



## Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero<sup>1</sup>

**José Antonio García Fernández**

Universidad Complutense de Madrid

[joseaga@edu.ucm.es](mailto:joseaga@edu.ucm.es)

El propósito general de la investigación cuyos resultados se ofrecen en el presente artículo, consiste en conocer y analizar el funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas. La población objeto de estudio en esta investigación está constituida por las 230 aulas de enlace existentes en la Comunidad de Madrid durante 2006 a 2008. En el diseño se establecen tres fases diferenciadas: en la primera -extensiva- se recoge información cuantitativa mediante un cuestionario enviado a todo el profesorado que trabaja en las aulas de enlace. En la segunda fase- ntermedia- se han realizado entrevistas en profundidad a cuarenta y cinco profesores y profesoras de aulas de enlace y se ha comenzado a entrevistar a técnicos de la Administración Educativa responsables del programa, asesores de formación y otros informantes cualificados. Por último, en la fase intensiva del estudio –primer trimestre del curso 2007/2008– se realizarán tres estudios de casos en otras tantas aulas de enlace. En el presente artículo se recogen los principales resultados obtenidos en la primera fase de la investigación. Entre otras conclusiones, se pone de relieve el carácter utilitarista y asimilacionista de esta medida de atención a la diversidad cultural y lingüística.

### THE LANGUAGE SUPPORT CLASSES OF MADRID. RECEPTION'S BUBBLE FOR FOREIGNER PUPILS

The general purpose of this research, which results are exposed in the present article, consist on knowing and analysing the functioning of the aulas de enlace (language support classes) in Madrid. The population studied in this research includes 230 classrooms of the community of Madrid for the 2006 to 2008. In the design are established three different stages: in the first –extensive- quantitative information is compiled by a questionnaire sent to all the teachers working in the aulas de enlace. In the second stage –intermediate- forty-five teachers of these classes were interviewed and also some professional of the educational system dealing with the programme, and also training advisors. To finish with, in the intensive stage of the study- in the first term of the course 2007- 2008, three cases study will be carried out in three aulas de enlace. In the present article the main results of the first stage of the research are exposed . Among other conclusions, stands out the utilitarian and asimilationist sense of cultural and linguistic measure for attention to diversity.



## 1 Introducción

Una de las medidas que la mayor parte de las administraciones educativas autonómicas están implantando para responder las necesidades educativas del alumnado extranjero, consiste en la creación de unidades escolares destinadas al alumnado de reciente incorporación que desconoce la lengua vehicular o presenta un

---

<sup>1</sup> Este artículo resume la investigación *Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas*, realizado por el grupo ESOMU (Investigación educativa en una sociedad multicultural) formado, además del autor, por Isidro Moreno Herrero, Primitivo Sánchez Delgado, Raúl García Medina, Cristina Goenechea Permisán, Carmelo Cluse Chapa, Irma Plancarte y Piterson González. Dicho proyecto fue financiado por la Universidad Complutense y el Banco de Santander (Nº de Referencia PR41/06-14917), y se desarrolló a lo largo del año 2007 y la primera mitad del 2008. Los informes progresivos, descripción de instrumentos de investigación así como el informe final están disponibles en la página del grupo de investigación: [www.ucm.es/info/indice](http://www.ucm.es/info/indice)

desfase curricular significativo. Es el caso de la Comunidad de Madrid, donde las aulas de enlace nacen en el curso 2002-2003, enmarcadas en el programa Escuelas de Bienvenida<sup>2</sup>, dirigidas tanto al alumnado, tanto en la Educación Primaria (segundo y tercer ciclo) como en la Educación Secundaria Obligatoria, que presente las características anteriores. Las instrucciones por las que se rigen les asigna los siguientes objetivos: a) Posibilitar la atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua española o con graves carencias en conocimientos básicos; b) apoyar la adquisición de competencias lingüísticas; c) facilitar su incorporación y acortar el periodo de integración en el Sistema Educativo Español; d) favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno; e) procurar la incorporación al entorno escolar lo antes posible y en las mejores condiciones.

La adscripción de un escolar a un aula de enlace corresponde a la Comisión de Escolarización y se realiza al incorporarse por primera vez al sistema educativo español, por una sola vez y contando con la conformidad de los padres. La ratio es de 12 alumnos por aula. La incorporación 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. El período máximo de permanencia en esta unidad será de doce meses. Cada aula de enlace está atendida por dos profesores (uno de ellos será el propio tutor del curso en el que se escolarice el alumno) y se fomentará la implicación de todo el profesorado.

Una de las medidas que desde las administraciones educativas autonómicas se están implantando para responder las necesidades educativas del alumnado extranjero, consiste en la creación de unidades escolares destinadas a aquéllos que desconocen la lengua vehicular o presentan un desfase curricular significativo. Es el caso de la Comunidad de Madrid, donde las aulas de enlace nacen en el curso 2002-2003, pasando de 137 en el curso 2002-2003 a 302 en el curso 2008-2009. Los objetivos establecidos por la normativa que regula esta medida son los siguientes: a) Posibilitar la atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua española o con graves carencias en conocimientos básicos; b) apoyar la adquisición de competencias lingüísticas; c) facilitar su incorporación y acortar el periodo de integración en el Sistema Educativo Español; d) favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno; e) procurar la incorporación al entorno escolar lo antes posible y en las mejores condiciones.

En estas páginas tratamos de dar a conocer la investigación que los autores han realizado con el objetivo de analizar el funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid.

---

<sup>2</sup> Instrucciones de 18-12-2002 de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan las Aulas de Enlace para el curso 2002-2003.

---

## 1 Objetivos de la investigación

El propósito general consiste en conocer y analizar el funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas. Más concretamente, describir el tipo de contenidos (lingüísticos y curriculares) que se trabajan en ellas; analizar las estrategias didácticas y materiales curriculares empleados en las aulas de enlace; estudiar su organización, su grado de inserción en el centro educativo y la relación de sus miembros con el resto de la comunidad escolar; conocer el perfil formativo del profesorado y su adecuación para la enseñanza del español como L2; recoger las principales dificultades que los docentes encuentran para trabajar en ellas; señalar posibles modos de mejorar la práctica educativa en estas aulas; y valorar las ventajas e inconvenientes de las aulas de enlace para los alumnos inmigrantes y para el profesorado.

## 2 Metodología

La población objeto de estudio la forman las 230 aulas de enlace existentes durante el curso 2006/2007 y el primer trimestre del curso 2007/2008. Se adoptó un diseño multimétodo, utilizando técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, a lo largo de un proceso dividido en tres fases:

1. Extensiva: se recogió información mediante un cuestionario enviado a todo el profesorado de las aulas de enlace.
2. Intermedia: se realizaron entrevistas en profundidad a 45 profesores y profesoras de AE, asesores de formación y otros informantes cualificados.
3. Intensiva: mediante tres estudios de casos en otras tantas AE, con la intención de profundizar en su realidad y funcionamiento cotidiano.

## 3 Resultados

### 3.1 La lengua de acogida, objetivo y contenido prioritario

Las respuestas al cuestionario reflejan que la mayoría del profesorado de las AE (65,8%) dedica tres cuartas partes del tiempo a trabajar contenidos lingüísticos y la cuarta parte restante a otros contenidos curriculares. Un 25,5% le dedica la mitad del tiempo, mientras que sólo una minoría (3,7%) dedica la cuarta parte del tiempo. Otro 3,7% dedica todo el tiempo al aprendizaje de la lengua vehicular.

Se observa una tendencia generalizada a desarrollar actividades de expresión y comprensión oral, actividades de lectura, expresión escrita y cálculo básico, partiendo sobre todo de fichas, además de algunos contenidos de otras áreas curricu-

lares. Hay que señalar que existen diferencias en función de la etapa. En E. Primaria se da mucha importancia a la comunicación oral, la interacción entre alumnos y al trabajo en equipo. El siguiente comentario es un ejemplo de esta observación:

«Lo que más trabajo es el lenguaje, tanto oral, como escrito. Matemáticas damos muy puntualmente, porque no da casi ni tiempo (...) curriculares muy poco porque, ya le digo, aprenden además muy lentamente, muy despacio, entonces no se puede dar mucho». (Informe E 20)

En E. Secundaria, en cambio, observamos una mayor preocupación por los contenidos curriculares, desarrollados a través de instrucción formal. Esta inquietud, entendemos que puede deberse a las características de la etapa y el perfil formativo del profesorado de la misma, como se desprende del siguiente fragmento de entrevista:

«El objetivo del aula de enlace es realmente la competencia lingüística; entonces lo que hacemos de Matemáticas digamos que no tenemos por qué hacerlo, pero sí que entendemos que cuando se incorporan a los grupos ordinarios lo que se les va a exigir es una competencia curricular, entonces aunque ellos hablen muy bien el español, lo entiendan bien y lo escriban bien, no es suficiente, tienen que conocer el léxico específico de esas asignaturas». (Informe E 4)

O este otro:

«...en nuestra aula no damos conocimientos, lo que damos es el español, como tal, el español; y lo que sí damos es el aprendizaje de los términos de las asignaturas. Es decir, yo no enseño a sumar,...yo le digo: esto se llama suma; este signo se llama más...». (Informe E 19)

En cuanto a la duración de la estancia en el AE para adquirir la competencia lingüística en español que permita al alumnado incorporarse al aula ordinaria, aunque casi dos tercios (63,4%) consideran que el tiempo máximo es suficiente, más de la cuarta parte (31,7%), considera que es insuficiente.

### **3.2 Estrategias didácticas y materiales curriculares empleados**

Los datos recogidos en las entrevistas y los estudios de caso permiten caracterizar las estrategias didácticas por la tendencia a la homogeneización del alumnado a través de una enseñanza mecánica y repetitiva. En apoyo de esta afirmación, se reflejan a continuación algunas de las observaciones realizadas durante el desarrollo del estudio:

- a) La utilización generalizada de fichas de ejercicios, como informan las respuestas recogidas en las entrevistas y corroboran los estudios de

---

casos. Son dignos de mención algunas muestras observadas de utilización creativa e innovadora de los recursos didácticos para el aprendizaje de la L2 por medio de materiales audiovisuales (Flash Card, láminas, etc.), lúdicos y recursos o medios informáticos.

- b) Aún siendo conscientes de la importancia de adaptar la enseñanza a los diferentes niveles lingüísticos de los alumnos, los resultados de las entrevistas reflejan que sólo el 20,5% de los encuestados lo consigue "siempre"; el 59% "casi siempre"; y "a veces", otro 20,5%. No obstante, este convencimiento parece reflejarse más en su discurso que en la práctica educativa cotidiana. Las observaciones directas en las aulas nos dicen que dicha adaptación se reduce, en la mayoría de los casos, a ofrecer fichas de diferente nivel de dificultad al alumnado. Las entrevistas corroboran esta apreciación, como se deduce de las palabras de un profesor de E. Secundaria:

«Y de estos tres cada uno aprende de una manera; entonces con mi compañero tenemos preparado un montón de fichas y depende de cada uno le damos cada ficha. Es un trabajo muy individualizado pues hay niños que son de cuarto y otros de primero. Por ejemplo, la gramática... a la hora de explicar gramática... independientemente del nivel que cada uno tenga... les pido que se callen y atiendan... y les explico a todos, al de primero como al de cuarto...» (Informe E16).

La preocupación por la escasez de libros de texto y material específico reflejada en los cuestionarios, entrevistas y observaciones de los estudios de caso, muestran la orientación homogeneizadora de la enseñanza.

- c) La gran preocupación por la enseñanza formal del español, renunciando a un enfoque comunicativo, interdisciplinar y, sobre todo, a la interacción con la comunidad lingüística de acogida. Las respuestas a las entrevistas matizan que la mayor parte del tiempo se emplea en actividades rutinarias de lecto-escritura, gramática y ortografía. La enseñanza del castellano se lleva a cabo como si se tratase de la lengua L1, ignorando que la mayor parte de los alumnos están alfabetizados en su lengua materna. Los estudios de casos corroboran esta afirmación.

En general, las actividades predominantes se rigen por una metodología bastante mecánica y estandarizada, basada en un hipotético y homogéneo nivel medio al que deben llegar todos los alumnos. No obstante, en Primaria se observa mayor predisposición a potenciar as-

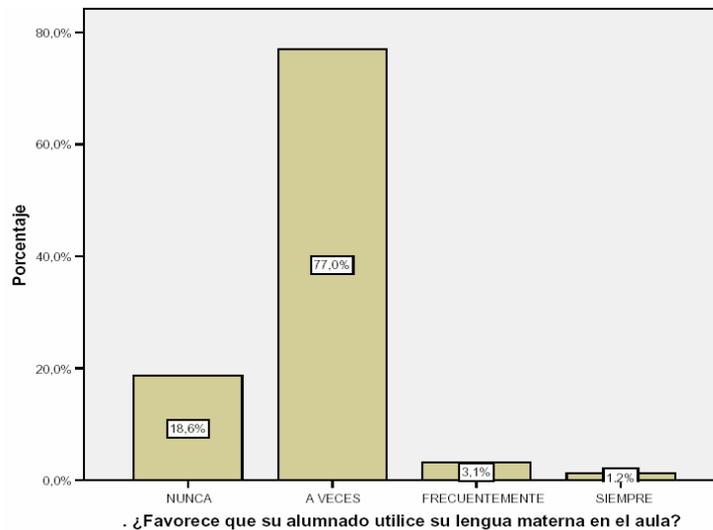
pectos comunicativos de manera participativa. Pueden resultar ilustrativos al respecto dos comentarios: el primero de una maestra de un AE en un centro de Primaria y, el segundo, de otra que ejerce en un centro de Secundaria:

«Diferencio el día en distintas actividades. Por la mañana solemos dedicar más el tiempo a actividades propiamente académicas como por ejemplo explicación de gramática, ejercicios orales y escritos referentes a gramática, y por las tardes solemos dedicarlo más a la lecto-escritura y juegos relacionados todos con el lenguaje oral, tanto para expresión oral y escrita como comprensión oral y escrita». (Informe E 2)

«Lo que hacemos todos los días aquí a primera hora es hacer una lectura guiada, y luego hacemos un dictado y luego, pues hacemos ejercicios de gramática principalmente; y a última hora siempre se da todos los días una hora de ortografía y luego pues actividades intercaladas de comunicación, de expresión oral, que es donde más dificultades encuentran». (Informe E 3)

La sensación que ofrecen estos comentarios es la de un horario de actividades atiborrado de contenidos relacionados con el aprendizaje de la L2, intercalando, si el tiempo lo permite, algunas actividades de comunicación y expresión oral. Se puede observar, al menos, cierta disposición de la maestra de Primaria a orientar de forma activa alguna de estas últimas actividades (lo que no se atisba en el caso de Secundaria).

- d) La escasa atención a la lengua y la cultura de origen de los alumnos inmigrantes. Las respuestas al cuestionario no dejan lugar a dudas sobre el escaso aprovechamiento que se hace en las AE de las habilidades lingüísticas previas y el desarrollo cultural del alumnado extranjero. En la mayoría de las AE no se permite al alumnado hablar su lengua materna, "para evitar que interfiera en el aprendizaje del español".



Curiosamente, una mayoría considera beneficioso que el alumnado no pierda sus raíces culturales y continúe utilizando la lengua materna en su casa. Sin embargo, sólo una minoría (31,1%) incluye contenidos de las culturas de origen del alumnado.

- e) La escasa respuesta de la organización de los centros para fomentar la acogida y el respeto a las distintas lenguas y culturas. La nota dominante es la escasez de experiencias interculturales con participación de todo el alumnado. Según los entrevistados, en algunas ocasiones los alumnos del AE no participan en las visitas y actividades extraescolares organizadas por el centro.

A partir de manifestaciones de los entrevistados, se destacan tres condiciones que influyen sobre la integración de las aulas de enlace en el centro y, por tanto, de su alumnado:

- 1) el grado de implicación del profesorado de las aulas de referencia en la integración del alumnado que asiste a las aulas de enlace;
- 2) el tiempo que permanece el alumnado en este tipo de aulas a lo largo de la jornada y de la semana. La no participación en ninguna actividad de las aulas de referencia se convierte así en un factor de cierre del aula de enlace, convertida así en un gueto, como nos han manifestado sus docentes en más de una ocasión:

«(...) no ha habido mucha empatía, no (...) ¿sabes?...no han sido muy facilitadores. Entonces, al final nos hemos cerrado, ...yo no sé si yo me he sentido..., no sé por dónde

---

ha venido la mala comunicación. (...) el centro ha decidido, al menos por este curso, que para que salgan a otras áreas, hay niños que pueden salir a inglés, pues se les hace una evaluación...». (Informe E 16)

- 3) la implicación del equipo directivo y la cultura organizativa del centro, reflejada en un Proyecto educativo sensible a la diversidad y en otros documentos institucionales, que articulen las medidas de coordinación entre las AE y el resto del profesorado, a condición de que no sean meros documentos burocráticos.

### 3.3 El proceso de evaluación

De acuerdo con los resultados del cuestionario, el instrumento más empleado por los profesores para la evaluación inicial es el elaborado por el propio profesor (37,9%) y la observación en contextos ordinarios (23,6%). También es frecuente (13%) la combinación de ambos instrumentos. Los cuestionarios estandarizados oficiales son poco empleados (8,7%). En algunos centros de Secundaria un departamento concreto (Lengua o Matemáticas) elabora estas pruebas.

Las entrevistas corroboran estos resultados, informando de la gran dispersión en los procedimientos seguidos. La mayoría de las veces, se parte de la observación del alumnado sin contar con ningún otro material, ni siquiera información sobre éste o apoyo del centro ni de la administración (salvo los informes preceptivos que hay que rellenar). Existe cierta improvisación a la hora de realizar la evaluación que algunos profesores manifiestan sin rubor, como se refleja en el comentario de una maestra de Primaria:

«La evaluación inicial la vemos sobre la marcha..., porque es verdad que hay evaluaciones iniciales, pero lo vemos sobre la marcha vemos el nivel de lenguaje...». (Informe E 17)

O esta otra:

«Yo en eso soy muy anárquica, muy anárquica porque no sé ser de otra manera. Evalúo personalmente lo que sabe cada uno, una evaluación así de todos, es imposible hacer, evalúo personalmente, claro y a cada uno le pongo sus notas: ha aprendido esto o no lo ha aprendido o está en vías de aprenderlo...» (Informe E 10).

Algunos utilizan pruebas suministradas en los cursos de formación inicial, otros elaboran sus propios instrumentos que, en ciertos casos ha diseñado el departamento de Lengua o Matemáticas y, por último, también hay casos en los que el profesorado tiene dificultades para explicar cómo lo hace, sobre todo para superar la barrera del idioma. En este último caso no es habitual que recurran al SETI

---

para que les apoye en la traducción y comunicación con los nuevos alumnos; bien porque suelen tardar en atenderles, bien porque consiguen solventar la situación pidiendo a otros alumnos que hagan de intérpretes. Algunos profesores, en cambio, afirman recurrir al SETI para otras cuestiones y opinan que en esos casos funciona muy bien:

«Utilizo mucho el SETI para la traducción de documentos, pero para la evaluación inicial, no. Prefiero verlo yo. O sea, a mí que el niño me rellene una hoja diciéndome que conoce o no conoce nuestro alfabeto o que sabe o no sabe buscar en el diccionario pues... sí que me vale, pero prefiero verlo yo». (Informe E 2)

Sólo hemos encontrado un caso de un aula de enlace que cuente con material para realizar la evaluación inicial en varios idiomas. Se trata de un centro de Secundaria ubicado en Getafe, al que se lo ha facilitado la Unidad de Programas de la Dirección de Área Territorial.

Respecto a la evaluación procesual lo más habitual es encontrar profesores que procuran realizar una evaluación continua e individualizada. Suelen resaltar que el número de alumnos y la cercanía propia del aula de enlace permite llevar un seguimiento bastante personalizado de éstos. Muy pocos son los que aluden a la existencia de alguna plantilla o registro de observación, basada en el currículum oficial más acorde con el nivel del alumno:

«Tenemos unos registros donde tenemos apuntados los criterios de evaluación y donde vamos anotando lo que el chaval va haciendo. Digamos que, en cada momento, estamos en condiciones de saber cómo está el chaval». (Informe E 19)

Todo lo anterior contrasta, no obstante, con las medidas para llevar a cabo la evaluación final. La obligación de elaborar un informe de evaluación cuando el alumno finaliza su estancia en el aula de enlace y de informar a los padres, lleva a muchos profesores a recurrir a controles o exámenes escritos. Hay casos en los que se aprecia un claro abuso de la utilización de estas técnicas:

«Se les hace un control y yo voy viendo lo que van aprendiendo. Según termino un tema de vocabulario, pues les hago un control». (Informe E 19)

En otros, sin embargo, se procura aportar al proceso de evaluación cierta coherencia y utilidad. Es el caso de un centro de Primaria en el que se ha apostado por mejorar la comunicación con los padres al tiempo que se cumple con la normativa, emitiendo boletines de información cada tres meses sin calificaciones:

«Lo que queremos es simplificar el boletín a los padres con sugerencias de una compañera de otra aula de enlace, incluso con dibujos, de tal forma que los pa-

dres entiendan "esto es hablar, esto es escuchar"». (Informe E 20)

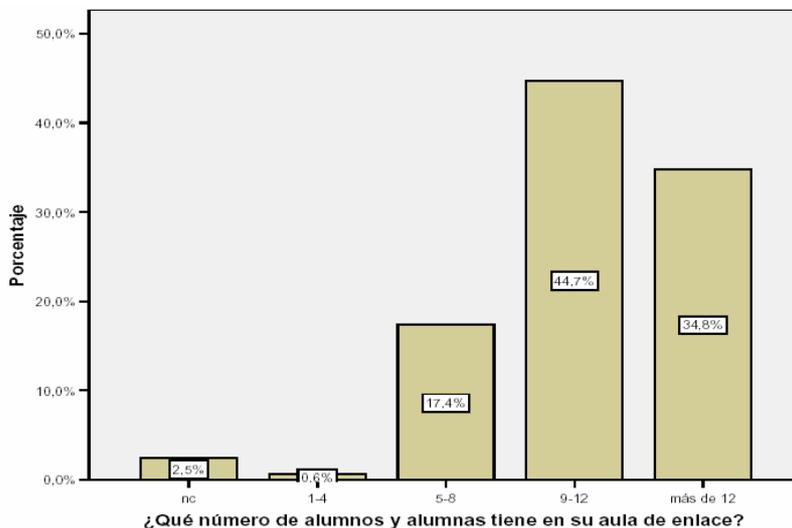
### **3.4 El paso del aula de enlace al aula de referencia**

La cuarta parte de los docentes llevan a cabo la decisión de incorporar al alumno al aula de referencia "Rellenando los informes oficiales para la inspección" (25,5%). Esta respuesta puede verse en cierta medida como una perspectiva formalista, sobre todo si se compara con otras medidas más colaborativas, como las dos respuestas siguientes en importancia: "Consensuando las medidas concretas con el profesor-tutor del aula de referencia" (18,6%) y "A partir de una sesión de evaluación en la que participan todos los profesores, el equipo directivo y el de orientación" (18%). La menos utilizada es "Informando al equipo directivo para que se haga cargo del proceso" (3,1%). También se usa con cierta frecuencia (11,8%) la combinación de los informes oficiales y el consenso sobre las medidas a tomar. Resulta curioso el incremento de uso de los documentos oficiales "hacia fuera" para la incorporación del alumnado al aula ordinaria, frente al uso mucho más restringido "hacia adentro", para la realización interna de la evaluación inicial del alumnado.

Lo más frecuente es que, al finalizar su estancia en el aula de enlace, el alumno continúe en el mismo centro. También hay alumnos que pasan al aula de compensatoria. Cuando se intenta acortar la estancia en el aula de enlace suelen aparecer dificultades y discrepancias con el profesorado de las aulas receptoras. En cambio, si se trata de prolongarla, éstos suelen ofrecer bastantes facilidades, incluso obviando la normativa oficial.

### **3.5 Inserción en el centro y relaciones con la comunidad escolar**

Una de los rasgos más característicos de estas aulas consiste en la transitoriedad y fluctuación de su alumnado. Es frecuente que un aula comience el curso con siete u ocho alumnos y, en distintos momentos alcance hasta quince y, en algunos casos, diecisiete. Por otra parte, mientras que en algunos centros no llegan a cubrirse todas las plazas, en la mayoría de los casos las necesidades reales superan las plazas disponibles, por lo que se acaba admitiendo a más alumnos del ratio establecido. Concretamente, un 34,8% superan el ratio establecido en las Instrucciones. Esto hace suponer que este recurso está por debajo de las necesidades reales. Un 44,7% del profesorado que responde tiene en el aula entre 9 y 12 alumnos y un 17,4% entre 5 y 8. El 0,6% tiene entre 1 y 4 alumnos.



La escasa regulación de las relaciones entre el aula de enlace y los órganos colegiados del centro y la escasa frecuencia con la que establecen contacto con ellos hace que estas aulas presenten cierto aislamiento. El contacto entre estos docentes y el resto suele caracterizarse por ser asistemático, incidental y breve. Su coordinación con los docentes de las aulas de referencia se caracteriza por la improvisación. La articulación del horario del alumnado en el aula de enlace con el horario del aula de referencia normalmente está en función de las exigencias de éstas y no de las necesidades de los alumnos del aula de enlace.

Hay centros en los que el profesorado de las aulas de referencia ofrece resistencia a la incorporación del alumnado de las aulas de enlace, lo que hace que pasen días completos sin tener contacto con ellas. Una profesora, incluso, afirma que existen centros en los que los alumnos no se incorporan al aula de referencia en las asignaturas o áreas establecidas por las Instrucciones de la Consejería, debido a la negativa de los profesores de estas materias. Esto hace que los alumnos pasen la mayor parte del tiempo en el aula de enlace, convirtiendo a ésta en un gueto, como refleja la amarga queja de una maestra:

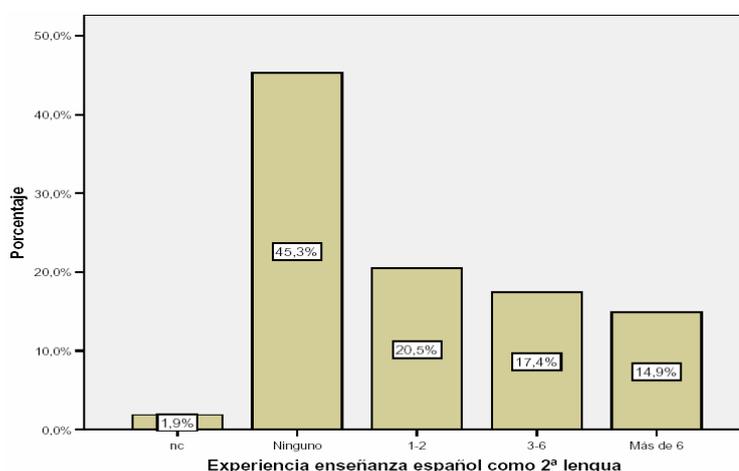
«Están todo el día, todo..., las cinco horas,... bueno a lo mejor, lunes y martes no sale ninguno, miércoles les coinciden las áreas en las que salen... Con lo cual me refuerzo en lo de gueto. (...) salen tres horas, a Educación Física, Artística y a Música,...pero no salen a otras áreas (...). El centro ha decidido, al menos por este curso, que para que salgan a otras áreas, (hay niños que pueden salir a inglés), pues se les hace una evaluación -los profesores de Inglés, en este caso- y que valoran si pueden incorporarse al área de Inglés.

(...) esto se ha convertido un poco en un gueto ¿sabes?,...si el centro no pone facilidades para que los niños se incorporen a otras áreas, ...el aula de enlace es un aula cerrada, los niños necesitan comunicarse con otros niños para aprender el idioma, ...el aula de enlace facilita que se trabaje más directamente el aprendizaje de la lengua..., pero si no oyen español difícilmente lo pueden saber (...). Los alumnos son alumnos del centro..., pero son alumnos del ala de enlace porque están en ella casi todo el tiempo... Tendría que haber más implicación por parte del resto del centro. (Informe E 16)

### 3.6 El perfil del profesorado de las aulas de enlace y su formación

La formación y experiencia del profesorado para afrontar la enseñanza del español como L2 no es la adecuada, si tenemos en cuenta que casi la mitad (42,9%) considera insuficientes las orientaciones y pautas metodológicas para el trabajo en las AE recibidas en el curso inicial, que sumado a un 2,5% que dice no seguirlas y a un 9,3% que dice no haberlas recibido nunca, suman más de la mitad (54,7%).

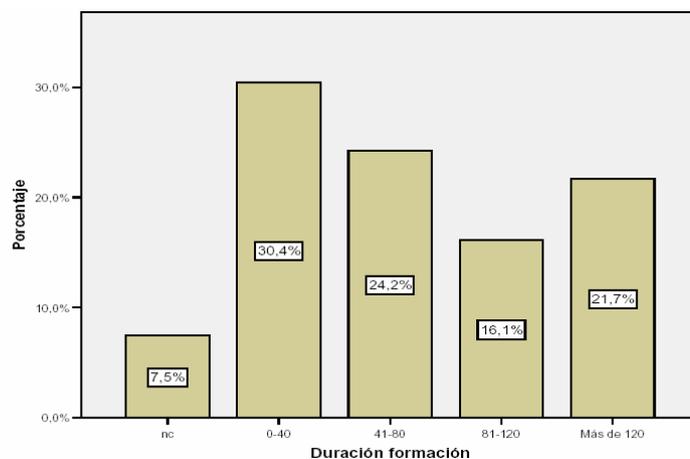
En cuanto a la experiencia en la enseñanza de EL2, las respuestas a los cuestionarios dejan claro este extremo (casi la mitad, 45,3%, no tiene ninguna y el 20,5% tiene menos de dos años de experiencia). Datos confirmados por las entrevistas y los estudios de casos.



El proceso de formación del profesorado de las AE se reduce prácticamente al curso inicial para quienes se incorporan por primera vez a estas aulas. Esta formación es valorada por éstos, pero el profesorado que lleva más tiempo en las AE considera que no aporta nada, que es una pérdida de tiempo, que no se ajusta a la reali-

dad del aula; y valoran más el intercambio de experiencias y la formación entre iguales.

Un 30,4 de los encuestados han recibido una formación inferior a 40 horas; seguido de un 24,2% que dice haber recibido entre 41 y 80 horas de formación. El grupo de quienes han recibido más de 80 horas, asciende al 37,8%.



No parece haber una conciencia clara sobre los requisitos y competencias para el desempeño específico de su trabajo en este tipo de aulas. Las que consideran necesarias, se refieren a una larga lista de capacidades y cualidades personales, más que de conocimientos técnicos.

La mayor parte de los docentes de las AE (39,8%) piensa que sus compañeros les consideran “como responsable total del alumnado que pasa por su aula”. Esta autopercepción refleja la actitud del profesorado ordinario respecto a la enseñanza del español como L2, reforzando la idea de que estos escolares están bajo la exclusiva responsabilidad del maestro del AE. La segunda percepción mayoritaria es la de alguien “Que colabora y ayuda”(31,1%). Sumadas las respuestas a estas dos cuestiones alcanzan aproximadamente la mitad del total (47,9%), lo que apunta que la idea del aula de enlace como mero instrumento que mantiene por un tiempo fuera de la responsabilidad del profesorado ordinario al alumnado extranjero está presente en buena

parte de los docentes. Un análisis de las respuestas según la titularidad del centro revela diferencias muy importantes, especialmente en el caso de la respuesta “Como responsable total de lo que le ocurra al alumnado que pasa por su aula” que elige el 60% de los profesores de aulas de centros concertados y menos del 28% de los que trabajan en centros públicos.

### 3.7 La participación de las familias

Las relaciones con los padres adoptan, en general, la misma pauta de los autóctonos: participación muy baja, limitada a las reuniones preceptivas y/o como respuesta a las llamadas del profesor. A esto hay que añadir la dificultad del idioma y los largos horarios y distancias del trabajo.

### 3.8 Qué dificultades encuentra el profesorado

En general, la mayoría coincide en considerar que las principales dificultades de su trabajo en relación con el alumnado, son su diversidad lingüística, de conocimientos, de países de procedencia, la inestabilidad del grupo y las dificultades de aprendizaje de la lengua vehicular. Algunas de las opiniones expresadas por los entrevistados ilustran estas conclusiones:

«Depende de las nacionalidades. Por ejemplo, los alumnos chinos tardan más en hablar, pero comprenden (...) son los alumnos que más tardan en aprender español, sin embargo, son alumnos brillantes en matemáticas, son impresionantes». (Informe E 42)

Mientras que otros entrevistados señalan:

«...los del Este [de Europa] aprenden, normalmente, traen mejor nivel curricular que los marroquíes. Los marroquíes pueden venir con una escolarización previa bastante deficiente y con lo cual (...) los que han estudiado bachillerato, o los que han podido hacer módulos superiores o módulos de grado medio han sido del Este. Yo, marroquíes no recuerdo que hayan seguido estudiando. Los hemos derivado a todos a garantía o han pasado a grupos de refuerzo y cuando han tenido 15 años o 16 han ido todos a garantía». (Informe E 38)

Otras dificultades señaladas son la falta de información previa sobre el historial del alumnado; el excesivo tiempo de permanencia en el aula durante la jornada diaria; el desconocimiento mutuo del idioma; la deficiente escolarización previa; la falta de colaboración de los padres y la escasa o nula integración social; la falta de libros de texto específicos. Sólo en algunos casos los entrevistados ven en la institución escolar o en sus propias prácticas las dificultades para trabajar con este alumnado. La escasa asunción por parte del profesorado de las aulas ordinarias es señalada por algunos, como refleja la siguiente respuesta:

«No he tenido ninguna dificultad especial, más que nada es tratar de inculcar al resto del claustro que este programa existe y está en relación con ellos (...) Creo que es en lo que más dificultades he tenido, tratar de convencer al claustro de lo que significa y que me entiendan. (Informe E 29).

Uno de los pocos entrevistados que ha planteado como dificultad la formación del profesorado, cuestiona no sólo la formación, sino también la selección del profesorado para trabajar en estas aulas:

«Las dificultades para mí son: primero la escasa formación sobre el trabajo con inmigrantes que se da, es decir, se deja mucho a lo personal y para mí no debería ser así, es decir, o bien la formación cambia, o bien la selección de las personas que atienden esas aulas cambia”. (Informe E 23)

### **3.9 Qué proponen los docentes para mejorar la práctica educativa**

Las sugerencias más frecuentes se relacionan con la necesidad de una integración mayor de las AE en los centros y, sobre todo, con el cambio de actitud en los profesores de las aulas ordinarias, así como una mayor implicación de los equipos directivos. Otros plantean la necesidad de una mejor formación del profesorado en enseñanza de una segunda lengua y la definición de un perfil específico:

«Que lo pongan como una especialidad, si decides que te apetece hacer esta especialidad pues que digan: venga, vamos a formarlos como corresponde; igual que se hace en otras especialidades». (Informe E 39).

También hay quienes señalan que todos los profesores del centro deben recibir una formación mínima sobre los objetivos y la organización del aula de enlace, de su importancia y las repercusiones que puede tener en el funcionamiento del centro. Finalmente, otras propuestas van desde que el alumnado pase más tiempo en el AR, hasta la desaparición de las AE.

### **3.10 Cómo valoran los docentes las aulas de enlace**

La función específica del aprendizaje de la lengua vehicular otorga a las AE un valor primordial. En general, son vistas con muy buenos ojos por el profesorado que trabaja en ellas. Para algunos es una medida necesaria y para otros casi imprescindible. También hay voces críticas que advierten el peligro de que se conviertan en formas de aislar al alumnado inmigrante y convertirse en un freno a la integración y una pérdida de nivel curricular. Las siguientes opiniones de profesores que cuestionan la medida desde este punto de vista:

«El aula de enlace se puede convertir en una jaula de cristal para esos chavales, o en un elemento dinamizador para cambiar posturas en el centro, que es la propuesta que desde aquí se intenta hacer». (Informe E 23)

«El aula de enlace como concepto está bien, pero luego como realidad es un poco desastre, porque se les aísla mucho. Socialmente son alumnos que se conocen entre

ellos, sólo crean vínculos entre ellos, y la relación con el resto del colegio es nula y cuesta mucho». (Informe E 43)

En los estudios de caso comprobamos que en la práctica se convierten en islas o burbujas, aisladas incluso físicamente del resto del centro.

La gran valoración de estas aulas por parte de su profesorado podría estar relacionada con la satisfacción de intereses de tipo personal e institucional (menos alumnos por aula, menor presión social e institucional, resultados aparentemente rápidos, etc.). El

diálogo que durante una entrevista mantienen dos profesoras sugiere claramente este aspecto:

«Prof<sup>a</sup>. 1.- Yo creo que este es un trabajo muy cómodo. Yo, en mi vida he trabajado más cómodo.”

Prof<sup>a</sup>. 2.- Sí, sí, yo corroboro y de hecho podría volver mañana a mis clases de lengua en secundaria y no vuelvo porque, efectivamente, nunca he tenido un trabajo más cómodo y que me permita no llevarme trabajo a mi casa. Cosa que no sucede cuando das clase normal en Secundaria, Bachillerato, que te llevas montones de trabajos y de exámenes. Es cómodo». (Informe E 40)

En opinión de los docentes las AE cumplen adecuadamente el objetivo señalado en las Instrucciones: Posibilitar atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español o con el grave desfase curricular. Respecto al objetivo de Facilitar la incorporación y acortar el periodo de integración de este alumnado al sistema educativo español, aunque la mayoría (el 83,9%) se muestra de acuerdo o muy de acuerdo en que las AE facilitan la incorporación de este alumnado al sistema educativo, no ocurre lo mismo respecto al periodo de integración, ya que menos de la mitad (42,2%) cree que éstas contribuyen a acortar dicho periodo. En las entrevistas encontramos confirmada esta tendencia, con la particularidad de que se atribuye al propio alumnado la dificultad de integración sin cuestionar la posibilidad de que se deba a la propia estructura de las AE:

«El alumnado español no rechaza a los alumnos de enlace, en este centro no se ha dado... pero ellos mismos se separan (...) El nivel de integración es muy difícil, no lo logramos en todos los casos... además, son chicos que están aquí como en un gueto... salen al recreo y se juntan entre ellos...». (Informe E 42)

En cuanto a Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno, las respuestas relacionadas con el uso de la lengua materna en el aula, la cultura de origen, etc. ofrecen bastantes dudas sobre la eficacia de AE en este aspecto. La

---

opinión del profesorado parece confirmar que las AE no contribuyen claramente a alcanzar el objetivo de “Lograr que el alumnado se incorpore al entorno escolar y social en el menor tiempo y en las mejores condiciones posibles”.

### 3.11 Algunas conclusiones

1. El número de plazas disponibles no cubre las necesidades reales, por lo que se acaba admitiendo a más alumnos del ratio establecido (12/aula). Hay una desproporción favorable a los centros concertados, siendo los públicos los que escolarizan a la mayor parte del alumnado extranjero.
2. Los docentes consideran la inestabilidad y fluctuación del alumnado de las aulas de enlace, además de su diversidad, como las mayores dificultades para trabajar en ellas, tratándose de un recurso basado precisamente en la diversidad. De tal forma que se reproduce internamente, la tendencia homogeneizadora del sistema.
3. En general, la coordinación entre las aulas de enlace y el resto de la organización de los centros es escasa. A este respecto se distinguen tres tipos de situación:
  - a) Centros en los que las relaciones son prácticamente inexistentes;
  - b) Centros con un Proyecto Educativo integrador, con un plan sistemático de coordinación con los demás profesores; en estos casos el aula de enlace está más integrada en el centro;
  - c) Centros con relaciones incidentales y escasas. Es la situación más habitual.
4. Los objetivos y contenidos lingüísticos y curriculares no están definidos, quedando al criterio del profesorado abordar o no contenidos de otras áreas. Para la mayoría de los profesores la prioridad es el aprendizaje del castellano, aumentando la dedicación a contenidos de otras áreas a medida que se acerca la incorporación del alumno al aula de referencia. En E. Secundaria el entorno escolar ejerce una fuerte presión sobre el aula de enlace para seguir las mismas pautas organizativas y de funcionamiento que prevalecen en aquél.
5. La metodología utilizada en la enseñanza de la L2 es la misma que si se tratase de L1, sin considerar que la mayoría del alumnado viene alfabetizado en su lengua materna. Las estrategias didácticas tienden a la homogeneización del alumnado, mediante la utilización generalizada e indiscriminada de fichas; la preocupación por la enseñanza del español desde un enfoque estructural, renunciando al comunicativo, a la interdisciplinariedad

y a la interacción con la lengua de acogida mediante el contacto con los alumnos autóctonos.

6. No parece que las aulas de enlace puedan considerarse una medida específica y especializada para enseñar el español como L2, debido a:
  - El escaso aprovechamiento de la potencialidad educativa de la competencia en la lengua materna y la cultura de origen de los alumnos y alumnas inmigrantes.
  - El interés por hacerles monolingües en español.
  - Las escasas ocasiones que se les ofrece de interactuar con sus iguales hispanohablantes.
  - La insuficiente especialización y experiencia del profesorado para afrontar la enseñanza del castellano como L2.
7. El propio modelo, al situar la enseñanza del español como L2 fuera del ámbito de actuación del profesorado ordinario, determina que éste se desentienda de la integración escolar y lingüística de este alumnado, por considerar éstas responsabilidad exclusiva del maestro del aula de enlace.

#### **4 Conclusión final**

Las características de las aulas de enlace reflejadas a lo largo del estudio, nos advierten de la dudosa funcionalidad de este recurso y de la necesidad de buscar alternativas que garanticen el aprendizaje de la lengua de la escuela sin necesidad de aislar a este alumnado, privándoles de la interacción con los demás alumnos y de la conservación de su lengua de origen. Desde nuestro punto de vista, reflejan su naturaleza segregadora y asimilacionista. No constituyen un recurso para atender las verdaderas necesidades educativas del alumnado que desconoce la lengua vehicular. Su aceptación parece responder más a las dificultades de algunos sectores del profesorado y de la administración educativa para afrontar la diversidad en las aulas. El modelo rígido, homogeneizador y competitivo de escuela vigente favorece que el profesorado de las aulas ordinarias no se considere co-responsable del alumnado incorporado al centro sin el dominio lingüístico o curricular.

Cabe preguntarse qué sentido tiene adoptar una medida específica para enseñar el español como L2 sin interactuar apenas con sus hablantes, empleando sustancialmente la misma metodología que si se tratase de enseñar la L1 y en detrimento del desarrollo de la lengua materna. Pese a la autosatisfacción expresada por los docentes, de este estudio se desprende que se trata de una medida educativa tendente a la segregación, la asimilación, ineficaz para alcanzar la competencia académica en la L2, ya que adolece de sus principales condiciones: mayor tiempo de aprendizaje, la preparación específica del profesorado para esta enseñanza y la

---

interacción de los aprendices del español con sus hablantes. Por la misma razón, tampoco contribuye a la integración de este alumnado en el centro. Está lejos de los enfoques que resaltan las ventajas de aprender la lengua vehicular en contextos naturales a partir de propuestas interculturales que promuevan la educación bilingüe.

No obstante su valor como espacio positivo de acogida, en el que el alumnado encuentra un entorno menos competitivo y afectivamente seguro -lo que constituye su mayor ventaja, debido sobre todo a la mayor atención e implicación por parte de sus docentes- conlleva el efecto perverso de convertirlas en “burbujas”, “refugios” o “islas” de acogida.

Consideramos que cualquier recomendación para la mejora de la integración y el aprendizaje de la L2 del alumnado extranjero debe dirigirse, más que a las propias aulas de enlace, al modelo educativo general. Mantener y ampliar un sistema basado en un recurso que segrega a determinados alumnos para cubrir las propias deficiencias del sistema general para integrarles, además de ineficiente, contribuye a la ghettoización de las propias aulas y de los centros a los que se dota de tal recurso.

## Bibliografía

- Boyano, M. et. Al. (2004). *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona – Horsori Editorial.
- Cummins, J. (2001). "¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas". *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- García Fernández, J.A. y Moreno, I. (2003): *La Respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social CAM.
- García Fernández, J.A. et al. (2009): *Las aulas de enlace a examen ¿Espacios de oportunidad o de segregación?* Madrid: CERSA.
- Martín, L. y Mijares, L. (Eds.) (2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CIDE.
- Quicios, M. P. y Miranda, I. (2005). "La educación inicial de los hijos de los inmigrantes en las "aulas de enlace". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Consultado el 27 de diciembre de 2006 en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-quicios.html>
- Vila, Ignasi. (2002). "Reflexiones sobre la interculturalidad". *Mugak*, 21. Consultada el 8 de diciembre de 2006 en: <http://www.pensamientocritico.org/ignvil010203.htm>
- (2006): "Lengua, escuela e inmigración". En C & E. *Cultura y Educación*, Vol. 18, Nº 2. 127-142.