

NÍKLEVA, DIMITRINKA G.
UNIVERSIDAD DE GRANADA

APOYO LINGÜÍSTICO PARA EL ALUMNADO EXTRANJERO: PROGRAMAS Y CARACTERÍSTICAS

BIODATA

Doctora en Lengua Española por la Universidad de Granada y profesora en la misma universidad en el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Anteriormente ha sido profesora de español en *New Bulgarian University* en Sofía (Bulgaria). Entre sus principales líneas de investigación destacan la didáctica del español como lengua extranjera (ELE) y como segunda lengua (EL2), la interculturalidad, la comunicación no verbal, etc. Licenciada en Filología española y en Filología búlgara por la Universidad de Sofía *St. Kliment Ohridski* (Bulgaria).

RESUMEN

El número elevado de alumnos extranjeros en España que no posee la suficiente competencia lingüística en español como lengua vehicular ha generado una serie de medidas como programas de inmersión lingüística y aulas específicas. En este estudio repasamos el funcionamiento de estas aulas y los objetivos por comunidades, los requisitos para acceder a ellas, los requisitos para el profesorado y su escasa formación para estas aulas, las ventajas y los inconvenientes de los enfoques inclusivo y segregacionista, etc. Finalmente, proponemos algunas vías de mejora.

PALABRAS CLAVE: apoyo lingüístico, alumnado inmigrante, aulas de acogida, enfoques inclusivo y segregacionista.

LINGUISTIC SUPPORT FOR FOREIGN STUDENTS: PROGRAMMES AND CHARACTERISTIC

The high number of foreign students in Spain that do not possess the sufficient linguistic competence in Spanish as a vehicular language has generated a series of measures such as linguistic immersion programmes and special classrooms. In this study we examine the workings of these classrooms and the aims for communities, the requirements to gain access to them, the requirements for the teachers and their limited training for these classrooms, the advantages and disadvantages of inclusive and segregationist approaches, etc. Finally, we propose some ways for improvement.

KEY WORDS: linguistic support, foreign students, special classrooms, inclusive and segregationist approaches.

El incremento de la población inmigrante es cada vez mayor y esto provoca un aumento de niños y adolescentes en edad escolar que acuden a los centros educativos y, con frecuencia, no poseen la suficiente competencia lingüística en español. Por ello, en el ámbito educativo existe una serie de medidas que propugnan la convivencia intercultural y multicultural basada en la empatía, la competencia afectiva, la tolerancia y el respeto hacia la diversidad. Además, para afrontar la insuficiente competencia lingüística del alumnado extranjero se han puesto en marcha iniciativas específicas destinadas a la enseñanza del español como lengua vehicular.

1. EL APOYO LINGÜÍSTICO EN UN CURRÍCULUM INTEGRADO DE LAS LENGUAS

El apoyo lingüístico es una de las principales medidas de atención al alumnado inmigrante, puesto que la competencia en comunicación lingüística es fundamental para su integración. Actualmente, se propugna la perspectiva transversal e interdisciplinar que defiende el currículum integrado de las Lenguas. Desde esta perspectiva, se procura conseguir que todos los docentes, independientemente de su área de conocimiento, incluyan la enseñanza del español, basándose en los contenidos curriculares de su área. En todas las áreas (lingüísticas, científico-experimentales, sociales, tecnológicas y artístico-deportivas) se debe procurar trabajar la competencia lingüística y sus cinco destrezas: expresión oral (hablar), comprensión oral (escuchar), comprensión escrita (leer) expresión escrita (escribir) e intercambio comunicativo (interactuar). En esta propuesta subyace la idea de que en todas las áreas los alumnos pueden adquirir conocimientos curriculares al mismo tiempo que desarrollar destrezas lingüísticas. Además, en el caso de Andalucía,

por ejemplo, la Orden de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía de 15 de enero de 2007 establece que “cada una de las actuaciones a desarrollar con el alumnado inmigrante corresponde a la totalidad del profesorado del centro”.

2. AULAS Y PROGRAMAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA

Las medidas de apoyo lingüístico reciben distinta denominación en las diferentes comunidades autónomas, pero la esencia y los objetivos son parecidos. En algunas comunidades estas medidas se aplican en las aulas de acogida, de inmersión lingüística, de enlace, etc. En este estudio nos vamos a detener más detalladamente en el caso de Andalucía donde estas mismas aulas reciben el nombre de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Cuentan con profesorado específico que realiza programas de enseñanza del español para alumnos inmigrantes que no tienen la suficiente competencia lingüística en español como lengua vehicular para poder realizar sus estudios en cualquier asignatura. Existen en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En Andalucía esta iniciativa se puso en marcha durante el curso 1997/1998.

En la siguiente tabla resumimos las medidas de atención a la diversidad lingüística y cultural en España por comunidades.

TABLA 1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL
POR COMUNIDAD AUTÓNOMA

CC. AA.	Plan Autonómico de atención lingüística y cultural	Aulas de apoyo lingüístico	Aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura materna	Recursos materiales y humanos
AN		•	•	
AR		•	•	
AS		•	•	•
BA		•		
CN	•	•		•
CT		•		
CM				•
CL	•	•		•
CA	•	•		•
EX	•	•	•	•
GA		•		
MD		•	•	•
MU		•		•
NA		•		•
PV	•			•
RI		•		
VA			•	•
CE				
ME	•			•

(AN: Andalucía; AR: Aragón; AS: Principado de Asturias; BA: Islas Baleares; CN: Canarias; CT: Cantabria; CM: Castilla-La Mancha; CL: Castilla y León; CA: Cataluña; EX: Extremadura; GA: Galicia; MD: Madrid; MU: Región de Murcia; NA: Comunidad Foral de Navarra; PV: País Vasco; RI: La Rioja; VA: Comunidad Valenciana; CE: Ciudad Autónoma de Ceuta; ME: Ciudad Autónoma de Melilla).

Fuente: Elaboración CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) (2005) a partir de la información proporcionada por las Comunidades Autónomas.

Las aulas de adaptación lingüística se implantan solo en centros públicos. Para Andalucía la normativa marca un número mínimo de 6 alumnos y un nivel de competencia lingüística inferior a B1. No hay un requisito respecto al número máximo, pero suele alcanzar como mucho 12 alumnos.

Hay que mencionar también que los criterios para acceder a estas aulas son distintos. Arroyo (2011), en su estudio sobre todas las comunidades autónomas, establece los siguientes criterios: la evaluación inicial, la intervención de la Delegación Provincial de Educación, la conformidad de las familias y el informe psicopedagógico. El procedimiento que se aplica en Andalucía es el informe psicopedagógico. El período de permanencia en estas aulas suele ser de un curso académico en el caso de Andalucía (unas 10 horas semanales en la etapa de Educación Primaria).

En algunas comunidades autónomas no se establecen ningunos requisitos en cuanto al profesorado (Andalucía, Baleares, Cantabria, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, etc.), a diferencia de otras, donde es necesario tener una formación en educación compensatoria (Castilla La Mancha), atención a la diversidad (Asturias), etc. Llama la atención el hecho de que solo en Madrid y el País Vasco se le exige al profesorado una formación en español como lengua extranjera. Los profesores suelen ser de los departamentos de Lenguas o de Ciencias Sociales. Sin embargo, nos parece preocupante el hecho de que en muchas comunidades el único requisito, por lo visto, es ser hablante nativo del español y no se requiere una cualificación y formación específica en español como segunda lengua o como lengua extranjera. Respecto a la formación del profesorado en estas aulas y programas de inmersión lingüística, Arroyo (2011: 138) concluye:

Escasa preparación del profesorado en esta materia. La normativa no hace referencia a ninguna formación específica previa, salvo excepciones (la comunidad de Madrid exige que el profesorado tenga formación en español como Lengua Extranjera). Estas funciones están siendo desarrolladas por profesorado de Educación Compensatoria, de Lengua Extranjera, de Atención a la Diversidad. Se debe incidir en la formación específica del profesor de español como lengua Extranjera.

En el estudio citado (Arroyo, 2011) se comparan los objetivos de las aulas de inmersión lingüística por comunidades. De los objetivos que ha seleccionado la autora, en Andalucía se cumplen los de:

- 1) Competencia comunicativa (conseguir una competencia comunicativa básica en la lengua vehicular).
- 2) Adaptación / integración social.
- 3) Contacto con las familias (promover el contacto con las familias y realizar un trabajo común con el alumnado).

Los que no se plantean como objetivos en Andalucía son los siguientes (*ibid.*):

- 1) Educación intercultural.
- 2) Formación del profesorado y asesoramiento (usar el aula como plataforma para asesorar y formar al profesorado en aspectos relacionados con el apoyo lingüístico: materiales para el aula, actividades, documentos, etc.).
- 3) Conocimiento del entorno social (ayudar al alumnado a conocer su nuevo contexto social y cultural).

4) Competencias básicas (trabajar otras áreas en el aula: Matemáticas, Conocimiento del Medio, etc.).

5) Pertenencia a la cultura de acogida (hacer sentir al alumnado miembro y partícipe de la cultura de su nuevo país).

6) Identidad personal y cultural del alumno.

La Orden de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía de 15 de enero de 2007 por la que se regulan las medidas y actuaciones para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, establece que:

Estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria. Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen (Consejería de Educación, 2007, Artículo 5, punto 2).

Sin embargo, en la práctica se aplican dos enfoques: inclusivo (enfoque cooperativo recomendado para trabajar con los inmigrantes en el aula ordinaria) y segregacionista (atención al alumnado inmigrante fuera del aula ordinaria). Incluso, predomina el segregacionista. En algunas comunidades, como la de Madrid, el modelo de atención fuera del aula ordinaria se ha adoptado de forma institucional. Existen muchos estudios que han contrastado los dos enfoques y llegan a la conclusión de que el enfoque inclusivo proporciona múltiples ventajas, además, de un mejor rendimiento académico para todo el alumnado, no solo para el extranjero y, además beneficia al alumnado autóctono en el aprendizaje de contenidos curriculares de todas las áreas (Barrios Espinosa y Morales Orozco, 2012). Una de las ventajas que se señala en este

estudio es que la mayor eficiencia demostrada de la modalidad inclusiva que beneficia también al alumnado autóctono hispanohablante tendría una consecuencia positiva al modificar *las percepciones de padres y de profesorado sobre la repercusión académica negativa de la presencia de alumnado no hispanohablante en las aulas* (Barrios Espinosa y Morales Orozco, 2012: 219).

Otros estudios indican que el modelo de atención fuera del aula ordinaria promueve un modelo escolar homogeneizador y resistente respecto a la aceptación de la diversidad, además de que fomenta la no participación del profesorado de otras áreas en la adquisición de competencia lingüística (García Fernández y Moreno Herrero, 2003; García Fernández, Moreno Herrero y Sánchez Delgado, 2008; Ortiz, 2006).

Entre los estudios dedicados al mismo tema, nos parece conveniente destacar también el de Félix Villalba (2009) que formula tres opciones de apoyo lingüístico al alumnado extranjero:

1) OPCIÓN 1. EN EL AULA ORDINARIA

Las principales características son:

- a) Participa todo el profesorado. El profesorado de otras asignaturas no tiene formación específica en EL2.
- b) El alumnado extranjero pasa más tiempo y se relaciona más con el resto de compañeros de origen español.

Esta primera opción tiene sus ventajas y, a la vez, plantea muchos problemas:

a) Teniendo en cuenta que el español es la lengua vehicular, ¿cómo se guía el aprendizaje de contenidos curriculares de otras áreas?

b) ¿Cómo enseña EL2 el profesorado de otras áreas? ¿Se le proporciona la formación necesaria?

Hemos visto antes que en la mayoría de las comunidades no hay requisitos al respecto (ni siquiera para los profesores en las aulas de enlace, las ATAL, etc.).

c) En esta opción, ¿los alumnos inmigrantes aprenden solo gracias a la interacción más intensa con sus compañeros de origen español?

2) OPCIÓN 2. FUERA DEL AULA ORDINARIA LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO ESCOLAR.

Siguiendo con las reflexiones de Villalba (2009), en esta segunda opción la ventaja es que el alumnado extranjero dedica varias horas extra al aprendizaje del español.

Las principales características son:

a) Participa profesorado especialista en EL2.

b) El alumnado extranjero pasa menos tiempo en contacto con su grupo ordinario, pero se va incorporando paulatinamente hasta hacerlo a tiempo completo (Villalba, 2009: 23).

Entre los problemas que se plantean con esta opción destacan:

a) Se necesita una coordinación eficaz entre:

- el profesorado de EL2 del aula de acogida y el profesorado de Lengua del aula ordinaria;
- el profesorado de EL2 y el profesorado de otras áreas

b) Se necesitan estrategias de socialización con el resto del alumnado.

c) La dificultad de la evaluación y de la decisión de finalizar el programa.

d) La no existencia de un programa lingüístico del centro y el uso del aula de acogida como forma de apartar a los alumnos inmigrantes bajo el pretexto de sus deficiencias en competencia lingüística.

3) OPCIÓN 3. FUSIÓN DE LAS DOS ANTERIORES

Esta opción se resume de la siguiente manera:

El alumnado tiene unas horas específicas de L2. Participación de profesorado especialista L2 coordinado muy estrechamente con profesorado de las diferentes áreas, el cual puede adquirir una formación básica en L2 o disponer de materiales, pautas, etc., que le guíen en su tarea de enseñar lengua a través de su materia (Villalba, 2009: 24).

Por lo visto, esta tercera opción combina las ventajas de las dos anteriores. Sin embargo, la evaluación sigue siendo una tarea difícil en todas las opciones, ya que los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas se refieren solo a la competencia lingüística comunicativa y no a la competencia lingüística académica.

3. CONCLUSIONES

Podemos concluir que la enseñanza a alumnos inmigrantes y las medidas de intervención educativa en este ámbito requieren algunas mejoras importantes y en numerosos aspectos. En primer lugar, se necesita un profesorado con formación específica en EL2 y la coordinación eficaz entre todo el profesorado de todas las áreas.

Las aulas de acogida tienen que ser aulas de apoyo, pero no deben compartir características con las escuelas gueto. Si se aplica el enfoque segregacionista o la opción de combinarlo con el enfoque inclusivo, hay que procurar sacarle el máximo provecho académico.

Otra propuesta sería la implantación de programas de inmersión de aprendizaje bilingüe, puesto que ya se sabe que han obtenido resultados muy buenos (en Canadá, por ejemplo).

La elaboración de adaptaciones curriculares necesita una mejora profunda en todos los aspectos. La evaluación sigue siendo campo muy difícil de abordar.

Quizás, siguiendo a Krashen, hay que proporcionar a los alumnos un *input* comprensible y las condiciones de producir un *output* significativo. Esto mejoraría la motivación y, por consiguiente, el rendimiento académico.

BIBLIOGRAFÍA

Barrios Espinosa, M.^a E. y Morales Orozco, L. (2012). "Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado no hispanohablante y aprendizaje

de competencias curriculares en Educación Primaria". *Porta Linguarum*, 17, págs. 203-221.

Centro de Investigación y Documentación Educativa (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Consejería de Educación (2007). Orden de 15/01/2007. Boja, 33.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Citado por Instituto Cervantes (2002): http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Cruz del Pino, R. M.^a et al. (2011). *Guía básica de educación intercultural*. Junta de Andalucía: Consejería de Empleo y Consejería de Educación.

García Fernández, J.A., Moreno Herrero, I. (2003). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de Madrid.

García Fernández, J.A., Moreno Herrero, I. y Sánchez Delgado P. (2008). "Las aulas de enlace madrileñas, ¿espacios para el aprendizaje de la lengua vehicular o burbujas de acogida?". Girona: Comunicación en el Sexto Simposio de Lengua, Cultura e Inmigración. Disponible en: http://web.udg.edu/ice/simposi/doc/re_jgarcia.pdf
Consultado el 12 de octubre de 2009.

IFIIE (Instituto de Formación de Profesorado, Investigación e Innovación Educativa) (2012). *Evolución y situación actual de la*

presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2000-2011). Ministerio de Educación. En: <http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva/educacion-intercultural/informes.html>

Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes) (2009). *Diccionario de términos clave de ELE*. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#c

Instituto Nacional de Estadística (2011), Padrón Municipal. En: www.ine.es

Ortiz Cobo, M. (2006). "Mecanismos de transmisión del español como segunda lengua en contextos escolares de inmigración", en *Educación y Futuro*, 15: 91-108.

Soriano, E. y Fuentes, C. (2003). "Planificación de la mediación intercultural en los contextos educativos". En Soriano Ayala, E. (coord.), *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla, 181-215.

Vilà Baños, R. (2007). "La comunicación intercultural, nuevo reto educativo". En *Educación para la convivencia intercultural* (coord. Encarnación Soriano Ayala), Madrid: La Muralla, pp. 259-294.

Villalba, F. (2009). "Algunas cuestiones para el debate". En C. González Las, *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas. Documentos de trabajo y conclusiones del III Encuentro de especialistas en la enseñanza de L2 a inmigrantes*. 2009, págs. 22-26). Granada: Port-Royal Ediciones.

FECHA DE ENVÍO: 10 DE ABRIL DE 2012