que, por otra parte, el hablante nativo utiliza en sus interacciones cotidianas” (p. 6).

Finalmente, queremos presentar otro concepto de especial interés en el aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas: el de la ‘interlengua’. La interlengua se entiende como “el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje”, un término acuñado por Selinker (Diccionario de términos clave de ELE). Las interlenguas son un sistema individual que varía de alumno a alumno y evoluciona con el tiempo (Hernández García y Villalba Martínez).

#### **4.1. El Marco común europeo de referencia**

El Marco común europeo de referencia es un proyecto de política lingüística del Consejo de Europa<sup>6</sup> que tiene como fin unificar el aprendizaje y la enseñanza de las

---

<sup>6</sup> El Consejo de Europa es una organización internacional de carácter regional europeo formada por 47 miembros que tiene como objetivo general la defensa y la protección de la democracia, del Estado de Derecho y de los derechos humanos.



lenguas en el contexto europeo. Este proyecto ofrece “una base común para la elaboración de programa de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa”, fomentando así la transparencia y la cooperación internacional en el ámbito de las lenguas modernas (Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 1). Una de las ideas fundamentales que sustentan el marco reside en “que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad [...], la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación” (p. 2).

En este contexto cabe resaltar el concepto de ‘plurilingüismo’. El Consejo de Europa considera que el plurilingüismo va más allá del simple conocimiento de varias lenguas. Podemos definir el concepto de plurilingüismo como “la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y la interrelación que se establece entre ellas”. Ésta se diferencia del multilingüismo, que se refiere “al conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” (Diccionario de términos clave de ELE).

El Marco común europeo de referencia establece seis niveles principales de aprendizaje: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Los niveles A se consideran los niveles más básicos (usuario básico), seguidos de los niveles B (usuario independiente) y de los niveles C (usuario competente). A su vez, esta clasificación se puede subdividir en más niveles (A 1.1, A1.2, B 1.1, etc.). En función del nivel de aprendizaje del alumno, variarán los objetivos de enseñanza, así como la metodología y la evaluación.

#### **4.2. El currículo del español como L2**

Antes de proceder a analizar el currículo del español como L2, queremos definir el término ‘currículo’. Éste se refiere a “la organización de todo el proceso instructivo, desde el análisis de las necesidades del grupo [...], la definición de objetivos, la elaboración del sílabo y las decisiones con respecto de la metodología, hasta la evaluación” (Cortés 2000 en Hernández y Villalba, 2008, p. 1).

En un artículo publicado en la revista *Currículo y educación lingüística*, Hernández y Villalba (2008) establecen cinco categorías necesarias para diseñar un currículo de español como L2. En primer lugar, se debe analizar cuáles son las necesidades, los intereses y las expectativas del grupo de alumnos. Para esto, cabe

plantearse la siguiente pregunta: ¿en qué escenarios se va a emplear la L2? A este respecto, el Marco común europeo de referencia establece cuatro ámbitos: el ámbito público, el ámbito personal, el ámbito profesional y el ámbito educativo. El ámbito público hace referencia “a todo lo relacionado con la interacción social corriente (las entidades empresariales y administrativas, los servicios públicos, las actividades culturales y de ocio de carácter público [...]).” El ámbito personal comprende “las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales”. El ámbito profesional “abarca todo lo relativo a las actividades y las relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión”. Por último, el ámbito educativo se refiere al “contexto de aprendizaje o formación [...], donde el objetivo consiste en la adquisición de conocimientos o destrezas específicas” (Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 15).

En segundo lugar, se tienen que definir los fines y objetivos generales de la enseñanza. En términos generales, estos serían “dotar al estudiante de una adecuada competencia comunicativa en L2 para que pueda participar eficazmente en las relaciones sociales de su entorno” (Hernández y Villalba, 2008, p. 3). Estos objetivos variarán en función del nivel del Marco europeo de referencia en el que se encuentre el alumno. Más allá, es preciso que el alumno adquiriera una competencia lingüística académica oportuna para poder acceder a los contenidos de las distintas asignaturas en el centro educativo y continuar con su educación formal (este es el caso de niños y adolescentes, mientras que los adultos deberían adquirir una competencia lingüística profesional que les permita desenvolverse en el ámbito laboral).

A continuación, los autores explican que el contenido que se debe enseñar se puede agrupar en una serie de competencias: competencias generales, competencias lingüísticas, competencias sociolingüísticas y competencias pragmáticas (todas ellas están relacionadas con las teorías de Canale y Swain que se han presentado en el primer apartado de este capítulo). Las competencias generales engloban el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y las habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender) (Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 99-105). Las competencias lingüísticas abarcan los elementos léxicos y gramaticales, la semántica, la ortografía y la sintaxis. Las competencias sociolingüísticas “comprenden el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la

lengua” (p. 116), como normas de cortesía y expresiones de sabiduría popular y los registros. Finalmente, las competencias pragmáticas comprenden la competencia discursiva y la competencia funcional.

En cuarto lugar los docentes tienen que definir la metodología. La metodología es el componente del currículo que se refiere “los procedimientos mediante los cuales se pretende alcanzar el dominio de los contenidos y el logro de los objetivos” y tiene que ver tanto con los profesores como con los alumnos y el material empleado (Diccionario de términos clave de ELE). A este respecto, el Marco común europeo de referencia deja claro desde el principio “que NO [pretende] decir a los profesional lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. El Marco común europeo de referencia no tiene el cometido de establecer [...] los métodos que [se] tendrían que emplear” (Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. XI).

Finalmente, será necesario establecer unos criterios de evaluación. Estos pueden ser muy variados y difieren dependiendo de la teoría de aprendizaje o el enfoque en el que se base el método didáctico. En términos generales, se entiende por evaluación “la acción educativa que implica recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión” (Diccionario de términos clave de ELE).

## **5. Objetivos y preguntas de investigación**

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene por objetivo general estudiar las oportunidades educativas que la Comunidad de Madrid ofrece al alumnado extranjero en edad de escolarización obligatoria a través de las aulas de enlace. Para ello, analizaremos diferentes aspectos del funcionamiento de estas aulas, como por ejemplo la metodología y el profesorado de las aulas. Es nuestro objetivo también exponer el caso práctico del aula de enlace del Centro de Formación Padre Piquer para ofrecer información obtenida de primera mano. Las preguntas de investigación que nos planteamos y que abordaremos a continuación son las siguientes:

- ¿Qué enfoque educativo adoptan las aulas de enlace?
- ¿Qué metodología se sigue en las aulas de enlace? ¿Qué actividades se desarrollan en las aulas de enlace?
- ¿Cuáles son los principales retos y las dificultades a las que se enfrentan tanto los profesores como el alumnado en las aulas de enlace?
- ¿Qué función desempeñan las aulas de enlace en la integración social de los alumnos en la sociedad receptora?

## 6. Metodología

Para la elaboración del presente Trabajo de Fin de Grado, en primer lugar, hemos recabado datos y cifras de los anuarios estadísticos *Las cifras en la educación en España* elaborados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para analizar el panorama general educativo y la presencia del alumnado extranjero en España, y en concreto en la Comunidad de Madrid. Asimismo, hemos recogido datos sobre las aulas de enlace de los informes *Datos y cifras de la educación* publicados por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid para observar su evolución desde que se implantaron por primera vez en el curso académico 2002/2003.

Las fuentes bibliográficas que se han consultado para realizar el trabajo han sido principalmente artículos de revistas especializadas en Educación, Didáctica y Pedagogía; así como trabajos de investigación llevados a cabo por profesores y expertos en la materia y libros del catálogo de la Universidad Pontificia Comillas. Por otra parte, este trabajo se fundamenta también en un análisis empírico, ya que la autora se ha reunido en dos ocasiones con Montserrat Martínez, la tutora del aula de enlace del Centro de Formación Padre Piquer y con Pablo Fernández, profesor del aula de enlace. Además, el Centro de Formación Padre Piquer ha ofrecido a la autora la oportunidad de asistir una mañana al aula de enlace para observar cómo funciona esta. Así pues, este TFG se ha llevado a cabo a partir de información primaria y en base a las publicaciones leídas y analizadas.

## **7. Análisis y discusión**

### **7.1. Modalidades de las aulas lingüísticas: ¿cuál adopta el aula de enlace?**

Níkleva (2012) cita a Villalba (2009), que formula tres diferentes métodos de apoyo lingüístico para el alumnado extranjero. En primer lugar, el autor introduce la opción que prevé el aprendizaje de español dentro del aula ordinaria. Esta opción se caracteriza por la implicación y participación de todo el profesorado, tanto de los docentes ordinarios como de los docentes especializados en la enseñanza del español para alumnos inmigrantes. A su vez, este planteamiento permite que los alumnos extranjeros pasen más horas con compañeros hispanohablantes y se relacionen con ellos. Esto constituye un factor fundamental en la medida en que, como hemos visto previamente en el marco teórico, es necesario que el alumnado extranjero interactúe con hablantes nativos con el fin de adquirir una competencia comunicativa apropiada. Sin embargo, surge la pregunta de si basta con que el alumno extranjero establezca lazos estrechos con los alumnos de origen español para aprender bien el idioma. En esta línea, Barrios Espinosa y Morales Orozco (2012) explican que esta opción supone que “el alumnado [extranjero] en lugar de salir de su aula de referencia durante unas horas a la semana para recibir apoyo lingüístico, permanece en ella [todo el tiempo] y es el docente [...] el que acude al aula de referencia” (p. 205); lo que significa que en una misma aula coinciden a la vez dos docentes. Los autores se refieren a esta opción como la ‘modalidad inclusiva’.

La segunda opción es en la que el alumnado extranjero pasa la mayor parte del tiempo escolar fuera del aula ordinaria. Esto se traduce en que el alumnado pasa menos tiempo en contacto con los alumnos hispanohablantes de su grupo de referencia, pero recibe una enseñanza más intensiva y especializada. Como consecuencia, es necesario encontrar estrategias de socialización que permitan a los alumnos extranjeros relacionarse con los demás compañeros para integrarse en el centro educativo y evitar que los alumnos inmigrantes queden aislados. Por otro lado, esta opción requiere una coordinación eficaz entre el grupo de referencia y el aula de enlace, y entre sus respectivos tutores. Este enfoque es el que adoptan las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid.

Por último, la tercera opción sería una combinación de las dos anteriores. Si bien fusiona las ventajas de ambas, sigue presentando una importante dificultad a la hora de la evaluación que está presente en las tres modalidades: “La evaluación sigue siendo una tarea difícil [...], ya que los niveles del Marco común europeo de referencia [...] se

refieren solo a la competencia lingüística comunicativa y no a la competencia lingüística académica” (Níkleva, 2012, p. 6).

Entre los autores y los expertos se ha creado un debate en torno a la eficiencia de la modalidad inclusiva en contraposición al enfoque segregacionista. De acuerdo con Barrios Espinosa y Morales Orozco (2012), la modalidad inclusiva asume “un modelo intercultural como un enfoque educativo basado en el respeto y la apreciación cultural”. Asimismo, este enfoque contribuye a evitar que se considere que el alumnado extranjero tiene dificultades intelectuales. Según los autores, en este enfoque prevalecen los valores de diversidad cultural, se eliminan los prejuicios contra los alumnos inmigrantes y se lucha contra la xenofobia y el racismo. Por otro lado, se refuerza la autoestima y motivación del alumnado extranjero; dos factores que, como ya hemos mencionado, desempeñan un papel crucial en el aprendizaje de una segunda lengua.

En este contexto consideramos esencial destacar el concepto de bilingüismo de ganancia (conocido también como bilingüismo aditivo). Barrios Espinosa y Morales Orozco (2012) se basan en Lambert y explican que, según este autor:

El bilingüismo aditivo es el que resulta de un programa en el que el alumnado mantiene su primera lengua a la vez que adquiere su segunda lengua. Este tipo de programas se caracteriza por procurar el desarrollo de esa primera lengua y valorar la cultura de origen del estudiante (p. 207)

Los autores defienden la postura de que “la falta de oportunidades para avanzar su competencia en la primera lengua puede afectar muy negativamente a su progreso intelectual y a su propia imagen” (p. 207). Como se ha visto en el estado de la cuestión, uno de los objetivos de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid consiste en “favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno”. Creemos que este objetivo va de la mano con avanzar las competencias en la primera lengua del alumno. No obstante, tenemos que resaltar el hecho de que, debido a que los alumnos proceden de países muy variados, resulta difícil conseguir que puedan continuar con el estudio de su lengua materna dentro del centro educativo por falta de recursos. Así pues, consideramos que mayoritariamente es la responsabilidad de los padres asegurarse de que sus hijos continúen formándose en su lengua materna. García Fernández, Goenechea Permisán y Jiménez Gámez (2011) defienden que es importante mantener presente en el aula la cultura y la lengua de origen de los alumnos inmigrantes, aunque son conscientes de que habitualmente los profesores de las aulas de enlace no permiten que el alumnado hable su

lengua materna en el aula por miedo a que interfiera en el aprendizaje de español. Sin embargo, a veces es inevitable que la utilicen, por ejemplo, cuando coinciden con alumnos de su misma nacionalidad. Por su parte, García Fernández y Moreno Herrero advierten del riesgo que esto supone: “La escasa representación de sus culturas en el medio escolar, lo que se traduce automáticamente en su desvalorización” (p. 46).

Como contraposición, el bilingüismo sustractivo (también conocido como bilingüismo de pérdida o de sustitución) se desarrolla en las siguientes circunstancias:

Cuando las lenguas no son complementarias, sino que concurren [...] Se produce cuando una comunidad rechaza sus propios valores socioculturales en beneficio de una lengua que desde los valores dominantes cuenta con prestigio cultural y económico. El resultado puede ser que la lengua materna se deteriore y sea sustituida por la segunda lengua, o bien, como ocurre frecuentemente, que ninguna de ellas se adquiera plenamente. Ambas situaciones se producen con frecuencia entre los inmigrantes que son escolarizados en la lengua del país de acogida” (Martín Rojo 1995 en Barrios Espinosa y Orozco Morales, 2012, pp. 207-208).

Conforme a García Fernández, Sánchez Delgado, Moreno Herrero y Goenechea Permisán (2010), en España, existe cierta tendencia por parte de los profesores en hacer monolingües en español a los alumnos inmigrantes, algo que “refleja el modelo de bilingüismo sustractivo subyacente, en contra de la corriente predominante en otros países de la UE, donde se promueve el bilingüismo aditivo” (p. 486). Los autores se muestran críticos y aseguran que gran parte del profesorado no es plenamente consciente de la necesidad de que el alumnado aprecie, junto al español, el conocimiento y uso de su lengua materna.

## **7.2. Metodología de enseñanza-aprendizaje**

En las aulas de enlace corresponde a cada docente elaborar su propia programación, y con ello, elegir la metodología que va a aplicar. El docente puede hacerlo libremente en función de las características concretas de sus alumnos. Dado que cada grupo de alumnos es diferente, es previsible que la metodología varíe en función de las necesidades, los intereses y las expectativas de los alumnos, tal y como se ha explicado en el marco teórico. Así pues, no se puede hablar de una tendencia metodológica general. Según Boyano Revilla, Estefanía Lera, García Sánchez y Homedes Gili, “hay que tener en cuenta sus diferencias de capacidad y aprendizaje, la motivación por el mismo, el nivel de adquisición de contenidos y las diferentes estrategias de aprendizaje según sus orígenes



culturales, para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (pp. 16-17). En todos los casos, podemos argumentar que se busca crear un clima de confianza, seguridad y que respete la diversidad cultural. Aun así, los autores destacan que existen una serie de características comunes en la metodología de enseñanza en las aulas de enlace. Los autores proponen que la metodología sea:

- Activa y participativa
- Creativa y que desarrolle el sentido crítico.
- Centrada en la adquisición de estrategias, procedimientos y resolución de problemas, pero fundamentada en la experiencia y conocimientos previos del alumno, es decir, que favorezca el aprendizaje significativo.
- Orientada a la adquisición de técnicas de trabajo intelectual que desarrollen su autonomía en el aprendizaje.
- Abierta a la utilización de todos los recursos posibles.
- Globalizadora y comunicativa (Boyano Revilla, Estefanía Lera, García Sánchez y Homedes Gili, p. 17)

En cuanto a los recursos didácticos empleados, destaca el uso predominante de materiales de elaboración propia como, por ejemplo, fichas de ejercicios, mientras que aproximadamente solo una décima parte del profesorado utiliza materiales de editoriales, dado que no existen en el mercado libros de texto y materiales específicos para las aulas de enlace. Según los expertos, las aulas de enlace son flexibles y permiten realizar ejercicios diversos. Presentan la posibilidad de hacer actividades creativas, por ejemplo, a través de juegos, algo que en las aulas ordinarias supondría mayores dificultades (García Fernández y otros). Asimismo, se utilizan materiales audiovisuales, medios tecnológicos y juegos (García Fernández, Sánchez Delgado, Moreno Herrero y Goenechea Permisán, 2010). A este respecto, Barrios Espinosa y Morales Orozco (2012) destacan “la introducción del componente lúdico en el proceso de aprendizaje como forma de crear un espacio de confianza, libertad y creatividad donde el alumnado juega sin percatarse de que también aprende [...]” (p. 208). Asimismo, los autores citan a García Marín y Martínez Ten (2004), que definen el juego como “una herramienta que permite el acercamiento, conocimiento y enriquecimiento entre personas de diferentes culturas” (Barrios Espinosa y Morales Orozco, 2012, p. 208).

Según una investigación, el 65,8 % del profesorado dedica alrededor del 75 % del tiempo a la enseñanza del español y tan solo un 25 % a demás contenidos curriculares.

No obstante, a medida que se acerca el momento en el que el alumno se va a integrar en el grupo de referencia, aumenta el contenido curricular (García Fernández, Sánchez Delgado, Moreno Herrero y Goenechea Permisán, 2010, p. 484).

Un gran número de profesores apunta a que el periodo de máximo nueve meses que dura la estancia del alumnado en el aula de enlace es demasiado breve. Si bien es cierto que en nueve meses un alumno puede aprender una segunda lengua extranjera para manejarse en determinados contextos, por ejemplo, en el ámbito personal (aunque con ciertas limitaciones), es muy difícil que adquiera las competencias lingüísticas suficientes para adaptarse al currículo en un idioma que no es su lengua materna y logre desenvolverse en el ámbito educativo (García Fernández, Sánchez Delgado, Moreno Herrero y Goenechea Permisán, 2010).

García Fernández, Goenechea Permisán y Jiménez Gámez (2011) destacan que “en el planteamiento de las [aulas de enlace] se considera el aprendizaje de la lengua como un paso previo a la integración y no como una consecuencia o un proceso paralelo a esta”, a diferencia de otros modelos de aulas lingüísticas en las que se adoptan otros enfoques, por ejemplo, en Andalucía (p. 270). En esta línea, García Fernández y otros se muestran escépticos y consideran que en las aulas de enlace existe una “gran preocupación por enseñar cuanto antes la lengua vehicular [...] olvidando la incidencia que [...] tienen la integración escolar del alumno y la adquisición de los demás contenidos curriculares” (p.73). Por otro lado, las voces más críticas señalan que se sigue una metodología de enseñanza similar a la que se sigue cuando se enseña una L1, dejando de lado el desarrollo de la lengua materna de cada alumno extranjero.

### **7.3. Profesorado**

Como hemos visto en el apartado anterior, la función del profesorado consiste en primer lugar en elaborar la programación y el horario de los alumnos. Además, tienen la responsabilidad de atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos y de coordinarse con los tutores del aula de referencia para facilitar la incorporación de los alumnos extranjeros a sus grupos correspondientes. Respecto a la formación del profesorado, aunque la normativa de las aulas de enlace “no establece la exigencia de una cualificación específica en el profesorado de estas aulas se valora, por orden de preferencia, la experiencia en la enseñanza del español como segunda lengua” (García Fernández, Sánchez Delgado, Moreno Herrero y Goenechea Permisán, 2010, p. 477).

Según un estudio, el 66,5 % del profesorado es licenciado y casi dos tercios de ellos tienen formación psicopedagógica o filológica. Sin embargo, “predominan los que no se han formado [...] con una orientación específica para atender a la diversidad, o para la enseñanza de lengua extranjera” (García Fernández, Sánchez Delgado, Moreno Herrero y Goenechea Permisán, 2010, p. 480). De hecho, una cuarta parte del profesorado no había tenido experiencia en la enseñanza con alumnado inmigrante.

Respecto a la motivación de los profesores por ejercer su profesión en las aulas de enlace, el estudio concluye que el 55,9 % estaba destinado en el aula de enlace a petición propia. Esto refleja la vocación de la mayoría de los profesores, que señalan que el desarrollo personal y profesional, así como el compromiso con la inmigración y con los menos favorecidos constituyen factores importantes que les han conducido a elegir este trabajo y que les producen gran satisfacción personal. Además, los profesores valoran los vínculos afectivos que se crean en las aulas de enlace y que contribuyen a que los alumnos pierdan miedos e inseguridades.

Observamos asimismo que casi la mitad del total del profesorado entrevistado en el mismo estudio señala que siente que el resto de los docentes de sus centros educativos los percibe “como responsable[s] total de lo que le ocurra al alumnado que pasa por sus aulas” y “como alguien que le libera durante algún tiempo de alumnado inmigrante”. Esto refleja la percepción que tienen gran parte de los docentes de que los profesores del aula de enlace son los únicos responsables de los alumnos extranjeros (p. 483). Por otro lado, los investigadores indican que los profesores de las aulas de enlace muestran un mayor grado de preocupación en que los alumnos extranjeros se integren en el aula de referencia que los docentes de estos grupos, que prefieren que el alumno extranjero permanezca el mayor tiempo posible en el aula de enlace. No obstante, según esta misma investigación, los profesores valoran más “los aspectos de aprendizaje académico que los aspectos de integración social [...], pues señalan el efecto positivo de las aulas de enlace sobre el aprendizaje de la lengua y no son tan unánimes respecto a los efectos sobre la integración” (pp. 487-488).

Un problema que destacan varios autores, son las “bajas expectativas de sus profesores hacia ellos, especialmente en la E.S.O.” (García Fernández y Moreno Herrero, p. 45). Cucalón y Duque (2007) coinciden con esta idea. Ellos explican que existe cierta tendencia entre los docentes “a considerar en imágenes estereotipadas a los alumnos

inmigrantes/extranjeros [...] basadas siempre en generalizaciones” (p. 11). Más allá, opinan que:

Tras todo esto subyace siempre la idea de que la cultura no es un proceso dinámico y cambiante sino algo rígido y duro como una roca, así como que cada país tiene una única cultura extrapolable al conjunto de sus conciudadanos (p. 11)

#### **7.4. Principales retos y dificultades en las aulas de enlace**

En cuanto a las dificultades y los retos que plantean la enseñanza y el aprendizaje de español en las aulas de enlace, destacan la gran heterogeneidad de lenguas de origen, niveles de español y edades de los alumnos. También sobresalen la falta de hábitos de trabajo y la dificultad para aprender español de alumnos de determinadas procedencias. La escasa coordinación entre las aulas de enlace y los grupos de referencia, así como la escasa implicación del resto de docentes también suponen un problema. Por otro lado, una situación familiar inestable puede perjudicar el aprendizaje de los alumnos. En este contexto, García Fernández y Moreno Herrero destacan las situaciones de desarraigo familiar, aquellas en las que los alumnos “se quedaron en su día con algún familiar en su país de origen, debido a que su madre o ambos padres vinieron a España a trabajar y en cuanto pudieron se los trajeron y los escolarizaron” (p. 47). Sin embargo, en contra de muchos prejuicios generalizados, los profesores defienden que las principales dificultades para trabajar con alumnos inmigrantes no son la desmotivación ni el mal comportamiento (García Fernández, Sánchez Delgado, Moreno Herrero y Goenechea Permisán, 2010).

Queremos hacer hincapié en que el diferente nivel de español que tienen los alumnos es una de las principales dificultades a la que se enfrentan tanto los profesores como los alumnos. Este aspecto se puede relacionar con el concepto de ‘interlengua’ que mencionamos en el marco teórico; ya que el hecho de que cada alumno se encuentre en una fase de aprendizaje diferente y, por tanto, tenga una interlengua distinta a la de sus compañeros, dificulta enormemente la tarea del profesor a la hora de planificar la clase. Esto se debe, entre otros factores, a que los alumnos se incorporan al aula de enlace a lo largo de todo el curso, a que proceden de diferentes países, y a que tienen distintas aptitudes, edades y estilos cognitivos. Con respecto a la edad de los alumnos, cabe plantearse hasta qué punto entra en juego la teoría de Noam Chomsky relativa a la gramática universal. Hemos visto que entre los expertos no hay consenso sobre si se puede acceder a la gramática universal a lo largo de toda la vida o solo en la etapa infantil. Esta cuestión es de especial relevancia, ya que los adolescentes se encuentran en una etapa de

su vida entre la infancia y la madurez. Los autores de un trabajo de investigación concluyen que “cuanto mayor es la edad de incorporación, son percibidos como más problemáticos [por los docentes]” (García Fernández y Moreno Herrero, p. 45). Por otra parte, de acuerdo con la teoría de Krashen, los adolescentes serían capaces tanto de aprender como de adquirir el español como segunda lengua en su paso por el aula de enlace independientemente de su edad.

Otra dificultad es la falta de información previa sobre el historial del alumno, así como, en ocasiones, su deficiente escolarización en su país de origen. A menudo, los profesores del aula de enlace no saben qué es lo que el alumno aprendió en su país o cuál era el currículo que seguía el centro educativo anterior del alumno. Como consecuencia, García Fernández (2009) defiende que:

En alumnos que se incorporan con cierta edad a la escuela es necesario el estudio personalizado no solo de las formas de vida en sus países de origen, costumbres, valores, etc., sino también del entorno vital e inmediato en que estos niños se han desarrollado como personas (p. 47).

Más allá del aprendizaje de español, cabe resaltar el escollo de la integración del alumno en el centro educativo. Como afirman García Fernández, Sánchez Delgado, Moreno Herrero y Goenechea Permisán (2010), “la incorporación del alumno al grupo ordinario tendrá lugar en el mismo centro, siempre que sea posible; en caso contrario, la Comisión de Escolarización le asignará otro centro escolar, de acuerdo con su residencia habitual” (p. 476). Esto significa que el alumno no siempre podrá permanecer en la escuela en la que ha asistido al aula de enlace, algo que supone una doble segregación y se traduce en que el alumno tendrá que pasar por dos procesos de adaptación. Si, como explican Cucalón y Duque (2007), “la ruptura a la hora de dejar el aula de enlace se convierte en poco menos que traumática tanto por parte de los alumnos que la dejan como por parte de los profesores de la misma que los ven marchar”, más traumática será cuando el alumno, además, se ve obligado a integrarse en un segundo centro (p. 14). Los autores definen el aula de enlace como un “espacio protector” con respecto al resto del centro, que de primeras les puede resultar “amenazante” a los alumnos. (p. 14). En ambos casos, la integración del alumno extranjero condicionada y limitada por el poco tiempo que pasan los alumnos de las aulas de enlace con el resto de compañeros del centro. En conclusión, “las escasas ocasiones que se les ofrece de interactuar con sus iguales

hispanohablantes” dificultan su integración en la escuela (García Fernández, 2009, p. 124).

### 7.5. Caso práctico: Centro de Formación Padre Piquer

El Centro de Formación Padre Piquer es un centro educativo concertado ubicado en la C/ Mártires de la Ventilla, 34, en el barrio madrileño de la Ventilla. Está dirigido por la Compañía de Jesús y tiene alrededor de 1 100 alumnos repartidos entre la E.S.O., Bachillerato y FP Básica de grado medio y superior (Moya, 2015). Según Montserrat Martínez, el aula de enlace en el Centro de Formación Padre Piquer se abrió el 15 de noviembre de 2005, es decir, que ya lleva funcionando 12 años<sup>7</sup>. A fecha de 30 de marzo de 2017, el día en el que la autora realizó la visita al aula de enlace, el aula contaba con 18 alumnos. Es decir, superaba el número de 12 alumnos permitido por aula de enlace porque tiene autorización para un aula y media. Esto significa que, además, de Montserrat Martínez, la tutora del aula de enlace, hay otro profesor, Pablo Fernández, que trabaja sobre todo con los alumnos que tienen un nivel más bajo de español. Asimismo, hay una serie de estudiantes del máster en Formación de Profesorado que realizan sus prácticas en el aula de enlace. No obstante, como hemos mencionado, el número de alumnos varía a lo largo de todo el curso porque los alumnos pueden incorporarse al aula en cualquier mes. La siguiente tabla muestra la procedencia de los alumnos y la proporción entre chicos y chicas. Todos ellos tienen entre 12 y 17 años.

Tabla 1: Número de alumnos según procedencia y género

	Bangladesh	China	Filipinas	India	Rumanía	Total
Chicos	2	0	5	0	2	9
Chicas	1	3	2	1	2	9
Total	3	3	7	1	4	18

Fuente: Elaboración propia

En el Centro de Formación Padre Piquer los alumnos se dividen en 3 grupos dentro de la propia clase en función del nivel de español que tengan (el nivel 1 es el más alto, el 2 es el nivel intermedio, y el 3 es el nivel más bajo). El horario lectivo es de 8.30 a 14.30 de lunes a viernes. De las 30 horas totales, 22 horas se dedican al aprendizaje de

<sup>7</sup> Ver Anexo 3

español y el resto del día se complementa con las asignaturas de Educación Física, Tutoría, Sociales, Ciencias y Matemáticas. El día de la visita, los alumnos del nivel 1 tenían que preparar por grupos una presentación, así que trabajaron de manera autónoma con los ordenadores. Los alumnos del nivel 2 realizaron ejercicios de gramática con la tutora (de conjugación de verbos y tiempos verbales, así como ejercicios para diferenciar los verbos ser y estar). Por último, los alumnos del nivel 3 estaban con un estudiante en prácticas del máster en Formación de Profesorado escribiendo un dictado y corrigiéndolo posteriormente. Una de las alumnas de este grupo, que tenía un nivel algo más avanzado que el de sus compañeros escribió una redacción que luego corrigió con el alumno en prácticas. Esto refleja la atención individualizada que reciben los alumnos del aula de enlace y cómo la metodología se adapta a las necesidades específicas de cada alumno. Después, los alumnos de los grupos 1 y 2 se unieron a los alumnos del grupo 3 para trabajar juntos en las presentaciones, ya que es una actividad en la que participan todos. Esto fomenta el trabajo en equipo porque los alumnos que tienen un nivel más avanzado de español ayudan a los que no lo tienen. Con respecto a las mesas del aula, cabe destacar que son circulares y los alumnos se sientan en grupo, lo que favorece el trabajo colaborativo y fomenta el compañerismo (en cada mesa se pueden sentar alrededor de 5 alumnos). El aula cuenta con ordenadores y material didáctico como libros de texto y de lectura, y diccionarios. Las paredes del aula están decoradas con mapas y pósteres hechos por los alumnos.

Con respecto al uso de la lengua materna de los alumnos, es inevitable que a veces la utilicen dentro del aula, sobre todo cuando se juntan alumnos de una misma nacionalidad, como es el caso del aula de enlace del C. F. Padre Piquer. De hecho, hemos observado cómo, a petición de la tutora, un alumno rumano hacía de intérprete para un compañero que llevaba poco tiempo en España. No obstante, los profesores invitan a los alumnos en todo momento a que hablen en español entre ellos.

En general, el ambiente que se desprende del aula es el de un entorno acogedor, que fomenta la participación activa de los alumnos, que se muestran atentos, disciplinados, enérgicos, curiosos, motivados y respetuosos con los profesores y con sus compañeros. Asimismo, muestran interés por los idiomas maternos y las culturas de sus compañeros. Pudimos observar cómo unos alumnos preguntaban a otros cómo se decían determinadas palabras y expresiones en su idioma materno.

## 8. Conclusiones y propuestas

A lo largo de este trabajo de investigación hemos podido analizar cómo se estructuran las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid, cuáles son sus características y qué dificultades presentan. A modo de conclusión, podemos afirmar que el modelo de las aulas de enlace pone el énfasis en el aprendizaje de la lengua y no en la integración del alumno en la sociedad receptora. Es decir, el aprendizaje del español se concibe como un paso previo a la integración (García Fernández, Goenechea Permisán y Jiménez Gámez, 2011). En general, son vistas con buenos ojos por los expertos y los profesores, que las consideran como una herramienta fundamental para la formación e integración de los alumnos extranjeros en el sistema educativo español. Sin embargo, resulta crucial recordar que hay que evitar que se conviertan en instrumentos para aislar al alumnado inmigrante. No pueden suponer un freno a su integración ni implicar una pérdida de nivel curricular. Queremos destacar que nos resulta alarmante el hecho de que desde el curso académico 2008/2009, el número de aulas de enlace se haya visto reducido de manera continuada. Se trata de aulas que suponen un espacio de acogida muy importante para los alumnos recién llegados, en el que se sienten cómodos y protegidos, por lo que, ocurre con frecuencia que, tras incorporarse al aula de referencia, los alumnos mantengan el contacto con el aula de enlace. A menudo vuelven para pedir ayuda a su antiguo tutor si tienen dificultades, ya que este se ha convertido en una figura cercana y de confianza con quien han establecido una buena relación (García Fernández y otros).

García Fernández, Sánchez Delgado, Moreno Herrero y Goenechea Permisán (2010) proponen que los centros educativos deberían observar mejor las instrucciones de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid que rige las aulas de enlace. En concreto, se debería tener más en cuenta el perfil de los profesores a la hora de seleccionarlos como docentes para estas aulas. Opinan asimismo que el profesorado tendría que recibir más cursos de formación para enseñar español como segunda lengua, así como para aprender a dominar metodologías innovadoras como estrategias de aprendizaje cooperativo. Además, resulta imprescindible reducir el aislamiento en el que trabaja el profesorado de las aulas de enlace y mejorar la coordinación con los docentes de los grupos de referencia. Es necesario que los docentes de las aulas ordinarias se impliquen más en la educación e integración del alumnado de las aulas de enlace, que deberían ser responsabilidad de todos los profesores del centro educativo. Por otro lado, la administración educativa debería plantearse si nueve meses bastan para que un alumno



adquiera las competencias lingüísticas suficientes como para incorporarse a un aula ordinaria y seguir el currículo, o si se debería prolongar este periodo de adaptación. También consideramos necesario que el profesorado valore el conocimiento y el uso de la lengua materna de los alumnos extranjeros junto al español para mantener su identidad personal, autoestima y motivación; ya que de otra manera, se perpetúa en los centros educativos una visión que percibe a estas lenguas como idiomas que carecen de prestigio y de valor, y que tan solo dificultan la integración completa, efectiva y exitosa de los alumnos (Martín y Mijares 2007 en García Fernández, Sánchez Delgado, Moreno Herrero y Goenechea Permisán, 2010). Por último, en línea con el objetivo del Marco común europeo de referencia del Consejo de Europa, que aboga por una Europa plurilingüe, Trujillo (en García Fernández, Sánchez Delgado, Moreno Herrero y Goenechea Permisán, 2010) destaca que:

Un enfoque intercultural de la educación nos permite ver al estudiante inmigrante como un individuo pluricultural y plurilingüe, que realmente, es el modelo a seguir. Debemos (y podemos) fomentar el plurilingüismo y la pluriculturalidad en nuestras aulas [...] Queda camino por hacer, pero merece la pena (p. 488).

## Referencias

- Barón Birchenall, L., y Müller, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442. Recuperado el 26 de mayo de 2017, de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf>
- Barrios Espinosa, M. E., y Morales Orozco, L. (2012). Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado no hispanohablante y aprendizaje de competencias curriculares en Educación Primaria. *Porta Lingarum*, 203-221. Recuperado el 25 de mayo de 2017, de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero17/12%20ELVIRA%20BARRIOS.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero17/12%20ELVIRA%20BARRIOS.pdf)
- Boyano Revilla, M., Estefanía Lera, J. L., García Sánchez, H., y Homedes Gili, M. (s.f.). *Aulas de Enlace: Orientaciones Metodológicas y para la Evaluación*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa. Recuperado el 24 de mayo de 2017, de [http://www.madrid.org/dat\\_oeste/a\\_enlace/AE\\_orientaciones\\_metod\\_eval/pdf/aulasenlace.pdf](http://www.madrid.org/dat_oeste/a_enlace/AE_orientaciones_metod_eval/pdf/aulasenlace.pdf)
- Cucalón, P., y Duque, P. (2007). Aulas de enlace: representaciones sociales y prácticas socioeducativas. Una investigación de carácter socio antropológica. *EMIGRA Working Papers(81)*, 1-17. Recuperado el 24 de mayo de 2017, de <https://drive.google.com/file/d/0B8awT2JqXwtPYjVIMGFmODEtNGE2OC00NmI0LWI2MTItMTk4ZWQ3YzQwMDQy/view?ddrp=1&hl=en#>
- Diccionario de términos clave de ELE. (s.f.). *Aducto*. Recuperado el 25 de mayo de 2017, de Centro Virtual Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aducto.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aducto.htm)
- Diccionario de términos clave de ELE. (s.f.). *Aprendizaje de segundas lenguas*. Recuperado el 26 de mayo de 2017, de Centro Virtual Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aprendizajesegundas.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesegundas.htm)
- Diccionario de términos clave de ELE. (s.f.). *Evaluación*. Recuperado el 25 de mayo de 2017, de Centro Virtual Cervantes:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/evaluacion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/evaluacion.htm)

Diccionario de términos clave de ELE. (s.f.). *Gramática universal*. Recuperado el 26 de mayo de 2017, de Centro Virtual Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/gramuniversal.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramuniversal.htm)

Diccionario de términos clave de ELE. (s.f.). *Interlengua*. Recuperado el 26 de mayo de 2017, de Centro Virtual Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interlengua.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm)

Diccionario de términos clave de ELE. (s.f.). *Plurilingüismo*. Recuperado el 26 de mayo de 2017, de Centro Virtual Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/plurilinguismo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm)

Diccionario de términos clave de ELE. (s.f.). *Metodología*. Recuperado el 24 de mayo de 2017, de Centro Virtual Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodologia.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologia.htm)

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Europa Press. (30 de octubre de 2013). *España, de los que más han recortado en educación de la UE por la crisis*. Recuperado el 24 de mayo de 2017, de Europa Press: <http://www.europapress.es/sociedad/noticia-espana-mas-recortado-educacion-ue-crisis-20131030135608.html>

García Fernández, J. A. (2009). Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero. *Segundas lenguas e Inmigración en red*, 109-128.

García Fernández, J. A., y Moreno Herrero, I. (s.f.). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado.

- García Fernández, J. A., Goenechea Permisán, C., y Jiménez Gámez, R. Á. (diciembre de 2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (atal) y madrileño (aulas de enlace). *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 263-278.
- García Fernández, J. A., Moreno Herrero, I., Sánchez Delgado, P., García Medina, R., Goenechea Permisán, C., Cluse Chapa, C., . . . González, P. (s.f.). *Las aulas de enlace a examen: ¿Espacios de oportunidad o de segregación?* Madrid: Cersa. Recuperado el 24 de mayo de 2017, de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/546-2013-10-21-Las%20aulas%20de%20enlace%20a%20examen.pdf>
- García Fernández, J. A., Sánchez Delgado, P., Moreno Herrero, I., y Goenechea Permisán, 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*(352), 473-493. Recuperado el 24 de mayo de 2017, de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352\\_21.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_21.pdf)
- Hernández García, M., y Villalba Martínez, F. (2008). El currículo de enseñanza del español como segunda lengua (L2) y la igualdad de oportunidades educativas. *Currículo y educación lingüística*, 71-82. Recuperado el 24 de mayo de 2017, de [http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/ense\\_anzal2/elcurriculodeensenanzamaitehernandez.pdf](http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/elcurriculodeensenanzamaitehernandez.pdf)
- Hernández García, M., y Villalba Martínez, F. (s.f.). Concepto de lengua y teorías de aprendizaje en el enfoque comunicativo de idiomas. *Cuadernos de Bitácora*, 1-13. Recuperado el 24 de mayo de 2017, de [http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/ense\\_anzal2/conceptodelengua.pdf](http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/conceptodelengua.pdf)
- Hornberger, N. H. (1995). Trámites y transportes: La adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua para un acontecimiento de habla en Puno, Perú. En *Competencia comunicativa: documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 47-61). Madrid: Edelsa.
- Jefatura del Estado. (24 de diciembre de 2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. Recuperado el 24 de mayo de 2017, de

Boletín Oficial del Estado:  
<https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

Krashen, S. D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.  
[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf).

Recuperado el 26 de mayo de 2017

Larsen-Freeman, D., y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de adquisición de segundas lenguas*. (I. Molina Martos, y P. Benítez Pérez, Trads.) Madrid: Gredos.

Llobera, M. (1995). Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. En *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 5-26). Madrid: Edelsa.

Martínez, M. (23 de mayo de 2017). El aula de enlace del Centro de Formación Padre Piquer. (L. L. Donday, Entrevistador)

Moya, O. (17 de mayo de 2015). Un colegio de Madrid se hace con la fórmula contra el abandono escolar. *Libertad Digital*. Recuperado el 30 de mayo de 2017, de <http://www.libertaddigital.com/espana/2015-05-17/un-colegio-de-madrid-se-hace-con-la-formula-contr-el-abandono-escolar-1276548023/>

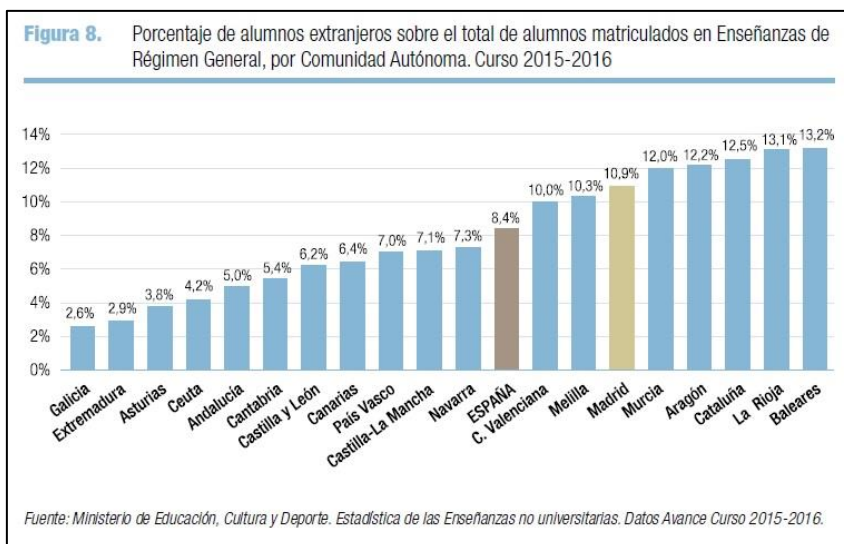
Níkleva, D. G. (2012). Apoyo lingüístico para el alumnado extranjero: programas y características. *MarcoELE*, 1-7.

Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (junio de 2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado el 24 de mayo de 2017, de Centro Virtual Cervantes:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s.f.). *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España*. Recuperado el 24 de mayo de 2017, de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:  
<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html>

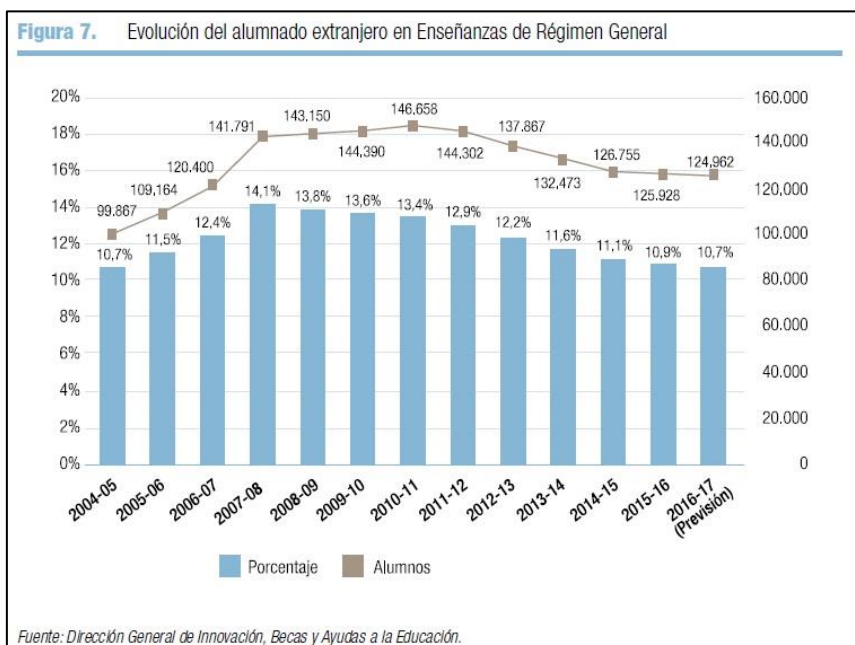
## Anexos

### Anexo 1: Porcentaje de alumnos extranjeros sobre el total de alumnos matriculados en Enseñanzas de Régimen General, por Comunidad Autónoma. Curso 2015-2016



Fuente: Informe *Datos y Cifras de la Educación 2016-2017* publicado por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid

### Anexo 2: Evolución del alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General (en la Comunidad de Madrid)



Fuente: Informe *Datos y Cifras de la Educación 2016-2017* publicado por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid

**Anexo 3:** Entrevista a Montserrat Martínez, tutora del aula de enlace del Centro de Formación Padre Piquer

**1. ¿Cuándo se implantó el aula de enlace en el Centro de Formación Padre Piquer y cómo se estructura?**

El Aula de Enlace del C. F. Padre Piquer inicia su andadura el 14 de noviembre de 2005, a petición de las autoridades educativas de la Dirección de Área Territorial de Madrid-Capital, principalmente debido a la necesidad de dar cobertura docente a un grupo de niños inmigrantes que se encontraban sin posibilidad de la obtención de plaza para su escolarización en los centros con Aulas de Enlace ya concedidas por el Ministerio debido a la saturación de alumnos en ellas.

**2. ¿Cuál es el horario del aula de enlace? ¿Cuántas horas se dedican al aprendizaje de castellano?**

El horario es de 8.30 a 14.30 de lunes a viernes (30 horas).

22 horas de aprendizaje del castellano y el resto de la jornada se complementa con las asignaturas de Educación Física, Tutoría, Sociales, Ciencias y Matemáticas.

**3. ¿Cuál es la metodología de enseñanza que se sigue en el aula de enlace? ¿Con qué material se trabaja?**

La diferencia de edades, nacionalidades y perfil ha propiciado que, metodológicamente, haya sido necesario llevar a cabo una atención individualizada con cada uno de ellos, facilitando así, su proceso aprendizaje. Debido al elevado número de alumnos es conveniente distribuir a los chicos en diferentes grupos dentro del aula en función de su momento de llegada y su nivel de español.

Referente a los materiales y recursos, no se ha optado por un único manual, al considerar que no existe ninguno que se adecue exactamente a los fines de un Aula de Enlace. Sin embargo, teniendo en cuenta los contenidos recogidos en el Marco Común Europeo de Referencia, sí que hemos utilizado, en diferentes ocasiones, los manuales de las editoriales más conocidas, en sus diferentes niveles de aprendizaje del español (A1, A2, B1, B2). Igualmente, utilizamos materiales más específicos para trabajar apartados concretos como la fonética, la ortografía o la adquisición del léxico. También hemos contado con una pequeña biblioteca de aula con libros de lectura y revistas.

El empleo de materiales de elaboración propia, audiovisuales y, por supuesto, los múltiples recursos que proporciona Internet son constantes en AE: *Youtube*, búsqueda en diccionarios, realización de ejercicios, canciones, películas, juegos... con la intención de que las actividades resulten variadas y que los conocimientos no se adquieran exclusivamente a través de un libro de texto. Dado el perfil del alumnado, y para conseguir captar su interés durante varias horas, resulta totalmente imprescindible contar con actividades y enfoques diferentes, con el fin de amenizar las clases y propiciar un ambiente distendido que favorezca la interacción entre ellos y, al mismo tiempo, con los profesores.

#### **4. ¿Cuáles considera que son los principales retos y dificultades a los que se enfrentan los alumnos del aula de enlace? ¿Y los profesores?**

Con referencia a lo estrictamente académico, la mayor dificultad con la que se encuentran los alumnos es que deben aprender un idioma en un tiempo máximo de nueve meses. Su nivel de competencia lingüística debe ser lo suficientemente alto como para que pueda cumplir los objetivos marcados en su grupo de referencia.

El reto de los profesores es atender de manera lo más individualizada posible las necesidades de cada alumno, adaptar los contenidos en función de su edad, proceso de aprendizaje, momento de llegada al aula... También es muy importante comprobar en todo momento cómo se sienten emocionalmente, si están contentos, integrados, su situación familiar y económica, afectiva, cuáles son sus objetivos e intereses...

Desde el Centro, se mantiene una línea de integración de este grupo en todas aquellas actividades de la vida del colegio que sean posibles y que beneficien tanto a los alumnos del Aula de Enlace como al resto de alumnos que forman parte de las actividades en las que ellos se integran.

Asimismo, junto con el aprendizaje del español como lengua vehicular, se tiene presente como otro de los objetivos principales del Aula de Enlace de nuestro centro el acompañamiento personal de estos alumnos dadas las características personales del grupo derivadas de su situación de inmigración (reagrupación familiar, sentido de desarraigo, etc.).

Es objetivo también de nuestro centro, prepararles para la incorporación de estos alumnos al aula ordinaria, teniendo en cuenta el grupo de referencia al que estarían adscritos y en la medida de nuestras posibilidades que continúen en el mismo su escolaridad.



**5. ¿Considera que el papel del profesor del aula de enlace va más allá de enseñar el idioma? Es decir, ¿es el profesor un nexo entre el alumno y la sociedad receptora? ¿cómo describiría el vínculo que se crea entre el profesor y el alumno?**

El papel del tutor es muy importante. Hay que tener en cuenta las necesidades de todos y cada uno de los alumnos del Aula de Enlace, sus diferentes capacidades y aprendizajes, motivaciones, el nivel de adquisición de contenidos y las diferentes estrategias de aprendizaje según sus orígenes culturales, para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los ritmos individuales y, a la vez, fomentar el trabajo cooperativo en el aula.

Es muy fundamental que cada alumno se sienta aceptado y comprendido, sin que tenga la sensación de infravaloración o incompreensión a causa de su cultura, religión, lengua y nivel de competencia comunicativa en español. Pero, al mismo tiempo, es muy importante que cuente con el apoyo de las normas y pautas básicas de actuación dentro de la nueva cultura para que pueda ir adecuándose a ella.

Será necesario, por tanto, un adecuado tratamiento pedagógico, afectivo y emocional basado en la tolerancia, la flexibilidad, el apoyo y el acompañamiento constante por parte del tutor. El alumno y la familia deben sentir en todo momento, que estamos aquí para ayudarles en lo que necesiten.

El vínculo que se crea entre el profesor y el alumno es tan fuerte que, posiblemente, dure para el resto de la vida. Durante estos nueve meses te conviertes en su referente, su amiga, confidente, su “segunda madre” como me llaman ellos. Tanto las familias como los niños suelen ser muy agradecidos, por tanto, el esfuerzo se ve gratamente compensado cuando ves sus avances, logros y lo que significas para ellos...y ellos para ti.

**6. ¿Cree que tiene más peso el desconocimiento del español o el desfase curricular en el proceso de aprendizaje de los alumnos? ¿Por qué?**

En las Aulas de Enlace podemos encontrar dos perfiles de alumnos: con desconocimiento de la lengua española (es lo normal) y otros alumnos que además presentan grandes carencias en conocimientos básicos como consecuencia de su escolarización irregular en el país de origen o que el sistema educativo de su país sea muy diferente al nuestro...

Si un alumno presenta ambas características, su dificultad, obviamente, será mucho mayor, ya que en nueve meses tendrá que aprender todos aquellos contenidos que se dan por supuesto que han debido aprender en su país de origen en función de su edad, al

mismo tiempo que tienen que aprender una lengua nueva. Este problema supone un agravante a nuestro objetivo de que aprendan un idioma nuevo en tan solo nueve meses.

**7. ¿Considera que la procedencia del alumno y su entorno familiar son factores que condicionan su aprendizaje?**

El ambiente familiar tiene unas funciones educativas y afectivas muy importantes, ya que los padres tienen una gran influencia en el comportamiento de sus hijos y esto se refleja de una manera positiva o negativa en los alumnos.

**8. ¿Considera necesario trabajar con los padres de los alumnos de las aulas de enlace?**

La relación con las familias debe ser muy estrecha, deben ser conscientes de que deben participar de una manera directa y participativa en la educación de sus hijos. También se debe fomentar su implicación en la vida escolar, informándoles y participando de todas aquellas actividades dirigidas a las familias del Centro en general y a las específicas para ellos.

**9. Desde el punto de vista de su experiencia, ¿qué oportunidades académicas o profesionales les espera en el futuro a los alumnos del aula de enlace tras su incorporación en su grupo de referencia?**

Dependiendo del nivel de competencia lingüística adquirido durante los 9 meses de permanencia en el Aula de Enlace, se buscan las alternativas que más beneficien a los alumnos en función de sus necesidades, intereses, edades...: obtención del título de la ESO, FPB, Grado Medio, Grado Superior, Bachillerato, Planes de Formación...