

**José Antonio García Fernández, Isidro Moreno Herrero,
Primitivo Sánchez Delgado, Raúl García Medina,
Cristina Goenechea Permisán, Carmelo Cluse Chapa,
Irma Plancarte, Piterson González**

LAS AULAS DE ENLACE A EXAMEN

¿ESPACIOS DE OPORTUNIDAD O DE SEGREGACIÓN?

Grupo INDICE

LAS AULAS DE ENLACE A EXAMEN

¿ESPACIOS DE OPORTUNIDAD O DE SEGREGACIÓN?

**José Antonio García Fernández, Isidro Moreno Herrero,
Primitivo Sánchez Delgado, Raúl García Medina,
Cristina Goenechea Permisán, Carmelo Cluse Chapa,
Irma Plancarte, Piterson González**

El contenido de este libro parte de la investigación *Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas*, financiada en la convocatoria Proyectos de Investigación Santander/UCM de 2006. Con el código PR41/06-14917.

El resultado es fruto del esfuerzo colectivo de un amplio número de personas que han colaborado en el proyecto, profesorado de las aulas de enlace, docentes y asesores de formación que, junto con el grupo INDICE, han hecho posible que el proyecto llegase a buen término.

El grupo INDICE, *investigación sobre diversidad cultural y educación*, nace en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. En el momento de realizar la investigación estaba compuesto por las siguientes personas: José Antonio García Fernández, Isidro Moreno Herrero, Primitivo Sánchez Delgado, Raúl García Medina, Cristina Goenechea Permisán, Carmelo Cluse Chapa, Irma Plancarte, Piterson González.

www.ucm.es/info/indice

© Los autores

Foto de portada: Isidro Moreno Herrero

Edita: CERSA. C/Santa Leonor,63. 28037 Madrid.

www.publicarya.com

cersa@telefonica.net

ISBN: 978-84-92539-82-6

Depósito Legal: M-484-53-2009

COPYLEFT

Esta publicación puede ser reproducida y difundida en cualquier formato y por cualquier medio sin permiso previo ni posterior del editor, siempre y cuando se cite la fuente.

NUEVO CANAL INTEROCEÁNICO

Te propongo construir

un nuevo canal

sin esclusas

sin excusas

que comunique por fin

tu mirada

atlántica

con mi natural

pacífico

Mario Benedetti

ÍNDICE

Presentación, 9

1. Objetivos de la investigación, 9

2. Metodología empleada, 10

3. Las aulas de enlace: su evolución y regulación normativa, 12

LOS DATOS

Introducción, 19

Profesorado, 21

Metodología y recursos, 46

Alumnado, 57

DE LA NORMATIVA INSTITUCIONAL A LA REALIDAD COTIDIANA

1. Estrategias didácticas y materiales curriculares, 69

2. Contenidos que se trabajan, 81

3. Organización, relaciones e integración en el centro, 85

4. Formación del profesorado, 103

5. Principales dificultades que el profesorado encuentra para trabajar en este tipo de aulas, 111

6. Posibles modos de mejorar la práctica educativa, 116

7. Ventajas e inconvenientes de las aulas de enlace, 119

HACER VISIBLE LO INVISIBLE

Estudio de caso 1, 127

Estudio de caso 2, 139

Estudio de caso 3, 159

CONCLUSIONES

Conclusiones, 173

Recomendaciones, 179

Referencias, 182

ANEXOS, 184

PRESENTACIÓN

La investigación que a continuación se describe constituye el desarrollo del trabajo llevado a cabo durante los años 2007 y 2008 en los que se ha estudiado el sistema y funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas, enmarcadas dentro del programa *Escuelas de Bienvenida* de la Comunidad de Madrid. Estas aulas están dirigidas a aquel alumnado extranjero que se incorpora a nuestro sistema educativo con un nivel muy bajo de dominio de la lengua española o de adquisición de los contenidos curriculares.

La temática de esta investigación es novedosa ya que desde la puesta en marcha de este tipo de aulas (en el curso 2002-2003), no se dispone aún de estudios especializados sobre su funcionamiento¹.

La metodología planteada ha partido de un diseño de investigación mixto, en el que se han combinado técnicas de recogida de datos cuantitativas (cuestionario) y cualitativas (entrevista y estudio de casos). La utilidad de esta investigación es la de apuntar posibles mejoras que puedan realizarse en una medida educativa para la atención al alumnado inmigrante como son las aulas de enlace.

Los hallazgos de este estudio ponen de relieve el carácter utilitarista y asimilacionista de esta medida de atención a la diversidad cultural y lingüística. Esto se refleja, entre otras cosas, en aspectos como la elevada autopercepción

¹ En la obra *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*, de M^a Luisa Martín y Laura Mijares, fruto de la investigación “Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula”, aparece un estudio de casos realizado por Miguel Pérez en un Instituto del sur de Madrid justo en el primer año de implantación de este tipo de aulas. El capítulo se titula “Las aulas de enlace: un islote de bienvenida”; nuestra investigación corrobora algunas conclusiones a las que llega este autor.

del profesorado de su capacitación para enseñar en aulas de enlace, a pesar de la escasa formación recibida para ello o la consideración instrumental que el resto del profesorado asigna a este recurso. Pese a la autosatisfacción expresada por los docentes de las aulas de enlace y, aún teniendo en cuenta su carácter general como espacio positivo de acogida, de este estudio se desprende que se trata de un modelo educativo tendente a la *segregación* y la *asimilación*, aunque en su versión menos severa, alejado de los postulados más aceptados por la comunidad científica que resaltan las ventajas de aprender la lengua vehicular en contextos naturales a partir de propuestas interculturales que promuevan la educación bilingüe (Cummins, 2001). El interés por hacerles monolingües en español, refleja el modelo de bilingüismo sustractivo subyacente, en contra de la corriente predominante en otros países de la Unión Europea, donde se promueve el bilingüismo aditivo.

La presente obra se estructura en cinco partes. La primera recoge de forma descriptiva los objetivos y la metodología empleada en la investigación, así como una síntesis de la evolución de las aulas de enlace. En la segunda parte, *los datos*, se describen e interpretan las repuestas al cuestionario realizado. Corresponde a la primera fase de la investigación, la fase cuantitativa. La tercera que hemos llamado *de la normativa institucional a la realidad cotidiana*, se corresponde con la fase intermedia y es el resultado de las entrevistas en profundidad realizadas al profesorado de las aulas de enlace y asesores de formación con el fin conocer de primera mano el fluir de la cotidianeidad. La fase intensiva del estudio constituye la cuarta parte, *hacer visible lo invisible*, en la que se narran cada uno de los tres estudios de casos realizados, cuya intención era conocer desde dentro la realidad de las aulas. Finalmente, las conclusiones, como resultado de la necesaria triangulación de todos los datos e información recogidos; y los anexos con los modelos de cuestionario para el profesorado y de entrevista.

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito general de la investigación ha consistido en conocer y analizar el funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas. Más concretamente se ha pretendido:

- a) Analizar las estrategias didácticas y los materiales curriculares que se emplean en las aulas de enlace.
- b) Describir el tipo de contenidos (lingüísticos y curriculares) que se trabajan.
- c) Estudiar la organización de estas aulas, su grado de inserción en el centro educativo y la relación de sus miembros con el resto de la comunidad escolar.
- d) Conocer la formación específica del profesorado que trabaja en este tipo de aulas.
- e) Recoger las principales dificultades que los docentes encuentran en la enseñanza en este tipo de aulas.
- f) Señalar posibles modos de mejorar la práctica educativa que se lleva a cabo en estas aulas.
- g) Determinar las ventajas e inconvenientes que para los alumnos inmigrantes y para el propio profesorado tiene la asistencia a aulas de enlace

2. METODOLOGÍA EMPLEADA

En nuestra aproximación al problema estudiado, se ha optado por un diseño multimétodo, siguiendo una estrategia convergente de recogida de datos mediante técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, en función de las necesidades de información de cada fase y la índole de aquélla. Asimismo, es un diseño transversal, ya que se pretendía «describir una población en un momento dado» o «conocer cuál es el estado de la cuestión» (León y Montero, 2002:128) y no estudiar su evolución a lo largo del tiempo. Por último, se trata de un diseño no-experimental, pues lo que se ha pretendido básicamente ha sido describir una realidad y las posibles relaciones existentes entre distintas variables sobre las que el investigador no ha realizado ningún tipo de intervención anterior a la recogida de datos.

La población objeto de estudio ha estado constituida por las 230 aulas de enlace existentes en la Comunidad de Madrid durante el curso 2006-2007. La muestra invitada a participar en el estudio ha diferido en función del tipo de información requerida y las distintas fases del estudio. En este sentido, cabe distinguir tres fases diferenciadas:

a) En la primera fase *-extensiva-* se ha recogido información cuantitativa mediante un cuestionario enviado a todo el profesorado que trabaja en las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. Un total de 161 docentes han devuelto cumplimentado el cuestionario, lo que supone una muestra bastante representativa. El análisis de los datos se ha realizado en dos niveles: un primer análisis estrictamente cuantitativo, mediante la aplicación informática SPSS. En un segundo nivel, interpretativo, se ha profundizado en el significado de los datos recogidos, mediante la reflexión acerca de las interrelaciones entre éstos, descubriendo nuevos significados, unas veces; debilidades e

inconsistencias en otras, o apuntando necesidades de profundización en diversas áreas de información para orientar las entrevistas y/o posteriores acciones de indagación.

b) En la segunda fase *-intermedia-* se han realizado entrevistas en profundidad a cuarenta y cinco profesores y profesoras de aulas de enlace a partir de una selección aleatoria; se ha entrevistado también a asesores de formación.

c) Por último, en la fase *intensiva* del estudio –primer trimestre del curso 2007/2008– se han realizado tres estudios de casos en otras tantas aulas de enlace.

Con el proceso descrito se ha buscado la convergencia y el contraste entre enfoques de indagación, técnicas de obtención y análisis de la información, así como de fuentes de información, persiguiendo la necesaria triangulación de los datos para fortalecer la credibilidad de los resultados.

3. LAS AULAS DE ENLACE: SU EVOLUCIÓN Y REGULACIÓN NORMATIVA

Ante la incorporación de alumnado de origen inmigrante a los centros escolares, nuestro sistema educativo ha elaborado progresivamente diferentes medidas de respuesta para facilitar su integración y prevenir el fracaso escolar. Una de estas medidas consiste en la creación de unidades escolares destinadas al alumnado extranjero que desconoce la lengua vehicular o presenta un desfase curricular importante. La implantación de estas aulas se ha ido extendiendo por la mayoría de las Comunidades Autónomas con distintas denominaciones y formatos: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía y Extremadura; Plan de Acogida del Centro Docente en Cataluña, Islas Baleares y Murcia; Aulas Temporales de Inmersión Lingüística (ATIL) en Asturias; Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra y La Rioja; Aulas de Adaptación Lingüística y Social (Aulas ALISO) en Castilla-León; Grupos de Adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia; Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana; Programa de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco; Aulas de Enlace en Madrid. Pese a esta variedad, cabe situarlas a todas bajo el concepto de “aulas lingüísticas”, compartiendo una serie de rasgos como «su carácter *intermedio, abierto, intensivo y flexible*» (Grañeras et al., 2007: 163).

En el caso de la Comunidad de Madrid, las aulas de enlace nacen en el curso 2002-2003, enmarcadas dentro del programa *Escuelas de Bienvenida*, una de las acciones del Plan Regional de Compensación Educativa en Madrid, aprobado por la Asamblea de Madrid en el año 2000. En esta Comunidad el

número de aulas de enlace ha ido creciendo paulatinamente, pasando de 137 en el curso 2002-2003 (CIDE-MEC, 2005) a 230 en el curso 2007-2008.

En el curso 2006-2007 el 60% de las 230 aulas existentes se encontraba en centros públicos y el 40% restante en centros privados concertados, lo que refleja la incoherencia de la distribución de este recurso, dado que la red concertada sólo escolariza al 26% de los alumnos extranjeros². No obstante, este desequilibrio tiende a agudizarse, ya que de las 131 aulas en funcionamiento de Madrid capital durante el curso 2005-2006, el 58,7% (77 aulas) se encuentran en centros concertados y el 41,2% (54 aulas) en centros públicos³. Esta proporción se invierte en el curso 2007/2008, en el que la proporción de aulas en centros públicos disminuye (36,6 %), mientras que en centros concertados aumenta hasta alcanzar el 63,3 % del total.

Las primeras aulas de enlace comenzaron a funcionar experimentalmente en el 2002-2003. Pero la primera normativa para regular el funcionamiento de las aulas de enlace es la establecida por las Instrucciones para el curso 2003-2004 y se convertirá en una medida plenamente asentada y asumida en el curso 2004-2005. Llama la atención el hecho de que, salvo las evaluaciones de cada centro reflejadas en su memoria anual, no nos consta que exista evaluación alguna con datos oficiales y exactos sobre el funcionamiento e implantación de las aulas de enlace.

Los objetivos que persiguen son los siguientes: a) Posibilitar la atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua española o con graves carencias en conocimientos básicos. Apoyar la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas a partir de la elaboración de las adaptaciones curriculares necesarias; b) Facilitar la incorporación y acortar el periodo de integración en el Sistema Educativo Español; c) Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno; d) Procurar la incorporación al entorno escolar lo antes posible y en las mejores condiciones.

² *Estadística de las enseñanzas de régimen general, régimen especial y adultos en la Comunidad de Madrid. Curso 2005-2006.* disponible en:

http://www.educa.madrid.org/web/cap.majadahonda/documentos/Estadistica_de_la_Ensenanza_2005_C M.pdf

³ http://www.madrid.org/dat_capital/

Según la normativa estas unidades van dirigidas al alumnado extranjero, tanto de Educación Primaria (segundo y tercer ciclo) como de Educación Secundaria Obligatoria, que desconozca la lengua española o sufra un grave desfase curricular asociado a una irregular escolarización. La asignación del centro educativo que cuente con aula de enlace, corresponde a la Comisión de Escolarización. La incorporación a un aula de enlace se realizará al incorporarse por primera vez al sistema educativo español, por una sola vez y contando con la conformidad de los padres. Asimismo, la *ratio* es de 12 alumnos por aula. 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. En referencia al profesorado que debe atender el Aula de Enlace, se dotará a cada centro de 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. Aunque la normativa 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 (EL2), en el área de Lengua Castellana, en Educación Compensatoria (experiencias relacionadas con la atención a alumnos extranjeros) o, en última instancia, en la enseñanza de Lengua Extranjera. No obstante, se garantiza la formación oportuna del profesorado adscrito a las aulas de enlace (incluso del Equipo Directivo y Orientadores).

Se consideran funciones del profesorado del aula de enlace: la elaboración de la programación de aula y el horario de los alumnos; la atención a las dificultades de aprendizaje; coordinarse con los tutores del aula de referencia; facilitar la integración del alumno en el grupo, en el centro educativo y en la sociedad en general; promover la participación del alumnado en actividades de ocio y tiempo libre; establecer una comunicación fluida y efectiva con las familias, con el apoyo del *servicio de traductores e intérpretes* (SETI) si fuera preciso; la evaluación continua de los aprendizajes para determinar el momento idóneo de incorporación al grupo ordinario; elaborar un informe individualizado especificando resultados del proceso educativo, conocimientos adquiridos y orientaciones; presentar una memoria al final del curso.

En cuanto a las orientaciones para la organización del trabajo, se establece que el alumno o la alumna deberá estar adscrito a un grupo de referencia; que el horario del profesorado del aula de enlace debe coincidir al menos en una hora con el del tutor del aula de referencia, y que se establezcan reuniones semanales de los profesores del aula de enlace.

Pese al contenido relativamente uniforme de las instrucciones que regulan su funcionamiento para cada curso académico, un análisis comparativo de las mismas permite comprobar determinadas variaciones entre ellas. Así, a partir del curso 2005-2006 se incorpora a la normativa que los alumnos y alumnas del Aula de Enlace se integrarán lo antes posible en su grupo de referencia en las asignaturas de Educación Física, Educación Artística, Plástica y Visual, Tecnología, Música, Tutoría u otras que pudieran ser de interés. Igualmente, las instrucciones para el curso 2006-2007 modifican el periodo máximo de permanencia, pasando de seis a nueve meses consecutivos, a la vez que establecen la posibilidad de que dos profesores coincidan simultáneamente en el aula de enlace.

LOS DATOS

INTRODUCCIÓN

A continuación se analizan las respuestas dadas por 161 docentes de aulas de enlace a las preguntas planteadas en un cuestionario. Éste se envió por correo a todo el profesorado de las 230 aulas que había en el momento de comenzar la investigación -curso 2006/07-, obteniendo un alto índice de respuesta. Valoramos la alta participación del profesorado en esta investigación, que puede considerarse inusual, especialmente teniendo en cuenta que los cuestionarios fueron enviados por correo sin ningún tipo de comunicación previa con los centros, aunque acompañados de una carta de presentación.

Los resultados se han estructurado en torno a tres grandes bloques temáticos:

Profesorado: recoge información sobre el tipo de centro al que pertenece el docente, la situación administrativa en la que se encuentra, el tiempo que lleva trabajando en el aula de enlace, su formación inicial en este ámbito, las razones que motivaron su adscripción al aula de enlace, su motivación principal para trabajar en este tipo de aulas, el conocimiento de idiomas que tiene, la formación permanente que ha recibido, su percepción subjetiva de la preparación que tiene para desempeñar su labor, su experiencia previa trabajando con alumnos extranjeros o enseñando español como lengua extranjera, su intención de seguir o no trabajando en el aula de enlace, la relación que mantiene con otros estamentos del centro, con el resto del profesorado del centro y con profesores de otras aulas de enlace; su contacto con las familias inmigrantes, la percepción que tienen otros docentes de él, los servicios específicos a los que ha recurrido y las acciones realizadas para conocer las lenguas de origen de su alumnado,

Metodología y recursos: los datos incluidos en este apartado hacen referencia a la valoración que los profesores realizan del espacio y los materiales con los que cuentan, quién elabora los materiales empleados, cómo se distribuye el tiempo entre los contenidos curriculares y lingüísticos, el uso de la lengua materna del alumnado en el aula de enlace y la presencia de contenidos de sus culturas de origen, si consideran que el tiempo máximo de estancia en el aula de enlace es suficiente para alcanzar sus objetivos, las pautas metodológicas recibidas, la adecuación de las actividades a los distintos niveles de los alumnos, los criterios e instrumentos empleados para la evaluación inicial de los alumnos y el modo en que se produce la decisión sobre la incorporación del alumno al aula ordinaria.

Alumnado: este tercer apartado refleja la información sobre el número de alumnos en el aula, cómo valora el docente la *ratio* máxima que establece la normativa, las dificultades que presenta el trabajo con este tipo de alumnos, la opinión de los docentes sobre si la asistencia al aula de enlace facilita la adquisición por parte de los alumnos del castellano y su posterior integración en el aula ordinaria, el nivel curricular y lingüístico de los alumnos a su llegada al aula de enlace, el número de horas que el alumno se incorpora al aula de referencia, la relación de los alumnos de aula de enlace con el resto de los alumnos del centro y las lenguas maternas más frecuentes en el alumnado.

PROFESORADO

1. DATOS DESCRIPTIVOS

1.1. Tipo de centro

El 62,7% del profesorado que responde al cuestionario (101 docentes) pertenece a centros públicos, mientras que el 37,3% restante (60) trabaja en centros concertados. Esta distribución es muy similar a la distribución de aulas de enlace por tipo de centro, ya que en el curso 2006-2007 había 139 aulas en centros públicos (60,4%) y 91 (39,6%) en centros concertados. Ningún profesor pertenece a centros privados, dado que las aulas de enlace no existen en este tipo de centros.

1.2. Distribución por Áreas Territoriales

La distribución de las 230 aulas de enlace existentes en el curso 2006-2007 por Áreas Territoriales es: 117 en la DAT Madrid Capital (50,9%), 52 en la DAT Madrid Sur (22,6%), 22 (9,6%) en la DAT Madrid Oeste, 24 (10,4%) en la DAT Madrid Este y 15 aulas (6,5%) en la DAT Madrid Norte.

De modo similar a la distribución de las aulas en las cinco Áreas Territoriales, la más representada en nuestra muestra es la de Madrid Capital (34,8%) seguida de Madrid Sur (25,5%), siendo menor la presencia de docentes de las aulas de Madrid Oeste (16,8%), Este (13%) y Norte (9,9%).

1.3. Situación administrativa

La mayoría de los profesores y profesoras que respondieron al cuestionario son propietarios definitivos de las plazas (51,6%), seguidos del profesorado contratado (32,3%), propietario provisional (7,5%), interino (5%) y en comisión de servicios (3,1%). Un profesor (0,7%) no responde. El hecho de que más de la mitad sean propietarios definitivos apunta a una continuidad en el destino que permitiría una interpretación en el sentido de una cierta garantía de permanencia en el aula de enlace, beneficiosa para la “especialización” y mejora de la práctica en aulas de enlace.

1.4. Tiempo en el aula de enlace

El 29,8% de los docentes llevan 4 años o más en el aula de enlace, mientras que un 20,5% lleva 3 años, un 22,4% 2 años y un 26,7%, un año. Teniendo en cuenta la reciente creación de este tipo de aulas y su implementación progresiva –que recogemos en la siguiente tabla- podemos considerar que se trata de un profesorado bastante estable.

Evolución del número de Aulas de Enlace.

CURSO	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Nº Aulas de Enlace	137	176	188	209	230

1.5. Formación inicial

El 66,5% son licenciados, mientras que el 32,3% restante son diplomados. Sólo un profesor (0,7%) es doctor y otro señala la opción “otros”.

De los diplomados: un 13,3% lo es en Lengua Extranjera, un 7,1% en Audición y Lenguaje, un 9,2% en Educación Especial y 64,3% en otras diplomaturas. Un 3,1% ha estudiado Educación Especial y además Audición y Lenguaje. Un profesor ha estudiado las tres diplomaturas mencionadas y otros dos encuestados cuentan con otro título además del de Lengua Extranjera. Estos resultados son un tanto paradójicos, ya que 98 docentes responden a la diplomatura concreta, mientras que sólo 52 habían marcado antes la respuesta “diplomado”. Esto se debe a que muchos tienen además estudios de segundo ciclo y por tanto marcan “licenciado”.

Las licenciaturas más frecuentes son en: pedagogía o psicopedagogía (38,7%), filología (25,5%), psicología (7,5%) y “otras” (28,3%).

El hecho de que el 66,5% sea licenciado y de ellos, casi las dos terceras partes tengan formación psicopedagógica o filológica, induce a pensar que se ha tenido en cuenta este perfil en la selección del profesorado. Sin embargo, entre los diplomados, predominan los que no se han formado inicialmente con una orientación específica para atender a la diversidad, o para la enseñanza de lengua extranjera. Cabe suponer que de éstos, un parte también es licenciado, lo que ha influido para su selección. No obstante, no queda suficientemente garantizado lo que proponen las Instrucciones, en lo relativo a la selección del profesorado:

Las Instrucciones⁴ que regulan estas aulas señalan que «Debido a la especificidad de las funciones que se han de desarrollar en estas Aulas, se considera como perfil más adecuado el de El de profesores y profesoras que cuenten con formación o experiencia en enseñanza del español como segunda lengua o español como lengua materna; en todo caso, con experiencia en atención al alumnado extranjero o con necesidades de compensación educativa, o en su defecto, especializado en lengua extranjera».

2. RAZONES DE SU ADSCRIPCIÓN AL AULA DE ENLACE

La mayoría del profesorado manifiesta estar destinado al aula de enlace por petición propia (55,9%), seguidos de aquellos en los que se tuvo en cuenta su formación (26,7%). Un 3,1% afirma que las dos razones anteriores son válidas en su caso (se tuvo en cuenta su formación y por petición propia). Solo 5 docentes (3,1%) dicen estar en el aula de enlace por ser los últimos que han llegado al centro. Un 3,7% no responde a esta cuestión.

Principal razón de su adscripción al aula de enlace

	Frecuencia	Porcentaje
NC	6	3,7
Formación	43	26,7
Petición propia	90	55,9
Último en llegar	5	3,1
Otras *	12	7,5
Formación y petición propia	5	3,1
Total	161	100,0

* **Otras:** haber ejercido la docencia de ELE durante muchos años. Oferta de trabajo (concertado). Ofrecimiento del centro (concertado). Concurso para cubrir plazas en comisión de servicios. Concurso de méritos. Especialista en educación con inmigrantes (concertado). Pedimos un aula de enlace mi compañera y yo porque éramos de compensatoria y ya la mayor parte de nuestro trabajo consistía en enseñar español.

Según los resultados obtenidos, no parece que el criterio recogido en las Instrucciones relativo a la formación (ya mencionado en el punto 1.5) quede garantizado, dado que priman los criterios personales -la voluntad del profesorado- para la adscripción al aula de enlace más que la formación.

⁴ Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan las Aulas de Enlace del programa “Escuelas de Bienvenida” para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2006-2007.

Aunque solo 5 docentes (3,1%) afirman que se les ha asignado al aula de enlace por ser “el último en llegar” -cifra que podemos considerar residual- no deja de ser llamativo que sea éste el criterio seguido en esos centros.

3. MOTIVACIÓN PARA TRABAJAR EN AULAS DE ENLACE

El desarrollo personal y profesional es la principal motivación, señalada por más de la mitad (55,9%) del profesorado. En segundo lugar aparece el compromiso con la inmigración (19,3%). Además, un 6,8% señala las dos razones anteriores. El apartado “otras” es la opción del 9,3% del profesorado que responde. Sólo el 5% (8 profesores) dice haber elegido trabajar en el aula de enlace por la proximidad al domicilio.

En conjunto, cabe señalar que la motivación “vocacional” para este tipo de trabajo está claramente reflejada por las tres cuartas partes del profesorado que respondió al cuestionario.

Motivación para trabajar en el aula de enlace

	Frecuencia	Porcentaje
NC	6	3,7
Compromiso con la inmigración	31	19,3
Desarrollo personal y profesional	90	55,9
Proximidad al domicilio	8	5,0
Otras *	15	9,3
Compromiso y desarrollo (1 y 2)	11	6,8
Total	161	100,0

* **Otras:** oferta de trabajo (centro concertado). Ofrecimiento del centro (centro concertado). Ampliar currículum con nuevas experiencias. Posibilidad de hacer mejor labor tutorial y crear las condiciones de trabajo y exigencia. Necesidad del centro (centro concertado). He trabajado mucho en ELE. Al principio buscaba trabajo en un centro, me daba igual de qué curso y especialidad, después de 4 años, no lo cambiaría por nada (centro concertado). Contratado para aula de enlace (centro concertado). No presentarse nadie a esta vacante (centro público). Necesitar un cambio, cambiar de nivel (toda la vida en infantil). Cambio respecto a lo hecho habitualmente

4. IDIOMAS QUE CONOCE

En primer lugar el inglés(48,4%), en segundo lugar el francés (34,2%) y solo en un 1,9% de los casos el alemán. Un 6,8% marca dos idiomas (inglés y francés), un profesor marca los tres y un 1,9% elige la opción “otro”. El 5,6% no responde a esta cuestión.

Los idiomas conocidos por el profesorado de las aulas de enlace no se relacionan con los hablados por la mayoría del alumnado que asiste a estas aulas, entre los que predomina el rumano, el chino, el búlgaro y el árabe (véase apartado 44 de este informe). Este dato, aunque esperado, es relevante por la desventaja que supone para comunicarse con el alumnado, evaluar sus conocimientos, etc.

5. FORMACIÓN PERMANENTE

5.1. Instituciones de las que ha recibido formación para trabajar en el aula de enlace

Una amplia mayoría del profesorado (71,4%) afirma haber recibido formación de los CAP y de la Comunidad de Madrid, siendo éste, al parecer, el principal agente formativo en este segmento específico del profesorado. Muy alejados están la universidad (6,2%), los sindicatos (1,9%) y las instituciones privadas (1,9%). Veinte profesores (12,4%) mencionan más de un agente formativo. Quince de ellos combinan los CAP con otra entidad (universidad en 5 casos e instituciones privadas en 7, sindicatos en tres). Por último, 3 docentes mencionan hasta 3 entidades formativas y dos de ellos marcan la opción “todos”.

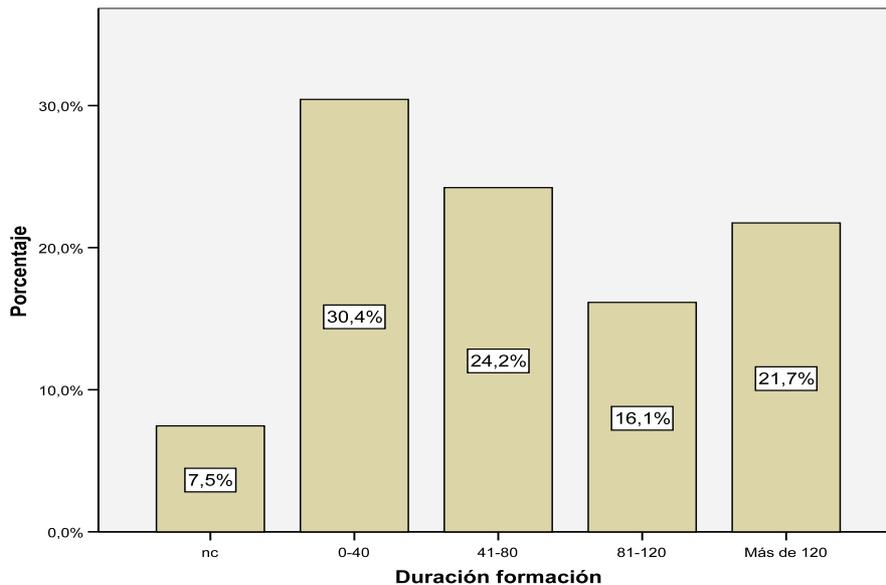
Aunque no se puede asegurar, cabe la posibilidad de que el profesorado que no responde a esta cuestión (el 6%) no haya recibido formación por incorporarse tarde al aula.

Formación

	Frecuencia	Porcentaje
Nc	10	6,2
Universidad	10	6,2
CAP y Comunidad de Madrid	115	71,4
Sindicatos	3	1,9
Instituciones privadas	3	1,9
Todos	2	1,2
CAP, CAM e instituciones privadas	7	4,3
CAP, CAM y Universidad	5	3,1
CAP, CAM y Sindicatos	3	1,9
CAP, CAM, Universidades, Instituciones privadas	2	1,2
CAP, CAM, Sindicatos, Instituciones privadas	1	0,6
Total	161	100,0

5.2. Duración de la Formación

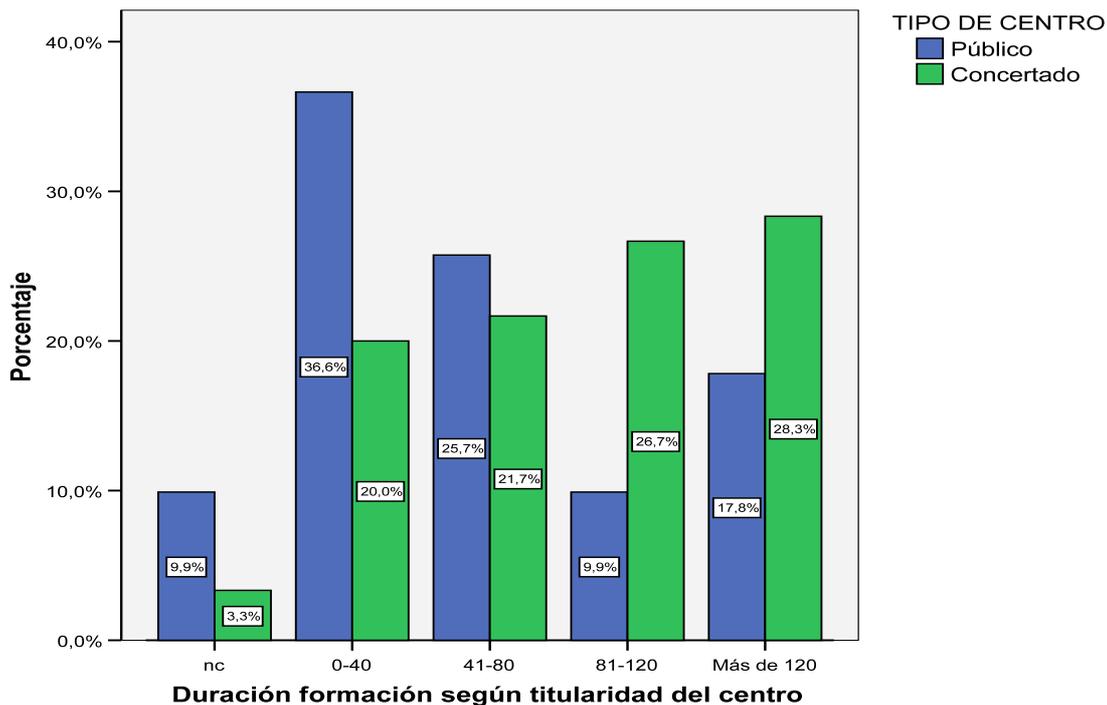
Casi un tercio del profesorado encuestado ha recibido una formación inferior a las 40 horas (30,4%). El segundo grupo más numeroso es el de aquellos cuya formación específica sobre aulas de enlace ha durado entre 41 y 80 horas (24,2%), seguidos de aquellos (21,7%) con el mayor periodo de formación (superior a 120 horas). El sector intermedio (entre 81 y 120 horas) supone un 16,1% de los docentes que responden. Por último, un 7,5% no responde.



En el gráfico siguiente puede apreciarse cómo varía esta formación en función de la titularidad del centro. Comprobamos que los docentes de centros concertados han recibido un mayor número de horas de formación específica, según sus respuestas, posiblemente como consecuencia de la obligada permanencia en el centro durante parte del periodo estival.

En el caso de los centros públicos las respuestas mayoritarias son entre 0 y 40 horas (36,6%) y entre 40 y 80 horas (25,7%). Solo el 37,7% de estos docentes han recibido una formación de más de 80 horas.

En el caso de los docentes de centros concertados, más de la mitad (55%) han recibido más de 80 horas de formación.

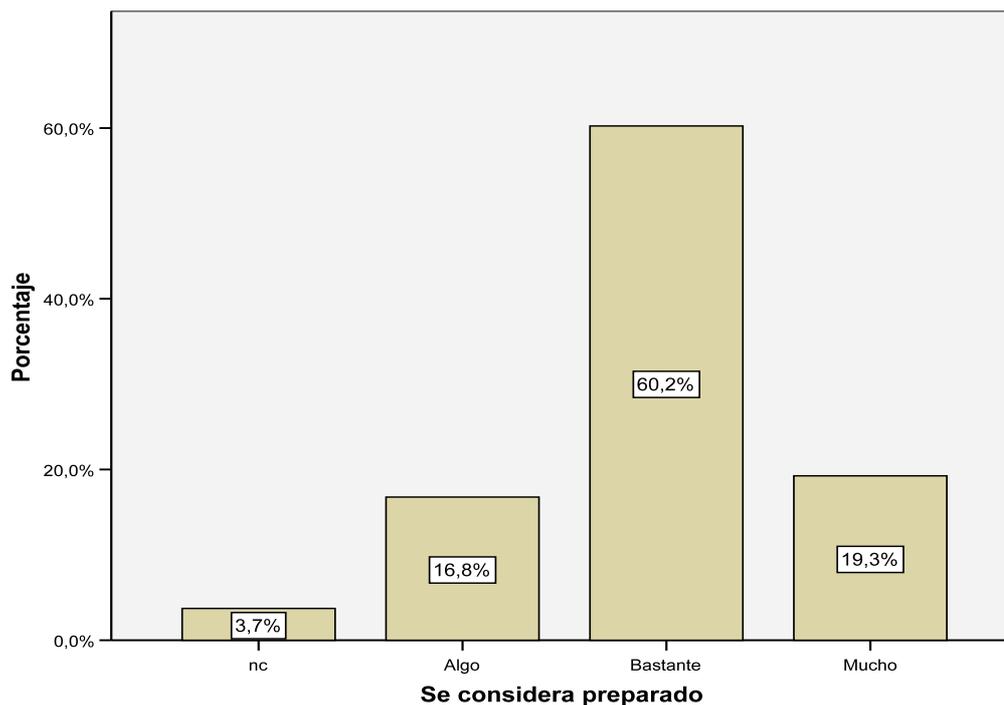


Por tanto, cabe afirmar que los docentes de aulas de enlace que trabajan en centros concertados han recibido un número de horas de formación mayor que los que lo hacen en centros públicos.

7. AUTOPERCEPCIÓN DE LA PREPARACIÓN PARA ENSEÑAR EN UN AULAS DE ENLACE

En este apartado se analizan las respuestas dadas a la pregunta *¿Se considera preparado para enseñar en un aula de este tipo?*

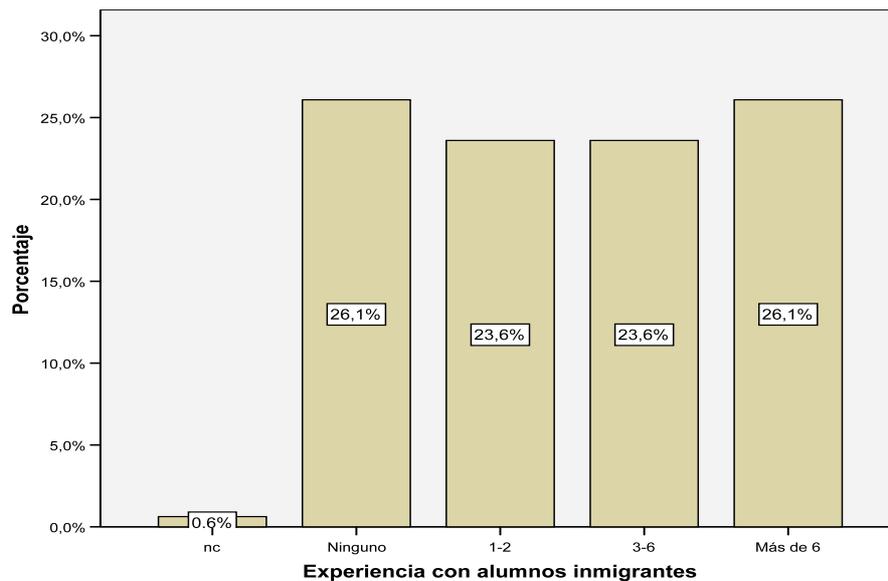
La mayoría (79,5%) del profesorado percibe de forma positiva su capacidad para el puesto, considerándose *“bastante”* preparados (60,2%) o *“muy”* preparados (19,3%) para enseñar en un aula de enlace. Son pocos (16,8%) los que creen estar *“algo”* preparados. Es destacable que ningún docente piensa que está *“nada”* preparado para el trabajo que ejerce. El 3,7% restante no responde a esta cuestión. En cierto modo es lógico ya que la mayoría ha solicitado voluntariamente el puesto y no parecería ética esa elección sin estar preparado.



El análisis de las respuestas plantea una nueva pregunta: la alta autovaloración de su formación para este cometido, ¿Explica la autopercepción de su capacidad para hacer frente a esta tarea o, más bien, el perfil bajo que atribuyen a la misma según el cual no sería necesaria una formación específica para desarrollar esta labor? ¿Basta Con la vocación?

8. EXPERIENCIA PREVIA CON ALUMNADO INMIGRANTE

La cuarta parte del profesorado de aulas de enlace que responde al cuestionario (26,1%) no tiene experiencia previa alguna con alumnado inmigrante. Los porcentajes correspondientes a los tres grupos restantes son similares al que hemos visto para la primera categoría. Así, un 23,6% afirma tener 1 ó 2 años de experiencia con este tipo de alumnos y el mismo porcentaje tiene entre 3 y 6 años. Por último, un 26,1% tiene más de 6 años de experiencia en este ámbito.

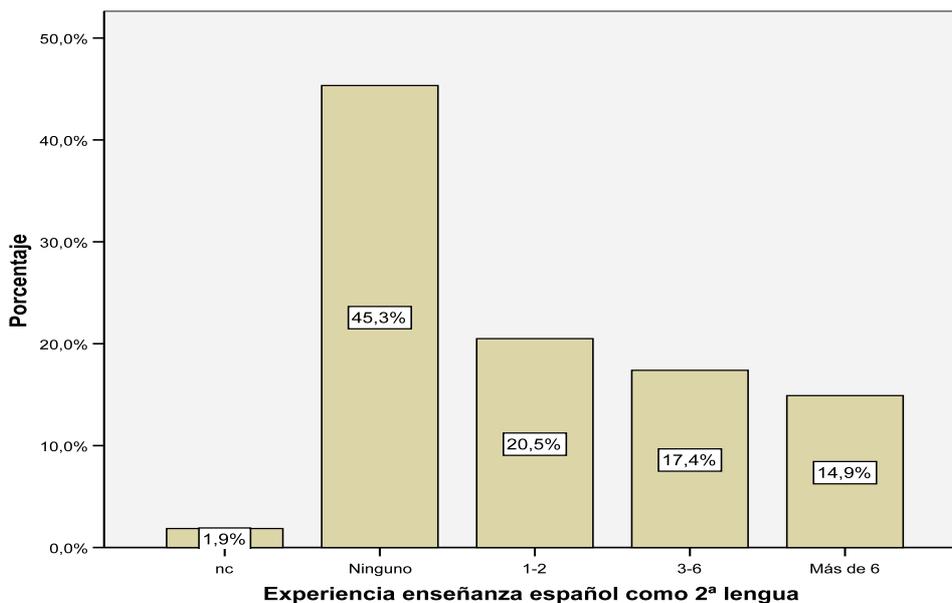


Destacamos como conclusión de este punto que más de la cuarta parte de los docentes no ha tenido experiencia en la enseñanza a alumnado inmigrante. Una vez más, se constata que en la selección de profesorado no se tiene demasiado en cuenta lo indicado en las Instrucciones (véase punto 1.5).

9. EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Casi la mitad del profesorado encuestado (45,3%) no tiene experiencia previa enseñando español como segunda lengua. Un 20,5% tiene 1 ó 2 años de experiencia, un 17,4% entre 3 y 6 años y un 14,9% más de 6 años.

Por tanto, podríamos considerar expertos en esta didáctica concreta aproximadamente a la tercera parte (32,3%) de los profesores y profesoras que trabajan en aulas de enlace, dado que tienen una experiencia de 3 años o más enseñando español como segunda lengua. Una vez más, los datos refuerzan la conclusión de la escasa preparación que tiene el profesorado para este cometido, y por tanto, del incumplimiento de lo que se propone en las Instrucciones.



Estos resultados ponen en cuestión, así mismo, la alta autovaloración del profesorado para trabajar en aulas de enlace. Si uno de sus objetivos principales consiste en «Posibilitar atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español o con el grave desfase curricular referido anteriormente, que se incorpora a lo largo del curso escolar, apoyando la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas, y desarrollando el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante las oportunas adaptaciones curriculares»⁵, la experiencia y la formación deberían ser en la enseñanza de español como L2 el punto fuerte; la competencia fundamental de este profesorado.

10. ¿DURANTE CUÁNTOS AÑOS TIENE INTENCIÓN DE SEGUIR TRABAJANDO EN EL AULA DE ENLACE?

La mayoría quiere continuar trabajando en el aula de enlace, de lo que podría desprenderse que están satisfechos con la labor que desarrollan. La mitad del profesorado (49,7%) manifiesta su intención de seguir trabajando en este tipo de aula “*permanentemente*”, mientras que un 28,6% pretende continuar entre 3 y 6 años. Un 8,1% tiene intención de seguir solo un curso o dos más y solo un 3,7% (6 profesores) no quiere pasar ningún año más en este tipo de aula. Casi un 10% no responde a esta cuestión.

⁵ Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan las Aulas de Enlace del programa “Escuelas de Bienvenida” para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2006-2007.

¿Durante cuántos años tiene intención de seguir trabajando en el aula de enlace?

	Frecuencia	Porcentaje
Nc	16	9,9
Ninguno	6	3,7
1-2	13	8,1
3-6	46	28,6
Permanentemente	80	49,7
Total	161	100,0

Estos datos parecen señalar que el profesorado está a gusto en el aula de enlace, y pueden relacionarse con las respuestas ofrecidas en el apartado 3, en las que se reflejaba una motivación vocacional para el trabajo en este tipo de aulas.

11. INSTITUCIONES CON LAS QUE SE RELACIONAN

En este punto se analizan las respuestas dadas por el profesorado a la pregunta *¿Con qué organizaciones, instituciones, etc. mantiene más contactos relacionados con su trabajo en el aula de enlace?*

El principal contacto es con otras aulas de enlace, ya sea esta la respuesta única (61,5%) o junto con otra entidad (13,6%). Destacan las escasas relaciones con otras entidades como ONG (solo 10 profesores) Ayuntamiento (20 profesores) y otras organizaciones (14 profesores), contando aquí los que solo se relacionan con estas entidades y los que se relacionan con ellas además de con otras aulas de enlace. Por último, un 4,3% (7 profesores) dicen relacionarse con todas las instituciones mencionadas.

¿Con qué organizaciones, instituciones, etc. mantiene más contactos relacionados con su trabajo en el aula de enlace?

	Frecuencia	Porcentaje
Nc	11	6,8
Otras aulas de enlace	99	61,5
ONG	4	2,5
Ayuntamiento	9	5,6
Otras	9	5,6
otras AAULAS DE ENLACEE y Ayto	11	6,8
Otras AAULAS DE ENLACEE y Otras	5	3,1
Otras AAULAS DE ENLACEE y ONG	6	3,7
Todas	7	4,3
Total	161	100,0

Resultar llamativo que la comunicación con asociaciones, profesionales del trabajo social, administración local, etc. sea irrelevante. Se confirma el aislamiento en que el profesorado (la escuela) realiza su tarea y, dentro de ésta, el aula de enlace. La metáfora que puede reflejar estos resultados es la de las muñecas rusas: la escuela se aísla dentro de la comunidad y a su vez el aula de enlace se aísla dentro de la escuela, relacionándose fundamentalmente con otras aulas de enlace de otros centros educativos.

Cabe destacar que una de las funciones que se le asigna a las aulas de enlace en las Instrucciones es la de «Facilitar la integración del alumnado en el grupo, el centro, y la sociedad, potenciando sus habilidades y fomentando su participación en las actividades del Centro y la comunidad». Difícilmente podrá cumplir esta función si el aula misma y con ella la escuela no se integran en la comunidad de la que forman parte.

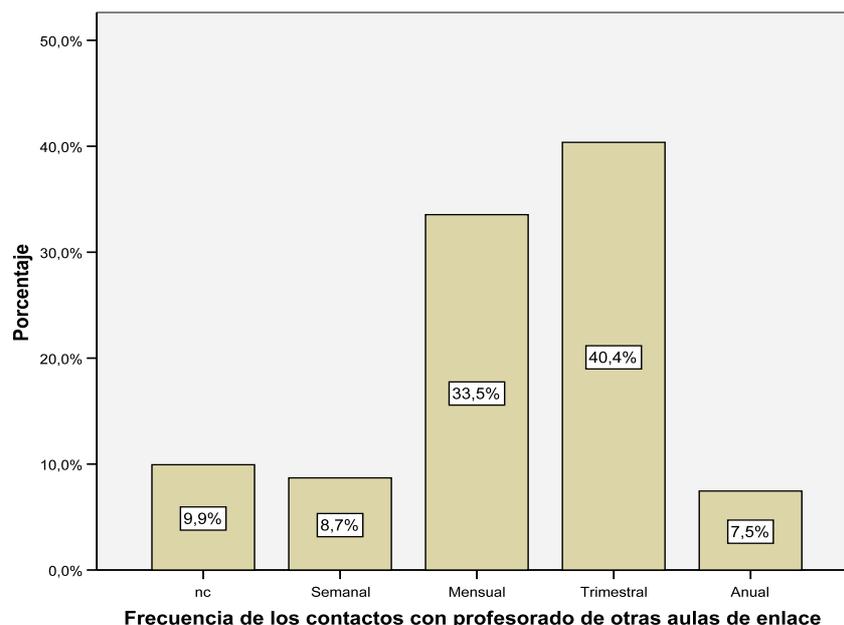
12. RELACIÓN CON EL PROFESORADO DE OTRAS AULAS DE ENLACE

Se pedía a los docentes que indicaran con qué frecuencia mantienen contactos –en caso de que existan- con el profesorado de otras aulas de enlace.

Lo más frecuente (40,4%) son los contactos trimestrales, seguidos de los mensuales (33,5%) y los semanales (8,7%). Solo en un 7,5% de los casos se afirma que los contactos existen anualmente.

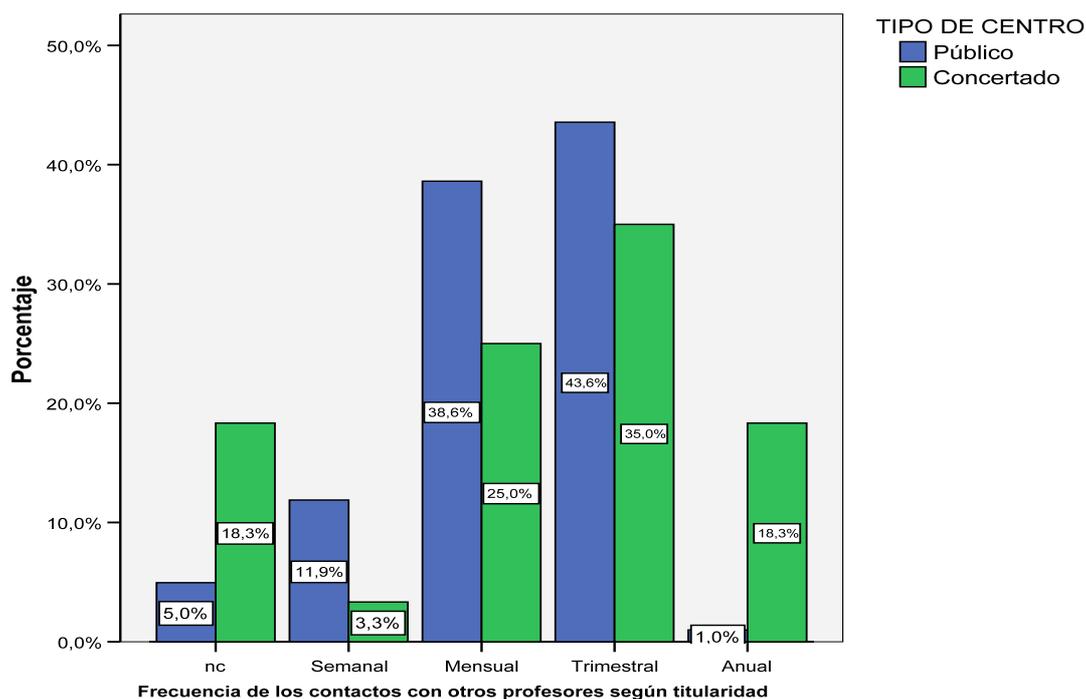
Un 9,9% no responde, lo que indica que quizá no mantenga contacto con otros profesores ya que la pregunta era solo en caso de que lo tuvieran.

Teniendo en cuenta que este colectivo –el resto de profesores de aulas de enlace- es con el que afirman tener mayor relación (véase apartado 11), consideramos que los contactos son más bien escasos. Esta ausencia de contacto refleja, una vez más, el aislamiento en que se trabaja, desaprovechando la oportunidad de aprendizaje mediante el intercambio de experiencias.



Si se analizan por separado las respuestas del profesorado de centros concertados y públicos se observa que los primeros tienen contactos con otros docentes de otras aulas de enlace con menos frecuencia. Lo primero que llama la atención es que casi una quinta parte (18,3%) de los docentes de centros concertados no responden a esta cuestión, frente al 5% de los que trabajan en centros públicos, lo que ya hemos dicho que puede considerarse como un indicio de la inexistencia de estos contactos.

En los concertados un 18% de los profesores dicen que estos contactos se dan anualmente, frente al 1% en los centros públicos. Por el contrario, los contactos semanales se dan casi cuatro veces más en los centros públicos que en los concertados (3,3% frente al 11,9%).



13. CONTACTOS CON EL RESTO DEL PROFESORADO DEL CENTRO

El contacto del profesorado de las aulas de enlace con el resto del profesorado de sus respectivos centros, para temas relacionados con el aula de enlace, es muy frecuente, a juzgar por las respuestas de los encuestados.

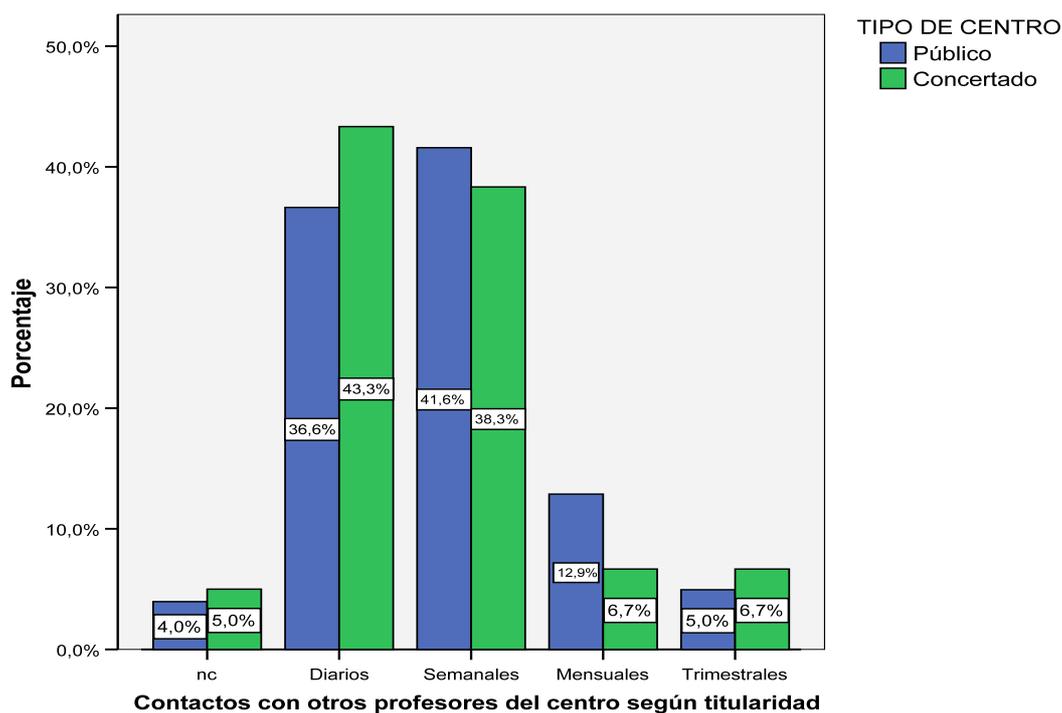
La mayoría afirma tener contactos semanales (40,4%) o incluso diarios (39,1%) con el resto del profesorado del centro para temas vinculados al aula de enlace. Un 10,6% dice que son mensuales y solo un 5,6% dice que tiene únicamente contactos trimestrales. Comparando las respuestas a la pregunta anterior con las que aparecen en ésta, se aprecia que es mucho más frecuente la relación con resto del profesorado del centro que con el de otras aulas de enlace.

¿Sus contactos para temas relacionados con el aula de enlace con el resto del profesorado son...?

	Frecuencia	Porcentaje
Nc	7	4,3
Diarios	63	39,1
Semanales	65	40,4
Mensuales	17	10,6
Trimestrales	9	5,6
Total	161	100,0

A pesar de lo establecido en las Instrucciones: «Serán funciones de los profesores de las aulas de enlace: Coordinarse con los tutores y los profesores de los grupos de referencia de los alumnos del Aula de Enlace (...) Se establecerán reuniones semanales de los profesores del Aula de Enlace, en horario no lectivo, para facilitar su coordinación», hay un 16,2% que no se reúne semanalmente con otros profesores.

Al igual que se hizo al estudiar los contactos existentes con profesores de otras aulas de enlace, aquí también se realiza un análisis diferencial en función del tipo de centro del que se trate. Se aprecia como en esta ocasión las diferencias no son tan marcadas.



Los contactos con los tutores, que deben mantenerse semanalmente según las Instrucciones, no los realiza el 17,9% del profesorado de centros públicos y el 13,4% de los concertados, lo que podría estar reflejando una vez más el aislamiento en que trabaja el aula de enlace, y la desvinculación de aquéllos de la integración de estos alumnos en el centro.

14. ESTAMENTOS MÁS VINCULADOS AL AULA DE ENLACE

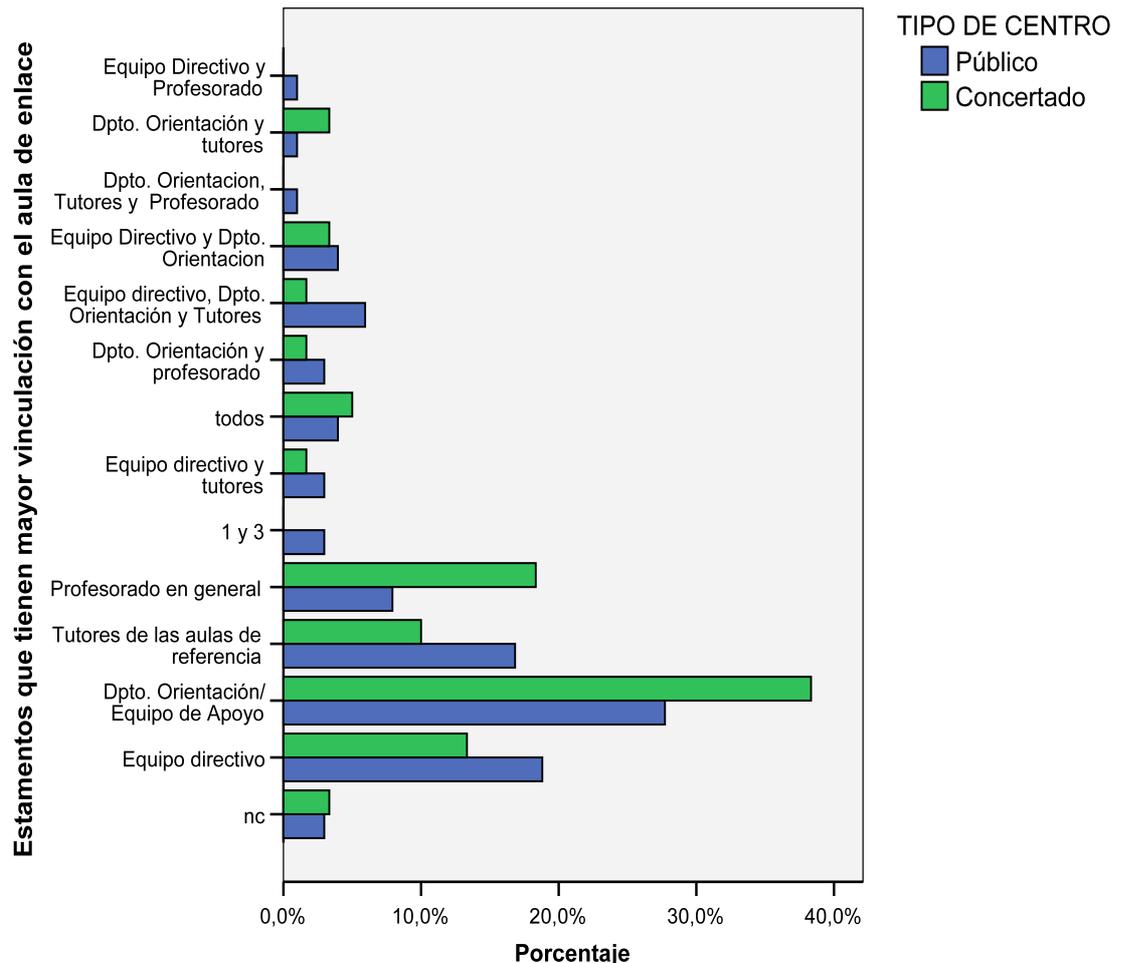
El estamento que la mayoría del profesorado señala como más relacionado con el aula de enlace es el Departamento de Orientación/ Equipo de Apoyo (31,7%). También hay cierta vinculación, según las respuestas de los docentes, con el Equipo Directivo (16,8%), los Tutores de las aulas de referencia (14,3%) y el profesorado en general (11,8%).

Parte del profesorado (17,9%) menciona más de uno de estos estamentos. Lo más frecuente es que aparezca el Equipo Directivo en combinación con algún otro estamento: profesorado (0,6%), departamento de orientación (3,7%) o tutores (4,3%). También con cierta frecuencia se combina el Departamento de Orientación con el profesorado (2,5%) o los tutores (1,9%). Ocho profesores mencionan hasta tres organismos y por último siete de ellos dicen estar vinculados con todos ellos.

¿Cuál de los siguientes estamentos mantiene mayor vinculación con el aula de enlace?

	Frecuencia	Porcentaje
Nc	5	3,1
Equipo directivo	27	16,8
Dpto. Orientación/ Equipo de Apoyo	51	31,7
Tutores de las aulas de referencia	23	14,3
Profesorado en general	19	11,8
Equipo Directivo y tutores	7	4,3
Equipo Directivo y Profesorado	1	0,6
Equipo Directivo y Dpto. Orientación	6	3,7
Dpto. Orientación y profesorado	4	2,5
Dpto. Orientación y tutores	3	1,9
Equipo directivo, Dpto. Orientación y Tutores	7	4,3
Dpto. Orientación, Tutores y Profesorado	1	,6
Todos	7	4,3
Total	161	100,0

A continuación se analizan las respuestas en las que se señala un único estamento en función de la titularidad del centro. Puede observarse que aunque en ambos casos el Departamento de Orientación o Equipo de Apoyo es la respuesta mayoritaria, la vinculación parece ser más fuerte en el caso de los centros concertados (38,3%) que en los públicos (27,7%). Del mismo modo, también parece que el profesorado está más vinculado en general con el aula de enlace en los centros concertados (18,3%) que en los públicos (7,9%). Por el contrario, la relación del Equipo Directivo con el aula de enlace parece ser algo más fuerte en los centros públicos (18,8%) que en los concertados (13,3%). Lo mismo ocurre en el caso de los tutores de las aulas de referencia, que son el estamento que tiene mayor relación con el aula de enlace en un 16,8% de los públicos y en un 10% de los concertados.



15. ¿CÓMO CREE QUE LE PERCIBE EL PROFESORADO DE LAS AULAS ORDINARIAS?

La mayor parte del profesorado de las aulas de enlace (39,8%) cree que sus compañeros los perciben *“Como responsable total de lo que le ocurra al alumnado que pasa por su aula”*. La segunda percepción mayoritaria es la de alguien *“Que colabora y ayuda”* (31,1%). Está poco presente la percepción de estos profesores, según ellos mismos, como *“alguien que le libera durante algún tiempo de alumnado inmigrante”* (8,1%). El porcentaje restante corresponde a los docentes que marcan dos respuestas (12,9%), tres (1,2%), que no contestan (4,3%) o marcan *“otros”** (4,3%).

¿Cómo cree que le percibe el profesorado de las aulas ordinarias?

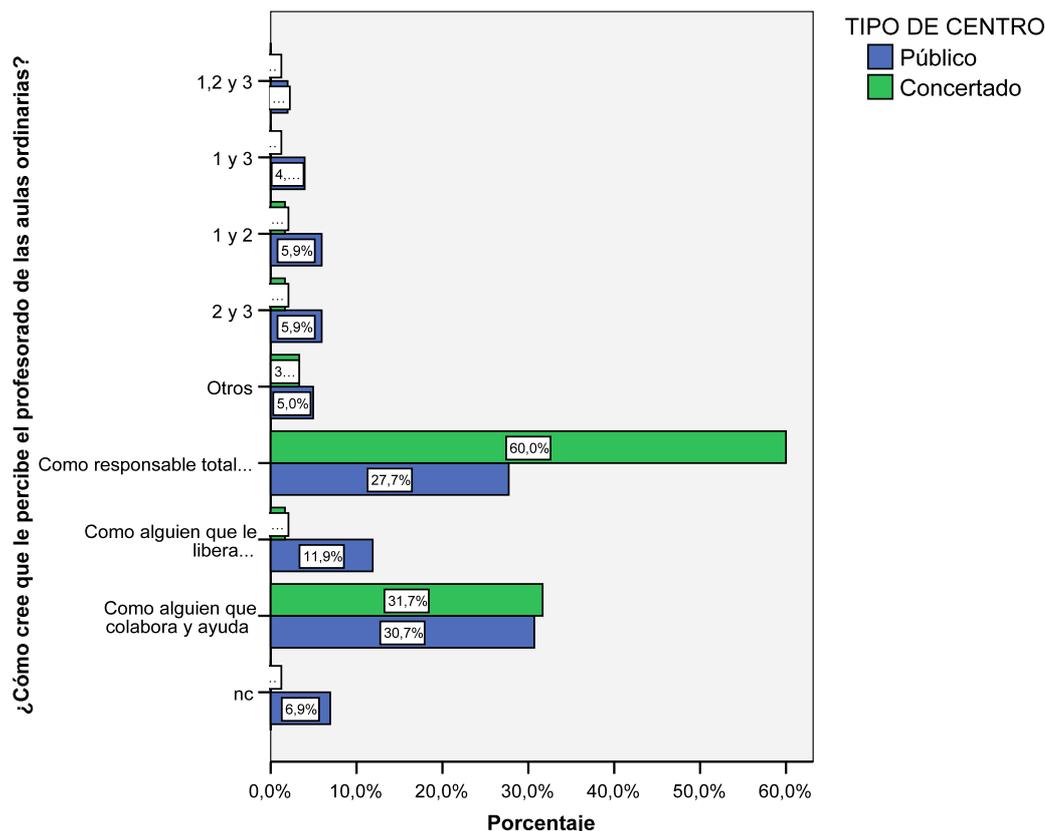
	Frecuencia	Porcentaje
Nc	7	4,3
1) Como alguien que colabora y ayuda	50	31,1
2) Como alguien que le libera durante algún tiempo de alumnado inmigrante	13	8,1
3) Como responsable total de lo que le ocurra al alumnado que pasa por su aula	64	39,8
Otros*	7	4,3
Respuestas 2 y 3	7	4,3
Respuestas 1 y 2	7	4,3
Respuestas 1 y 3	4	2,5
Respuestas 1,2 y 3	2	1,2
Total	161	100,0

* **Otros y anotaciones a la pregunta:** “Como culpable de que se matriculen en el centro alumnos extranjeros”. “Como culpables de que se matriculen en el centro alumnos inmigrantes”. “Alguien que introduce inmigrantes a su aula pero también ayuda a que salgan adelante”. “Como un profesor más”. “Con desconocimiento por ser el primer año del aula en el centro”. “Una parte cree que colaboramos y a otra le cuesta luego aceptar que son sus alumnos”. “Al principio como alguien que les daba más trabajo, a día de hoy aún sigo luchando por la integración de mis alumnos en el aula de referencia”. “Persona responsable del alumno hasta que entra en el aula de referencia”. “Como un problema que se avecina”. “Como un profesional más, que realiza su trabajo. Es un trabajo cooperativo”.

La respuesta mayoritaria “*Como responsable total de lo que le ocurra al alumnado que pasa por su aula*” sumada a la percepción “*Como alguien que le libera durante algún tiempo...*” son 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. Como se verá a continuación, esta percepción es francamente superior en los centros concertados, lo que permite vislumbrar el uso que se le da a estas aulas en este tipo de centros.

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% del profesorado de aulas de centros concertados y menos del 28% del que trabaja en centros públicos.

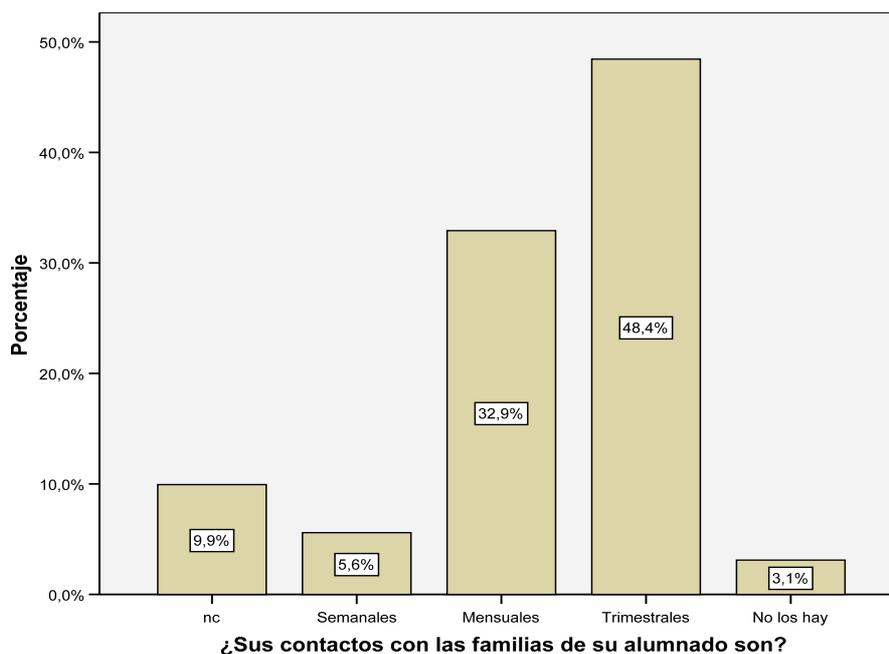
Aunque menores, también son importantes las diferencias entre el porcentaje del profesorado que cree que sus compañeros lo perciben como “*alguien que le libera durante algún tiempo de alumnado inmigrante*” en los centros concertados (1,7%, un solo profesor) y en los públicos (11,9%).



Estos resultados son perfectamente coherentes con las actitudes individualistas de la escuela. La mayoría del profesorado actual ha recibido una formación individualista y es una actitud todavía muy fuerte. En la escuela pública se ha moderado en alguna medida, quizá debido a la influencia de nuevos planteamientos pedagógicos en línea con propuestas críticas, que hacen especial hincapié en las dimensiones sociales de la educación, en los procesos de trabajo en equipo y cooperativo, etc. En los centros privados, que son gestionados por empresarios que buscan legítimamente la obtención de beneficios, aunque sean mantenidos con fondos públicos, es coherente que se fomenten las actitudes individualistas entre sus trabajadores, lo que al tiempo que refuerza las actitudes recibidas en su proceso formativo, facilita su control por parte de los gestores privados de los centros. La supremacía absoluta del individuo sigue siendo una actitud ampliamente reproducida en la mayoría de los centros privados, se educa en y para el individualismo.

16. CONTACTOS CON LAS FAMILIAS DE SU ALUMNADO

La mitad del profesorado encuestado (48,4%) afirma tener contactos trimestrales con las familias, mientras que un 32,9% dice que son mensuales y solo un 5,6% afirma que son semanales. Un 9,9% no responde. Un 3,1% reconoce que no tiene contacto con las familias de sus alumnos.



El contacto con las familias es claramente escaso. Además, contraviene lo estipulado en las Instrucciones, que señalan entre las funciones de los docentes de aulas de enlace: «Mantener la comunicación con las familias de los alumnos del Aula de Enlace, informándoles acerca del progreso de sus hijos y facilitando su participación activa en su proceso educativo. Las familias recibirán, al menos, un informe trimestral de evaluación durante el periodo de permanencia del alumnado en el Aula de Enlace. Para facilitar la comunicación con las familias, los centros podrán contar con la colaboración del Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI), a través de la Dirección General de Promoción Educativa». No obstante, cabe señalar que la participación en el caso de las familias extranjeras es parecida a la que se da en las autóctonas.

Las diferencias entre centros concertados y públicos son bastante importantes, como puede observarse en el gráfico siguiente. Los contactos con las familias son más frecuentes en el caso de los centros concertados, donde casi la mitad (43%) los mantiene mensualmente, frente a algo más de la cuarta parte (27%) en los públicos.

Los límites de nuestra investigación no permiten señalar con certeza las razones de esta mayor participación de las familias extranjeras en el caso de los centros concertados, aunque a continuación apuntamos tres motivos posibles:

- Es coherente que los contactos con las familias sean más frecuentes en los centros privados, pues “el que paga exige”. Las familias que llevan a sus hijos a un centro privado tienen la sensación de que tienen derecho a recibir atención por parte del centro e información continuada sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, mientras que las familias que llevan a sus hijos a centros públicos, como no pagan directamente (sí a través de los impuestos directos y/o indirectos), consideran que bastante hacen con atender a sus hijos

como para encima “ir a molestar” solicitando información sobre el proceso educativo de sus hijos.

- Dado que en la práctica totalidad de los centros privados concertados, aunque teóricamente estos sean gratuitos, en la práctica la mayoría se las ingenia para cobrar cuotas, en algunos casos bastante elevadas, que sirven como elemento de disuasión para las familias con menos recursos y como elemento de distinción para aquellas familias cuya situación laboral y económica les permite pagar esas cuotas. No necesita mayor demostración la evidencia de que las familias que tienen mayores ingresos suelen tener una situación laboral con la flexibilidad suficiente como para permitirles acudir al centro educativo de sus hijos cuando lo consideren necesario. Las familias con ingresos menores suelen estar atrapadas en trabajos rígidos y con amplios horarios que dificultan, cuando no impiden, la posibilidad de acudir al centro en los horarios establecidos.

- El profesorado de los centros públicos cumple su horario laboral y en muchas ocasiones está dispuesto a atender a las familias fuera de su horario laboral, pero ésa es una decisión personal y no puede ser presionado para obligarle a permanecer en el centro más allá de su horario laboral. La situación precaria del profesorado de los centros privados, dado su carácter empresarial, permite que éste sea presionado para atender a las familias, que para el dueño del centro son clientes y en consecuencia siempre tienen razón, en casi cualquier horario.

Estas creemos que son algunas de las razones que podrían explicar esas diferencias entre centros públicos y privados, mucho más que la apreciación descalificadora de que las familias que llevan a sus hijos a los centros públicos se preocupan por la educación de sus hijos menos que las familias que llevan a sus hijos a los centros privados. Este argumento lo esgrimen quienes consideran que la escuela pública debe tener un carácter subsidiario frente a la privada, que debería ser la principal, mientras la pública se convierte en marginal y residual, destinada a aquellos lugares y sectores que no resultan rentables para la iniciativa privada.

17. ¿CÓMO SON ESOS ENCUENTROS CON LAS FAMILIAS?

La mayoría del profesorado (79,5%) dice que realiza reuniones individuales con cada familia, mientras que el 2,5 % dice reunirse con los padres de todo el grupo-clase a la vez. Además, un 9,3% señala ambos tipos de encuentro: individuales y reuniones con todos los del grupo clase. Solo dos profesores (1,2%) se entrevistan con las familias agrupándolas por nacionalidades. Un 5% no responde y un 2% marca la respuesta “otros”.

Las diferencias entre centros concertados y públicos son mínimas en este punto.

18. SERVICIO AL QUE HA PEDIDO AYUDA CON MAYOR FRECUENCIA

Un 43,5% señala al Departamento de Orientación/Equipo de Apoyo, siendo esta la respuesta mayoritaria. Este dato, unido al obtenido en cuestiones anteriores (véase apartado 14) sobre la relación con los distintos estamentos, confirman al Departamento de Orientación/Equipo de Apoyo como el principal y más próximo recurso de apoyo para el profesorado de las aulas de enlace.

En segundo lugar está el SETI⁶, con un 13,7% de las respuestas, seguido del SAI⁷ con un 11,8%. Es destacable la escasa presencia de estos servicios específicos.

Por último, un 11,8% afirma no haber recurrido a ninguno de estos servicios. Un 5,6% no responde.

Un 13,7% (22 profesores) menciona más de un servicio: 8 de ellos combinan el Departamento de Orientación/Equipo de apoyo con el SETI, 9 con el SAI y dos más con ambos, mientras que 3 docentes citan el SAI y el SETI.

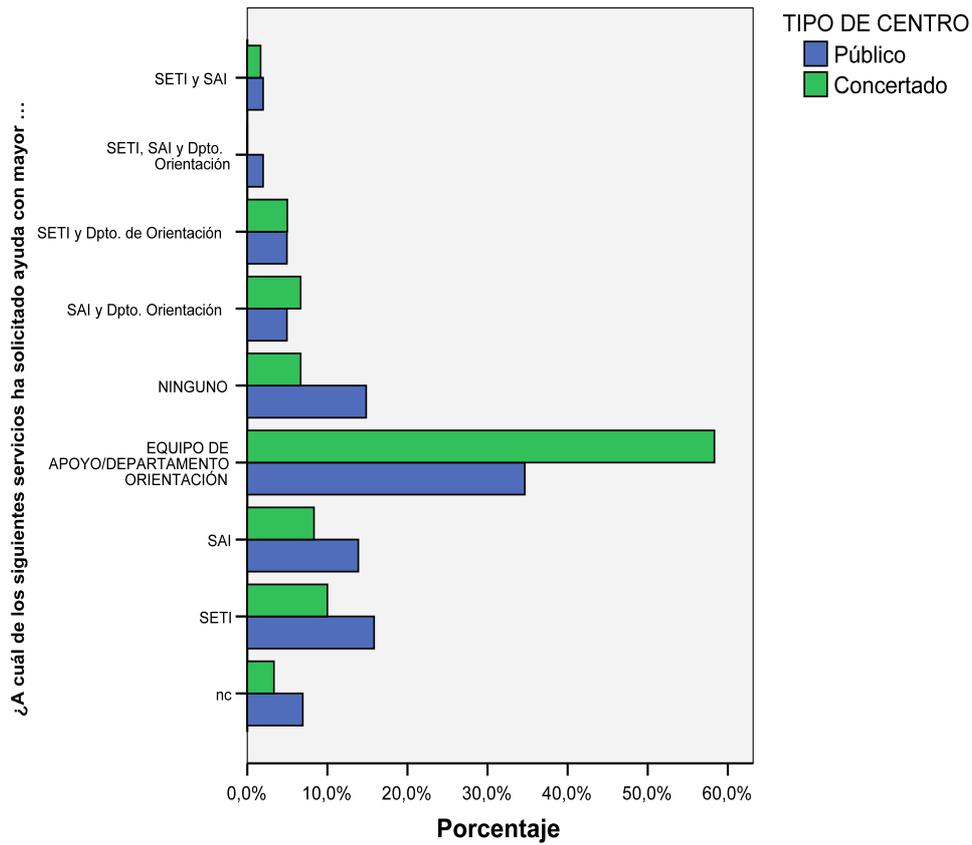
¿A cuál de los siguientes servicios ha solicitado ayuda con mayor frecuencia?

	Frecuencia	Porcentaje
Nc	9	5,6
SETI	22	13,7
SAI	19	11,8
Equipo de apoyo/Departamento Orientación	70	43,5
Ninguno	19	11,8
SAI+ Equipo de apoyo/Dpto. Orientación	9	5,6
SETI + Equipo de apoyo/Dpto. Orientación	8	5
SETI + SAI+ Equipo de apoyo/Dpto Orientación	2	1,2
SETI + SAI	3	1,9
Total	161	100,0

Analizando el estudio diferencial incluido en el siguiente gráfico, vemos que los centros concertados parecen recurrir algo menos a los servicios externos al centro (SETI, SAI, etc.), apoyándose más a menudo en el Departamento de Orientación del propio centro educativo.

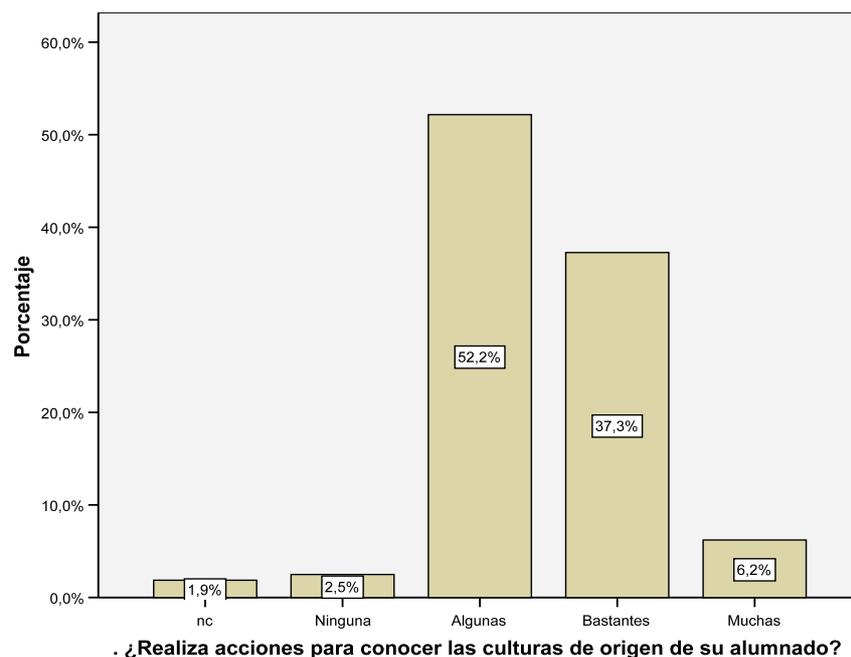
⁶ Servicio de traductores e intérpretes

⁷ Servicio de apoyo itinerante



19. ACCIONES PARA CONOCER LAS CULTURAS DE ORIGEN DEL ALUMNADO

El esfuerzo del profesorado en este sentido parece ser importante. Los profesores y las profesoras responden mayoritariamente que realizan “*algunas*” (52,2%) o “*bastantes*” (37,3%) acciones para conocer las culturas de origen de su alumnado, mientras que el 6,2% afirma hacer “*muchas*” acciones de este tipo. Solo un 2,5% reconoce que no hace *ninguna*.

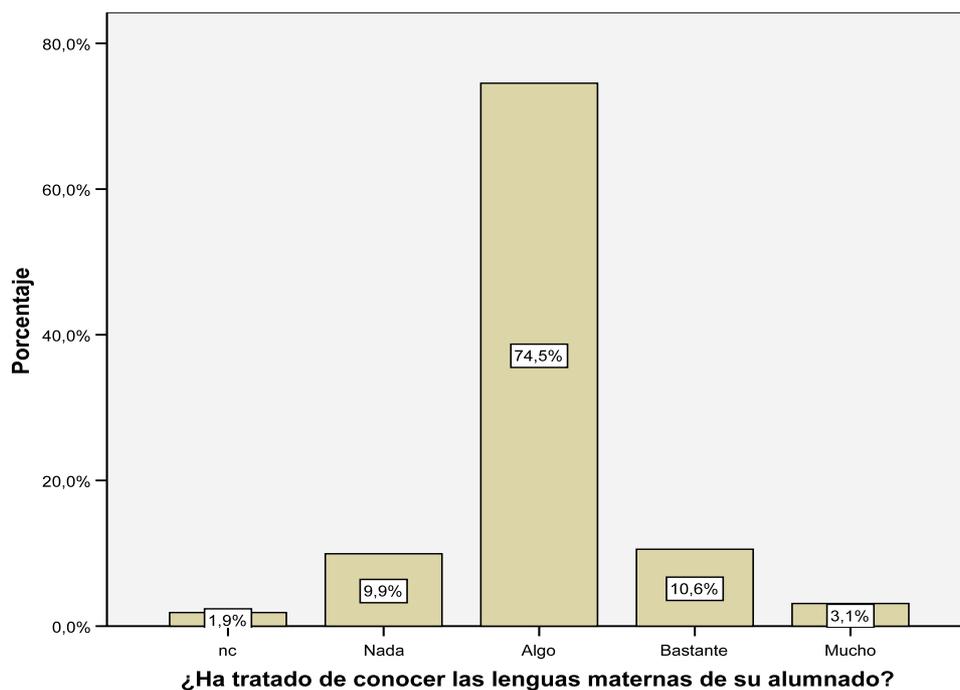


Parece que existe interés en el profesorado de aulas de enlace por conocer las culturas de origen del alumnado, aunque no se especifica qué acciones se llevan a cabo, lo que confiere ambigüedad a la respuesta.

Las respuestas muestran, al menos, clara conciencia sobre la necesidad de conocer algo de las culturas de origen del alumnado de las aulas de enlace para poder ayudarles más y mejor en su proceso de integración en la cultura española sin sentirse desarraigados hasta el punto, relativamente frecuente, de llegar a despreciar su cultura de origen, con los consiguientes conflictos familiares y sociales, cuyas consecuencias son imprevisibles. Asunto más espinoso es lo que realmente hace el profesorado de las aulas de enlace por conocer esas culturas y emplearlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la formación y los apoyos y motivaciones que se le ofrecen para que lo haga.

20. ¿HA TRATADO DE CONOCER LAS LENGUAS MATERNAS DE SU ALUMNADO?

Un 74,5% afirma que ha tratado de conocer “algo” la lengua materna de su alumnado, mientras que el 9,9% reconoce que no ha hecho “nada” a este respecto. Por el contrario, un 10,6% afirma haber hecho “bastante”, mientras que solo un 3,1% dice haber hecho “mucho” por conocer las lenguas maternas de sus alumnos.

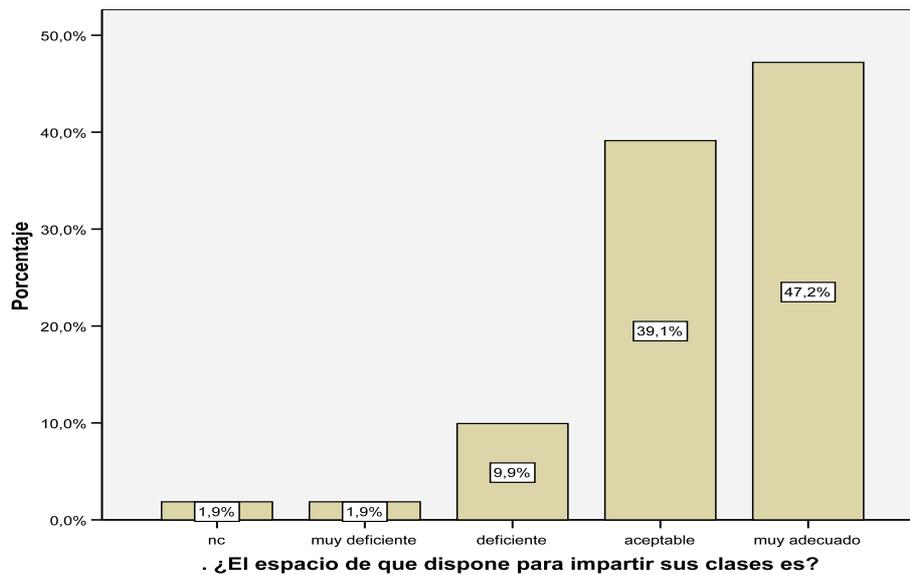


El problema es casi idéntico al de la cuestión anterior. Parece que el profesorado tiene conciencia de que el conocimiento de las lenguas de origen del alumnado -o al menos de algunos de sus aspectos básicos- facilitaría el proceso de enseñanza del español, al tiempo que daría valor a la lengua materna para mantenerla y evitar la lamentable situación de algunos inmigrantes que llegan jóvenes a nuestro país y terminan por olvidar su lengua materna sumida en el desprecio de algo sin ningún valor. El análisis de estos resultados nos plantea una pregunta: ¿Qué formación, motivación y oportunidades reales se ofrecen al profesorado de las Aulas de enlace para que realicen estos aprendizajes?

METODOLOGÍA Y RECURSOS

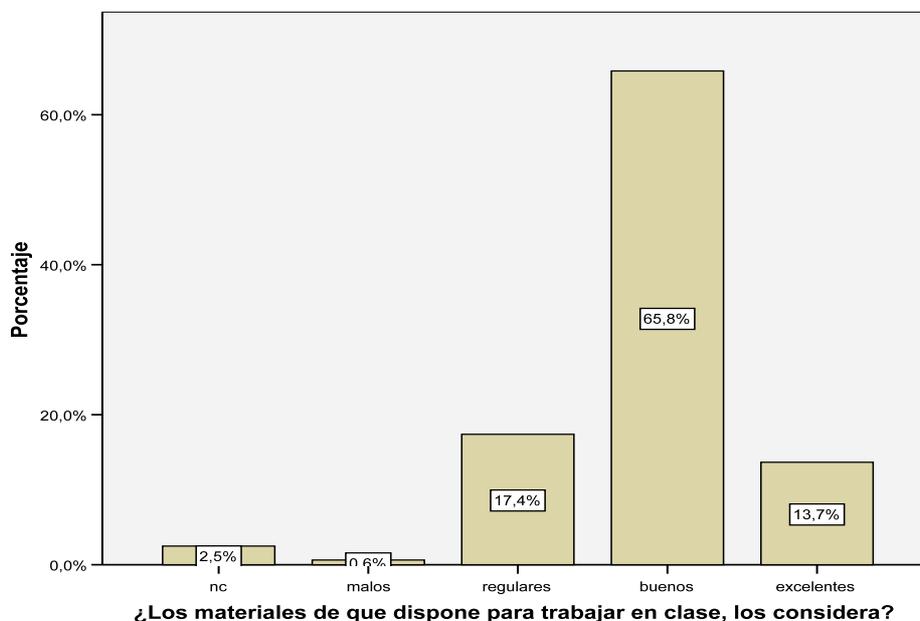
21. ESPACIO PARA EL AULA DE ENLACE

En general se valora el espacio del que se dispone para el aula de enlace. Solo un 1,9% afirma que es “*muy deficiente*”, mientras que el 9,9% piensa que es “*deficiente*”. Por el contrario, un 39,1% del profesorado lo califica como “*aceptable*”, mientras que el 47,2% lo considera “*muy adecuado*”.



22. CONSIDERACIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

También en general el profesorado valora los materiales de los que dispone para dar clase. La gran mayoría cree que estos materiales son “*buenos*” (65,8%) o “*excelentes*” (13,7%). Solo el 17,4% cree que son “*regulares*” y el 0,6% los considera “*malos*”.



23. ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES EMPLEADOS

El 29,9% del profesorado emplea tanto materiales elaborados por el mismo como otros de editoriales. Un 18% señala que trabaja solo con materiales de elaboración propia y un porcentaje similar (16,8%) emplea solo materiales de editoriales. Un 15% emplea los tres tipos de materiales especificados y un 6% todos los mencionados. Un 2% no contesta.

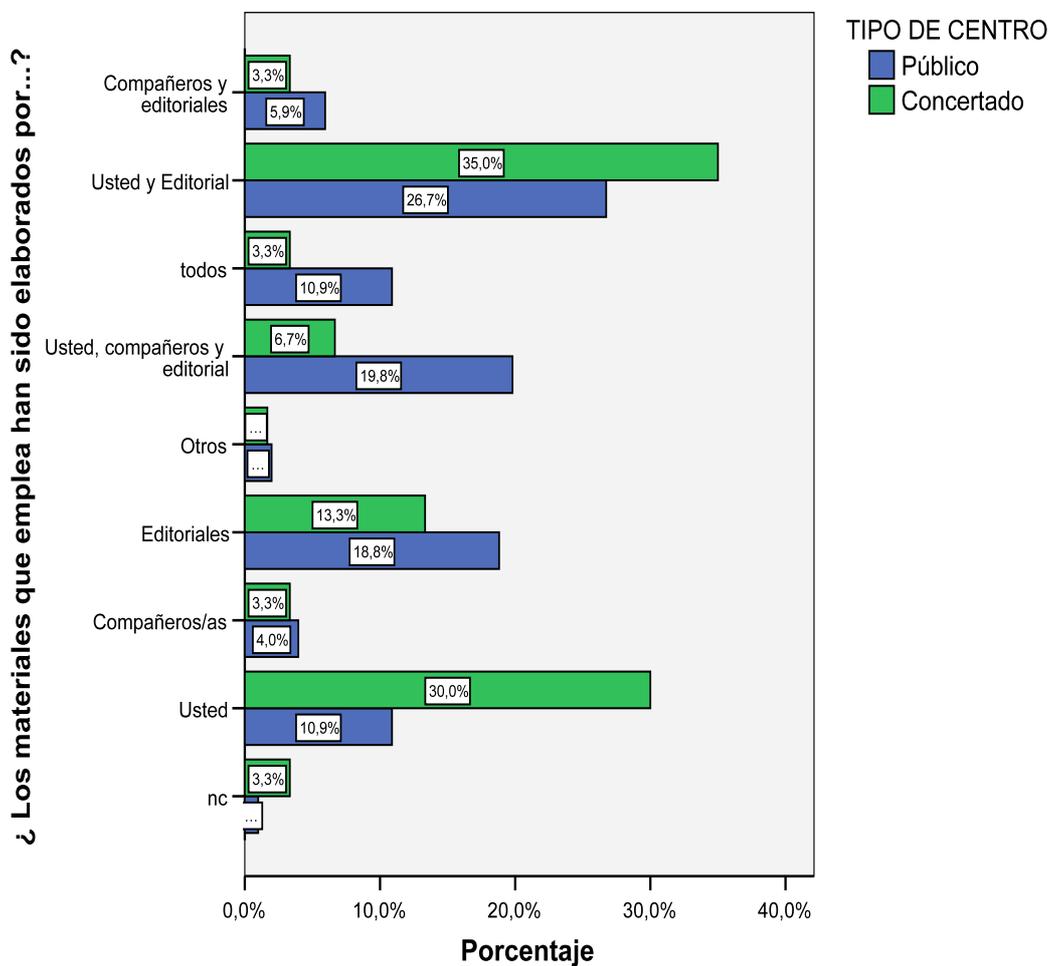
¿Los materiales que emplea han sido elaborados por...?

	Frecuencia	Porcentaje
Nc	3	1,9
Usted	29	18
Compañeros/as	6	3,7
Editoriales	27	16,8
Otros	3	1,9
Usted y Editorial	48	29,8

Compañeros y editoriales	8	5
Usted, compañeros y editorial	24	14,9
todos	13	8,1
Total	161	100,0

Destacamos la presencia de materiales elaborados por el propio profesorado y el intercambio de estos materiales entre los docentes, que se produce a menudo. Quizá esto se deba a la escasa producción –al menos inicial- de materiales específicos para las aulas de enlace por parte de las editoriales.

En el gráfico siguiente podemos apreciar las diferencias existentes en este punto entre centros públicos y concertados

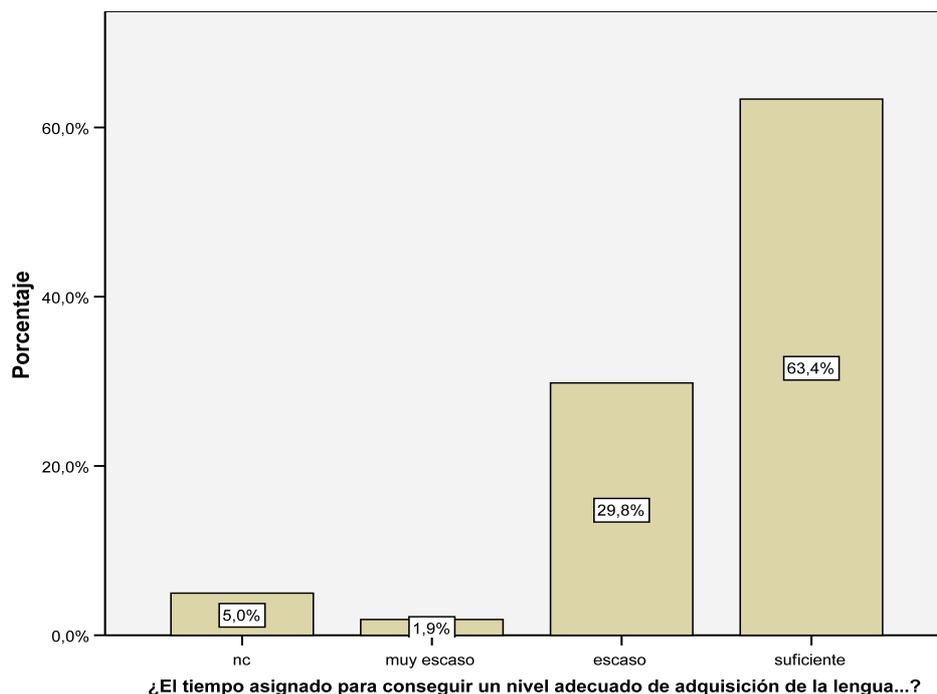


Como puede apreciarse, la diferencia más importante es que el 30% del profesorado de centros públicos utiliza exclusivamente materiales elaborados por ellos mismos, mientras que solo un 11% de los profesores de centros concertados lo hacen. Este resultado apunta de nuevo hacia un mayor

aislamiento de los profesores de aulas de enlace que trabajan en centros concertados.

24. VALORACIÓN DEL PERIODO DE ESTANCIA EN EL AULA DE ENLACE

Casi dos tercios del profesorado encuestado (63,4%) cree que el periodo máximo permitido es “suficiente” para que los alumnos y las alumnas puedan integrarse en el aula ordinaria. Sin embargo, más de la cuarta parte (29,8%) cree que este espacio de tiempo es “escaso” y un 1,9% cree que es “muy escaso”. Nadie opina que sea “excesivo”. Un 5% no responde.

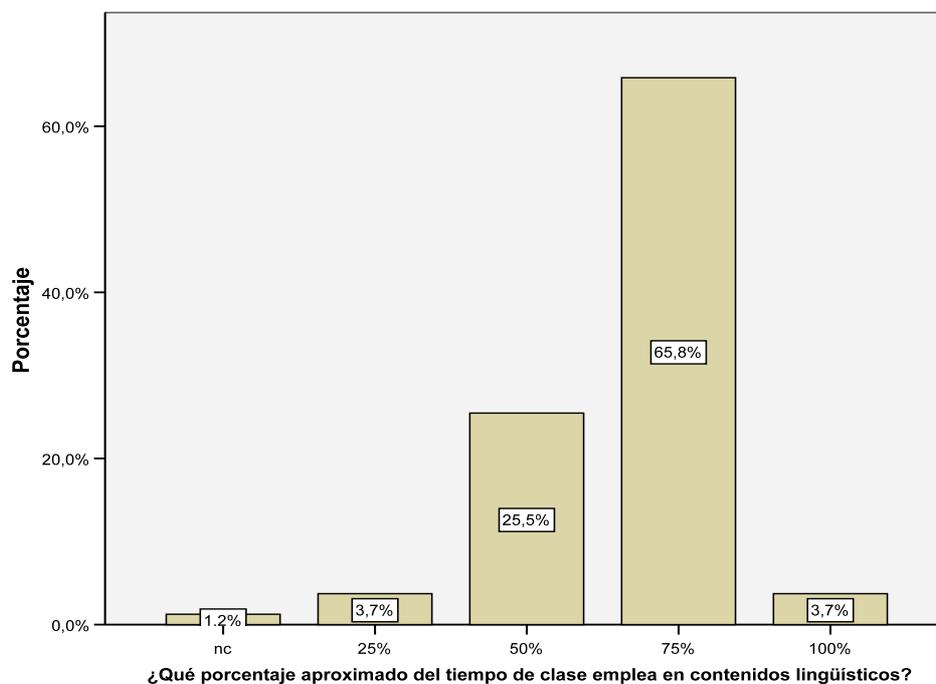


Varios profesores matizan en anotaciones que el periodo de estancia es suficiente o escaso según la procedencia o la lengua del alumnado. En concreto, un docente especifica que es excesivo para los europeos y muy escaso para árabes y chinos. Dos docentes más destacan que es muy escaso para el caso de los alumnos chinos.

Sorprende que se considere suficiente el tiempo asignado para adquirir la L2. Parece que solo se está valorando la competencia comunicativa oral. Sería conveniente contrastar este dato con el profesorado de las aulas de referencia, en relación con las habilidades lingüísticas académicas, y del progreso en el aula de referencia, cuestión que apuntamos como posible objetivo de futuras investigaciones sobre esta temática.

25. TIEMPO DE CLASE DESTINADO A CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

Más de la mitad del profesorado (65,8%) afirma que dedica tres cuartas partes del tiempo a trabajar los contenidos lingüísticos, mientras que un 25,5% dedica la mitad del tiempo y solo un 3,7% emplea un 25% del tiempo. Por último, un 3,7% dedica todo el tiempo disponible a trabajar este tipo de contenidos.



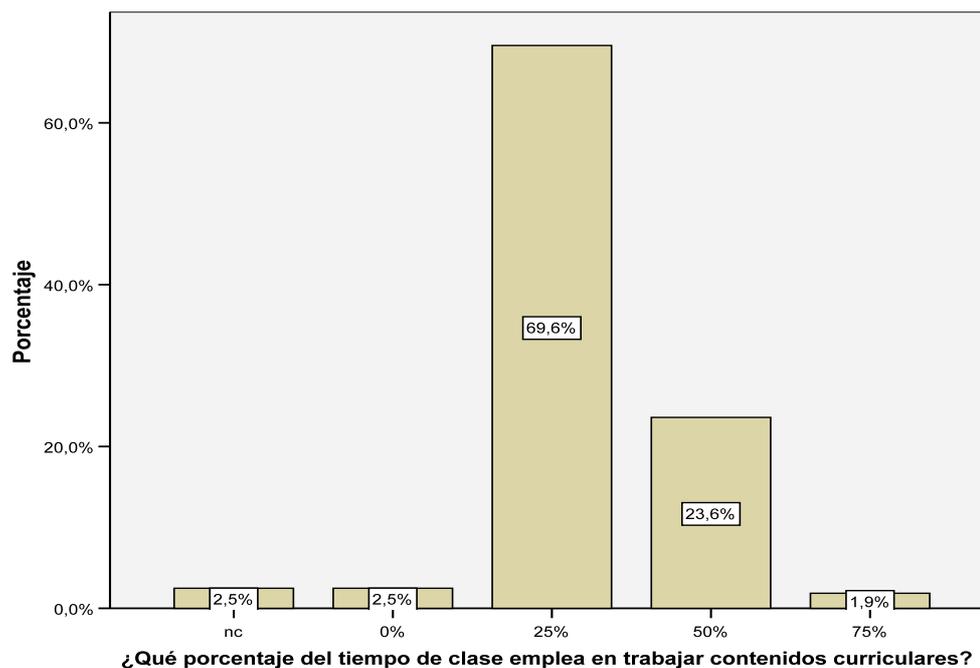
26. TIEMPO DE CLASE DESTINADO A CONTENIDOS CURRICULARES

En este caso la distribución del tiempo es, lógicamente, inversa a la que se acaba de describir en el punto anterior. Así, la mayoría de los docentes (69,6%) asigna a este tipo de contenidos la cuarta parte del tiempo disponible. Un 23,6% dedica la mitad del tiempo de clase a trabajar estos contenidos curriculares.

Las respuestas minoritarias indican que un 2,5% no dedica nada de tiempo a trabajar los contenidos curriculares, mientras que solo un 1,9% dedica un 75% del tiempo.

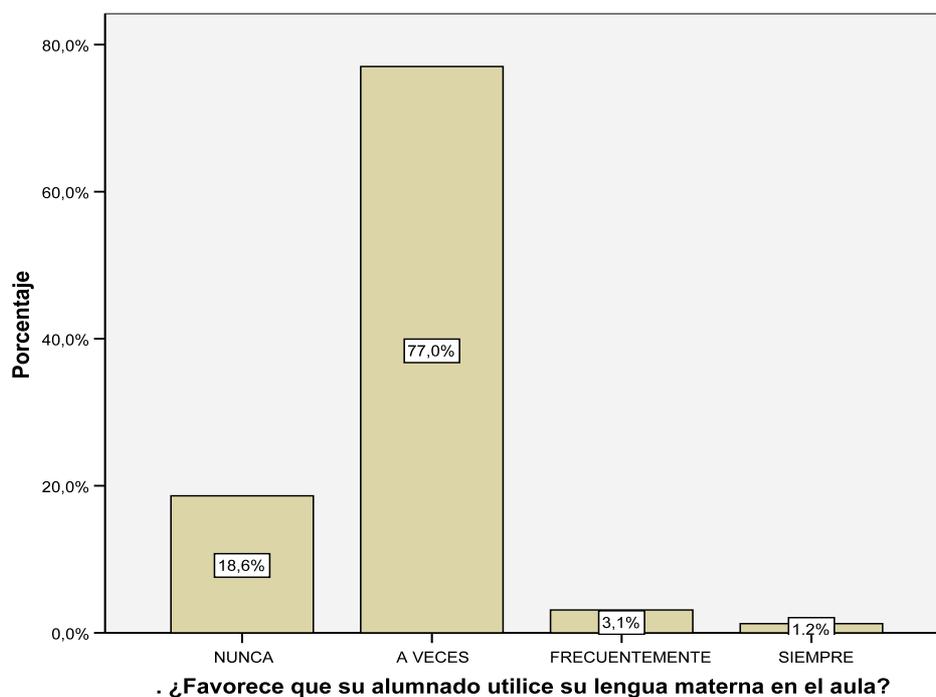
Este punto y el anterior muestran claramente que la mayoría del profesorado dedica tres cuartas partes del tiempo a trabajar el ámbito lingüístico y la cuarta parte restante a trabajar contenidos curriculares.

Algunos docentes matizan en anotaciones al margen que la dedicación a contenidos curriculares aumenta a medida que se aproxima el momento de la incorporación del alumnado al aula de referencia, mientras que al principio de su estancia el 100% del tiempo se emplea en trabajar la lengua.



27. USO DE LA LENGUA MATERNA EN EL AULAS DE ENLACE

Dos tercios de los docentes (77%) afirman que permiten “a veces” que el alumnado use su lengua materna en el aula. Un 18,6%, por el contrario, reconoce no hacerlo “nunca” y solo un 3,1% afirma que lo hace “frecuentemente” y un 1,2% “siempre”.



Un docente explica que deja que hablen su lengua materna solo al comienzo del curso, otro afirma que “a veces resulta inevitable” y otro que “solo lo imprescindible” y otro que solo para “ayuda a otros compañeros nuevos”.

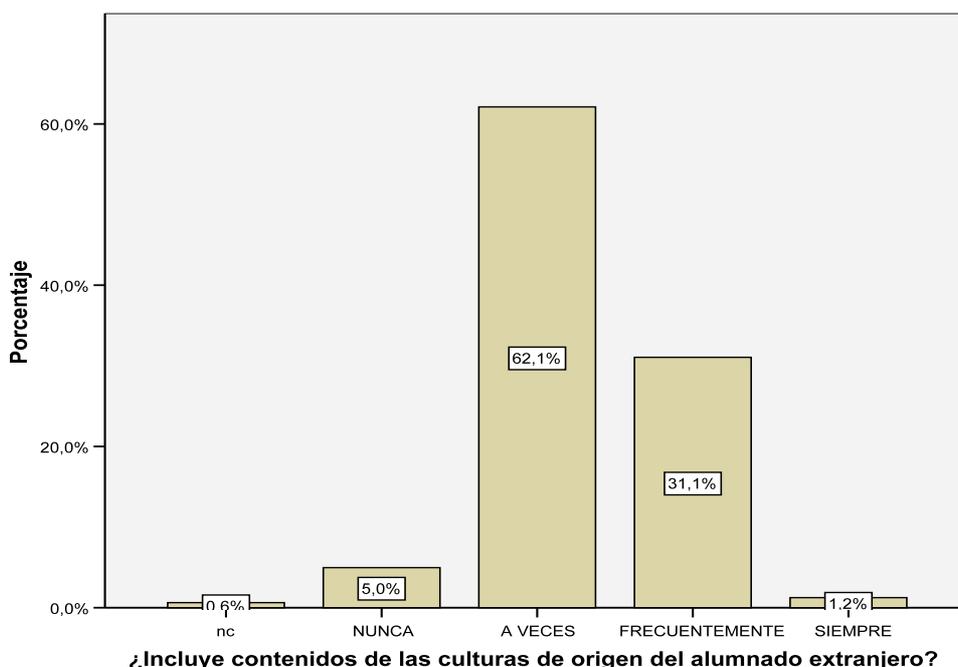
El uso de las lenguas nativas en el aula es muy minoritario. Esto puede interpretarse como un marcado afán de inmersión en el español. Deja al margen cuestiones como el reconocimiento del valor de las lenguas del alumnado; las ventajas del desarrollo lingüístico en la L1 para el aprendizaje de la L2 y, además, puede estar reflejando una concepción utilitarista del aula de enlace.

Parece que la mayoría el profesorado de las aulas de enlace no tiene clara conciencia de la necesidad de que el alumnado valore el conocimiento y uso de su lengua materna junto al español. Pareciera que interesa que se vuelvan monolingües en español, en vez de ser bilingües, lo que supondría un indudable enriquecimiento cultural y lingüístico.

28. CONTENIDOS DE LAS CULTURAS DE ORIGEN EN EL AULAS DE ENLACE

La mayoría del profesorado (62,1%) responden que solo “a veces” incluyen contenidos de la cultura de origen de sus alumnos. Un 31,1% afirma que los incluye “frecuentemente” y un 1,2% “siempre”. Un 5% reconoce que no lo hace “nunca”.

Por tanto, se puede concluir que las culturas de origen son relativamente poco tenidas en cuenta, al igual que –como ya hemos visto en el apartado anterior- sucede con la lengua materna del alumnado.



Estos porcentajes correlacionan ampliamente con los revisados en el apartado 19, sobre conocimiento de las culturas de origen del alumnado aunque el porcentaje de uso es algo menor, lo que nos ha llevado a indagar sobre algunas cuestiones tales como si tiene interés la Administración educativa responsable de las aulas en que aparezcan ese tipo de contenidos, si en la programación de las actividades de formación del profesorado de las aulas de enlace aparecen contenidos sobre otras culturas, o si en las actividades formativas destinadas al profesorado de las Aulas de enlace se incluyen contenidos que les permitan conocer las culturas de origen de su alumnado.

29. ADECUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES A LOS DISTINTOS NIVELES LINGÜÍSTICOS DEL ALUMNADO

La mayoría afirma que consigue adecuar las actividades a los diferentes niveles lingüísticos de los alumnos de su clase “*casi siempre*” (59%) o “*siempre*” (20,5%). Solo un 20,5% afirma que lo logra “*a veces*”, ninguna respuesta señala el aspecto más negativo: “*nunca por falta de tiempo*”.

¿Logra adecuar las actividades a los distintos niveles lingüísticos de su alumnado?

	Frecuencia	Porcentaje
A veces	33	20,5
Casi siempre	95	59
Siempre	33	20,5
Total	161	100,0

30. ¿HA RECIBIDO PAUTAS SOBRE LA METODOLOGÍA A EMPLEAR EN EL AULA DE ENLACE?

El 43,5% dice haber recibido pautas metodológicas para trabajar en el aula de enlace y emplearlas. Un porcentaje muy similar (42,9%) cree que las pautas que ha recibido para trabajar en el aula de enlace no son suficientes.

Un 9,3% afirma no haber recibido este tipo de pautas y un 2,5% aunque las ha recibido, no las sigue.

¿Ha recibido pautas sobre la metodología a emplear en el aula de enlace?

	Frecuencia	Porcentaje
Nc	3	1,9
No	15	9,3

Si, pero no las suficientes	70	43,5
Si, pero no las sigo	4	2,5
Si, y las utilizo	69	42,9
Total	161	100,0

Más de la mitad del profesorado considera que las pautas metodológicas recibidas son insuficientes, por no haberlas recibido o porque no las siguen (54,7%); esto parece indicar que la formación recibida no se aplica a las situaciones reales que han de resolver en el día a día del aula.

31. CRITERIO MÁS UTILIZADO PARA LA EVALUACIÓN INICIAL

El criterio más empleado por el profesorado para la evaluación inicial consiste en *“las características singulares del aprendizaje del alumnado”* (56,5%), seguido de *“lo que conoce del alumnado acerca de su situación anterior”* (17,4%), *“el nivel medio de su aula de referencia”* (7,5%) y *“el proyecto curricular de centro”* (2,5%). El 11,2% restante marca 2 ó 3 de las respuestas ofrecidas.

¿Cuál de los siguientes criterios para la evaluación inicial utiliza con más

	Frecuencia	Porcentaje
Nc	8	5
1) Lo que conoce del alumnado acerca de su escolarización anterior	28	17,4
2) El Proyecto Curricular del Centro	4	2,5
3) El nivel medio de su aula de referencia	12	7,5
4) Las características singulares de aprendizaje del alumnado	91	56,5
Nivel medio y características singulares (3 y 4)	5	3,1
Las tres primeras (1,2 y 3)	1	0,6
Lo que conoce y el nivel medio (1 y 3)	3	1,9
Lo que conoce y las características singulares (1 y 4)	8	5
Lo que conoce, nivel medio y características singulares (1,3 y 4)	1	0,6
Total	161	100,0

32. INSTRUMENTO PRINCIPAL PARA LA EVALUACIÓN INICIAL

El cuestionario elaborado por el propio profesorado (37,9%) y la observación en contextos ordinarios (23,6%) son los instrumentos usados más frecuentemente para la evaluación inicial de los alumnos que se incorporan al aula de enlace. También es frecuente (13 %) la combinación de ambos instrumentos.

Los cuestionarios estandarizados oficiales son los instrumentos menos empleados (8,7% + 5% junto con las observaciones).

¿Qué instrumento utiliza principalmente para realizar la evaluación inicial?

	Frecuencia	Porcentaje
Nc	4	2,5
1) Cuestionarios estandarizados oficiales	14	8,7
2) Cuestionarios elaborados por usted	61	37,9
3) Observaciones en contextos ordinarios	38	23,6
4) Otros	3	1,9
Todos los mencionados	8	5
Cuestionarios elaborados y observaciones (2 y 3)	21	13
Cuestionarios estandarizados y observaciones (1 y 3)	8	5
Cuestionarios elaborados y otros (2 y 4)	2	1,2
Observaciones y otros (3 y 4)	1	0,6
Cuestionarios estandarizados y elaborados por usted (1 y 2)	1	0,6
Total	161	100,0

33. DECISIÓN SOBRE INCORPORACIÓN AL AULA ORDINARIA

La manera más frecuente por la que se toma la decisión de incorporar al alumno al aula de referencia es, según las respuestas, "*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.

Las dos respuestas siguientes en importancia reciben un porcentaje muy similar: “*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.

Una vez que el alumno ha completado su estancia en el aula de enlace, ¿de qué manera...?

	Frecuencia	Porcentaje
Nc	14	8,7
1) Rellenando los informes oficiales para la inspección.	41	25,5
2) Informando al equipo directivo para que se haga cargo del proceso	5	3,1
3) Consensuando las medidas concretas con el profesor-tutor del aula de referencia	30	18,6
4) A partir de una sesión de evaluación en la que participan todos los profesores, el equipo directivo y el de orientación	29	18
Informes oficiales y sesión evaluación (1 y 4)	8	5
Informes oficiales y al equipo directivo (1 y 2)	2	1,2
Respuestas 1, 2 y 3	7	4,3
Informes oficiales y consenso medidas (1 y 3)	19	11,8
Sesión de evaluación y consenso medidas (3 y 4)	5	3,1
Informes oficiales, consenso medidas y reunión de evaluación (2, 3 y 4)	1	0,6
Total	161	100,0

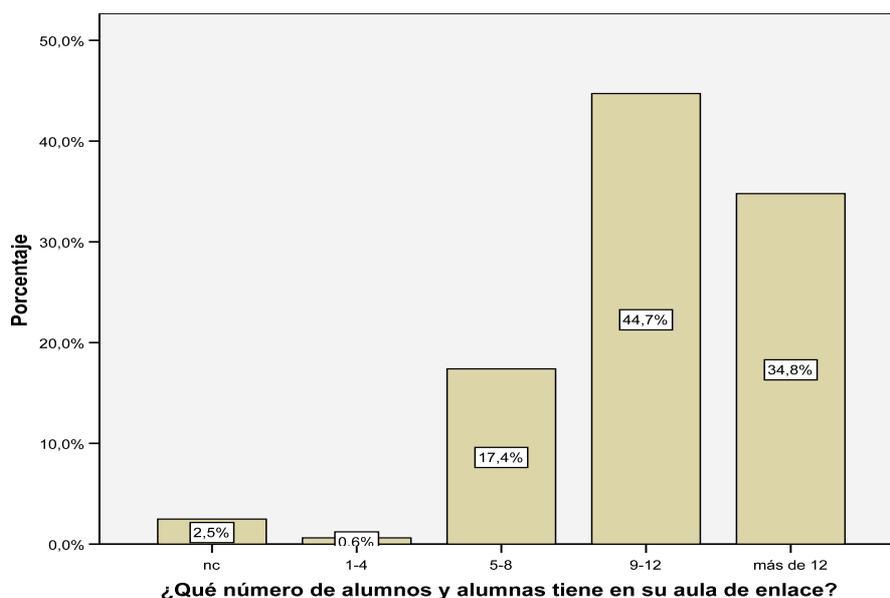
Resulta curioso –comparando los datos recogidos en este apartado con los que figuran en el anterior- el incremento de uso de los documentos oficiales “hacia fuera” (para la incorporación del alumnado al aula ordinaria), frente al uso mucho más restringido “hacia adentro” (para la realización interna de la evaluación inicial del alumnado).

ALUMNADO

34. NÚMERO DE ALUMNADO POR AULA

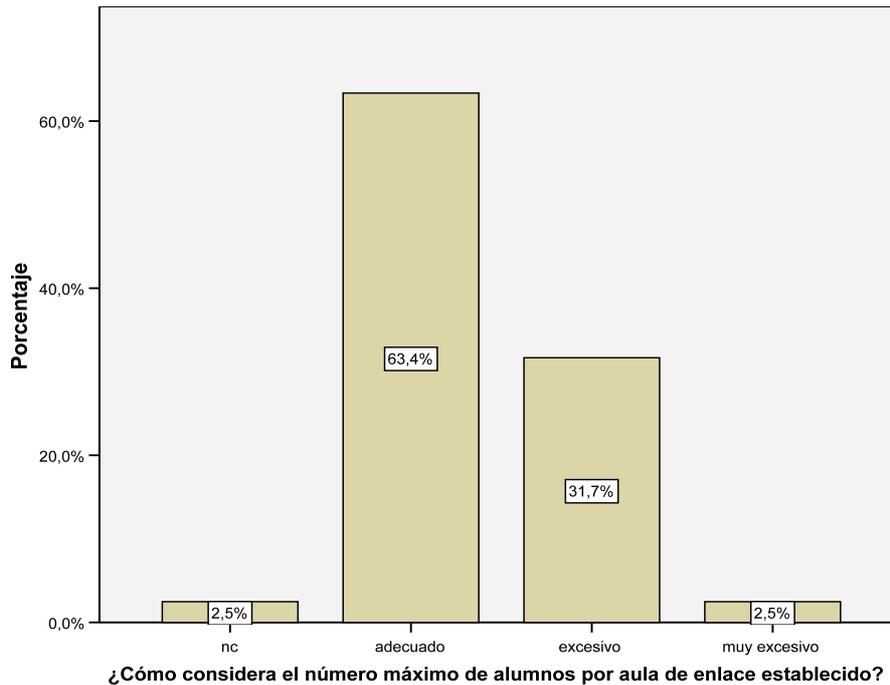
Un 34,8% tiene en su aula más de 12 alumnos, con lo que se supera la ratio establecida en las Instrucciones. Esto hace suponer que este recurso está por debajo de las necesidades reales.

Un 44,7% del profesorado que responde tiene en el aula entre 9 y 12 alumnos o alumnas y un 17,4% entre 5 y 8. Un 2,5% no responde a esta pregunta y solo el 0,6% tiene entre 1 y 4 alumnos.



35. CONSIDERACIÓN SOBRE EL MÁXIMO ESTABLECIDO EN LA NORMATIVA

Más de la mitad (63,4%) cree que el número máximo de alumnos por aula que establece la normativa –de 12– es “adecuado” mientras que el 31,7% cree que es “excesivo” y un 2,5% “muy excesivo”. Nadie considera que sea “escaso”. Es destacable que casi la tercera parte del profesorado considera el número máximo que permite la norma como excesivo.



36. MAYOR DIFICULTAD PARA TRABAJAR CON ESTE ALUMNADO

La mayoría del profesorado no cree que la principal dificultad para trabajar con este alumnado sea la desmotivación (14,3%), el mal comportamiento (5%) o el absentismo (3,7%), sino que marca la respuesta "otras" (61,5%) y habla de la heterogeneidad de niveles, lenguas y edades que se dan en el aula siendo ésta la respuesta que aparece en la inmensa mayoría de los casos. Otras respuestas que aparecen, aunque puntualmente, son: la incorporación de los alumnos a lo largo del curso, la falta de hábitos de trabajo, la dificultad del español para los alumnos de determinadas procedencias, una situación familiar inestable y con pocos recursos, la escasa coordinación con el resto del profesorado, etc.

¿Cuál es la mayor dificultad para trabajar con su alumnado?

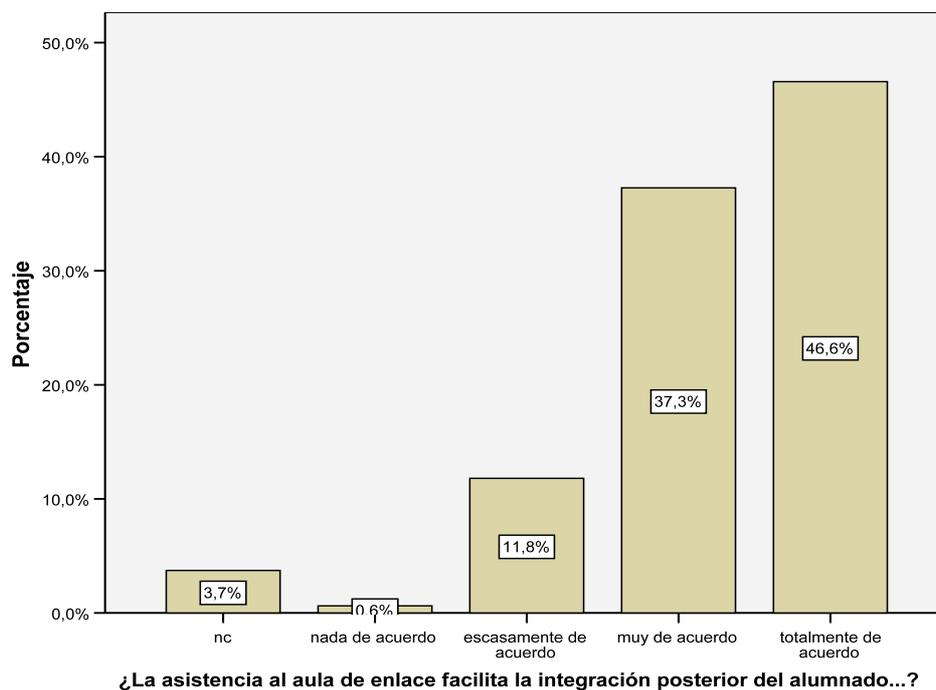
	Frecuencia	Porcentaje
nc	21	13
1) Absentismo	6	3,7
2) Mal comportamiento	8	5
3) Desmotivación	23	14,3
4) Otros	99	61,5
Respuestas 2 y 3	2	1,2
Respuestas 1 y 3	2	1,2
Total	161	100,0

La heterogeneidad de niveles a la que mayoritariamente se atribuyen las dificultades para trabajar en las aulas de enlace, deja entrever que la filosofía subyacente es la misma que la de las aulas de referencia (por lo que estos alumnos están segregados): la homogeneidad como ideal para trabajar.

Es sumamente interesante que razones como “*mal comportamiento*”, “*desmotivación*” o “*absentismo*” suponen porcentajes bajos, contradiciendo algunos de los estereotipos existentes sobre el alumnado extranjero.

37. ¿LA ASISTENCIA AL AULA DE ENLACE FACILITA POSTERIORMENTE LA INCORPORACIÓN AL AULA ORDINARIA?

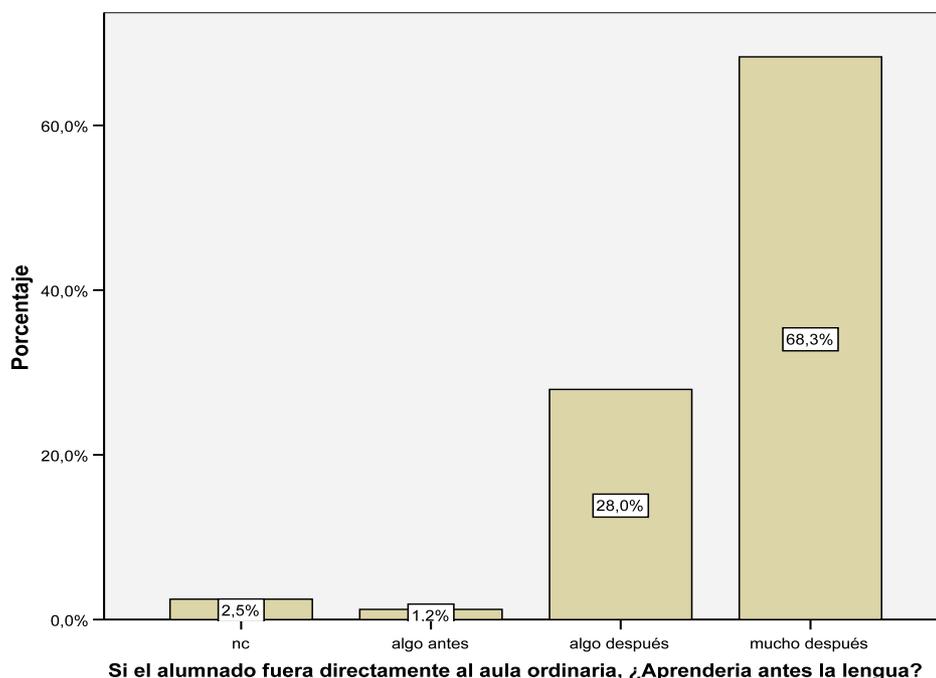
El profesorado se muestra, en general, “*muy*” (37,3%) o “*totalmente*” (46,6%) de acuerdo con la idea de que la asistencia al aula de enlace facilita posteriormente la incorporación de los alumnos extranjeros al aula ordinaria. Solo un 11,8% discrepa de esta idea, afirmando estar “*escasamente*” de acuerdo, con lo que la utilidad de las aulas en sí misma quedaría quizá en entredicho para estos docentes. Solo un profesor (0,6%) no está “*nada*” de acuerdo.



Las diferencias entre centros públicos y concertados son mínimas, sin superar en ninguna categoría de respuesta los dos puntos porcentuales, por lo que no se detallan.

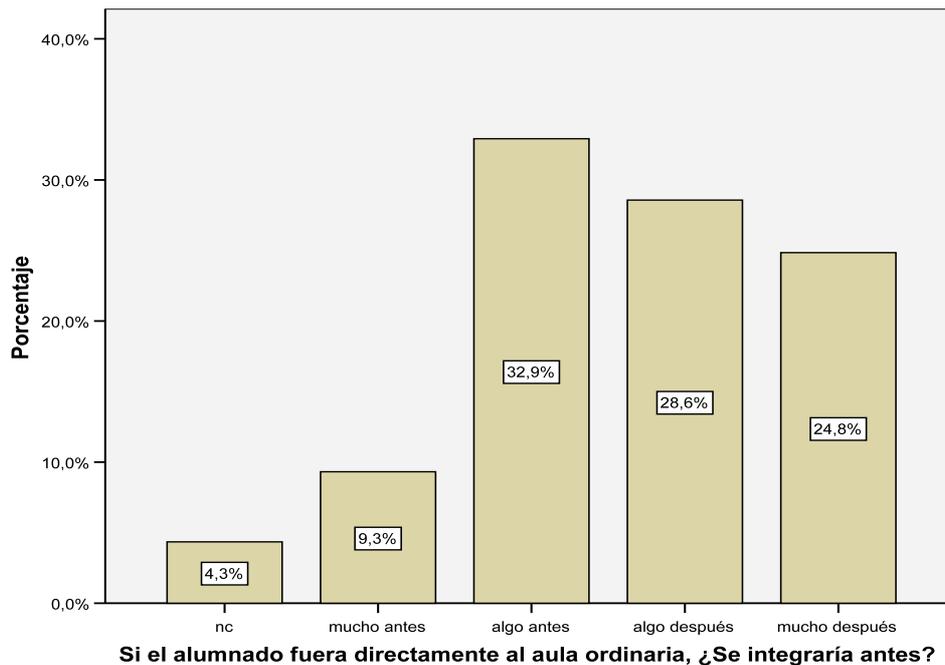
38. SI FUERA DIRECTAMENTE AL AULA ORDINARIA, ¿APRENDERÍA ANTES LA LENGUA?

Más de dos tercios (68,3%) del profesorado creen que si el alumnado extranjero fuera al aula ordinaria sin haber pasado antes por la de enlace aprendería el castellano “*mucho después*”. Esto, junto con el porcentaje correspondiente a la respuesta “*algo después*” (28%) nos da una idea de la gran eficacia que según el profesorado tienen estas aulas para el aprendizaje de la lengua. Solo un 1,2% considera que lo harían “*algo antes*”. También podemos atribuir las respuestas mayoritarias “*mucho después*” o “*algo después*”, a una percepción profesionalmente interesada, con lo que no tendría valor en sí misma.



39. SI FUERA DIRECTAMENTE AL AULA ORDINARIA, ¿SE INTEGRARÍA ANTES?

No parece que la opinión del profesorado sea tan homogénea respecto al posible efecto positivo de la existencia de las aulas de enlace para la pronta integración del alumnado inmigrante con el resto del alumnado. Así, un 42,2% piensa que el efecto de las aulas de enlace es negativo para la integración, afirmando que se integrarían “*algo antes*” (32,9%) o “*mucho antes*” (9,3%) si no acudieran previamente al aula de enlace. Por el contrario, un 54,5% apunta opiniones positivas en este sentido, afirmando que se integrarían “*algo después*” (28,6%) o “*mucho después*” (24,8%) si se incorporasen directamente al aula de referencia.



En relación con las respuestas a las tres cuestiones anteriores podría concluirse que el profesorado mayoritariamente valora más los aspectos de aprendizaje académico que los aspectos de integración social en el aula, pues señalan el efecto positivo de las aulas de enlace sobre el aprendizaje de la lengua y, sin embargo, no son tan unánimes respecto a los efectos sobre la integración, ya que un 42,2% considera que el paso por las aulas de enlace tiene aspectos negativos sobre el proceso de integración en el aula del alumnado inmigrante. Cuando se les pide (véase apartado 37) una valoración global sobre si las aulas de enlace facilitan la incorporación al aula ordinaria, la inmensa mayoría considera que “mucho” o “totalmente”, correlacionando con la cuestión académica de la lengua y oscureciendo totalmente el problema de la integración social en el aula. Parece que la integración importante es la académico lingüística, quedando la social en un segundo término.

40. NIVEL CURRICULAR DEL ALUMNADO A LA LLEGADA AL AULA DE ENLACE

La mayoría del profesorado cree que el nivel curricular del alumnado que se incorpora al aula de enlace depende de su país de origen (65,2%). Cabe apuntar que la atribución de un determinado nivel curricular según el país de procedencia puede estar actuando como estereotipo y rebajando las expectativas en función de esta circunstancia. Casi un tercio (31,7%) opina que el nivel del alumnado del aula de enlace está por debajo de la media de su aula de referencia. Solo 2 profesores creen que no hay diferencia respecto a la media.

¿En general, cómo considera el nivel curricular del alumnado a la llegada al aula de enlace?

	Frecuencia	Porcentaje
Nc	3	1,9
Por debajo de la media de su aula de referencia	51	31,7
No hay diferencia con respecto a la media	2	1,2
Depende del origen del alumnado	105	65,2
Total	161	100,0

41. NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA LENGUA AL LLEGAR AL AULA

La mayoría del profesorado (82%) afirma que sus alumnos no conocen casi nada la lengua vernácula cuando se incorporan al aula de enlace. Un 6,2% opina que entienden el castellano, con alguna dificultad, mientras que el 1,9% cree que hablan con dificultad y el 3,7% que leen y escriben con dificultad.

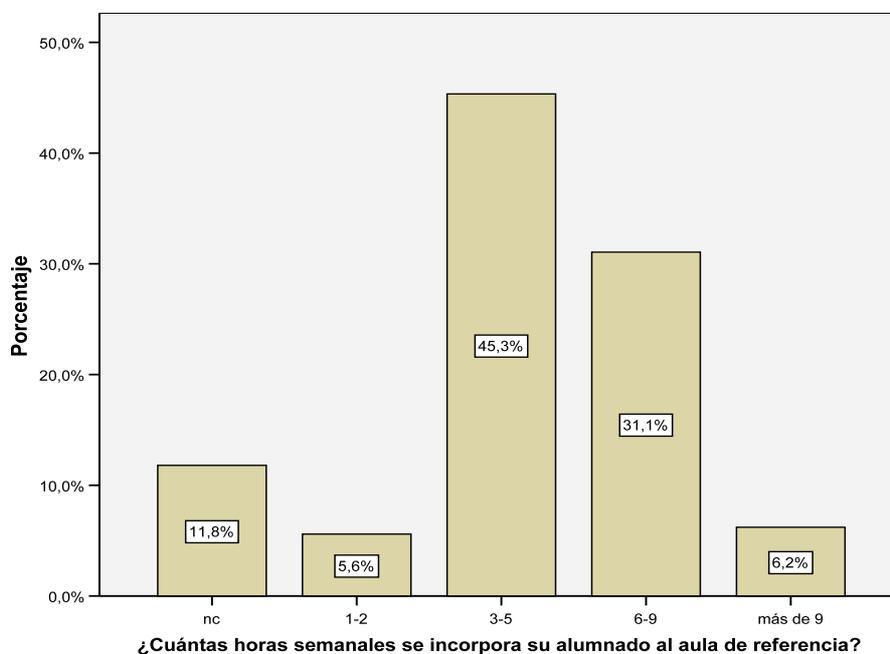
¿Cómo es en general el conocimiento de la lengua vernácula del alumnado a su llegada al aula de enlace?

	Frecuencia	Porcentaje
Nc	10	6,2
No conoce casi nada	132	82
Entiende con alguna dificultad	10	6,2
Habla con dificultad	3	1,9
Lee y escribe con dificultad	6	3,7
Total	161	100,0

42. HORAS DE PERMANENCIA EN EL AULA DE REFERENCIA

Casi la mitad del profesorado (45,3%) dice que el alumnado sale del aula de enlace para permanecer en el aula de referencia entre 3 y 5 horas cada semana. Alrededor de la tercera parte (31,1%) afirma que salen entre 6 y 9 horas y solo un 6,2% más de 9 horas. Por último, el 5,6% dice que salen solo

una o dos horas a la semana. Llama la atención el alto porcentaje de profesorado (11,8%) que no responde a esta pregunta; alguno matiza que este tiempo aumenta a medida que el dominio de la lengua vehicular es mejor, es decir, cuando el alumno lleva ya un tiempo en el aula de enlace y está próxima su incorporación al aula ordinaria. Otros señalan que depende de su nacionalidad o su lengua, además del tiempo de permanencia.



Resulta llamativa la relación que el profesorado establece entre el dominio de la lengua y el número de horas que el alumnado pasa por el aula de referencia, contra lo que establecen las Instrucciones, que son claras en este sentido: «El alumnado se integrará lo antes posible en su grupo de referencia en aquellas asignaturas o áreas que faciliten su integración: Educación Física, Educación Plástica y Visual, Tecnología, Música, Tutoría u otras de mayor interés para el alumnado que le motiven en su rápida incorporación. El tiempo escolar se distribuirá de tal manera que, según los recursos del centro, se favorezca la máxima integración del alumnado dentro de los grupos de referencia.»

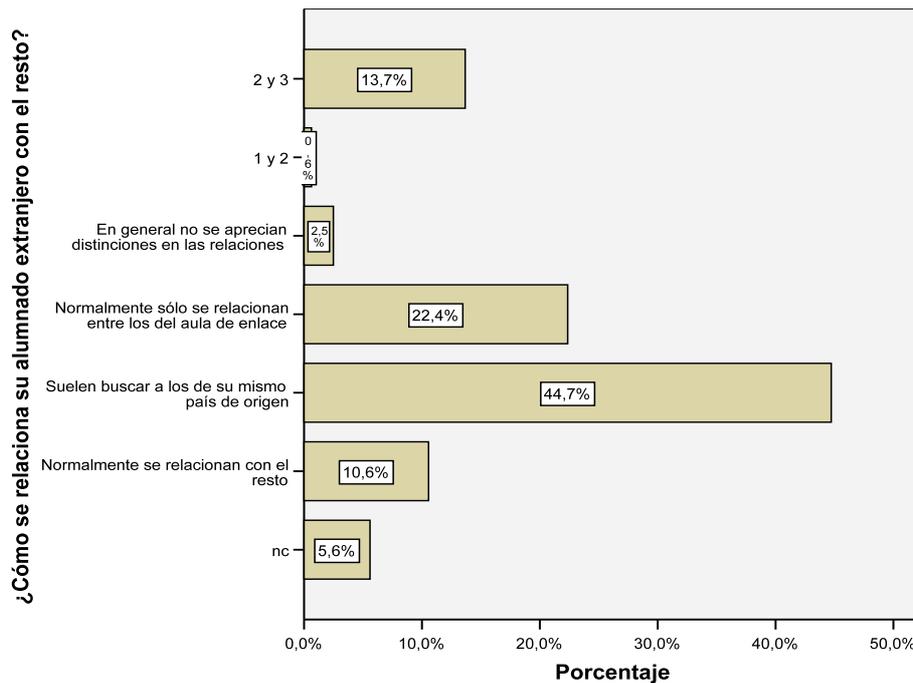
43. RELACIÓN CON EL RESTO DEL ALUMNADO

Parece estar extendida entre el profesorado la opinión de que el alumnado del aula de enlace tiende a relacionarse entre sí (80,8%), bien sea con los de su país de origen (44,7%) o bien, en general, entre los del aula de enlace (22,4%) o las dos respuestas mencionadas (13,7%).

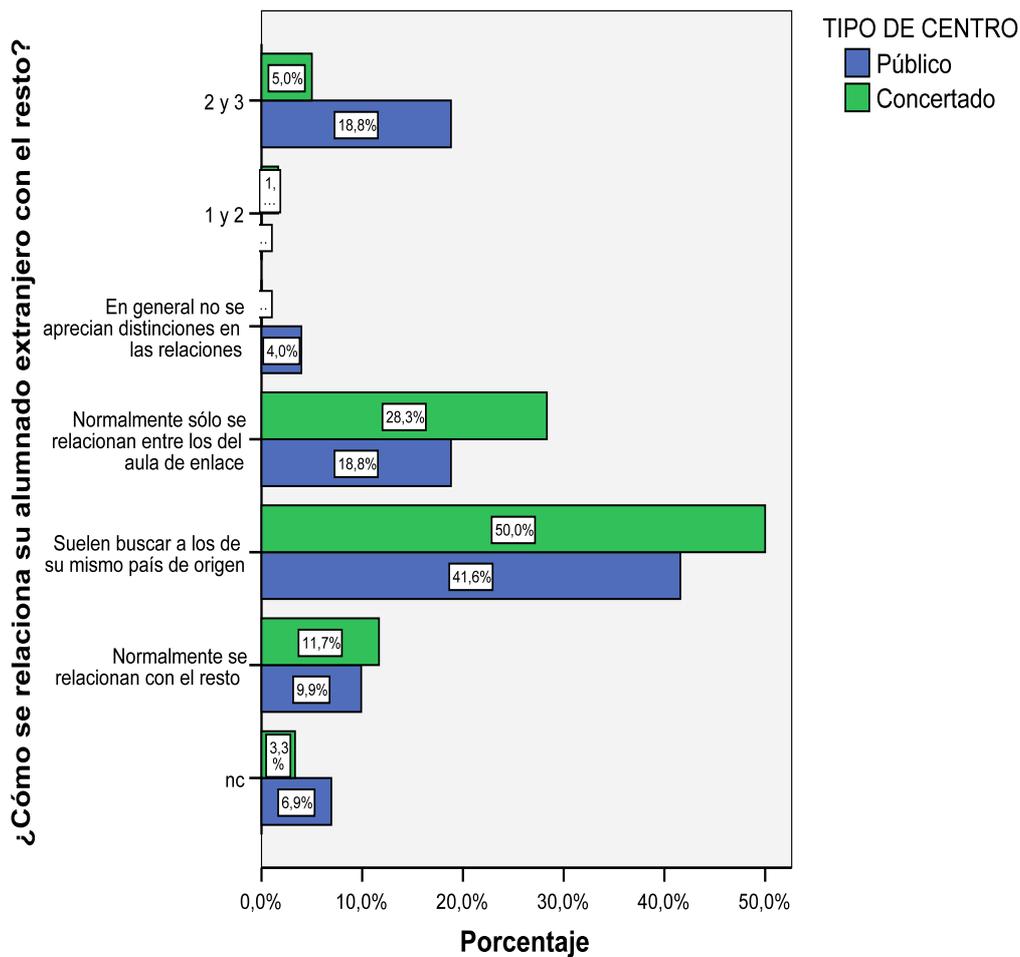
Lo que sí parece claro es que la relación con el conjunto del alumnado del centro no es muy frecuente. Solo el 10,6% del profesorado dice que se

relacionan normalmente con el resto de los alumnos y un 2,5% afirma que, en general, no se aprecian diferencias en las relaciones.

Estos datos vienen a confirmar la escasa valoración de la mayoría del profesorado de las aulas de enlace de la integración social del alumnado extranjero. La escuela muestra así su labor conservadora del *statu quo*, de las diferencias sociales, de la segregación, etc., que legitima académicamente.



En el siguiente gráfico se puede apreciar la diferencia de las relaciones del alumnado entre centros concertados y públicos; la relación entre alumnado del aula de enlace con el resto del centro es menor en los centros concertados que en los públicos. La diferencia es de casi nueve puntos en el caso de la respuesta “*suelen buscar a los de su mismo país de origen*” (41,6% de los docentes de centros públicos y 50% en los concertados) y de casi diez puntos porcentuales en el caso de la opción “*normalmente solo se relacionan entre los del aula de enlace*” (18,8% en los públicos y 28,3% en los concertados).



44. LENGUA MATERNA

En este apartado se estudian las respuestas a la pregunta abierta *¿Cuáles son las lenguas maternas de su alumnado actual?* A continuación se recoge el número de veces que se menciona cada lengua materna:

- 1) Rumano: 134
- 2) Chino: 91
- 3) Búlgaro: 77
- 4) Árabe: 78
- 5) Brasileiro/portugués: 59
- 6) Ucraniano: 66
- 7) Marroquí: 42
- 8) Polaco: 34
- 9) Ruso: 18
- 10) Tagalo: 10

En total se mencionan 43 lenguas, aunque bastantes de ellas (30) son citadas por menos de 10 profesores: coreano (6), indonesio (2), filipino (1), argelino (2), bengalí (3), bangladeshí (4), albanés (2), español (11), moldavo (4), quechua (1), filipino (3), holandés (2), wolof/olof (4), urdi/urdo (3), manengo (Guinea) (1), francés (3), israelí (1), armenio (3), angolés (1), rifeño (3), inglés (7), congoleño (2), japonés (2), georgiano (2), somalí (1), suajili (1), paquistaní (2), vietnamita (1), camerunés (2), yoruba (1), bereber (2), pular/pulard (2), farsi (1). Estas respuestas ratifican la gran riqueza lingüística existente en el alumnado que asiste a las aulas de enlace madrileñas.

Respecto al número de lenguas presente en cada aula de enlace, se puede decir que hay mucha variedad. Hay solo cuatro profesores (2,5%) que tienen alumnos de una sola lengua materna (rumano, marroquí, árabe o chino) y un profesor que tiene alumnos de 9 lenguas distintas. Sin embargo, lo más frecuente es que en una misma aula se hablen 3 (19,3%), 4 (23,6%) ó 5 lenguas (24,2%), siendo minoritarios los casos con solo 2 lenguas (8,7%).

Se recogen a continuación algunos ejemplos de casos de profesorado con muchas lenguas y muy diversas:

- búlgaro, chino, filipino, rumano, marroquí, polaco, brasileño, holandés
- chino, búlgaro, rumano, indonesio, filipino, ucraniano, argelino
- rumano, búlgaro, portugués, polaco, ucraniano, tagalo y chino
- chino, portugués, ucraniano, polaco, rumano, marroquí, armenio
- chino, japonés, árabe, rumano, búlgaro, inglés y español
- chino, brasileño, rumano, búlgaro, polaco, ucraniano, marroquí

Es destacable que una quinta parte del profesorado (20,5%) imparte sus clases en un aula en la que están presentes 6 (11,8%), 7 (6,2%) u 8 (2,5%) lenguas maternas, siendo esta riqueza lingüística especialmente considerable si tenemos en cuenta que el número máximo de alumnos por aula es de 12 según las Instrucciones del curso 2006-2007, aunque como hemos visto, en la práctica esta cifra es en ocasiones algo mayor.

**DE LA NORMATIVA INSTITUCIONAL
A LA REALIDAD COTIDIANA**

HABLANDO CON EL PROFESORADO⁸

El siguiente informe corresponde a la segunda fase o fase intermedia, en él se refleja el resultado de las entrevistas en profundidad realizadas a cuarenta y cinco profesores y profesoras de aulas de enlace a partir de una selección aleatoria y a tres asesores de formación. Con ellas se ha pretendido conocer de primera mano aspectos tales como el desarrollo de la enseñanza, los contenidos que se trabajan, la integración de estas aulas en el centro, la formación del profesorado, las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado, los posibles modos de mejorar la práctica y la opinión sobre las ventajas e inconvenientes de este tipo de aulas.

⁸ En las citas se ha optado por nombrar los informes de cada entrevista numerados con el fin de preservar el anonimato.

1. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y MATERIALES CURRICULARES

1.1. Metodología y actividades

Las respuestas del profesorado muestran una tendencia bastante generalizada a desarrollar actividades que se pueden agrupar en dos grandes tipos o bloques:

- Actividades de expresión y comprensión oral: memorización y reproducción (preguntas y respuestas básicas, poemas, canciones, etc.), narraciones, conversaciones, diálogos, debates...
- Actividades de lectura, expresión escrita y cálculo básico: partiendo sobre todo de fichas (más o menos ajustadas a las características de los alumnos)

Estas actividades suelen desarrollarse mediante una metodología bastante mecánica y basada en la reproducción que se asemeja a los planteamientos más habituales de la escuela tradicional y estandarizada basada en un hipotético y homogéneo nivel medio al que deben llegar todos los alumnos, (aunque en Primaria se observa mayor predisposición a potenciar aspectos lúdicos y comunicativos). Pueden resultar ilustrativos al respecto dos comentarios: el primero de una profesora de Primaria y, el segundo, de una profesora 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 lúdica alguna de estas últimas actividades (lo que no se atisba en el caso de Secundaria)

Por otra parte, tampoco se puede afirmar taxativamente que los profesores no sean conscientes de la importancia de adaptar la enseñanza a los niveles curriculares y características propias de cada alumno o alumna, pero este convencimiento parece reflejarse más en su discurso que en la práctica educativa cotidiana, como se deduce de las palabras de un profesor de 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)

También es posible aventurar, a la vista de estos ejemplos, que el profesorado muestra gran preocupación por enseñar cuanto antes la lengua vehicular, como si la especificidad de las aulas de enlace consistiera únicamente en dedicarle un tiempo exclusivo a este aprendizaje, olvidando la incidencia que sobre éste tienen la integración escolar del alumno y la adquisición de los demás contenidos curriculares.

En cuanto a las actividades grupales propuestas en el grupo de referencia o, a nivel general, en todo el centro escolar (visitas, excursiones y jornadas culturales son las más habituales) destaca la escasa implicación y

colaboración del profesorado en su planificación. Respecto a la participación de los alumnos en esas actividades las respuestas son muy diversas y poco coincidentes. Desde aquellos casos en que se ofrecen actividades interculturales donde los alumnos se integran con normalidad hasta otros en que simplemente resultan excluidos. Uno de los casos más llamativos es el manifestado en una entrevista con una maestra de Primaria que trabajaba en un aula de enlace ubicada en un Instituto de Secundaria:

No cuentan con nosotras. Ellos reparten a los alumnos del aula de enlace. Los alumnos del aula de enlace muchas veces ni entienden el papel que les dan, ni se enteran de las actividades que hay. (Informe E40)

No obstante hay profesores que expresan su preocupación por ofrecer experiencias y situaciones de aprendizaje a sus alumnos que faciliten la interacción comunicativa y el aprendizaje de la lengua vehicular en el contexto propio de la enseñanza de las distintas materias curriculares. Este esfuerzo se manifiesta de formas diversas y poco homogéneas que no permiten hablar de una tendencia general sino, más bien, de propuestas aisladas que vienen a manejar argumentos semejantes a los que se presentan a continuación, combinándolos en modelos de enseñanza siempre propios y peculiares:

- El fomento de metodologías activas y vivenciadas. Se utiliza la experiencia en el contexto real como recurso para el aprendizaje globalizado de la lengua y para el conocimiento del medio, el funcionamiento, los usos y costumbres de la vida cotidiana, etc.

Sigue una metodología activa y vivenciada. Por ejemplo, si tienen que conocer el vocabulario relativo a la alimentación, el consumo, etc. van al mercado a comprar; luego trabajan en el aula el vocabulario, las estructuras etc.

Comenta que les lleva a la Biblioteca municipal del barrio, donde hay libros en chino y bilingües. Les hace inscribirse como lectores, que soliciten el carné, que saquen libros que luego utilizan en el aula.

(Notas del entrevistador referidas a E19)

- La organización de los contenidos en torno a centros de interés. Muy relacionado con la propuesta metodológica anterior, busca crear una base de conocimientos a partir de la cual iniciar el aprendizaje de la lengua curricular de manera significativa y contextualizada.
- La determinación de armonizar el aprendizaje cooperativo y la enseñanza individualizada.
- La decidida voluntad de fomentar en el aula y en el centro un clima acogedor, respetuoso con la cultura e integrador. Se parte del convencimiento de que el aprendizaje de la lengua vehicular se ve favorecido por el respeto a la interculturalidad y por el bagaje cultural y lingüístico del alumno, independientemente de su procedencia:

Cuando llegan evidentemente lo primero que hacemos es enseñarles el colegio, presentarlos en su clase, hablar con su tutor o tutora de aula de referencia para que los acepten, se integren, les faciliten un poco la vida compañeros y profesores. (Informe E 19)

1.2. Recursos y materiales

Respecto al uso que hace el profesorado de recursos y materiales didácticos parece evidente que uno de los materiales más utilizados son las omnipresentes fichas de ejercicios que el profesorado suele conseguir acudiendo a fuentes muy diversas: libros de texto, material específico de editoriales, Internet, cursos de formación, etc. Buena parte del tiempo de clase se dedica a rellenar estas fichas y a ofrecer las explicaciones oportunas para hacerlo, como se ilustra a continuación: «Yo doy fotocopias siempre. He utilizado el *Pasacalle* al principio, pero bueno, es que al principio no puedes usar nada, vienen sin idioma y claro no puedes usar fichas por escrito ni nada. No he utilizado libro. Son las fichas que yo fotocopio sobre todo del *Pasacalle*». (Informe E 5).

Sería conveniente analizar con más profundidad la utilización que se hace de las fichas y corroborar si constituye un reflejo del uso indiscriminado y poco reflexivo del libro de texto que suele hacerse en las aulas ordinarias, pues estaríamos ante una práctica reproductora claramente transferida del ámbito de la enseñanza ordinaria que arroja serias dudas sobre su posible adaptación a la especificidad de la enseñanza del español como segunda lengua. Por contra también se encuentran ejemplos de profesores que dan otro sentido a la recopilación, e incluso elaboración, de fichas adaptadas a las características y necesidades de aprendizaje de estos alumnos, al comprobar que no existen en el mercado libros de texto y materiales específicos:

Yo no utilizo libro de texto, yo he hecho mi propia programación y mi propio dossier, porque no pueden trabajar con los libros. Los libros de texto que hay en el mercado ahora mismo me han servido para documentarme y hacer mi propia programación, pero realmente yo no puedo coger ningún libro de texto, de cualquier editorial, porque lo coges y te pone "ejercicio nº1: completa estas palabras o escribe las respuestas: ¿Cómo te llamas?....". ¿Cómo le vas a dar eso, si el niño no sabe nada, no sabe ni decir hola ni escribir la letra h, es imposible. Entonces he tenido que hacer mi propio programa, mi propio libro. (Informe E 2)

No obstante, la queja generalizada respecto a la carencia de libros de texto específicos para la enseñanza de la segunda lengua, como se ve, puede tener una doble lectura que, lógicamente, refleja la formación, sensibilización ante la diversidad, concepción de la educación intercultural y opción didáctica del profesor. En este sentido cabe reseñar las diferencias encontradas en los centros de Secundaria donde uno de los profesores del aula de enlace suele ser maestro de Primaria y el otro profesor de Secundaria. En estas circunstancias se encuentran importantes discrepancias en cuanto al uso de los recursos didácticos y a la concepción de la enseñanza, en general, que pueden desembocar en tensiones y confrontaciones cuya repercusión es muy negativa para la organización de las experiencias de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, es preciso llamar la atención sobre la rígida y tradicional concepción de la educación que es posible atisbar en algunos profesores de Secundaria y que, a nuestro juicio, pone en entredicho el actual modelo de

formación de este profesorado. El siguiente ejemplo viene a corroborar esta impresión:

[...] ahora estamos trabajando con un libro específico para inmigrantes, y ahí vienen actividades de otras asignaturas, ciencias naturales... Ese libro es muy aburrido, para ellos y para mí. Entonces mi compañera hace el libro que a mí me aburre tanto, y yo hago otras cosas. Ella hace más cosas de gramática porque ella es de lengua española, a ella le encanta explicarles las esdrújulas, la acentuación, el sistema nominal y a mí me horroriza. Entonces yo con ellos hago más actividades de comunicación, por ejemplo, de textos diferentes, que hagan notas, que hagan conversaciones telefónicas, que hagan una redacción, que me pregunten *¿qué es eso, profe?*, que me hablen de sus cosas..., y a su vez los verbos, que les cuestan mucho, y lo hago sistemático, sobre todo en los tiempos pasados tienen muchos problemas. A veces les doy textos cortados y tienen que componerlos para ver si entienden la idea general del texto, muchas lecturas con muchos dibujos, porque a estas alturas de curso siempre quedan los niños con más bajito nivel curricular en el Aula de Enlace. (Informe E 40)

Por último, hay ejemplos de utilización creativa e innovadora de los recursos didácticos que, aunque minoritarios, son dignos de mención. Suele coincidir además, en relación con las anteriores reflexiones, que estas prácticas están impulsadas por maestros, independientemente de que se encuentren ejerciendo en centros de Primaria o Secundaria. En estos casos, se ha perseguido el apoyo y fomento del aprendizaje de la L2 por medio de materiales audiovisuales específicos o visuales (*Flash Card*, láminas), materiales lúdicos y recursos o medios tecnológicos (programas informáticos de enseñanza del español, Internet, utilización creativa de la cámara de grabación de vídeo), cómo se observa a continuación:

Trabajamos el *Flash Card*, con láminas, con muchos recursos visuales, tenemos paneles en la clase de cuatro áreas fundamentales que es lenguaje, matemáticas, conocimiento del medio y el natural, y todo lo vamos poniendo para que ellos puedan recurrir a esas láminas. (Informe E 4)

1.3. Evaluación

En general, se hace alusión a la necesidad de desarrollar el proceso de evaluación pasando por las tres fases habituales pero, 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), cómo corrobora una maestra de Primaria:

Sí, siempre en la observación de clase, por ejemplo los dictados, dictados de números. Es un poco de observación diaria, alguna vez pasamos una hoja que decimos *esto es un examen* para que intenten no copiar. (Informe E 36)

Se percibe cierta improvisación a la hora de realizar la evaluación que algunos profesores manifiestan sin rubor:

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)

En concreto, la mayoría del profesorado afirma que realiza una evaluación inicial para identificar las condiciones de partida de cada alumno. Sin embargo, hay una gran dispersión en los procedimientos seguidos. Algunos utilizan pruebas estandarizadas suministradas en los cursos de formación inicial, otros elaboran sus propios instrumentos que previamente 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 el nuevo alumnado; bien porque suelen tardar en atender, bien porque consiguen solventar la situación pidiendo a otros alumnos que hagan de intérpretes. Sin embargo, algunos profesores y profesoras dicen que recurren 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)

Un caso peculiar y único encontrado, es el de un aula de enlace en un centro de Secundaria ubicado en Getafe, donde cuentan con material en varios idiomas para realizar la evaluación inicial que les ha sido facilitado por la Unidad de Programas de la Dirección de Área Territorial.

Respecto a la evaluación procesual lo más habitual es encontrar profesores y profesoras que procuran realizar una evaluación continua e individualizada. Suelen resaltar que el número de alumnos y alumnas, y la cercanía que propicia el aula de enlace permite llevar un seguimiento bastante personalizado. Puede que sea esta situación, específica de dichas aulas, o la improvisación a la que antes se aludía la responsable de que buena parte del profesorado se base en la observación inmediata y espontánea, sin criterios claramente establecidos. 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 tomadas 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 padres entiendan ‘esto es hablar, esto es escuchar’». (Informe E 20)

1.4. El aula de enlace como la mejor forma de facilitar al alumnado el aprendizaje de la lengua vehicular

La tendencia general es la de considerar que las aulas de enlace constituyen la mejor modalidad de escolarización posible para facilitar al alumnado inmigrante el aprendizaje de la lengua vehicular. Muchos afirman que si no existieran estas aulas los alumnos encontrarían muchas más dificultades para aprenderla y, en general, para cursar con éxito las demás asignaturas (criticando la atención que recibían estos alumnos cuando aún no existían las aulas de enlace). Es el caso de esta maestra de Primaria:

Yo pienso que es la mejor opción, porque estos niños que vienen sin saber nada, si no se hiciese, para ellos sería un infierno. Porque venir aquí sin conocer el idioma y meterles a dar de otras asignatura que no te entienden nada... Además, es que no solo el cambio del idioma, es el nivel. Los míos, al menos, tienen un nivel bajísimo. (Informe E 20)

Se aprecia que el sector del profesorado de Primaria que ejerce en Secundaria es el que mantiene posturas más críticas con la poca implicación de buena parte del profesorado en la educación del alumnado extranjero. Sin embargo, la presión del profesorado de Secundaria es tal, en su rechazo a las complicaciones que según ellos comporta este alumnado, que hasta los más críticos terminan considerando el aula de enlace como la mejor solución para el aprendizaje de la lengua vehicular.

El éxito de las aulas de enlace también puede estar condicionado, según bastantes opiniones, por la procedencia y anterior escolarización del alumnado, cómo se aprecia a continuación:

Vemos que funcionan, que realmente aprenden. Tiene mucho que ver evidentemente el país de origen, no es lo mismo un niño rumano, que son

lenguas romances como la española, que un niño de China o de Marruecos. También depende mucho de la actitud del niño, y si está escolarizado previamente o no... pero sí que son funcionales. (Informe E 4)

También se valora con frecuencia que las aulas de enlace ofrezcan una mejor y más cálida acogida y una atención más personalizada a este alumnado, proporcionándole un entorno cercano y protector frente a las condiciones más duras y frías de las aulas ordinarias. Así se puede apreciar en las siguientes manifestaciones:

Es sobre todo acogerlos, que se sientan bien, que hagan buenas relaciones en el colegio, que hagan amigos, en los grupos de referencia, es decir, con sus grupos de edad.... Y si que yo creo que es la mejor forma [...] Haces mucho de "mami", estás pendiente de todo, desde que vengan al colegio bien uniformados, la puntualidad, asesorar a los padres para la documentación, la ayuda de libros, cualquier tipo de beca de comedor. (Informe E 4)

Aquí están como en una isleta, están... Aquí es todo muy cercano, somos un poco como papás con ellos; porque lo da, porque nos gusta, ellos también lo necesitan [...]. Después de estar nueve meses aquí van a ir a su grupo con una actitud muy diferente de..., como con más dignidad porque tienen recursos; para empezar tienen el idioma. (Informe E 39)

No se encuentran respuestas del profesorado que ofrezcan alternativas a este tipo de aulas. A lo sumo se limitan a señalar sus dudas respecto al verdadero efecto positivo de este sistema o a destacar algún aspecto que consideran negativo:

- Los 9 meses de estancia se dedican, sobre todo, a aprender español, abandonando el aprendizaje de otras materias, en las que es posible que los alumnos sigan acumulando retraso.
- A pesar de la cálida acogida y del entorno más protector los alumnos siguen teniendo dificultades para integrarse posteriormente en sus aulas ordinarias. Después de terminar su estancia continúan recurriendo en muchas ocasiones al aula de enlace.
- Ofreciendo una respuesta a este último problema algunos profesores consideran que debe existir una coordinación más estrecha con el Programa de Educación Compensatoria, de manera que el alumnado

que termina en el aula de enlace pueda seguir siendo atendido en Compensatoria, partiendo del nivel curricular alcanzado.

- Por último, se señala que el funcionamiento del aula de enlace depende de la concepción del enfoque de atención a la diversidad, de la experiencia y formación del profesorado.

Se incluye la opinión de una maestra de Primaria que trabaja en Secundaria, sobre la posibilidad de que el alumnado sea atendido en su aula de referencia, recibiendo allí los apoyos necesarios:

¡Hombre!, evidentemente, si el alumno estuviera en su aula y en su aula pudiera recibir una atención por parte del profesor o un apoyo por... ¡No sé! Sería interesante, yo no digo que no lo fuera, pero como eso no es así porque la realidad es que el alumno está ahí y..., pues a veces no le hacen ni caso y se las tiene que valer él por sí mismo. (Informe E 39)

1.5. Las aulas de enlace como modelo de *caja negra*

Las pocas respuestas obtenidas acerca de la fundamentación psicopedagógica de las aulas de enlace reflejan el desconocimiento que subyace sobre esta cuestión. Algunas de estas opiniones se orientan a que la implantación de las aulas de enlace responde, más que a fundamentos psicopedagógicos, a intereses políticos. Sobre todo a la voluntad de la administración, apresurada y poco meditada, de satisfacer la demanda de buena parte del profesorado que exigía medidas drásticas para atender al alumnado extranjero que no hablan español y aliviarles a ellos de dicha responsabilidad.

Es posible encontrar algunos intentos por señalar dicha fundamentación que más bien reflejan perplejidad ante la pregunta y la escasa información de que disponen:

Yo creo que es bastante ecléctica, tiene una visión bastante generalizada en todos los ámbitos. (Informe E 2).

Es un enfoque comunicativo que no tiene nada que ver con el resto de la metodología del currículo, ¿no? Luego existe el enfoque por tareas que también pues es facilitador porque no es el aprender por ejemplo, con la gramática, no es aprender la gramática en sí. (Informe E 3)

Nosotros lo que seguimos es el modelo constructivista, ¿sabes? [...] Nos basamos en una metodología flexible que aquí es real, no es como las teorías que muchas veces estudias o lees en los libros sino que aquí lo bueno es que sí que lo puedes aplicar. (Informe E 4)

En efecto, la revisión de la normativa no muestra de forma explícita ningún tipo de fundamentación psicopedagógica o didáctica. Solo algunas referencias, por ejemplo en la introducción a modo de justificación de las Instrucciones⁹, hace referencia al artículo 79 de la LOE que dice: «Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o en sus conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente».

A lo largo del documento se reitera el objetivo de la adquisición de competencias lingüísticas y se hace referencia a adaptaciones curriculares; o bien entre la funciones del profesorado de estas aulas se dice:

«A) Serán funciones del profesorado de las Aulas de Enlace, con carácter general, las relacionadas con la docencia, tutoría, seguimiento y evaluación del alumnado adscrito a ellas. Se incluyen entre otros los siguientes aspectos:

1. Elaborar la programación del Aula, adecuándola a las características de los alumnos y a las necesidades del Centro. Dicha programación formará parte de la Programación General Anual».

⁹ Instrucciones de la Viceconsejería de educación de la comunidad de Madrid por las que se regulan las aulas de enlace del programa “escuelas de bienvenida” para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2006-2007.

2. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

2.1. Tipos de contenidos

Los contenidos que se trabajan son fundamentalmente de tipo lingüístico. Cuando dominan la lengua comienzan a trabajar contenidos de otras áreas. En ocasiones se da importancia a las Matemáticas si consideran que el nivel es muy bajo. También, aunque en menor medida, se trabajan contenidos de la cultura española.

Algunos profesores lo tienen muy claro:

El objetivo del aula de enlace es realmente la competencia lingüística, entonces lo que hacemos de matemáticas digamos que no tenemos porqué 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)

Otros incluso son más contundentes:

[...] 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)

Se aprecian diferencias entre los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria. En el primer caso se da mucha importancia a la comunicación oral y el trabajo en equipo; se trabaja tanto la lengua oral y la escrita. Contrastan testimonios entusiastas con alguno en el que se aprecia cierto pesimismo:

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 el segundo, Educación Secundaria, se incluyen contenidos de diversas asignaturas que sirven de pretexto para ejercitar la lengua vehicular y ampliar el vocabulario. En general se potencia el trabajo de la escritura, la gramática, la ortografía y algunos contenidos curriculares. En este segundo caso se aprecian algunas diferencias si son maestros o maestras las que actúan en el aula, pues normalmente hablan del diseño y desarrollo de unidades didácticas a partir de centros de interés y en ese caso introducen contenidos de Naturales y Sociales.

2.2. Otros aspectos

a) Experiencia del profesorado de enseñanza del español como segunda lengua:

En general el profesorado tiene experiencia en la enseñanza de una segunda lengua, pero no del español; solo dos de los entrevistados han enseñado español en Suiza y Marruecos y cuatro más en Educación Compensatoria. La experiencia que tiene la mayoría se la ha proporcionado la estancia en estas aulas. Sí abunda el profesorado especialista en Lengua o en Inglés.

b) Conocimiento de las lenguas del alumnado:

La mayoría manifiesta no conocer las lenguas maternas de su alumnado, sin embargo la experiencia les ha hecho conocer algo de alguna lengua más por curiosidad que por un interés comunicativo. En algunos casos con los marroquíes se comunican en francés; el inglés es otra lengua recursiva para los primeros encuentros.

c) Conocimiento de los distintos sistemas educativos:

El conocimiento que van teniendo de los distintos sistemas educativos de los países de origen del alumnado lo proporciona precisamente el propio alumnado y a veces los padres se convierten en otra fuente de información. La experiencia que el profesorado va acumulando sobre el conocimiento del tipo de alumnado que ha ido pasando por el aula de enlace, hace que éste anticipe muchas de las situaciones que presenta el alumnado al llegar, pero la queja

principal es la falta de información sobre sus expedientes. Algún profesor indica que suelen ser los de países del Este los que sí se acompañan del boletín de notas, fácil de traducir, dicen.

En los centros de Secundaria los Departamentos de Orientación suelen ofrecer alguna información muy general sobre la procedencia, escolarización y situación familiar -en buena medida depende del profesor técnico de Servicios a la Comunidad-.

Un profesor de un aula de Secundaria, muestra su experiencia y compromiso intercultural con estas palabras:

Si llega una niña o niño que no ha estado nunca aquí, pues lo primero que hacemos es cómo es el sistema educativo de ese país, buscamos en Internet el idioma de ese país, qué características, tanto similares, como divergentes con el castellano de ese idioma y, a partir de ahí, pues vamos conociendo cómo es el sistema escolar de ese país y, sobre todo, cómo es el idioma para poder trabajar interferencias. (Informe E 19)

d) Uso de la lengua materna:

Aunque lo habitual es que no permitan al alumnado que hable su lengua materna para que no interfiera en el aprendizaje de la vehicular, es inevitable que en ocasiones se comuniquen en aquella, sobre todo, cuando coinciden alumnos de la misma nacionalidad. Este hecho es aprovechado a veces por el profesorado para ayudar a los recién llegados.

En un centro de Secundaria de la Dirección de Área Territorial Oeste mantienen una postura más abierta ante la utilización de la lengua materna. Ofrecen al alumnado la posibilidad de utilizar su lengua para hablar sobre sus costumbres y tradiciones culturales o bien le piden que intenten traducir a su idioma lo que están trabajando.

La mayoría del profesorado considera que es beneficioso que el alumnado no pierda sus raíces culturales y continúe utilizando la lengua materna en su casa. Se da el caso de que muchos de éstos llegan incluso a enseñar español a sus padres.

3. ORGANIZACIÓN, RELACIONES E INTEGRACIÓN EN EL CENTRO

3.1. Número de alumnos por aula. Fluctuación del alumnado

Una de las características de estas aulas consiste en la transitoriedad y fluctuación de la permanencia del alumnado. Al estar condicionada la asignación de este recurso al número de alumnado extranjero que no domina el español, procedente de la inmigración, su escolarización en un centro concreto está sometida a la fluctuación y movilidad residencial propia de este fenómeno. Mientras que en algunos centros no se cubren las plazas, en la mayoría de los casos las necesidades reales superan a los recursos existentes obligando a admitir más alumnos de la ratio que establecen las Instrucciones de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Este número varía mucho de un aula a otra y fluctúa internamente a lo largo del curso. Es relativamente frecuente que un aula comience el curso con siete u ocho alumnos y, en distintos momentos alcance hasta 15, 16 ó 17. Esto suele darse más en los centros que imparten ESO. Se da el caso de un Instituto en el que se ha llegado a alcanzar los 19 alumnos:

[...] en el Aula de Primaria, ahora mismo hay 13, y en el aula de Secundaria 13 también. En los cuatro años de funcionamiento que llevamos, siempre hemos pasado, en Secundaria, del supuesto tope de 12. Y hemos tenido muchos períodos, durante seis meses que hemos tenido 16, 15, 17. (Informe E 19)

También se da el caso de aulas en las que las bajas a lo largo del curso hacen que éstas terminen con una matrícula inferior a la inicial. La razón más frecuente es la incorporación del alumnado al aula de referencia, pero también se dan casos motivados por el traslado de residencia familiar.

Cuando en algún centro disminuye significativamente la matrícula del alumnado objeto de estas aulas, se comprueba que el centro procura mantener

este recurso cubriendo las plazas con alumnado de Primer Ciclo, fuera del perfil:

[...] hay 30 nacionalidades, pero ha bajado la matrícula del centro por el encarecimiento de la vivienda en la zona. Ahora se van [los inmigrantes] a otras zonas más baratas. [...] El centro tenemos pocos alumnos del “perfil” de aulas de enlace. Este curso, solo 4 alumnos. Completamos con alumnos “fuera de perfil” (de 2º EP) por acuerdo del Claustro. La profesora de apoyo al aula de enlace este año tiene un grupo de Primer Ciclo. (Informe E 16)

Esta actitud de evitación por parte del profesorado ordinario podría interpretarse como indicador de la delegación de la enseñanza del español como segunda lengua en el docente del aula de enlace. El propio modelo establecido favorece esta actitud y determina esta práctica, ya que la enseñanza del español como segunda lengua se sitúa fuera de la competencia del profesorado ordinario. Estos datos advierten de la dudosa funcionalidad de este recurso y la necesidad de estudiar alternativas que garanticen la enseñanza del español (y la atención al alumnado extranjero) en cualquier centro, independientemente del número de alumnos de estas características.

3.2. Organización del centro

Según las manifestaciones de los entrevistados, éstos no suelen tener conocimiento de si los documentos institucionales del centro reflejan la planificación y función de las aulas de enlace. Por otra parte, tampoco parece que haya demasiada preocupación porque tales planificación y funciones se reflejen en los documentos oficiales del centro. El profesorado de estas aulas tiene claro que es prescriptivo incluir un informe en la Memoria de fin de curso; así utiliza los modelos que se proporcionan en las Instrucciones y se cumple este trámite burocrático, sin más consecuencias para su mejora:

[...] el segundo cursillo lo que sacamos fue un informe que hay que dar obligatorio al final de curso, cuando se le da el alta al chico o chica, que firma el inspector. Entonces, ese informe te ponía en la normativa el primer año que había que dar un informe, pero no te decía cómo (...). Bueno, pues lo que hicimos fue homogeneizarlo. Pusimos Lengua, expresión oral, expresión escrita, Matemáticas, actitud en clase, propuestas educativas para el próximo

curso. Y es lo que hicimos, hacer todos el mismo informe. Bueno, el que quiere, porque como no hay un modelo oficial. (Informe E 38)

En opinión del profesorado entrevistado, es de gran importancia que el Equipo Directivo apoye y considere necesaria la existencia del aula de enlace o, al menos, que no la consideren un problema. En cuanto a la actitud de estos órganos hacia las aulas, en general es positiva; la mayoría de los entrevistados coincide en que tanto éstos como los departamentos de orientación (en los centros que cuentan con este servicio) están implicados y han facilitado su desarrollo. El hecho de que el aula de enlace lleve funcionando en el centro varios cursos y la relación de su profesora o profesor con el Equipo Directivo son factores que facilitan la buena coordinación y cooperación entre este órgano, los tutores, los orientadores y el profesor del aula de enlace.

No obstante, hay casos en los que las relaciones con el equipo directivo son nulas, limitándose a intervenir cuando hay problemas:

Si tenemos algún problema gordo, sí que lo tratamos con el Equipo Directivo, pero si no, un poco la verdad es que esto, como es tan peculiar y un poco..., hay mucha coordinación entre las tres profesoras de aquí (del aula de enlace) pero luego con el resto, lo justo, o sea no es tanto como nosotras tres. (Informe E 1/1)

Con el equipo directivo no hay relación salvo casos muy excepcionales. (Informe E 1/2)

En ciertos casos los equipos directivos incurren en contradicciones como aceptar tener aula de enlace en sus centros para mostrar una imagen integradora pero, luego no la cuidan ni se implican en su funcionamiento. También se dan casos de relaciones conflictivas:

No ha habido mucha empatía, no. Bueno, ...no sé, no sabía que había habido alguna dificultad con el equipo anterior, pero enseguida lo manifestaron, porque...no tenían, ...bueno ellas seguían manifestando que los niños no podían salir a otras áreas; para salir tenían que dar el visto bueno los profesores de las otras áreas, ...que tenían que hacer una evaluación..., ¿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. (Informe E 16)

Parece que la integración o aceptación de este tipo de aulas en el centro es difícil al principio, pero con el paso del tiempo, la situación mejora. En bastantes casos al profesorado ordinario le ha costado asumir el hecho de contar con una de estas aulas, pues se consideraba que podía tener un efecto de atracción o llamada para el alumnado inmigrante. Sin embargo, la comprobación de que no ha sido así y la comprensión del papel que desempeñan en el centro hacen que se acepte este recurso. Esta integración también parece estar relacionada con la existencia de un proyecto educativo integrador y comprometido con la diversidad, dentro del que se contemple un plan de coordinación entre las aulas de enlace y el resto del profesorado. Las distintas manifestaciones de los entrevistados permiten distinguir tres tipos de situación:

a) *Centros en los que las relaciones son prácticamente inexistentes*; bien porque sus profesores “no han encajado bien en el centro”, o existe un claro rechazo al aula de enlace por parte de un amplio sector del profesorado, bien por la falta de implicación de los tutores. Aun siendo estos casos minoritarios, revelan que la atención a la diversidad no está suficientemente asumida por los centros. El siguiente diálogo entre el entrevistador y un maestro lo pone de manifiesto:

M1.- Tenemos reuniones de ciclo una vez a la semana. Como solo salen a Educación Física y a Música, los demás tutores que no son de esas áreas, en muchos casos no los conocen porque no van a sus clases.

E.- *¿En las reuniones de ciclo se trata lo referente a tu trabajo en el aula de enlace?*

M1.- No.

E.- *...o la forma de integrarlo dentro de la programación general.*

M1.- Tampoco. El horario de las áreas a las que asisten, no está coordinado con el del aula de enlace. (Informe E 16)

La coordinación entre estas aulas y las de referencia no siempre es sistemática, ni parece que existan de forma generalizada acuerdos sobre el particular; no existe planificación de las reuniones, que se producen en cualquier lugar (sala de profesores, cafetería,...) normalmente cuando ellos se

acercan a los demás profesores para comentar algo relacionado con algún alumno del aula de enlace. El interés más extendido entre el profesorado de las aulas de referencia consiste en comprobar el nivel del alumno en su área, lo que nos está informando de un planteamiento educativo que trata la diversidad mediante la segregación por niveles: solo puede estar en el aula quien está dentro del supuesto “nivel”:

Eso es una de las cosas que nos interesa, esa comunicación con el aula de referencia [...] y parece que no funciona muy bien, aún tenemos que hacer un análisis de todo lo que tenemos, pero parece que hay una presencia de “ésta es del aula de enlace y ésta es de mi curso”. (Informe E 20).

No, porque lo ideal sería que exista una coordinación pero la realidad es que esto no existe. (Informe E 1)

b) Aquéllos en los que el aula de enlace está coordinada con el resto del centro, facilitada por un plan sistemático de reuniones con los tutores y con otros profesores, con quienes intercambian información sobre el alumnado:

Tenemos valoraciones con el equipo, con los tutores de cada aula; las tenemos al final de cada evaluación pero, a veces, también quincenalmente porque se estudia un poco el progreso de los alumnos y porque a nosotros nos interesa desde el aula de enlace que, aquellos alumnos que están en condiciones, lleven el mismo ritmo de trabajo que sus grupos e incluso los mismos deberes que su grupo de referencia. (Informe E 41)

c) La situación más habitual es la caracterizada por contactos incidentales, informales y escasos. Suelen ser los profesores especialistas de las áreas a las que asisten los alumnos de las aulas de enlace quienes más contacto mantienen con el maestro o maestra responsable de la misma:

A nivel de tutores, por ejemplo el tutor del aula de referencia tiene poca implicación, porque de hecho ya tiene una tutoría bastante amplia como para estar también... y, de hecho, pues el tutor de estos alumnos es el profesor-tutor del aula de enlace, con lo cual la tutoría se lleva a través de aula de enlace. Luego la implicación del resto del profesorado que no tienen nada que ver con estos alumnos pues es la normal: nula. Y con los que sí que tienen implicación porque son profesores de Música, de Educación Física, de Plástica y de Inglés. (Informe E 20)

En los centros de Secundaria todo parece indicar que los horarios suponen una barrera insalvable para la comunicación:

La ley dice que nos tenemos que reunir, pero no se puede hacer. [...] Dicen que te tienes que reunir con los tutores... ¡pero, vamos a ver! Los tutores de 4º se reúnen a una hora, los de 3º a otra, tal, y muchas veces hablan de temas y tú llegas allí con el problema de un chico que muchas veces ni le han visto, a la mayoría ni los han visto. Entonces, aunque no es legal, casi todo lo hacemos a salto de mata. (Informe E 38)

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

a) El *grado de implicación* del profesorado de las aulas de referencia en la integración del alumnado que asiste a las aulas de enlace;

b) 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 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)

c) *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 Aulas de enlace y el resto del profesorado, a condición de que no sean meros documentos burocráticos.

En cualquier caso no parece que esté generalizada la existencia de directrices consensuadas para la incorporación del alumnado de estas aulas a los grupos de referencia en las áreas recomendadas por las instrucciones. Todo ello refuerza la idea de que el alumnado que asiste a ellas está bajo la

exclusiva responsabilidad del maestro o maestra de la misma mientras que no ofrezca un nivel de comprensión y expresión del español, considerado absolutamente indispensable para interactuar con ellos en los grupos regulares. En nuestra opinión, esto favorece el cierre, la segregación y la exclusión del alumnado de las aulas de enlace, abonando el camino para su exclusión y consiguiente fracaso escolar.

En cuanto a la presencia de dos profesores en el aula de enlace, todos los docentes entrevistados coinciden en que es beneficiosa, tanto para ellos como para los chicos y las chicas, ya que da la posibilidad de una organización hasta cierto punto flexible, a la vez que permite atender más individualizadamente a cada alumno o alumna. Tanto en E. Primaria como en E. Secundaria uno de los profesores, generalmente el de mayor experiencia, es el responsable o tutor y el otro actúa como apoyo y aunque trabajan en equipo, como iguales, este profesor o profesora responsable asume la conducción del grupo. La única desventaja que señalan es que, a veces, no logran ponerse de acuerdo entre ellos.

3.3. Participación de las familias

En general, la participación de las familias es bastante escasa. Los docentes entrevistados suelen atribuir este hecho al horario de trabajo de los padres, sus difíciles condiciones de vida o al desconocimiento del idioma. Con mucha frecuencia el contacto se reduce a la entrevista inicial y la final, en la que se les informa sobre las normas y funcionamiento y se les habla sobre las opciones que tiene su hijo para el futuro. No es frecuente que haya otras entrevistas,

Salvo que haya casos en los que exista algún problema, que tengas que llamarles para tener una entrevista, pues yo que sé, por falta de asistencia sin justificar o temas así muy puntuales que tampoco son frecuentes. (Informe E 3)

Para paliar estas dificultades, en un centro utilizan una estrategia que tiene buen resultado: mantienen una comunicación fluida con las familias

mediante el uso de una agenda en la que suministran información semanal a los padres y éstos deben firmar.

En ocasiones se recurre al SETI, especialmente para el alumnado chino. En algún centro están muy satisfechos del funcionamiento de este servicio. En cambio en otros casos al no ser atendidos con rapidez, se suele recurrir al propio alumnado o a otros familiares que dominan el español como intérpretes para estos encuentros.

En opinión de muchos docentes entrevistados, la participación de los padres varía según la nacionalidad. El caso del alumnado chino se presenta siempre como el que más dificultades ofrece en este aspecto. En el lado opuesto, los de los países del Este muestran muchísimo interés por los trabajos de los niños, llegando en algunos casos a participar en las actividades organizadas por los centros.

Parece que la importancia dada en el Proyecto Educativo de Centro a la participación y a la atención a la diversidad, influye de forma directa sobre las relaciones con las familias:

Sí, sí. Los padres, la experiencia que yo tengo es que los padres están muy preocupados. [...] Pero sí que vienen a todas las reuniones siempre que se les convoque. Una dificultad de los padres extranjeros es el horario tan sobrecargado de trabajo que tienen algunos de ellos. Desde aquí se les ofrece que buscamos una hora, un momento en el que ellos puedan. (Informe E 25)

En síntesis, las relaciones con los padres adoptan, en general, la misma pauta que sus homólogos autóctonos: participación muy baja, limitada a las reuniones preceptivas, acuden puntualmente a la llamada del profesor; a lo que hay que añadir la dificultad del idioma y los largos horarios y distancias del trabajo. Pero estas dificultades no son infranqueables para aquellos centros que conceden importancia a esta participación y comunicación con las familias, para lo que se aprovechan los recursos existentes –SETI, padres y alumnos bilingües–, se utilizan fórmulas creativas –agendas–, y se flexibilizan los horarios de atención adaptándolos en lo posible a los horarios laborales de los padres. Insistimos en que estos casos coinciden siempre con proyectos educativos de centros participativos y atentos a la diversidad.

3.4. Coordinación con el profesorado de otras aulas de enlace

En la mayor parte de los casos, el único contacto con otros docentes de aulas de enlace ha sido mediante los cursos de formación. La asistencia y valoración de reuniones periódicas convocadas por las Unidades de Programas varía en función del Área Territorial. Algunos profesores afirman que estas reuniones se han ido haciendo cada vez con menos frecuencia. Parece ser que al principio las reuniones eran una vez por mes y ahora no tienen una periodicidad definida, depende, no obstante, de la política seguida por cada Dirección de Área Territorial (DAT).

El profesorado entrevistado pertenecientes al ámbito de la DAT Sur, valoran estas reuniones que consideran “formativas y terapéuticas”, lo que seguramente influye sobre la regularidad con que suelen asistir:

Todos los meses nos convocan a todos los profesores de aulas de enlace desde la Unidad de Programas; entonces pues se tratan las dificultades que van surgiendo, modificaciones que hay de las Instrucciones de las Aulas de Enlace, nos van informando, nos asesoran, y luego se trata también de que los profesores que empiezan darles consejos los que llevamos más tiempo, incluso se nos invitó desde el servicio de inspección de aquí de Leganés a que hiciéramos una ponencia sobre nuestra experiencia y llevamos los registros de evaluación que tenemos elaborados, que si le pueden servir a otro, pues genial, documentos, materiales didácticos, páginas educativas de Internet que utilizamos ... toda esa información, pues a los compañeros todo lo que les pueda favorecer... Es algo muy positivo porque vemos que tenemos las mismas dificultades en todos los centros. (Informe E 4)

Las reuniones éstas que tenemos son muy formativas –además de terapéuticas- la gente te contaba un poco su situación, sus problemas, y luego pues todos estos documentos que nos han dado han sido una maravilla. Estoy realmente sorprendida con esas reuniones. Consultábamos cosas y siempre había una respuesta, si no era de una compañera era de la coordinadora. (Informe E 5)

Estas reuniones suelen servir, entre otras cosas, para que muchos maestros y maestras cuenten los numerosos problemas que encuentran:

Cuando voy a las reuniones, la gente,... está todo el mundo crispado con sus compañeros, con el equipo, que si no les dan el dinero, que si no... aquí no, aquí no hay problema, pero yo creo que es porque lleva muchos años. Aquí está claro, aquí nadie ha dicho..., yo le he pedido al de inglés: *¿puede subir Tsin-Tsin a inglés?* Y sí, sí, cuando quieras. Y ha subido a la clase de inglés. Normal, aquí no ha habido ningún problema [...] Pero es un caso excepcional este colegio. ¿Sabes lo que pasa? Es que en otros centros hay gente hasta

con depresiones, impresionante. Yo cuando voy a las reuniones me quedo... Pero yo no tengo ningún problema. No lo comprende nadie (en esos centros). (Informe E 5)

En otras Áreas Territoriales, en cambio, critican el excesivo tiempo dedicado a cuestiones burocrático-administrativas y la escasa atención al intercambio de experiencias educativas:

Sí, cada mes hay. Se llaman reuniones de seguimiento, sabes que en cada dirección de área hay una asesora dedicada a este tema. [...] Son reuniones que duran muy poco tiempo, primero, y que tienen un orden ya casi prefijado, en el sentido de 'Tenemos que llevar la estadística del alumnado que hay en cada aula: altas, bajas, variaciones...' y eso consume un tiempo tremendo de esas reuniones. Otro tiempo que se consume mucho es el de informaciones, informaciones de la asesora: *Sabéis que ha salido la convocatoria...; sabéis que tenéis que llevar...; sabéis que hay este proyecto...*, y hay muy poco tiempo para el intercambio de experiencias. Para mí, ese es un aspecto que falla. (Informe E 23)

A algunas profesoras no les es posible asistir a estas reuniones porque no tienen quien les sustituya en clase. Por último, la mayor parte de los centros concertados no acuden a ninguna reunión de aulas de enlace, por discrepancias entre la FERE¹⁰ y los organizadores de estas actividades:

No [tenemos relación], ese es el pequeño problema. Con los de los centros públicos sí que tienen reuniones, entonces quisimos nosotros los de la concertada también acudir a ellas, pero por lo visto la FERE no llegó a un acuerdo y en principio no nos convocan. O sea, que no. Algunas veces nos llaman para alguna presentación de un libro, o un día..., que son momentos puntuales, pero así como seguimiento, no. (Informe E 1)

3.5. Relación con otras instituciones

La relación con los respectivos Ayuntamientos es más frecuente en zona rural y en las poblaciones periféricas. La principal motivación es aprovechar algunos de los recursos que éstos ofrecen, tales como clases de español para extranjeros o actividades deportivas. En el caso de un aula de una población

¹⁰ Federación Española de Religiosos de Enseñanza.

del Sur, han mantenido contactos con una ONG para asesorarse jurídicamente porque tenían alumnos que iban a ser expulsados; y en otro caso mantienen relaciones con otra ONG que regenta pisos de acogida en los que ellos tienen alumnos. La mayoría participa en las actividades extraescolares que ofrece la Comunidad mediante la Delegación de Juventud. La relación con el SETI, como ya se adelantó, no se considera muy práctica, lo que justifican por la demora en la prestación del servicio que no se adapta a la inmediatez con que se precisa.

Una profesora ha recurrido incluso a la mediación de una asociación para convocar una reunión con los padres de alumnado, en su mayoría chinos. Se trata de la asociación “Puertas Abiertas”, a la que los alumnos «asisten normalmente desde principio de curso un día a la semana, tienen actividades lúdicas y también aprendizaje de español» (Informe E 3).

Gracias a esta asociación citamos a todas las familias el año pasado y se hizo una convocatoria y acudió todo el mundo [...] Hubo una mediadora del Ayuntamiento y fue, de verdad, estupenda. La repetimos este año, y este año no ha ido nadie, y dices *¿pero bueno, qué ha pasado? No entiendo nada*. Y no sé a qué ha sido debido [...] Para el año que viene me he planteado volverla a convocar desde aquí, porque a lo mejor es que le ha quitado importancia la asociación. No lo sé. Yo lo hacía por facilitar también la conexión de la asociación con el centro, porque oye es bueno que vean que... porque yo a esas reuniones he asistido como tutora desde aquí y bueno pues esa coordinación es buena para que las familias vean que es un trabajo comunitario, que no es una cosa aislada que cada uno vamos por nuestro lado. (Informe E 3)

Ninguno de los entrevistados dice haber tenido contacto con la Comunidad de Madrid. En concreto, las únicas referencias tienen que ver con las reuniones periódicas que convocan la Unidad de Programas y el Servicio de Atención al Inmigrante de la Comunidad de Madrid (también hay referencias a los cursos de formación de los CAP, considerados escasos o, incluso, poco eficaces). Algunos profesores se quejan de la falta de medios, apoyo e implicación de la Administración Autonómica y de la escasa atención que reciben de la Inspección y de la Dirección de Área:

El material que nos iban a enviar, a esta fecha aún no nos han enviado ni un vídeo, ni un radiocasete,... Hemos tenido que irnos apañando, material que nos iban a enviar..., o sea, búscalo tú apáñate como puedas, tengas o no formación

y a la buena de Dios, con la voluntad de la gente... Porque es que yo creo que es eso, al final pues con la voluntad, con la voluntad..., y tu trabajo y tira para adelante como puedas. (Informe E 39)

3.6. Articulación de horarios entre aula de enlace y aula de referencia

Como se ha comentado al hablar de las relaciones entre el profesorado de aulas de enlace con el resto de sus colegas, la coordinación entre estas aulas y las de referencia no suele ser sistemática, ni parece que esté muy generalizada la existencia de acuerdos de claustro sobre el particular:

La coordinación con otros profesores es a través de la coordinación de ciclo, en el caso del ciclo medio. Con los de otros ciclos, es de modo informal. (Informe E18)

No, porque lo ideal sería que exista una coordinación pero la realidad es que esto no existe. (Informe E 1)

Cuando la coordinación está contemplada en la organización del centro, es más habitual la asistencia del alumnado de las aulas de enlace a las demás áreas:

E.- *¿Intervenís vosotros en las programaciones de las asignaturas para estos chicos?*

M.- Sí,...y tenemos material que nosotros damos a los departamentos, que los departamentos han comprado, ...por ejemplo tenemos material de Lengua, de Matemáticas, de Sociales, [...] Sí, todos,... si viene un niño que vemos que se defiende, le pasamos a Matemáticas... Ellos, nada más llegar, tienen su aula de referencia. Lo que pasa es que si es un niño que desconoce totalmente el español, lo tenemos como un mes... para que se ubique,... y en un mes... inmediatamente pasa a su aula de referencia, y en el aula de referencia... para esas asignaturas que. (Informe E 19)

En la mayoría de las aulas de enlace suele dedicarse el primer mes o mes y medio a la observación del nuevo alumno. Pasado este tiempo suelen incorporarse a las aula de referencia en áreas o asignaturas como Educación Musical, Tecnología, Plástica, Educación Física y Tutoría -como establece la normativa-, que en algún centro llaman “asignaturas de socialización”. El criterio más utilizado para esta decisión es el grado de conocimientos en el área o asignatura en cuestión. También suelen asistir al aula ordinaria en

aquellas materias en las que tienen un alto dominio y pueden 'seguir la clase', por ejemplo, Matemáticas o Inglés. Casi todos los entrevistados coinciden en que los chinos tienen un alto conocimiento de las Matemáticas, por lo que asisten a algunas de las clases con su grupo de referencia.

Las dos primeras semanas es tiempo para observación del alumno. A partir de entonces organizamos ya el proceso de integración; elegimos un grupo de referencia con ayuda de la jefatura de estudios, tenemos entrevistas con los tutores para estudiar cuál va a ser su integración; luego hablamos, hacemos tutorías con el grupo de referencia para que acojan a los alumnos, luego el cuarto paso sería que el alumno empiece a integrarse. (Informe E 41)

No obstante, en algún caso, según informan, asignan un grupo de referencia en algunas asignaturas desde el principio, procurando que sean muy breve la estancia en las aulas de enlace para que enseguida pasen al aula de referencia con los demás compañeros de su edad; normalmente suelen adaptarse bastante bien.

Desde el principio acuden a tutoría, Educación Física, Música y, algunas veces, Expresión Plástica y Visual, porque se entiende que son las materias en las que se pueden integrar más fácilmente y no es tan necesaria la lengua para incorporarse. Y luego pues vamos ajustando [...] Y a medida que va avanzando el curso y vemos que un niño o una niña podría incorporarse a alguna materia, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales..., hablamos previamente con el profesor o la profesora del área para ver por dónde van en ese momento y procuramos entre ambos o, a veces, desde el aula de enlace, ir preparándoles para esa incorporación a su grupo de referencia en esa materia. (Informe E 23)

Algunos entrevistados ven como una gran dificultad el compaginar los horarios del aula de enlace con la asistencia al aula de referencia, al tener que supeditarse a los horarios de esta última. Los alumnos entran y salen del aula constantemente y casi nunca están todos presentes en el aula de enlace:

Eso es tremendo, porque el objetivo, claro, es que se incorporen al centro, no van a estar todo el tiempo en el aula de enlace, pero eso supone que no cuentas con todos a la vez, de repente viene uno de inglés, el otro se va... o sea, yo hay actividades que repito. Si no repito alumnos, pues repito la actividad. Y hay momentos en los que es trabajo individual, porque cada uno va por donde va, y si se tiene que ir ahora pues lo tiene que dejar y luego volver y retomarlo. Es una de las mayores trabas, pero claro, yo no sé qué solución podría haber a eso, y el profesor tiene que tener recursos como para adaptarse a esos momentos. (Informe E 3)

Para decidir las asignaturas en las que se podrá integrar cada alumno y alumna, a veces se tienen en cuenta las características personales e intereses de éstos; lo que supone que, en ocasiones, no asistan al aula de referencia o lo hagan en muy pocas asignaturas.

En principio los niños si vemos que no tienen desfase curricular importante y que en sus países de origen han estudiado inglés, pues van a clase de Plástica, de Educación Física, de Música, de Matemáticas, si no tienen desfase curricular, porque el lenguaje matemático al fin y al cabo pueden seguirlo y si están mucho tiempo sin dar Matemáticas pierden nivel, pierden práctica. Y si han dado Inglés en su país de origen, Inglés. Y si han dado Francés en su país de origen, Francés también, para que no pierdan eso. Y las demás horas pues las tienen en el Aula de Enlace. (Informe E 40)

No obstante, la necesidad de adaptarse a los distintos niveles y a los diferentes horarios de las aulas de referencia para cada alumno, hace que los docentes creen estrategias de adaptación, acaben flexibilizando la gestión de la enseñanza y normalizando la diversidad de esta situación:

Aprovechamos si en el de 6º por ejemplo son 5 ó 6 y se van a Educación Física, pues aprovechamos esa hora para trabajar más con los que son más pequeños para reforzar las cosas en las que tienen dificultades. Cuando se van los de Secundaria, por ejemplo, al recreo, pues trabajamos más con los peques, con los que quedan. No sé, te acostumbras y lo ves como normal, y ellos también. De hecho no interrumpen la clase, cuando llega su hora ellos lo saben, y como está puesto en el aula, todos los días miramos: hoy es martes, hoy se van a las 10,30 los de 3º, a las 11,00 se van estos, por la tarde... y ya haces tu organización del día. Dices: Como estos no están, voy a repasar la 'j' con este niño que le cuesta más, voy a aprovechar para trabajar con este otro tal actividad. (Informe E 43)

Otra estrategia de integración utilizada con gran éxito en algunos centros es la tutoría entre iguales, para lo que designan a un alumno o alumna del aula de referencia como tutor de otro del aula de enlace:

A principio de curso nombran a unos "padrinos" y unas "madrinas" [...] y esos alumnos son los encargados de ir a buscar a los del aula de enlace cuando tienen Educación Física, cuando bajan al salón de actos a hacer cualquier actividad, etc., entonces pues ya están pendientes y el profesor de Educación Física tanto de Primaria como de Secundaria está siempre super atento a si va a venir un niño nuevo, o sea que muy bien. (Informe E 4)

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 (Educación Física, Plástica, Música e Inglés), 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 aula de enlace porque están en ella casi todo el tiempo... Tendría que haber más implicación por parte del resto del centro. (Informe E 16)

En otros, el conocimiento del idioma se considera requisito imprescindible para poder acceder al aula de referencia. Esto ocurre, sobre todo, con los chinos.

3.7. Incorporación definitiva al aula de referencia

Cuando termina su estancia en el aula de enlace el alumnado pasa a su aula de referencia en el mismo centro o en otro en el que haya sido escolarizado. Los criterios vienen dados por la Comisión de Escolarización correspondiente. Lo más frecuente es que continúe en el mismo centro. También se da el caso de alumnos o alumnas que pasan directamente al Aula de Educación Compensatoria, por no haber alcanzado el dominio lingüístico suficiente o por tener un desfase curricular significativo. La indefinición de la normativa al

respecto hace que se den situaciones de incertidumbre, al no tener muy claro lo que se puede hacer:

Tengo dudas de cuánto pueden permanecer aquí, porque tampoco es que en la normativa..., no te lo deja claro. No tienes nada claro. Como te dice que los centros podrán determinar... Yo tengo, por ejemplo, -menciona a uno de sus alumnos- tiene 13 años, ¿no?, entonces, debería acabar ya, pero no ha repetido y no sé. (Informe E 37)

Por otra parte, cuando el alumnado proviene de otro centro escolar en el que carecían de aula de enlace tiene bastantes posibilidades de tener que regresar a él. Únicamente podrá quedarse en el centro donde está ubicada el aula de enlace si hay alguna vacante en el curso que le corresponde y siempre que el equipo directivo esté conforme.

Cuando se intenta acortar la estancia en el aula de enlace suelen aparecer dificultades y desavenencias con el resto de los profesores. Pero cuando se trata de alargarlo, éstos suelen ofrecer bastantes facilidades, incluso obviando la normativa oficial:

A veces nos saltamos la normativa y le dejamos más, porque esa es otra, dónde vas a meter a un chico en el instituto que acaba el periodo del aula de enlace y lo que no hay es recursos para esos niños... Entonces pues nos lo quedamos porque digamos que de todo el instituto pues la más favorecida es este aula, que tiene más recursos para ese chaval, porque por lo menos tiene dos profesoras. Entonces se queda. Sigue yendo con su grupo a Educación Física, Música, Plástica, incluso va a alguna asignatura más aunque no todas las horas. (Informe E 40)

El tipo de seguimiento que se hace cuando los alumnos y alumnas abandonan el aula de enlace es más bien de carácter informal. Suele hacerse por los tutores o aprovechando la iniciativa de la propia alumna o alumno de acudir al aula de enlace para ayudar a otros o para hablar con las profesoras. Resumiendo las distintas formas de incorporación recogidas en las entrevistas, se pueden diferenciar dos modalidades:

a) *Incorporación progresiva*, como explica una maestra de un centro concertado: «Cuando nosotros mandamos a un niño al grupo ordinario, normalmente no lo mandamos todas las horas, seguimos... continuamos dándole unas ciertas horas de apoyo»

b) *Contacto con los tutores y ofrecimiento de ayuda al alumnado y familias*, como refiere un profesor de Instituto:

Nosotros hemos seguido en contacto con los tutores, les hemos visto a ellos, les hemos dicho que se pasasen por el aula y hablasen con nosotros a ver qué dificultades tenían, les hemos ofrecido eso. A las familias lo mismo, que si tenían alguna dificultad, además de hablar con su tutor, que podían recurrir a nosotros. Y en las últimas sesiones de evaluación estas últimas de junio, pues también hemos acudido para ver cómo iban evolucionando y tener una información de todos esos aspectos. (Informe E 42)

Este contacto del alumnado con el aula de enlace después de su incorporación a la de referencia podría interpretarse como la expresión del significado que tiene para ellos, como un lugar donde acudir para pedir ayuda sobre cuestiones escolares o, simplemente, por ser un lugar afectivamente positivo, por la buena relación establecida con el docente.

Los ejemplos anteriores indican la importancia que en algunos centros dan a la transición de un aula a otra. Al profesorado de las aula de enlace le preocupa sobre todo la integración en el grupo de referencia. En uno de los centros se ha creado la figura del “alumno mentor”, cuya función consiste en acompañar durante aproximadamente dos meses al alumno que llega al aula de referencia con el fin de facilitar su integración en el grupo-clase. Estos alumnos son voluntarios de cualquier nacionalidad. Con este grupo de alumnos mentores y con el tutor del aula de referencia previamente se han mantenido reuniones, y se siguen manteniendo durante el tiempo de mentoría. Esto aporta también información sobre la integración del alumnado en sus aulas.

4. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

4.1. Competencias necesarias

El profesorado entrevistado menciona una larga lista de capacidades y cualidades que necesita tener un profesor para trabajar en un aula de enlace. Resulta curioso observar que la mayoría de ellas se refieren a cualidades personales y relacionadas con el carácter, más que a conocimientos técnicos. Destacan la “apertura mental” y el respeto por otras culturas, la capacidad de comunicación y empatía, el entusiasmo y la ilusión por la tarea educativa realizada en el aula de enlace, la flexibilidad y/o adaptabilidad a una situación cambiante, los conocimientos de lecto-escritura, la actualización constante, la paciencia...

A la pregunta sobre las competencias que considera necesarias para trabajar en este tipo de aulas, se obtienen respuestas que se podrían agrupar en tres grandes bloques: por un lado competencias de tipo actitudinal como implicación, compromiso, ayuda, vocación, empatía. Por otro lado, competencias relacionadas con la preparación científico-técnica en algunas disciplinas. Y un tercer grupo de competencias que se podrían denominar pedagógicas en sentido amplio.

a) Competencias actitudinales:

Especialmente hay coincidencia en la necesidad de las competencias de tipo actitudinal. Algunas manifestaciones en este sentido apuntan que:

Para ser un buen profesor en el aula de enlace, lo primero que tienes que tener son unas ganas enormes de ayudar a esos niños. Segundo, acogerlos con mucho afecto. (Informe E 21)

O de forma más clásica:

El primer requisito es tener una cierta vocación, un cierto gusto por lo que estás haciendo. [...] es necesario tener un espíritu de acogida, pero no un espíritu ñoño. (Informe E 22)

O con un criterio más intercultural y sensible:

Primero, la formación en las materias que se tengan que impartir, pero hay una parte muy importante que no está explicitada en ningún currículo oficial ni se enseña en ninguna escuela de magisterio o de formación del profesorado, que es una sensibilidad en estos temas. (Informe E 23)

Y así la mayoría del profesorado va desgranando aspectos como el compromiso, la implicación, la ayuda, la empatía, la paciencia, el respeto, la ilusión...

b) Competencias de conocimiento científico en algunas disciplinas:

Hay una consideración bastante extendida que apunta a la importancia de poseer ciertas competencias para la enseñanza del idioma:

Sí, yo creo que sí. Sobre todo a nivel de lengua, yo creo que todo el mundo va a ser capaz de hacerlo. Pero yo creo que son estas cosas que te digo de inglés, de lengua. (Informe E 14)

Además de competencias actitudinales se debe ser competente en el conocimiento científico de algunas disciplinas:

Tiene que tener pues un nivel lingüístico y matemático [...] Es que un profesor de Matemáticas y uno de Lengua me parece fundamental, pero que cualquiera no vale para esto. (Informe E 27)

d) Competencias pedagógicas y didácticas:

Hay opiniones que advierten de que no hay establecido un perfil claro del tipo de profesorado para las aulas de enlace, alguna opinión apunta a que éste debería ser del cuerpo de Primaria:

El perfil del profesorado, para mí no se ha sacado un perfil adecuado, quizás por evitar problemas con sindicatos o cosas de eso, no se ha sacado. El perfil ha sido: el profesor del centro donde se abre que quiera. Mira, los maestros, yo creo que cualquiera lo podemos hacer. Bien, pero te digo en serio, los

licenciados no. [...] yo creo que el perfil tiene que ser, o maestro, o como mucho, como mucho profesor de lengua. (Informe E 42)

A esta carencia algunas opiniones añaden la necesidad de una formación amplia para hacer frente a otra serie de problemas relacionados con la privación cultural, social y académica de muchos de los chicos y chicas que llegan al aula de enlace:

Aquí no todo el mundo es de lenguas extranjeras que es el perfil, yo creo, más idóneo para estar en aula de enlace. Pero también hay que ser profesor de compensatoria porque nosotros trabajamos con familias muy desfavorecidas también. Pero no tenemos la formación necesaria para dar esto. (Informe E 32)

En general las competencias que se señalan más idóneas para trabajar en las aulas de enlace van desde la vocación y ganas de trabajar, lo mismo que para cualquier aula, la constancia en el trabajo, la coherencia en los planteamientos y líneas de trabajo compatibles entre el profesorado de la misma aula, hasta dar pautas y normas claras al alumnado. «Repetitivo en lo fundamental y muy meticulado en el orden», señala una maestra que trabaja en un centro público de Secundaria. No hay como se ve, una conciencia clara sobre requisitos, destrezas o habilidades para el desempeño específico de su trabajo, a ello quizá contribuye la escasa formación que dicen tener, la corta experiencia de este sistema y la ausencia de una cultura institucional y en los propios centros sobre este sistema de atención al alumnado.

Sí parecen tener conciencia de que el aula de enlace es un servicio más del centro que se convierte en un medio de apoyo y refuerzo incluso para alumnado que originalmente no tendría por qué pasar por allí, tal es el caso de una niña boliviana o de un alumno de integración.

4.2. Formación inicial

En este punto las opiniones oscilan entre dos posturas. Las que consideran que la formación recibida durante la carrera es suficiente para hacer frente a la labor de las aulas de enlace; y las que creen que la formación recibida es

suficiente en las situaciones habituales, pero es necesario disponer de un material específico y una metodología determinada para poder ejercer como tal profesional ante este tipo de alumnado.

Todo maestro por su formación es capaz de hacer frente a esta labor. Ahora, al principio vas a encontrar que no es lo que pensabas (un aula normal en condiciones habituales). Aquí no es seguir el ritmo de una clase normal; por que aquí tienes niños muy variados, entonces vas trabajando niño por niño. No puedes con todo el grupo a la vez. Es un aula con diferentes edades y con diferentes ritmos de aprendizaje. Pero yo creo que cualquier maestro es capaz de hacerlo. (Informe E 41)

El estudio muestra que existe gran diversidad en la formación inicial del profesorado de las aulas de enlace. Hay, por ejemplo, maestras especialista en filología francesa; psicopedagogos; maestros de educación especial, quienes manifiestan que el haber trabajado en su especialidad les ha ayudado mucho en el trabajo actual; y hasta el caso de una maestra interina -que comparte aula con otro centro- que sin formación específica eligió este destino porque está cerca de casa y manifiesta abiertamente rechazo hacia este tipo de trabajo.

4.3. Experiencia docente

La experiencia docente es también diversa. Hay algún profesor sin ninguna experiencia docente, para los que éste es su primer destino. Las entrevistas muestran que la experiencia de la mayoría está en una media de quince años. Hay, no obstante, una amplia representación de profesorado con mucha experiencia. Un profesor de instituto dice:

Pues éste es mi curso número... treinta. Treinta años. [...] Llevo ya tres años en programas de compensación educativa con bastantes chavales extranjeros en lugares donde no hay aula de enlace. (Informe E 23)

También una maestra de Primaria resume así su larga experiencia:

Ocho años en Suiza enseñando español a los niños allí y he vivido seis años en Marruecos, en Tánger. Entonces, he tenido que enseñar español a niños marroquíes [...] y en aulas de enlace, éste es mi tercer año. (Informe E 24)

Parece, además, que el profesorado con más experiencia docente ha sido el primero en incorporarse a las aulas de enlace. En la mayoría de los casos la elección de este destino, dicen, ha sido “por cambiar”. Una profesora comenta: «Hasta este curso que cambié porque estaba harta. Porque, aparte, que quería cambiar, por eso porque estaba harta, porque en Primaria no doy Inglés, lo que yo quiero, doy muy poquito Inglés...» (Informe E12).

En general, consideran que en estas aulas debe haber profesorado con suficiente experiencia docente, como dice una maestra: «Si lo hacen interinos o el último que llega, eso no beneficia al centro. Lo bueno es que haya una continuidad y un seguimiento». (Informe E 40).

Otra vez se hace patente el desinterés de la Administración educativa al no exigir que se cumpla la normativa que ella misma ha creado, en la que se hace explícito el perfil al que debe responder el profesorado de estas aulas. La instrucción octava de la Viceconsejería de Educación en el apartado B, dice textualmente:

Debido a la especificidad de las funciones que se han de desarrollar en estas Aulas, se considera como perfil más adecuado el de profesorado que cuente con formación o experiencia en enseñanza del español como segunda lengua, o español como lengua materna; en todo caso, con experiencia en atención al alumnado extranjero o con necesidades de compensación educativa, o en su defecto, especializado en lengua extranjera. Si bien estos requisitos generales se podrán adaptar al Proyecto del Centro y a las necesidades del alumnado que se deba atender.

4.4. Formación permanente

El proceso de formación permanente del profesorado de las aulas de enlace se reduce prácticamente al curso de formación inicial que se imparte al profesorado que se incorpora por primera vez a estas aulas y que corre a cargo de los Centros de Apoyo al Profesorado. En ocasiones el curso va dirigido también al profesorado de Compensatoria; aspecto que algunos consideran que no se debería mezclar. Las opiniones sobre el curso de formación son diversas, tanto a favor como en contra. Hay quien no ve oportuno que el mismo curso sea para profesorado de E. Primaria y E. Secundaria, considerando que

son situaciones distintas; otros echan en falta que no se les dé formación en aspectos como la relación con los padres o con otros miembros de la comunidad educativa.

Se valoran algunos aspectos que se señalan a continuación:

- La amplia experiencia de los ponentes trabajando con alumnos extranjeros:

En esto no había nada, se empezaba desde cero pero sí que los ponentes habían sido o eran profesores de compensatoria que tenían este tipo de alumnado. Porque, ¿qué se hacía antes con estos niños? Pues iban a compensatoria, obviamente [...]. Sobre todo me hablaron de experiencias propias con alumnos extranjeros. A mí, personalmente me encantó [...] porque muchas veces te dan mucha teoría y yo no necesito que me den apuntes de Facultad, que ya los tengo, lo que necesito es gente que me cuente experiencias con este tipo de alumnos. (Informe E 42)

- La ayuda que supone para superar el miedo inicial:

A mí personalmente la formación me valió muchísimo, aparte que estaba aterrorizada porque aparte de ser mi primer trabajo, iba a ser con niños que no me entendían nada, y entonces yo decía, *¿y yo que voy a hacer?* Yo creo que la mayor parte de profesores de aulas de enlace empezamos desde cero, y para mí ha sido básica a todos los niveles. (Informe E 4)

- Por ser una fuente de recursos y materiales :

Incluso presentarte métodos que no sabes ni que existen y presentarte a los autores de esos métodos, para saber un poquito la línea que siguen. Me han dado también soporte de todo tipo de material. En el CAP de Hortaleza, por ejemplo, son geniales, o sea no te niegan absolutamente nada, y son facilitadores de todos estos recursos tanto de materiales como de ponentes, nos preguntan quién queremos que venga, qué nos interesa, qué temas nos preocupan para plantearlos el año que viene. (Informe E 22)

- Porque se adaptan a sus necesidades y demandas formativas:

El CAP está muy pendiente de las aulas de enlace, cualquier cosa que necesitamos, nos asesoran muy bien, nos piden valoración, de qué nos apetece aprender, sobre qué cultura o qué aspectos específicos. (Informe E 22)

La opinión del profesorado que lleva más tiempo en las aulas de enlace no es tan entusiasta con respecto a este tipo de formación; considera que no

aporta nada, que es una pérdida de tiempo, que no se ajusta a la realidad del aula:

Yo he hecho dos cursillos estando en el aula de enlace. [...] Hace años que no he aprendido nada en ningún cursillo. El primero, un desastre y en todos los sitios donde me lo han preguntado por escrito lo he dicho. Gente que no sabía ni lo que era, que iba a ganarse su dinero, que había escrito un libro de no se qué, que no lo usamos. [...] Entonces a mí los cursillos no me han servido. He oído a gente que le ha venido bien, porque se ha quitado angustias. (Informe E 42)

Hay quien valora más el intercambio de experiencias:

Es obligatorio el primer año que te incorporas hacer un curso de formación, pero ese curso de formación es insuficiente totalmente, porque son treinta horas nada más. En muchos casos se da a marcha martillo, es decir, se hace en los primeros días de septiembre, cuando no hay todavía chavales en las aulas, con lo cual te impide trabajar en tu centro, formando equipos, hablando con tus compañeros, organizando el material [...] Lo más relevante han sido las experiencias, o sea, por un lado, las experiencias que han contado. En esos cursos la mayor parte del tiempo se dedica a normativa, plan de compensación, plan de programación, a cumplir un poco la normativa...pero a mí lo que me parece más interesante es cuando alguien ha ido a contar la experiencia de un centro determinado. (Informe E 43)

En la Dirección de Área Territorial Madrid Sur se mantiene durante todo el curso un seminario llamado *Materiales para el Aula de Enlace*, en el que el profesorado intercambia materiales, ideas y estrategias de enseñanza. Así mismo, el CAP de Hortaleza-Bajaras organizó en el curso 2006/07 un curso de 30 horas para el profesorado de estas aulas titulado *Webquest en Aulas de Enlace* y el Primer Encuentro de Buenas Prácticas en Aulas de Enlace. En cuanto a algunas obligaciones de la Administración educativa que señalan las Instrucciones, tales como actividades de formación dirigidas a los equipos directivos y a los departamentos de orientación y orientadores de los centros o estancia e intercambios, no consta que se hayan llevado a cabo.

El caso del profesorado de centros concertados es aún peor, la queja general es que después del curso de iniciación no ha habido continuidad en su formación. Cabría preguntarse también si a los propios centros les interesa

este sistema o es simplemente un recurso más que les permite lavar su conciencia para con la sociedad.

Ésta suele ser la vía habitual de formación, la mayoría manifiesta que no se han formado en otros ámbitos como la universidad, sindicatos u otras instituciones, uno de los motivos, dicen, es la falta de tiempo. Lo que más valoran es la dilatada experiencia que tienen como docentes. Estar al día sobre los materiales que se editan, estar informados, se considera como un aspecto más de formación.

En general, se puede afirmar que admiten mejor la formación entre iguales, entre colegas de otras aulas de enlace. Una formación horizontal que les permite el intercambio de experiencias, aclarar dudas, compartir información. Prefieren reflexionar a partir de los casos prácticos de cada uno y son bastante renuentes a la formación teórica; aunque también aceptan la formación por parte de algún renombrado especialista. En ningún caso hablan de constituir grupos de trabajo o elaborar proyectos de innovación, actividades que, en principio, parecen bastante adecuadas para el desarrollo profesional del profesorado de las aulas de enlace.

5. PRINCIPALES DIFICULTADES QUE EL PROFESORADO ENCUENTRA PARA TRABAJAR EN ESTE TIPO DE AULAS

La diversidad de procedencia lingüística y curricular forman parte de los rasgos característicos de las aulas de enlace y son inherentes a su creación. Las opiniones de los profesores y profesoras reflejan que ven en la heterogeneidad del alumnado y en sus características las principales dificultades para llevar a cabo su labor docente.

Así, cuando se les pregunta sobre las principales dificultades, en general, coinciden en que se trata de la diversidad lingüística en el aula, la variedad y diferencia de conocimientos entre el alumnado, la diversidad de nacionalidades o países de procedencia en un mismo espacio y período de tiempo, y las dificultades de aprendizaje de la lengua vehicular, asociadas con frecuencia a la cercanía o lejanía cultural y lingüística. Por ejemplo, para casi todo el profesorado, estas últimas dificultades se acentúan más en el alumnado chino -de quienes valoran su disposición para las Matemáticas- y el marroquí; y hay coincidencia en que el alumnado rumano es el que más rápido aprende el idioma. 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)

Otros aspectos que el profesorado identifica como dificultades es la falta de información previa sobre los expedientes y características del alumnado, el excesivo tiempo de permanencia de éste en el aula durante la jornada diaria, las dificultades de comunicación atribuidas al desconocimiento mutuo del idioma y las diferencias culturales derivadas del origen de procedencia; una deficiente escolarización previa en muchos casos o incluso su ausencia; la falta de colaboración de los padres y la poca o ninguna integración social, sobre todo, los chinos.

A estas situaciones, vinculadas a las características del alumnado, se añaden otras como la variedad de edades, los problemas de disciplina para el trabajo en el caso de los que no han estado escolarizados antes, la fluctuación del alumnado durante el curso y la incertidumbre por no saber en qué momento del curso pueden llegar nuevos alumnos, o la cantidad exacta de alumnos que serán incorporados en sus aulas.

Las situaciones que en muchos casos puede padecer el alumnado debido a condiciones familiares precarias, así como las necesidades afectivas vinculadas a la edad (sobre todo en el caso de los adolescentes) o a la ruptura de lazos familiares, con el país de origen, con los amigos y amigas, también forman parte de las dificultades que identifica el profesorado en el alumnado de las aulas de enlace. Y en ese sentido, no faltan situaciones de carácter especial, como por ejemplo, el caso de dos alumnos somalíes que al proceder de un país en guerra cualquier ruido les producía un “espanto tremendo”, como ha narrado una profesora; la situación fue mejorando durante su estancia en el aula de enlace.

Las respuestas también reflejan que, en general, el profesorado no suele cuestionar su propia formación y metodología para trabajar con este alumnado, con lo cual, el enfoque que se da a la situación propia de los alumnos y alumnas es el de una *dificultad-problema* y no el de una realidad que hay que trabajar en las aulas de enlace. Solo en algunos casos los profesores

entrevistados dejan abierta la posibilidad de ver en ellos mismos las dificultades para trabajar con alumnado de procedencia, lengua y situaciones de aprendizaje diversas, debido a carencias formativas. Uno de los pocos entrevistados que ha planteado como dificultad la formación del profesorado, es un profesor de Instituto con visión intercultural de la educación. Cuestiona no solo 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)

Incluso, muchas de las dificultades reflejan, en realidad, una necesidad formativa del profesorado de las aulas de enlace para encarar con menos problemas o traumas determinadas situaciones que conforman la realidad con la que llega parte del alumnado extranjero. La opinión de una profesora resulta oportuna:

Pues el enfrentarte a alumnos que realmente tienen trabas serias con el aprendizaje del idioma, esa sería la más importante [dificultad], qué hacer con un alumno que ves que es súper complicado que coja un idioma aunque solo sea lo básico. Otro problema ha sido el enfrentarme a alumnos de Secundaria con 16 ó 17 años y tenerles que enseñar a leer y a escribir. (Informe E 15)

Aunque no ha sido común que el profesorado se refiera a las dificultades como posibles problemas metodológicos para enseñar la lengua sobre todo en los casos en que el idioma tiene mayores diferencias con el español (como se ha visto las dificultades son enfocadas casi exclusivamente por el lado del alumnado), resulta interesante el caso de una maestra de primaria, de un colegio concertado, que sí enfoca como suyos algunos de estos inconvenientes. Hay que destacar que el alumnado de nacionalidad china ha sido el que mayoritariamente ha pasado por su aula de enlace:

Por ejemplo, tengo muchos problemas con las explicaciones de lo que es puramente gramática, o sea, cómo explico algo tan sencillo como el artículo "la", o el género masculino y femenino y sus excepciones, o la formación del

plural. Una vez que te pones a dar la gramática pura, pues te encuentras con este tipo de dificultades. (Informe E 4)

Siguiendo en el mismo ámbito del alumnado, una dificultad que señalan algunos profesores y que afecta a los alumnos y alumnas es que no continúen su proceso educativo en las aulas ordinarias del mismo centro donde asisten al aula de enlace. Como se sabe esto depende, entre otros factores, de que haya disponibilidad de plazas. Para algunos profesores no continuar en el mismo centro no solo afecta a su integración cuando van a otros centros, sino a su rendimiento. Así expresan esta preocupación, por ejemplo, dos profesoras:

Hay un tema muy grave que afecta muchísimo a los chicos y es la no continuidad, el que cuando acaben el aula de enlace se van a ir a otro sitio. La gente que se queda en el mismo centro tiene infinitamente más fácil el salir adelante que los que se van. (Informe E 8)

Una dificultad que llama la atención a la que apenas se ha hecho referencia, tiene que ver con la evaluación que hace la Comisión de Escolarización y que determina qué alumno o alumna tiene que ir a las aulas de enlace. Se da la circunstancia de que la citada comisión, en varios casos, ha derivado alumnado con necesidades educativas especiales a estas aulas solo por el hecho de ser extranjero. Así se queja una profesora:

Por el hecho de ser extranjero va de cabeza al aula de enlace muchas veces sin saber realmente si ese alumno está capacitado para algo. Por ejemplo, en gente con deficiencias mentales hay que ver si el aula de enlace tiene competencias para asistir a ese alumno. (Informe E12)

Este hecho lo denuncian varios entrevistados. En el caso concreto de un instituto, esto ocurre a pesar de que en el centro existe tradición de trabajo con alumnado de necesidades educativas especiales.

La mayoría del profesorado señala también como dificultades la falta de libros de texto específicos, materiales de iniciación a la lecto-escritura y la falta de un currículum claro. Algunos se quejan de que no haya directrices y se deje al criterio del profesorado. Cuando las dificultades relacionadas con los medios y materiales tienen que ver con la necesidad de material informático o

audiovisual como vídeo, televisión, equipos de música, etc., las quejas son más frecuentes entre el profesorado de las aulas de enlace de reciente creación. Hay profesores que mencionan dificultades relacionadas con la estrechez del aula o la falta de sillas para ellos, incluso alguna profesora achaca a la excesiva burocracia, junto con las carencias materiales, el que ella y su compañero no puedan hacer un mejor trabajo o ser más creativos.

6. POSIBLES MODOS DE MEJORAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Las propuestas para mejorar la práctica educativa en las aulas de enlace van desde sugerencias que podrían servir para paliar muchas de las dificultades o inconvenientes que el profesorado identifica, hasta aquellas que refieren la necesidad de plantear medidas externas, intermedias o reformistas que sirvan para reforzar, mejorar o, en las opiniones más extremas, reformar no solo esta modalidad, sino todo el sistema. Esta última opinión la comparten también dos asesores de formación entrevistados que proponen incluso su desaparición.

Las sugerencias que suscitan mayor consenso entre el profesorado son las que se refieren a la necesidad de que haya una integración mayor o real de las aulas de enlace en los centros y, sobre todo, un cambio de percepción del profesorado de las aulas ordinarias, del claustro, del propio equipo directivo (del que en muchos casos se demanda más apoyo), así como mayor coordinación e implicación por parte de éstos. El profesorado considera que hacen falta medidas que sirvan para que el resto comprenda que el alumnado que asiste a este tipo de aulas pertenece igualmente a las aulas de referencia. No es casual que éstas sean las propuestas más sugeridas si se toma en cuenta que tanto en las encuestas como en las entrevistas en profundidad, el profesorado de las aulas de enlace considera que el resto de profesores muchas veces no entiende su trabajo o en los centros educativos se cree, erróneamente, que este tipo de aulas y todo lo que implican, es responsabilidad exclusiva de los docentes que trabajan en ellas. Una de las opiniones expresadas resulta especialmente ilustrativa:

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)

Alguno de los entrevistados apunta la idea de que el resto del profesorado del centro reciba 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. En algún caso también expresan que en sus centros existe un apoyo adecuado al aula de enlace. Hay quienes son críticos con la formación del profesorado para su actuación docente en las aulas de enlace y plantean como medida para mejorar su funcionamiento, la 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)

Otras propuestas que sugieren algunos entrevistados abarcan medidas complementarias y, en algún caso, alternativas a este tipo de aulas. Se propone el aumento del número de profesores en las aulas de enlace, e incluso el aumento de estas aulas en toda la Comunidad de Madrid. Alguien sugiere que en el aula de referencia haya más de un profesor para ayudar en aquellas áreas que resulten más difíciles. Otras opiniones hablan de un “aula intermedia” entre la de enlace y la de referencia para suplir el desconocimiento de la lengua de aquellos cuya lengua materna sea muy diferente al español, por ejemplo el alumnado chino. Una propuesta similar funciona ya en un instituto: se trata de un “aula intermedia” donde el alumnado, después de pasar por el aula de enlace, trabaja el lenguaje específico de las diferentes áreas de conocimiento antes de integrarse en aulas las ordinarias. La medida resulta un tanto paradójica ya que ésta es precisamente la razón de ser de las aulas de enlace. Quizá la propuesta demuestra, en parte, la ambigüedad del funcionamiento de este sistema y el desconocimiento generalizado por parte, sobre todo, del profesorado de los centros. Podía incluso interpretarse como una actitud clásica de pretender la homogeneidad del alumnado para trabajar más cómodamente.

Finalmente, otras propuestas más alternativas van desde que el alumnado pase más tiempo en el aula de referencia, hasta la desaparición de este tipo de aulas, pasando por la incorporación de profesorado de distintas nacionalidades para abordar aspectos culturales.

7. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LAS AULAS DE ENLACE

7.1. La carrera profesional

Una gran satisfacción personal es el sentimiento generalizado que manifiesta el profesorado de las aulas de enlace cuando se le pregunta por los beneficios que para su carrera profesional le aporta este trabajo. Se trata de una satisfacción, que en el caso de algunos profesores y profesoras, es expresada como sinónimo de la satisfacción por el cumplimiento de una labor por los socialmente desfavorecidos, «En la última etapa quería darle una salida de ayuda social [a su profesión]», señala una profesora de un instituto.

La satisfacción personal, vinculada con un deseo generalizado por continuar en las aulas de enlace, es atribuida por el profesorado al proceso mismo de aprendizaje de sus alumnos, pasar, como muchos de ellos dicen, de llegar sin saber leer o escribir, a hablar y escribir una segunda lengua; también a los vínculos afectivos que logran desarrollar los alumnos con otros que desconocían o con el propio profesorado, o el rompimiento de las barreras del miedo de muchos alumnos.

No faltan quienes consideran que la satisfacción personal también está vinculada a una comodidad fruto del menor número de alumnos y alumnas. El diálogo que durante una entrevista mantienen dos profesoras ilustra claramente este aspecto:

Profa. 1.- Yo creo que este es un trabajo muy cómodo. Yo en mi vida he trabajado más cómodo.

Profa. 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)

Las pocas veces que se hace referencia a ventajas profesionales, se atribuyen a que las aulas de enlace son más flexibles para hacer más diversas las actividades, a la posibilidad de poder ser más creativos o a plantear juegos o actividades que en un aula ordinaria sería imposible realizar. Otros observan que el trabajo con estudiantes de otros países les proporciona una mayor apertura o el conocimiento de otras expresiones culturales o de otros estilos de educación.

7.2. Integración en el centro

Sea por la percepción que el resto del profesorado de los centros tiene de esta medida, por la poca sintonía que a veces se manifiesta con el equipo directivo, o incluso por la ubicación física o por la función misma de estas aulas, hay una conclusión que se extrae a partir de las opiniones de las personas entrevistadas: el grado de integración de las aulas de enlace en los centros es todavía mínimo. De hecho, es uno de los aspectos que más demanda el profesorado a la hora de explicar cómo mejorar el funcionamiento de estas aulas.

Muchas de las opiniones atribuyen los problemas de integración al poco entendimiento y receptividad del profesorado de las aulas de referencia cuando tienen que recibir a los alumnos de las aulas de enlace. Si bien hay tutores motivados, la reticencia suele ser lo más habitual. Algunos profesores han tenido serias dudas sobre su labor en el centro, «al principio sí me sentía un poco desplaza», señala una profesora. Tampoco ha faltado el etiquetamiento: “son los del aula de enlace”, tanto para el profesorado como para el alumnado.

Resulta preocupante comprobar el hecho de que algunos docentes de aulas de enlace responsabilicen al alumnado de su integración con los demás alumnos y alumnas del centro y que no reflexionen sobre la posibilidad de que esa situación se deba a la concepción misma de estas aulas:

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... a no ser por su personalidad... hay un chino que se relaciona con medio instituto... pero es muy raro. (Informe E 42)

Los inconvenientes para la integración son varios y pasan no solo por las relaciones o poca implicación del resto del profesorado, sino por el temor a causar molestias en el Departamento de Orientación, el no aparecer en los sistemas informáticos ni para colocar las faltas, o la necesidad que han tenido algunos profesores de “vender” el aula de enlace para que en el centro se percaten de que existe.

7.3. Consolidación dentro del sistema educativo

En este aspecto las opiniones son variadas, pero con una mayor tendencia a estar de acuerdo en que las aulas de enlace están en proceso de consolidación. Quienes muestran incertidumbre plantean que todavía se trata de una medida de “experimentación” o de una medida que dependerá de la evolución de la inmigración y de su configuración en la población.

Para otros, las aulas de enlace seguirán existiendo en el futuro, aunque cambien de nombre, pero seguirán con el mismo sentido y las mismas características. Hay quienes tienen dudas, pero observan que estas aulas tienen muchas posibilidades de mantenerse, dada la importancia y los recursos que se les da desde la Administración.

Cabe destacar el análisis que hace un profesor sobre este tema:

Tengo mis dudas. Las aulas de enlace, como te decía la principio, no hay porqué negar la eficacia que puedan tener, pero no creo que sea el mejor ni el único modelo a tratar el tema de los extranjeros, de la diversidad, viniendo del extranjero aquí. Hay sistemas, hay enfoques que también pueden ser útiles trabajando desde el propio aula, sin necesidad de separarles de su grupo de referencia. En mi opinión, yo iría más hacia ese enfoque, pero no niego que las “jaulas” ... que las aulas de enlace en algún momento pueden venir bien, cuando el profesor, también tutor, de un grupo, esté desbordado. Por ejemplo, no se trabaja desde hace años en la disminución de las ratios de las aulas. [...] En ese sentido, las aulas de enlace, los programas de compensación que se

realizan fuera y los apoyos y los refuerzos que se realizan fuera del aula pueden ser positivos para el chaval, porque si no, no hay forma de atenderlo. Pero eso supone también un cambio de mentalidad, es decir, que para algunos profesores, eso supone que “Ya no tengo el problema, está fuera”. Si está dentro, te tendrás que plantear con colaboración, con apoyo una exigencia de mayores recursos, de disminución de ratios, que ahora mismo no se da, por ese motivo. (Informe E 23)

7.4. De la visión positiva al cuestionamiento de su *misión*

Independientemente de las dificultades y problemas que se han señalado las aulas de enlace son valoradas por el profesorado que trabaja en ellas. Para parte del profesorado es una medida necesaria y otros las consideran imprescindibles para buena parte del alumnado. Algunos piensan que sin esta medida habría alumnos y alumnas que fracasarían rotundamente.

En general, el profesorado de estas aulas está convencido de que ofrecen ventajas al alumnado. Estas ventajas están vinculadas a que es un espacio propicio tanto para la enseñanza como para la acogida. Que el alumnado aprenda la lengua vehicular es un punto a favor de su integración. Estas aulas contribuyen a la creación de un ambiente afectivo que la ratio de otras aulas dificulta.

Pero también aparecen voces críticas. Las hay que advierten 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.

Las siguientes son opiniones 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, solo crean vínculos entre ellos, y la relación con el resto del colegio es nula y cuesta mucho. (Informe E 43)

Los hay que muestran una actitud ambivalente, puesto que reconocen la importancia de la asistencia inmediata a las aulas ordinarias para la comunicación, el aprendizaje del español y la integración, pero al mismo tiempo defienden que lo ideal para aprender la lengua vehicular es ir primero al aula de enlace.

HACER VISIBLE LO INVISIBLE

ESTUDIO DE CASO 1

Centro: Colegio de educación Primaria y Secundaria

Titularidad: privado concertado

Madrid Sur

Ciprian y Egor, 16 años. Fátima¹¹, 10 años. Ellos, alumnos de segundo de la ESO; ella, estudiante de cuarto de Primaria. Los tres en una misma aula y los tres de nacionalidades diferentes, compartiendo espacio, tiempo y trabajo con otros ocho compañeros y compañeras, también de diferentes edades y países. Varios idiomas, pero uno sólo como objetivo y vehículo de aprendizaje al mismo tiempo: el castellano. Orígenes y nacionalidades diversas, pero ningún estudiante de origen español. Nos encontramos en un aula de enlace.

En nuestro caso, es un aula con una característica que la hace aún más particular: es un *aula de enlace mixta*, es decir, en el espacio que ocupa en un colegio concertado, estudian juntos, en el mismo horario y con las mismas maestras, estudiantes de Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Por tanto, estudiantes con marcadas diferencias de edades, niveles y objetivos de aprendizaje. En este caso, el intervalo de edad oscila entre los 10 y los 16 años.

El aula está ubicada en el mismo pabellón que las aulas de Primaria, en el edificio “nuevo” del centro educativo concertado en el que se encuentra, en la zona Sur de la Comunidad de Madrid. El edificio “nuevo” de este centro está situado en el mismo solar que el edificio “viejo”, aquel donde se encuentran las aulas de Educación Infantil, de Secundaria y de Bachillerato, y las zonas administrativas. Los dos edificios son paralelos y están unidos por una pasarela que junto al patio central disminuye la inevitable sensación de separación entre los ciclos educativos, ya no solo cómo los concibe el sistema de educativo, sino incluso físicamente.

¹¹ Nombres ficticios usados para la elaboración de esta narración y mantener así la confidencialidad del alumnado del Aula de Enlace Mixta.

El aula de enlace no se encuentra en una situación de aislamiento físico que resulte gravemente preocupante, aunque no deja de llamar la atención que no esté ubicada, por ejemplo, en medio de dos aulas ordinarias, como una más. Se encuentra al final del ala izquierda del edificio nuevo y para acceder a ella se pasa primero por un minúsculo salón que parece una especie de recibidor. Comparte pasillo con el aula de música, su vecina más próxima, y con las aulas de Primaria, muy cercanas, pero ligeramente separadas por los baños. Su ubicación, con ventanas que permiten observar el ala paralela del edificio “viejo”, permite escuchar los momentos de ruido y el murmullo característico del alumnado de al lado, lo que también contribuye a disminuir esa sensación de separación inicial.

Una vez se llega al aula de enlace, la mirada se detiene en la organización en forma de círculo que crea un ambiente más horizontal para las relaciones entre el alumnado y entre éste y las maestras. También se detiene en las ilustraciones que de alguna manera ya forman parte de su identidad: trabajos realizados y firmados por los alumnos y alumnas, ilustraciones que hacen entendibles y dan significado a términos, palabras y oraciones en español, mapas del Mundo, de España, de la Comunidad de Madrid, del municipio donde se encuentra el colegio. Es el colorido que ofrecen las cartulinas, los dibujos, los trabajos escritos o pintados por el alumnado y que dan muestras de que se está tratando de enseñar español.

En las paredes del aula se pueden encontrar desde el alfabeto castellano (ilustrado con palabras y dibujos) pasando por los números, los signos de las operaciones matemáticas básicas, hasta lecciones completas de Ciencias Naturales, de Conocimiento del Medio, la familia, las estaciones del año, pequeñas creaciones literarias..., estos elementos destacaban en tres grandes carteles: el de Lenguaje, el de Matemáticas y el del Conocimiento del Medio, es decir, las tres áreas que más se trabajan en el aula de enlace respecto a contenidos.

Otro cartel sobresaliente es el que incluye ciertos elementos de algunos de los países de origen del alumnado como banderas, fotografías o algún trabajo artesanal, galerías fotográficas de ex alumnos del aula, así como

fotografías de Madrid y la imagen, en un calendario, de la Virgen que da nombre al colegio.

Cuando a mediados de noviembre fuimos por primera vez al aula de enlace mixta tuvimos la impresión de que pasaríamos un tiempo en un ambiente positivo de acogida y respeto, debido a la actitud abierta que comenzaba con la señora de la recepción y continuaba con las dos maestras del aula y la directora del Centro, que no puso ningún reparo en la realización del estudio de caso. Y así fue durante el mes que estuvimos en el aula de enlace (íbamos casi todos los días, durante la jornada matutina, turnándonos por semana y en algunas sesiones coincidiendo los dos investigadores).

Con el paso de los días y a medida que observábamos cómo las maestras trataban al alumnado, nos dimos cuenta de que ese sentimiento de acogida formaba parte de un ambiente general en el que los alumnos y alumnas se sentían *seguros* y *cómodos*. ¿Acaso no deberían propiciar *todas las aulas* esta misma situación en *todo el alumnado*, independientemente del país del que provenga? ¿Hay que esperar a que sean aulas con características *especiales* las que ofrezcan esta posibilidad?

De la comodidad al acomodamiento en el “refugio”

Fue justamente durante los primeros días cuando comenzamos a ver en la práctica lo que con mucha frecuencia ha reconocido el profesorado de las aulas de enlace en las encuestas y en las entrevistas en profundidad: sus alumnos y alumnas tienden a acomodarse en estas aulas. Comenzábamos a darnos cuenta de la frágil frontera que dividía esa comodidad, a priori positiva, de un acomodamiento que los lleva a refugiarse en un espacio especial, diferente al resto de la clase.

Este acomodamiento es tal que llega un momento en el que el alumnado no quiere salir del aula de enlace para continuar sus estudios en las aulas ordinarias que son, al fin y al cabo, los espacios a los que están destinados y en los que se manifiesta día a día la realidad que alumnado y profesorado viven en las aulas.

A diario encontrábamos casos que ejemplificaban la tendencia del alumnado a no querer salir del aula de enlace, con lo que se va creando con bastante rapidez (solo hay que tomar en cuenta que el tiempo máximo de estancia son nueve meses) la necesidad de quedarse en ese espacio especial en el que las posibilidades de interacción con el resto del alumnado del centro son mínimas.

Así, por ejemplo, uno de los chavales académicamente más aplicados (de la ESO) proveniente de Rumanía, se negaba con frecuencia a bajar al recreo en el horario que le tocaba y que, por la organización del aula de enlace, era el mismo que el del resto del alumnado del centro de su mismo ciclo académico. Buscaba siempre la posibilidad de hacerlo únicamente con sus compañeros más cercanos del aula de enlace, aunque tuvieran diferentes horarios de recreo. Él no era el único ejemplo de esta situación, sino que ocurría también y con una frecuencia similar con otras dos estudiantes, una procedente de Rumanía y otra de China.

¿La seguridad y comodidad iniciales que nos sorprendían positivamente podrían convertirse luego en elementos negativos para el propio alumnado del aula de enlace? Si lo miramos desde la confianza y la motivación que para el aprendizaje puede crear un ambiente de seguridad y desde el hecho de que el alumnado se sienta cómodo para trabajar, probablemente no sea un problema.

Sin embargo, cuando el alumnado pasa de sentirse cómodo a un acomodamiento (que es visto y reconocido como un problema por el propio profesorado de las aulas de enlace) entonces la situación cuando menos comienza a ser preocupante. Una preocupación que debería ser aún mayor si a esto le añadimos que el aula de enlace es una medida especial concebida para un tiempo limitado con el objetivo de la enseñanza del castellano, y que además no representa la realidad escolar que sí se vive en las aulas ordinarias.

Ahora bien, ¿qué propicia que se produzca este acomodamiento?, ¿qué propicia situaciones como no querer salir al recreo o que cuando de manera informal habláramos con el alumnado sobre su salida del aula de enlace, en

general, sus rostros y sus voces expresaran desacuerdo, miedo, pasividad y desconfianza?

En principio, la concepción misma del aula de enlace, con sus características, la posibilidad de trabajar con mayor flexibilidad, el sentimiento entre el alumnado de que todos van a lo mismo, o sea, a aprender el castellano o en todo caso a “nivelar” sus conocimientos, también forman parte de esas razones, a priori visibles, por las que se puede explicar la tendencia al acomodamiento. A esto hay que añadirle el ambiente de acogida positivo que en el caso que nos ha tocado, ayudaban a crear las maestras, un ambiente en el que a los investigadores se nos dio la oportunidad de sentirnos como uno más del aula.

El reducido número de estudiantes comparado con el aula ordinaria (durante el tiempo que observamos el aula de enlace mixta había 11 alumnos y alumnas, uno de ellos de habla hispana por desfase curricular) permite, siempre que lo propicie la actitud y la manera de trabajar del profesorado, una mayor atención individualizada y un trato más cercano con el alumnado, y la creación de lazos afectivos más fuertes. En nuestro estudio de caso las dos situaciones se producían puesto que las maestras manifestaban siempre disposición a actuar de esta manera.

En general, cada vez que un estudiante requería una atención más individual independientemente del tipo que fuera –puramente académica, porque mostraba desánimo, porque decía que se sentía mal, etc.—las maestras mostraban disponibilidad, aunque en ocasiones fuera evidente la carencia de recursos para lograr una comunicación efectiva que, a falta de llegar al entendimiento o a la interpretación de lo que quería expresar el estudiante, culminaba rápidamente con un silencio (esto ocurría sobre todo con una alumna procedente de China y con uno procedente de Ucrania).

La flexibilidad en el manejo del tiempo propiciaba que las maestras, por ejemplo, dedicaran más tiempo a tareas que en un aula ordinaria en general se harían mucho más rápido.

Así, trabajando con un dictado de diez oraciones sencillas, por ejemplo, se podía pasar prácticamente más de una hora de la clase, por el hecho de que alguno de los estudiantes hacía una pregunta sobre una palabra nueva; otros estaban muy preocupados por hacerlo con una caligrafía impecable; a otros, los menos, les costaba hacerlo con mayor rapidez, ya que no se trataba solo de copiar sino también de entender; otros estaban fuera, en recreo o en Educación Física y había que esperar a que copiaran y alcanzaran a sus compañeros. Luego, la corrección individual, en el cuaderno... en fin, situaciones de menor rigidez en el uso del tiempo que el alumnado no encuentra en el aula ordinaria, donde todos los contenidos, en general, son prioritarios y no sólo la Lengua.

También es importante destacar que en muchas ocasiones se notaba cierto descontrol en el manejo de esa flexibilidad y se terminaba convirtiendo en excesivo el tiempo dedicado a actividades como recortes de cartulina, o el coloreado de alguna imagen copiada de algún libro para ilustrar algunas lecciones, evidenciando por momentos una descompensación entre lo que se ofrecía como contenidos y actividades, y las capacidades, nivel académico y de aprendizaje del español del alumnado.

El aula en el centro: *los del aula de enlace*

En más de una ocasión, mientras observábamos desde el aula de música al alumnado del aula de enlace, cuando estaba en el recreo o en Educación Física, se nos ocurrió comparar, tratando de encontrar un punto de vinculación o de diferencia, el aula de música con el aula de enlace. La idea había surgido porque ambas aulas estaban situadas una al lado de la otra y porque en los dos casos sus nombres hacían referencia a una función concreta.

No se trataba de hacer comparaciones exhaustivas, sino de una conexión rápida que asomaba cada vez que llegábamos al colegio y al entrar al aula de enlace invariablemente leíamos el letrero del aula de música. Una diferencia era muy evidente: el aula de música permanecía en silencio casi siempre, pues el alumnado asistía forma puntual (salen de sus aulas para trasladarse allí a recibir la clase). En tanto que el aula de enlace siempre tenía

estudiantes que solo salían, también de forma puntual, para asistir a alguna clase (que podría ser, por supuesto, de música).

Esta conexión tuvo una función concreta. A partir de entonces, comenzamos a darnos cuenta de que, independientemente de la actitud positiva, la sensibilidad y la intención de las maestras de realizar adecuadas prácticas educativas, ese casi total encerramiento en un único espacio, especial, durante un tiempo determinado, además del acomodamiento que ya veníamos notando, podría terminar, aunque no fuera intencionadamente, en una situación de aislamiento.

Los observadores veíamos que lo que se hacía allí era para los estudiantes del aula de enlace que terminan siendo eso, *los del aula de enlace*; como en una ocasión nos comentó una profesora al confirmar, en el patio, que éramos los que íbamos de la universidad a estar un tiempo con *los del aula de enlace*.

Comparten, sí, pero entre ellos y así el eslogan “Comparte tu cultura”, que formaba parte de las señas de identidad del aula durante el tiempo que estuvimos en ella, terminaba realmente nombrando una situación: pese a estar inmersos en un centro educativo de Madrid, los estudiantes en el aula de enlace terminaban, salvo momentos puntuales, compartiendo solo entre estudiantes como ellos, de origen extranjero, teniendo pocas oportunidades de compartir con los de origen español, ni éstos con ellos.

Desde luego, es importante matizar que no es el alumnado que va a estas aulas, ni sus padres, quienes eligen que sean llevados a estos espacios. Allí los coloca el sistema educativo como parte de una medida concebida como recurso para atender a la diversidad. Y como pudimos observar en este estudio de caso, independientemente de la intención del profesorado, se termina creando un ambiente que los aparta del resto de sus compañeros de origen español, con quienes solo coinciden en los momentos de recreo (no necesariamente interactúan como pudimos observar) y en aquellas asignaturas a las que según el nivel académico pueden asistir.

Los estudiantes de este aula de enlace, aunque hablaban con bastante fluidez el castellano (excepto en el caso de dos estudiantes de China y uno de Ucrania) durante el mes que estuvimos allí sólo asistían a la asignatura de Educación Física en sus clases de referencia. Preguntada sobre este aspecto, la explicación de la maestra tutora es que por lo general suelen ir a otras asignaturas, pero que en este curso (2007-2008) esta situación se produjo por la falta de espacio en las aulas de referencia del centro a las que podían asistir.

¿Acaso no deberían los centros garantizar siempre la asistencia de este alumnado a las aulas de referencia al menos durante el tiempo en que se encuentra en su aula de enlace?

Un asunto sólo del aula de enlace: la desconexión del resto del centro

Ya dentro del aula de enlace, la inquietud por ver cómo se trabaja con alumnado de Primaria y de Secundaria juntos (y proveniente de distintos países) se convierte en un elemento de mucha motivación para los investigadores que van a pasar un tiempo viviendo el día a día del aula. Lo primero es que todos los estudiantes tenían información clara sobre las horas en las que tenían que salir del aula al recreo o a Educación Física. A la derecha de la pizarra y muy cerca del reloj se encontraba el horario de cada uno, según su curso.

La forma de organización hacía que los contenidos comunes (generalmente de Lengua) fueran compartidos por todos y aquellos alumnos y alumnas que tenían asignados otro tipo de contenidos y actividades vinculadas a su curso, los iban trabajando de forma individual o a veces en pareja, como ocurría con dos estudiantes de cuarto de ESO, uno procedente de Ecuador y otro de Brasil.

El trabajo común se hacía generalmente con dictados, mapas y dibujos en la pizarra, juegos, trabajo en el ordenador, dibujos en el cuaderno... En el mes que estuvimos observando, los lunes eran días de trabajo fuera de aula, con unas actividades de conocimiento del medio ambiente en las que se

organizaban pequeños subgrupos de investigación, vinculados a su curso y edad.

Embelesados en la cotidianidad del aula, llegó un momento en el que prácticamente la sensación era la de estar en otro país, donde un grupo de estudiantes está aprendiendo castellano y dos maestras españolas, entusiastas, tratan de enseñarles la estructura de la lengua vehicular y les transmiten ciertas informaciones del modo de vivir y de entender la vida en España. Informaciones a veces de tipo práctico que de alguna forma irán aprendiendo conforme pase el tiempo viviendo en España, como el funcionamiento del sistema de transporte, o del Cuerpo de Bomberos a quienes visitaron en una ocasión.

Otras informaciones de tipo turístico-cultural como en una ocasión que valiéndose del ordenador una de las maestras les mostraba imágenes de lo que hay que ver y conocer en Madrid. Y otras informaciones referidas a valores como la igualdad de derechos, cuando en una de las clases se trabajó con los artículos de la Constitución referentes a planteamientos sobre la igualdad entre hombres y mujeres y entre las personas en general, independientemente de su origen o procedencia.

Por momentos, la experiencia también nos trasladaba al ambiente de una escuela de idiomas, donde un grupo de personas provenientes de otros países trata de aprender el idioma oficial del país al que ha llegado.

Rápidamente nos reubicábamos y encontrábamos la explicación a esa desconexión o mejor dicho, a esa conexión: el espacio, el aula de enlace mixta está *poblada* por estudiantes de origen extranjero. ¿Pero es algo que ya sabíamos, no? Sí, pero ahora estábamos viviendo el día a día con el grupo de estudiantes de origen extranjero, en un lugar específicamente para ellos y se producía esa desconexión con el resto del centro cuya presencia volvía a sentir cuando salía del aula.

Es lo que tiene entrar en la situación. Ya no era una encuesta con respuestas anónimas o una entrevista en profundidad con varios profesores que expresan su día a día, sus objetivos y sus problemas para alcanzarlos. Se

trataba de introducirnos plenamente en ese espacio en el que nos daban la oportunidad, aunque fuera de forma intensiva durante un mes.

La idea de que por momentos nos sentíamos en otro país, también nos llevaba a sentir que estábamos *desconectando* del colegio en el que nos encontrábamos. Así, pensando en las razones de esa desconexión, mientras tomábamos apuntes de lo ocurrido en el aula, íbamos encontrando poco a poco un elemento que entonces nos conectaba con una realidad que comenzaba a ser muy evidente: la atención a la diversidad, en este caso por asuntos de procedencia y/o nacionalidad se iba convirtiendo, poco a poco, y al menos para aquellos que no saben el idioma o tienen un desfase curricular, en un asunto de competencia prácticamente exclusiva del aula de enlace (sí del aula donde están solo extranjeros) y no responsabilidad de todo el centro educativo, de todo el equipo docente.

Observar la cotidianidad de las maestras y sus once alumnos y alumnas nos hacía valorar el trabajo que éstas realizaban. La actitud y el empeño por situarse en una práctica educativa adecuada resultaban de mucho valor para un trabajo con alumnado que llega de otros países, con diferentes situaciones familiares, que tiene que romper con muchas cosas en sus países de origen. En el caso específico de la profesora tutora, su actitud y sus ideas de cómo hacer la clase lo más constructiva posible, así como la complicidad con el alumnado que provocaba una situación de respeto mutuo, nos mostraba día a día su empeño por un trabajo de aula que se ajustara a un enfoque intercultural, como bien queda registrado en el Proyecto Educativo del Centro en el apartado que ella misma propuso, dedicado al aula de enlace.

Sin embargo, esa desconexión del resto del centro, ese aislamiento, nos indicaba que se producía a pesar de la actitud de las maestras, aunque, por supuesto, su esfuerzo e intervención, minimizaran el impacto.

La atención individualizada, el interés por el desarrollo del trabajo cooperativo, el respeto al ritmo de aprendizaje, la utilización de juegos en el ordenador para hacer más dinámico el aprendizaje de lo que se iba estudiando en el aula, actividades fuera de aula (a modo de pequeñas investigaciones)

para conocer el medio y temas de actualidad como las diversas formas de contaminación, o para conocer estamentos de la comunidad, como los bomberos, forman parte de lo que podríamos ubicar en esa práctica constructiva en la forma de enseñanza durante el tiempo que estuvimos observando.

Muchas veces faltaba mayor conexión con la experiencia y aprendizaje previo del alumnado, y ciertamente en varias ocasiones resultaba evidente una carencia de recursos para afrontar algunas situaciones como aquellas en las que una alumna de origen rumano llamaba despectivamente negro a un chico de origen ecuatoriano y la maestra de turno optaba por el silencio, o cuando por ejemplo, hablando de Navidad, la misma maestra insistía con su crucifijo para que una alumna de origen chino entendiera la figura de Jesús, pero la profesora no lograba que la alumna entendiera, al final, habló con el hermano de ésta, que también estaba en el aula de enlace para que le ayudara con lo que quería decir el mensaje.

También resultaba llamativo el interés por evitar que el alumnado hablara en sus idiomas de origen, pese a que al menos entre los rumanos ya se comenzaba a manifestar un bilingüismo que les proporcionaba la facilidad de sostener conversaciones en rumano y castellano al mismo tiempo. Al ser prácticamente inevitable no quedaba más que aceptar que hablaran en rumano. Y en momentos puntuales como para las felicitaciones de Navidad o de cumpleaños de una ex profesora del aula de enlace se propiciaba que lo dijeran también en sus idiomas. Al validar este informe, la maestra tutora ha defendido que el alumnado no hable en sus idiomas de origen con argumentos como que así se evita que usen su lengua como instrumento para la formación de pequeños guetos dentro de la propia clase.

Pero la situación de aislamiento sobrepasa las buenas prácticas, las buenas intenciones e incluso las carencias del día a día. Y es que, al fin y al cabo, todo lo que en el aula de enlace se produce se da en un aula especial, aparte, diferente, hecha para un alumnado que en muchos de los casos ni siquiera se quedará en el colegio, que tendrá que volver a empezar en otro, en las aulas ordinarias, después de estar en un espacio ideal, con una interacción

reducida prácticamente a establecerla con estudiantes que ya tienen en común con ellos venir de otro país y no hablar el castellano.

La maestra tutora de este aula de enlace es consciente de la situación de aislamiento y así nos lo ha manifestado después de haber validado este informe. De hecho, ella forma parte de ese grupo de profesorado de las aulas de enlace que ha tenido que dedicar esfuerzos para hacer “visible” la existencia del aula de enlace ante el resto del centro. Nos ha comunicado que este informe lo ha comentado con la Dirección del Centro con la intención de que sirva para una reflexión y posibles estrategias de cambio.

ESTUDIO DE CASO 2¹²

Centro: Colegio de Educación Infantil y Primaria

Titularidad: pública

Madrid Oeste

Introducción

Desde el primer momento las dos maestras titulares del aula de enlace mostraron su buena disposición y me acogieron como a un compañero más, facilitándome el trabajo y poniendo a mi disposición todo aquello que necesité durante los dos meses que pudimos compartir el día a día de la escuela (solía pasar en el aula una o dos jornadas por semana).

El aula se encontraba ubicada en un Instituto de Educación Secundaria de muy reciente construcción, debido a que el antiguo colegio de Primaria se había quedado pequeño para albergar a la creciente población infantil, incremento propiciado por la cada vez mayor afluencia de inmigrantes.

Dada esta circunstancia, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid había tomado la determinación de partir la etapa de Educación Primaria en dos, enviando el tercer ciclo completo y el aula de enlace a uno de los edificios del nuevo instituto de Secundaria, que se encontraba bastante alejado de la escuela. En opinión del equipo directivo del centro, esta decisión permitía atender a los alumnos en mejores condiciones, en nuevas y bien preparadas instalaciones y con más recursos. Consideraban que era un “mal

¹² Presentamos la segunda versión de la narración. La primera no fue validada por las profesoras, por lo que se hizo esta segunda y se les presentó, pero ha pasado un curso entero y aún no han contestado.

menor” que la etapa estuviera fraccionada y afirmaban que el centro continuaba su labor educativa normal sin mayores inconvenientes.

Aunque, desde mi punto de vista, la decisión de la Comunidad de Madrid podría interferir notablemente en el funcionamiento del centro y, en concreto, del aula de enlace, las dos maestras me aseguraron que existía un contacto fluido y buena coordinación entre los profesores. En todo caso, el único inconveniente había sido que parte del material con el que se dotó al aula de enlace se había extraviado, al parecer, en la mudanza.

Las dos maestras eran ya veteranas y conocían bien la escuela pública, sin embargo, se trataba de su primer curso en la tarea de enseñar el español como segunda lengua a los chicos y chicas extranjeros que llegaban por primera vez a nuestro país. Comenzaron realizando el curso de formación obligatorio que la administración exige para poder trabajar en este tipo de aulas. Una de ellas se encontraba a tiempo completo en el centro, por lo que asumía todas las responsabilidades derivadas de la tutoría (me referiré a ella como maestra-tutora), mientras la otra, que tan solo iba al colegio dos días a la semana, atendía además a otro centro de una población cercana.

Los comienzos

Siempre es desconcertante y algo turbador exponerse a la inquisitiva mirada de un grupo de alumnos el primer día de clase. Sin embargo, he de reconocer que al abrir la puerta del aula de enlace me inundó cierta placidez provocada por la deslumbrante luminosidad y la cordial bienvenida que me propinaron los niños y niñas, seguramente similar al bienestar que ellos mismos experimentaban en aquel espacio en el que se sentían seguros y acogidos.

En ese preciso instante se encontraban de pie, en corro, desarrollando diversas actividades de comunicación y expresión oral. Sin dudarlo me uní al grupo y participé en la dinámica como uno más, dando cuenta de mis antecedentes y andanzas personales, de los últimos acontecimientos vividos, cantando y recitando pequeñas rimas y formulas rituales. Entre titubeos y sonrisas nerviosas los niños y niñas se fueron presentando, repitiendo con

parsimonia formulas ya trabajadas que en algunos casos aún no dominaban plenamente.

Aquella asamblea matutina se repetía todos los días y constituía una de las actividades básicas que las maestras tomaban como referente para organizar el resto de las tareas de la jornada que, habitualmente, se desarrollaban de forma individual a partir de fichas de trabajo, lecturas y ejercicios escritos. En aquellos primeros minutos de clase los niños y niñas tenían la oportunidad de expresarse y practicar el castellano con cierto sentido, compartiendo alguna de sus preocupaciones o alegrías, narrando apasionantes aventuras o constatando la trivialidad de la vida cotidiana. También, en el corro, la maestra aprovechaba para pedirles que practicasen el abecedario, los números, los días de la semana, los meses, pequeñas rimas, retahílas y poemas sencillos, etc. La asamblea solía cerrarse con la explicación de la tarea que debían acometer a continuación.

Todo esto transcurría en un aula grande, nueva, con amplios ventanales que permitían a la dorada luz del otoño adueñarse de aquel amplio espacio, en el centro del cual se situaban las mesas de los alumnos, en forma de “u”, orientadas hacia la mesa de la maestra y la pizarra. En la pared opuesta a la de las ventanas podíamos encontrar mobiliario y material diverso: una mesa con un ordenador y su pantalla, una pequeña librería a la que aún faltaba por incorporar el material que se iba recuperando, un armario que guardaba en su interior un televisor, un reproductor de vídeo y DVD; una pila blanca con un grifo (probablemente el aula se ideó para dar cabida a algún laboratorio) y la puerta de acceso. En la última de las paredes, frente a la pizarra, aparecían colgados un perchero y un gran panel de corcho en el que los alumnos exponían sus trabajos.

La amplitud del aula no parecía guardar relación con el número de alumnos que la ocupaban, tan solo seis en aquel momento y de dos nacionalidades distintas: cuatro búlgaros y dos marroquíes. En todo caso, se trataba de una circunstancia que podía tener sus ventajas para ellos.

Para acceder desde el exterior al aula de enlace había que traspasar la puerta principal del centro educativo, rodear el edificio principal por el exterior

(ocupado por la Etapa de Secundaria y cuyo acceso interior había sido clausurado) y entrar en una nave lateral que daba al patio de recreo. Ya dentro se encontraban varias aulas ocupadas por los grupos de alumnos y alumnas de quinto y sexto de Primaria y una escalera que conducía al segundo piso donde estaban ubicadas el aula de música, el aula donde algunos alumnos y alumnas recibían el apoyo de los especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, la futura aula de informática (aún sin terminar), el comedor, la cocina y el aula de enlace. Se trataba, sin duda, de un pasillo tranquilo, apartado del tradicional bullicio de las entradas y salidas de los chicos, donde reinaba cierto orden que invitaba al sosiego y al estudio.

Ocupé el resto de aquella jornada intentando acomodarme al ritmo de la clase, sentándome al lado de los niños y niñas para ver como trabajaban y ofreciéndoles ayuda en ocasiones, que solían aceptar sobre todo por curiosidad. No me hacían demasiadas preguntas; además de que era la hora de concentrarse en la tarea a algunos aún les costaba expresarse en nuestra lengua. Pero pronto el ambiente se fue haciendo algo más distendido. Los que acababan su labor reclamaban la presencia de alguna de las maestras; uno de los niños búlgaros (en este informe lo conoceremos como Cipriah) me pidió que corrigiera su trabajo. Tenía curiosidad por mi profesión, le parecía asombroso que yo pudiera dar clase a los chicos más mayores y ahora estuviera allí con ellos. Pronto me habló de su familia, sobre todo de su padre al que admiraba, y desde aquel instante no paró de reclamar mi atención, de buscar mi apoyo y de convertirse en mi lazarillo en aquel espacio de íntima convivencia que era el aula de enlace.

Guardo una última pero intensa impresión de aquel primer día. Igual que la placidez y tranquilidad reinaban en la clase cuando había que comenzar a trabajar, cada cual concentrado en su mesa y en silencio, bastaba que alguno de los chicos terminara o pidiera alguna aclaración para que la comunicación fluyera y todo el mundo tuviera algo que decir. En esas circunstancias, ellos mismos controlaban los momentos en que debían incorporarse a su grupo de referencia para asistir a alguna asignatura concreta: Educación Física, Plástica y Música. También estaban saliendo a las clases de Inglés pero la maestra-

tutora consideraba que no aprovechaban adecuadamente esas sesiones y que era mejor sacar partido a ese tiempo en el aula de enlace.

Los niños y niñas no hablaban demasiado de sus actividades educativas fuera del aula de enlace y cuando pude escuchar algún comentario, éste expresaba ciertas reticencias: *Es que me aburro en esa clase. No me gusta trabajar en eso.* No obstante, todos cumplían con la exigencia sin mayores dificultades. Aunque hay que advertir de cierta salvedad al respecto: la alumna más joven del aula de enlace (que identificaremos como Nicoleta), que estaba escolarizada en tercero de Primaria, no podía incorporarse a las actividades de su aula de referencia porque se encontraba bastante alejada, en el edificio antiguo del colegio.

Nicoleta era alegre, bulliciosa, curiosa, llamativamente chiquitina en comparación con los demás niños y niñas; incapaz de permanecer tanto tiempo sentada trabajando. Se movía con naturalidad por aquel espacio amplio, dirigiéndose en muchas ocasiones a su hermano, que coincidía que era Cipriah, o a las otras dos únicas niñas que había en clase, también hermanas y de nacionalidad marroquí. Todo esto transcurría para ella en el aula de enlace durante la totalidad de la jornada escolar, viendo salir a sus compañeros (todos mayores y del tercer ciclo de Primaria) al polideportivo o al aula de música.

Parece claro que se trataba de un importante inconveniente derivado de la partición de la etapa aunque, según me comentaron las maestras, un tiempo después de aquellos meses se decidió incorporar a la niña a su grupo de referencia durante dos jornadas completas cada semana, consiguiendo de esta manera paliar tal situación.

La vida en el aula de enlace

El resto de los días que pasé en el aula de enlace pude comprobar que la organización de las actividades seguía una secuencia bastante regular: la asamblea nada más llegar, el trabajo con fichas y otras actividades de lectura y escritura hasta la hora del recreo y alguna actividad más variada y entretenida en el rato final que quedaba después del patio.

Al parecer, el alumnado del aula de enlace no debía estar acostumbrado en sus países de origen a un horario semejante al de este centro, que al tener “jornada continua” obligaba a posponer el descanso de media mañana hasta las 11:45 horas, lo que suponía para ellos un esfuerzo de concentración prolongado que les llevaba a mostrarse algo cansados en la última media hora (sobre todo Nicoleta que era la más pequeña y no salía del aula). Por eso y ante el previsible cansancio acumulado, las maestras planificaban actividades algo más lúdicas y menos exigentes para el último periodo de la jornada (de 12:15 a 14:00), momento en el que también parecía más complicado recuperar el estado de concentración necesario después de la agitación del recreo.

Esta secuencia de trabajo podía sufrir algunas modificaciones, sobre todo los días (dos en semana) que coincidían las dos profesoras en el aula. Para esos días habían acordado en las reuniones que mantenían cada semana alargar el tiempo inicial de la asamblea y proponer otras actividades más completas de comprensión y expresión oral. Por ejemplo, en algunas ocasiones recurrían a la narración de un pequeño cuento, mostrando dibujos y frases escritas que apoyaran y facilitaran la comprensión oral. Después, el trabajo individual estaba relacionado con el vocabulario y la reproducción de los hechos y la estructura de la narración. Otra de las actividades realizadas en este periodo de tiempo fue la elaboración de un pequeño libro personal que cada alumno y alumna debían completar con sus datos y otras actividades aportadas por las profesoras. Esto dio pie a trabajar, por ejemplo, con pequeñas imágenes de objetos cotidianos que permitían ejercitar el vocabulario (asociar cada imagen con su grafía) y, a partir de ahí, incorporar artículos y adjetivos. Por último, con las palabras trabajadas se elaboraban frases sencillas que posteriormente el alumnado debía escribir en su libreta.

Los días que se alargaba el tiempo de la asamblea para realizar actividades como las descritas, las maestras se turnaban, de manera que una de ellas desarrollaba la actividad con el grupo mientras la otra podía dedicarse a otras tareas como: pasar la prueba de evaluación inicial a algún nuevo alumno (prueba tomada del curso inicial de formación, según me informaron), preparar material para futuras actividades, mantener alguna entrevista de tutoría, etc. Cuando comenzaba el tiempo de trabajo personal, las dos

profesoras se dedicaban a prestar apoyo individualizado modificando según el caso algunas de las actividades propuestas para adaptarlas a los diferentes niveles curriculares. Lo más habitual era que alguna de ellas se ocupara casi de manera exclusiva de Nicoleta, la niña búlgara más pequeña, que aún se encontraba en una etapa silábica en su acceso a la lecto-escritura en castellano.

Era curioso observar el silencio y la dedicación con los que solían entregarse los niños y niñas al trabajo individual, que parecían identificar como el auténtico momento de aprender y contrastaba con la contenida algarabía que normalmente acompañaba las actividades grupales. Esta actitud parecía reflejar un contacto anterior con la mecánica escolar más al uso, caracterizada por la escasa implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje. Como pude corroborar posteriormente, todos aquellos alumnos y alumnas habían estado escolarizados más o menos tiempo en sus países de origen, lo que también contribuía a que cada cual hubiera alcanzado un desarrollo diferente de su actividad de aprendizaje. Podía observarse, por ejemplo, como las dos hermanas marroquíes encontraban dificultades más notables para escribir y expresarse en castellano y, en general, un ritmo de aprendizaje más lento y laborioso que intentaban compensar con un enorme esfuerzo y motivación por aprender, lo que bien podría servir de ejemplo para el alumnado nativo.

El periodo de clase que quedaba después del recreo se dedicaba a actividades como la lectura libre o algunas actividades manuales que denominaban “experiencias”, aunque tampoco era extraño que continuaran con las fichas no acabadas anteriormente.

Por poner un ejemplo ilustrativo, haré referencia a la experiencia que la maestra-tutora denominó “construcción de una perindola”, consistente en cortar transversalmente una bellota y clavar un palillo perpendicular a la superficie de corte, lo que permitía hacer girar o bailar la peonza con los dedos. La maestra repitió varias veces los pasos que era preciso seguir y, de forma individual, los chicos y chicas intentaban construir la “perindola” al tiempo que explicaban lo que iban haciendo (reproduciendo aproximadamente las palabras empleadas por la maestra). La tarea resultaba muy atractiva y motivadora para los chicos y

chicas que mostraban mucha atención y se esforzaban por explicar adecuadamente el procedimiento a seguir. Sin duda, se trataba de una actividad potencialmente formativa porque se basaba en la necesidad y el interés natural de los niños y niñas por expresarse y comunicarse en castellano en un contexto espontáneo y estimulante de juego. Lo más arduo era tener que esperar a que los compañeros terminaran de construir su peonza para poder satisfacer el afán de hacer bailar aquel artefacto (alguno sucumbía a la tentación antes de tiempo).

Por otra parte, la realidad del aula estaba sujeta a cambios más o menos predecibles que obligaban a modificar la planificación de las actividades, como la incorporación de una nueva alumna búlgara que acababa de llegar a España y desconocía totalmente nuestro idioma (posteriormente también se incorporaría su hermano pequeño, en una situación muy similar a la que se encontraba Nicoleta). La maestra-tutora invitó al resto del alumnado a apoyar a la recién llegada ayudándole a memorizar las primeras palabras y frases hechas, útiles para mantener una mínima e inicial comunicación en castellano. Aunque la incorporación a lo largo del curso de nuevos alumnos es habitual, no deja de plantear algunos inconvenientes que no siempre son fáciles de atajar. En este caso concreto, la llegada de la nueva alumna contribuyó a desencadenar ciertas alteraciones en la apacible convivencia de los niños y niñas del aula de enlace que obligaron a intervenir a las maestras en más de una ocasión, como referiremos más adelante.

Otra circunstancia difícil de controlar era el continuo ir y venir del alumnado a sus aulas de referencia para incorporarse a las áreas de Educación Artística (Plástica y Música) y Educación Física. Todos aquellos desplazamientos, aunque a horas ya estipuladas, dificultaban el acceso a las experiencias de aprendizaje con aprovechamiento, sobre todo a aquellas que suponían intercambio comunicativo entre todos los componentes del grupo. Era evidente que tales horarios se habían establecido en función de las circunstancias y necesidades de las aulas de referencia sin tener demasiado en cuenta al alumnado del aula de enlace (probablemente era demasiado complicado para establecer los horarios).

Aún contando con esas pequeñas variaciones en las actividades propuestas, todo transcurría dentro del aula con cierta regularidad y los alumnos lo aceptaban de buen grado. El aula de enlace era su punto de referencia esencial, constituía la base afectivo-social sobre la que construir un código de conducta que les permitiera interpretar sus experiencias en el entorno social más cercano y dentro del centro escolar; en su interior encontraban la protección y la calma precisas para comprender y evaluar dichas experiencias. Por ahora, no parecía preocuparles la cercana y definitiva incorporación a las aulas de referencia, a pesar de que podían conocer, gracias a otros compatriotas, que la vida en las aulas ordinarias no era exactamente igual que en el aula de enlace; posiblemente en aquéllas no se les tuviera tan en cuenta.

Las relaciones que el alumnado mantiene fuera del aula de enlace

Los niños y niñas del aula de enlace parecían encontrarse cómodos, satisfactoriamente acogidos y motivados por aprender. No es posible saber con exactitud si aspiraban a una realidad educativa mejor o cuál era su opinión sobre la inminente incorporación a los grupos de referencia. En todo caso, el presente era suficientemente grato y ninguno mostraba inquietud o predisposición hacia lo que estuviera por llegar. No parece desatinado suponer que encontraban en el aula de enlace el mismo microclima de referencia que podía suponer para el resto de los alumnos su aula normal, siempre que no existieran dificultades de relación e integración social. Es posible que privarles de ese entorno protector, si no se preparaba paulatinamente y con precaución, pudiera llegar a acarrear problemas de adaptación e integración escolar. Resulta esencial, por tanto, conocer las medidas generales adoptadas en el colegio para facilitar y potenciar el proceso de integración de los alumnos y de las alumnas del aula de enlace en las aulas ordinarias, prestando especial atención a la acogida que pudiera procurarles el resto del alumnado.

Tanto para conocer las impresiones del alumnado y su percepción del resto del centro educativo, como para apreciar el valor y eficacia de tales medidas educativas, podía ser interesante acercarse un poco a los

acontecimientos más cotidianos. No obstante, antes del relato de lo observado puede ser ilustrativo traer a colación algunas de las informaciones aportadas por el Director y la Jefa de Estudios del colegio que, amablemente, accedieron a concederme una entrevista. Según sus palabras, no había problemas de convivencia con los alumnos extranjeros en aquel centro educativo. La integración escolar era una realidad cotidiana y asumida por alumnos y profesores (bastante acostumbrados a trabajar con niveles curriculares muy dispares), y la prueba de ello era que el alto porcentaje de alumnos extranjeros escolarizados, entre el 28 y el 30% aproximadamente, no impedía que la vida de la escuela siguiera su curso con normalidad. Ciertamente es, continuaban diciendo, que en ocasiones surgía algún problema; era entonces cuando, en la medida de lo posible, se aportaban soluciones para superar la situación (por ejemplo, habían sido uno de los primeros centros de la zona en solicitar un aula de enlace) y, por ahora, las cosas iban razonablemente bien. En cuanto a las actividades organizadas desde el centro escolar para mejorar la convivencia intercultural, se refirieron a la celebración del “día de la Paz” (se valoraba la elaboración de mensajes de Paz en los distintos idiomas), la “semana cultural” (con participación de los padres, escasa en el caso de los extranjeros) y la colaboración de una mediadora social contratada por el Ayuntamiento, sobre todo para analizar los casos que pudieran necesitar alguna ayuda económica.

Hay que destacar la actitud positiva que el equipo directivo tenía hacia el proceso de integración del alumnado extranjero, pues éste supone el reconocimiento de la multiculturalidad de la escuela. Aún así, parece recomendable no esperar a que aparezcan los problemas para actuar porque, en muchas ocasiones y de manera imperceptible, la convivencia cotidiana va creando un poso de intolerancia que puede terminar desembocando en un problema complejo y de difícil solución. No quiero afirmar con esto que en aquel colegio se estuviera gestando una situación semejante, pero sí tuve ocasión de observar ciertas conductas de los alumnos que requieren un análisis detenido, recabando más datos de los que aquí, en un periodo tan corto, puedo aportar.

En este sentido, una de las circunstancias que más cercanamente afectó al alumnado del aula de enlace y que exigió la intervención de las maestras, no

sin cierta preocupación, fue la pelea que había tenido lugar a la salida del colegio entre algunos niños de origen búlgaro y varias niñas marroquíes. Éstas se quejaban de insultos e, incluso, de algún intento de agresión. Los niños búlgaros que participaron en la disputa, que estuvieron acompañados por otros compatriotas escolarizados en las aulas ordinarias, alegaban que en aquella ocasión tan solo habían pretendido proteger a Nicoleta, la más pequeña, de los insultos y burlas de las niñas de Marruecos. Conforme iba transcurriendo el relato los chicos se alteraban más y sus explicaciones dejaban entrever atisbos de intolerancia y prejuicios hacia las compañeras de otra cultura, posiblemente reflejo del clima socio-familiar en el que se encontraban inmersos. Las más explícitas, en este sentido, eran Nicoleta y la niña búlgara recién llegada (que parecían haber participado en la primera disputa, desencadenante de todo aquel barullo), aparentemente con menos conciencia aún de lo que supone una conducta discriminatoria. Sin embargo, los chicos búlgaros más mayores (no olvidemos que Cipriah era el hermano mayor de Nicoleta) se aferraban a la tesis de la protección y defensa de las más pequeñas. Tal vez no se sentían seguros ante el dilema moral que planteaba haber agredido a sus propias compañeras, con las que compartían apaciblemente el día a día del aula de enlace, dejándose llevar por la tensión del momento y la conducta decidida de otros alumnos, probablemente ya habituados a disputas de esta índole en las aulas ordinarias.

La maestra-tutora intervino con decisión en la discusión y recordó a los chicos que la convivencia y el respeto eran esenciales en el aula de enlace y su obligación de demostrarlo con sus actitudes. Aunque en días posteriores no pasé por el aula la maestra me informó de que la tensión creada por aquella pelea había sido difícil de superar.

Era evidente que el clima de respeto y cordialidad que reinaba en el aula de enlace no podía ser el detonante de aquel suceso, aislado pero persistente. Quise acercarme, en la medida de mis posibilidades, al clima social preponderante en las relaciones más espontáneas del alumnado y pensé que el momento del recreo sería el más apropiado. En las dos o tres ocasiones que pude pasear por el patio durante el tiempo de descanso tuve la impresión de que buena parte del alumnado del aula de enlace, y junto con éste algunos

compatriotas ya ubicados en las aulas ordinarias, no se integraba en los juegos del resto de los niños y niñas. Al verme allí junto a la maestra-tutora y a falta de algo mejor que hacer, varias de las niñas marroquíes y búlgaras se obstinaron en seguirnos, intentando llamar nuestra atención sobre el relato de sus acontecimientos cotidianos.

Hay que advertir de que no todos los alumnos del aula de enlace renunciaban a integrarse en los juegos, había algunos que participaban aparentemente sin problema, sobre todo, jugando al fútbol. Me fijé especialmente en el caso de una de las hermanas marroquíes que mostraba una decidida entrega a este deporte, contrariamente a lo que podría pensarse (de hecho los niños búlgaros se burlaban de ella por esta afición). La niña se empleaba con destreza y mucho empeño, pero los compañeros no parecían demasiado dispuestos a pasarle la pelota. Había en la actitud de aquellos chicos algo de resignación ante la presencia de la niña que podría estar relacionada con la intervención de los profesores para garantizar que no se pusieran obstáculos a su participación en el juego. Sin embargo, la impresión es que no habían llegado a convencerlos plenamente.

No podemos pretender que el alumnado entienda a la primera de cambio el sentido del respeto a las demás culturas y la riqueza de la diversidad, sobre todo porque en nuestra sociedad se fomenta lo contrario. Se trata de un trabajo a largo plazo, pero si queremos que la educación sea verdaderamente preventiva e intercultural será preciso ofrecer muchas más oportunidades de intercambio y enriquecimiento mutuo. En este sentido la convivencia en el recreo no es que desvele errores educativos, no se trata de eso, pero sí muestra tendencias y predisposiciones que deben ser analizadas con precaución. Por otra parte, como bien puntualizaron las maestras del aula de enlace al leer mi informe, mis observaciones eran escasas y esporádicas e incapaces, por tanto, de reflejar la evolución del juego espontáneo y el incremento de la participación del alumnado del aula de enlace que, según ellas, se fue notando según avanzaba el curso.

Con la intención de acercarme a los acontecimientos más cotidianos y habituales del colegio, también estuve presente en algunas de las sesiones

desarrolladas en el aula de referencia, a las que asistían los alumnos y alumnas del aula de enlace. En concreto visité una clase de Educación Física de un grupo de quinto de Primaria en la que estaba ubicada la menor de las hermanas marroquíes y también uno de los niños búlgaros (aunque este último no asistió a clase por enfermedad).

La sesión estaba dedicada a la práctica deportiva, casualmente al fútbol. En primer lugar el profesor planteó diversos ejercicios de conducción y golpeo del balón que los chicos debían realizar de manera ordenada y por turnos, lo que favorecía la participación de todos el alumnado sin distinción. Aún así, la niña marroquí se asoció a una compatriota para realizar todos los ejercicios junto a ella, de tal forma que cuando era preciso efectuar una actividad en parejas las dos se buscaban rápidamente, lo que provocaba que mantuvieran una interacción muy escasa con el resto de la clase. Así, cuando el profesor pidió que formaran filas de tres personas, ellas dos se quedaron solas sin que ningún compañero quisiera unirse a aquella hilera. El profesor solicitó entonces colaboración a varios chicos y finalmente uno de ellos ocupó el lugar de mala gana.

En otros momentos de la clase también pudo observarse que la mayoría de los alumnos preferían no compartir los ejercicios con las niñas marroquíes, incluso si observaban que en algún momento ambas niñas cometían un error no se dirigían directamente a ellas sino que llamaban la atención del profesor para que fuera él el que las corrigiera.

Finalmente, el maestro propuso varios partidos de fútbol simultáneos y él mismo formó los equipos pero, curiosamente, decidió que las dos niñas marroquíes debían continuar juntas en el mismo grupo. Los equipos que se enfrentaban en una de las canchas estaban íntegramente formados por niñas que, gracias al ánimo e indicaciones del profesor, se concentraron con ahínco en el partido. Aunque no se mostraban tan ostensibles como los niños, también se dirigían felicitaciones y abrazos cuando conseguían un gol, excepto cuando lo marcó precisamente su compañera marroquí, momento en el que no se observó ni el más mínimo gesto de ánimo o alegría.

Según transcurrían las actividades me percaté de un encontronazo fortuito, que pasó desapercibido para el profesor (sin duda al verlo hubiera intervenido), entre uno de los muchachos españoles y la alumna del aula de enlace. El chico debió sentirse agredido u ofendido y le propinó a la niña una patada; ésta respondió con otra, tan tímidamente que no llegó ni a rozarle, lo que permitió al niño alejarse al tiempo que exteriorizaba gestos, indudablemente, de desprecio.

Al final de la clase intercambié algunas palabras con el maestro de Educación Física. Desde su punto de vista, en estas actividades lo más notorio era que las niñas estaban poco acostumbradas a jugar al fútbol y que, aunque en este grupo había varias alumnas extranjeras este hecho no provoca demasiada dispersión o distracción (“en ese sentido hay otros peores”, declaró). También afirmó que, en su opinión, las niñas solían mostrarse más predispuestas a integrar a las alumnas extranjeras que los niños; quizá por razones culturales, por educación o por su mayor madurez para las relaciones sociales.

El profesor demostró gran interés por los niños extranjeros y comentó que había intentado aprender marroquí, pero no pudo encontrar cursos para esto en el Centro de Apoyo al Profesorado. Según manifestó, le parecía importante conocer la lengua materna de los alumnos inmigrantes para poder dirigirse a ellos desde el primer momento; aunque solía utilizar a otros alumnos como intérpretes, consideraba que el niño tenía que sentir, desde el primer momento, la misma atención por parte del profesor que la que se otorga a los demás compañeros y que no se le aparte ni discrimine por cuestiones del idioma.

Después de estar presente en aquella clase de Educación Física tuve oportunidad de acudir también a una actividad de Plástica desarrollada en un aula ordinaria que, por su interés para entender el proceso de incorporación a las aulas de referencia, se describirá más adelante.

Es evidente que no se deben sacar conclusiones precipitadas de todos estos sucesos y que la convivencia en el centro escolar es mucho más amplia y diversa, pero tampoco conviene quitar importancia a lo relatado, como si se

tratara de lances previsibles y normales en las relaciones entre los chicos y chicas. Lo más probable es que algunas de estas situaciones contribuyan a que el alumnado del aula de enlace, en el mejor de los casos, se sienta confuso y no sepa cómo actuar para integrarse plenamente en la vida y la dinámica del centro escolar.

Mis propias reflexiones sobre la tarea que desempeñan las aulas de enlace

No tuve la oportunidad de comprobar cómo se producía la integración definitiva de alguno de los alumnos o alumnas a su aula de referencia. Sin embargo, las maestras del aula de enlace, en una entrevista mantenida al final del curso, se mostraron muy satisfechas con el rendimiento y dominio del castellano que habían alcanzado los alumnos y alumnas. Según les habían manifestado, en el colegio estaban muy contentos con el funcionamiento del aula de enlace durante el presente curso. Las maestras no me ofrecieron datos sobre la incorporación de alguno de los alumnos o alumnas a su aula de referencia, pero insistieron en que pretendían realizar un seguimiento exhaustivo de todo el alumnado durante el próximo curso para comprobar hasta qué punto lo que había aprendido en el Aula de Enlace le ayudaba a adaptarse y alcanzar los niveles curriculares del resto del alumnado.

Aunque valoro el buen hacer y el esfuerzo de estas maestras (es indudable que han prestado un valioso apoyo a los alumnos y alumnas) no puedo compartir su optimismo cuando se refieren a las buenas expectativas que cabe tener respecto a la incorporación de los alumnos y alumnas a las aulas de referencia. Mis reticencias se deben, sobre todo, a que suele estar muy generalizada la impresión de que la tarea de acogida e integración del alumnado extranjero es responsabilidad exclusiva del aula de enlace (o del aula de Compensatoria) y se establecen pocas y muy puntuales medidas generales, extensivas a todo el centro escolar, que fomenten y contribuyan a consolidar un clima de interculturalidad y respeto a la diversidad. En nuestro caso, las situaciones que relaté anteriormente, en las que se observaban roces y dificultades de convivencia entre parte de alumnado, podrían estar sugiriendo

que aún es necesario seguir impulsando y desarrollando la educación intercultural. No pretendo sacar conclusiones precipitadas de un puñado de esporádicas observaciones pero, tampoco parece plausible, que el azar me hubiera situado ante las únicas situaciones comprometidas experimentadas por alumnado del aula de enlace.

Incluso los propios alumnos y alumnas parecen percibir que dentro del aula de enlace encuentran más protección y mejor acogida que en el resto del colegio, por eso acuden al aula de referencia sin demasiado entusiasmo pero con la seguridad de que, al cabo de un rato, volverán al aula de enlace. Aún no se plantean, al menos no lo manifiestan abiertamente, que la incorporación al aula ordinaria será definitiva en breve.

Tales consideraciones pudieran estar relacionadas con el principal objetivo que, aunque no de forma manifiesta, terminan cumpliendo las aulas de enlace: preparar al alumnado, mediante aproximaciones sucesivas, para que llegue a aclimatarse a la cruda realidad del centro educativo (siempre dispuesta a sancionar la diferencia), considerada inmutable o muy difícil de modificar. La institución no debe cambiar, es el alumnado el que tiene la obligación de adaptarse.

Algo que contribuye, si cabe, a incrementar esta impresión sobre la tarea que desempeña el aula de enlace es la gran cantidad de modificaciones y adaptaciones que las profesoras se ven obligadas a introducir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de conseguir que el alumnado esté cada vez mejor preparado para incorporarse a sus aulas de referencia con ciertas garantías. Así, por ejemplo, aunque en Matemáticas varios alumnos aún están aprendiendo las tablas de multiplicar, parece inevitable que deban trabajar la división, simultáneamente, pues en su curso de referencia ya están abordando contenidos que exigen saber dividir. De la misma manera, se percibe como algo trascendental que los chicos consigan realizar una letra legible al escribir en castellano, si no quieren que sus futuros profesores –en realidad actuales– renuncien a intentar comprender sus trabajos. Para ello se proponen diversos ejercicios de grafo-motricidad que, al mismo tiempo, permiten repasar el abecedario y los distintos fonemas de nuestro idioma,

también los números en otras ocasiones. En definitiva, todas las actividades propuestas terminan incorporando pequeñas variaciones para facilitar que los alumnos y alumnas puedan adaptarse mejor a las condiciones de aprendizaje que encontrarán en su aula de referencia, forzando su ritmo de aprendizaje en pos de un ansiado nivel curricular óptimo probablemente inalcanzable.

Este esfuerzo por acercar apresuradamente al alumnado a los niveles curriculares de referencia, establecidos en función de la edad, compromete el aprovechamiento de la potencialidad lingüística y curricular que atesora el alumnado extranjero al ingresar en las aulas. Su desarrollo lingüístico en su propio idioma les dota de competencias fundamentales para aprender una nueva lengua, pero esto termina marginándose en el aula de enlace. Es curioso comprobar como las maestras piden al alumnado, en algún momento de distensión y de manera espontánea, que traduzca algunas palabras a su idioma y la reacción entusiasta de éste ante tal propuesta. Sin embargo, todo ello contrasta con la prohibición velada de utilizar la lengua materna cuando se está trabajando y la conducta que termina adoptando el alumnado utilizando su idioma para realizar algún comentario despectivo sobre otro compañero o para tomarse un respiro con alguna observación jocosa que hace reír, únicamente, a sus compatriotas.

Por último, me parecía interesante reservar una de mis últimas “intromisiones” en la vida del centro para certificar que la tarea no es tan compleja, que buena parte del profesorado se encuentra en una adecuada disposición para acometerla y que los obstáculos que surgen en ocasiones parecen “espejismos”, que con algo más de coordinación y reflexión conjunta se superarían.

Todo comienza cuando la maestra-tutora plantea a uno de los tutores de sexto de Primaria la conveniencia de que nuestro Cipriah, dada su aceptable evolución y capacidad de aprendizaje, se incorporara al aula de referencia antes de terminar el periodo de nueve meses en el aula de enlace. Otra consideración que aconsejaba tomar tal decisión era la edad del alumno, que en el siguiente curso debería incorporarse al primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Teniendo en cuenta que el periodo máximo de estancia

en el aula de enlace terminaría a mediados de junio, con el curso casi acabado, parecía una buena oportunidad para el chico poder amoldarse cuanto antes al ritmo de aprendizaje y al estilo de trabajo del grupo de referencia. Sin embargo, para el tutor de sexto estos argumentos no parecían suficientes y rechazó la propuesta aduciendo la gran cantidad de alumnos que tenía en su clase con niveles y culturas muy diferentes, por lo que otra incorporación podría complicar enormemente el trabajo y comprometer la evolución de todos los alumnos. La maestra-tutora afirmaba entender la postura de este profesor y comprendía que la sobrecarga de trabajo era manifiesta, por lo que acató la decisión y no se volvió a hablar más del tema durante aquellos días.

Quizá una de las claves que puede ofrecer alguna solución sea, como ya adelantábamos, la posibilidad de trabajar en equipo y apoyarse mutuamente para poder afrontar la complejidad de la tarea educativa. El citado profesor me permitió asistir a una de sus clases de Plástica, en las que Cipriah se incorporaba al grupo, mostrándome que su manera de planificar el trabajo era perfectamente compatible con la existencia de diversos niveles curriculares en el aula. El problema se reducía, por tanto, a compartir (repartir, organizar, coordinar soluciones conjuntas...) con otros compañeros la sobrecarga que suponía una clase numerosa y con niveles de aprendizaje dispares.

En cuanto a la sesión de Plástica a la que pude asistir, el maestro había acordado con los alumnos y alumnas que dedicarían algunas de aquellas clases a desarrollar pequeñas y sencillas prácticas de laboratorio, en las que éstos ejercían de investigadores. La dinámica de trabajo en este tipo de clases era muy diferente a la habitual, se trabajaba de forma cooperativa y pronto Cipriah se incorporó a uno de aquellos equipos de investigación, en todo momento junto a otro compatriota que hacía las veces de "lazarillo". No pareció en ningún momento que el niño búlgaro tuviera demasiadas dificultades para incorporarse al ritmo de la clase y acceder a la comprensión de los conceptos que se estaban trabajando; si las tuvo es seguro que sus compañeros le ayudaron a superarlas. Es cierto, sin embargo, que aquellos dos alumnos extranjeros procedían con precauciones a la hora de elegir compañeros de trabajo, permaneciendo a la expectativa de manera que el profesor tuvo que componer el equipo definitivo asociándolos con otras dos niñas españolas. Sin

embargo, cuando todo estuvo preparado aquellos chicos desarrollaron sin problemas la experiencia, siguiendo en todo momento las aclaraciones del profesor y ayudando incluso a sus compañeras de equipo.

Es posible suponer, por tanto, que las dificultades no están en la diversidad de culturas y de niveles curriculares sino en la flexibilidad y potencialidad educativa de los modelos o enfoques de enseñanza utilizados. Puede que sea nuestro modelo de escuela el que deba cambiar y no introducir pequeñas modificaciones (¿parches?) que, a la larga, consiguen que todo siga igual. Será necesario establecer procesos en los que sea la escuela la que se adapte al alumnado.

Aunque en esta narración se parte de las circunstancias concretas de un centro educativo y de las posibilidades reales de actuar y decidir que se dan en ese entorno determinado, no podemos pasar por alto que ciertas decisiones de la administración educativa (en este caso la Comunidad de Madrid) delimitan e influyen de manera decisiva en la forma que tiene la escuela de afrontar su labor. Desde mi punto de vista, la implantación de las aulas de enlace es una de esas medidas que no favorecen la comunicación del profesorado y la toma de decisiones conjunta basada en la reflexión y el intercambio de criterios. Se trata de una medida que contribuye a fragmentar más al centro educativo, a instaurar “compartimentos estancos” que entorpecen la toma de decisiones y pueden llevar a enfrentamientos innecesarios e inútiles entre el profesorado.

En cuanto a la repercusión de estas aulas sobre la integración del alumnado extranjero que desconoce la lengua española es necesario evidenciar, una vez más, la importancia capital que tiene la actitud global que toma el centro educativo respecto a la diversidad de culturas. El centro educativo no puede abandonar una cuestión tan importante a la responsabilidad del aula de enlace y no preocuparse de lo que está ocurriendo en el resto de las aulas porque, si así fuera, es evidente que se estaría posponiendo nueve meses la incorporación de estos alumnos a la auténtica realidad, quizá de rechazo y discriminación, que mantiene la comunidad educativa hacia su integración escolar. Sería interesante averiguar, entonces, por qué la Comunidad de Madrid acomete la implantación de las aulas de enlace dentro de un proyecto que denomina “Escuelas de Bienvenida”, cuando

tal programa no parece existir ni prevé acciones globales encaminadas a mejorar el clima de convivencia intercultural de los centros educativos de la región.

No quiero terminar el relato sin resaltar, una vez más, la labor voluntariosa e infatigable de las maestras del aula de enlace; si ésta se configura como un espacio acogedor de comunicación y convivencia intercultural, que debería extenderse a la totalidad del centro, es gracias a ellas. Pero, ¿es posible que el buen hacer de unas maestras transforme una medida educativa segregadora y asimiladora, como el aula de enlace, en todo lo contrario?

La educación es una actividad humana compleja, sujeta a multitud de factores que ejercen una influencia difícil de identificar e interpretar. En consecuencia, mi relato jamás podrá reflejar exhaustivamente la riqueza y los matices de la convivencia dentro del aula de enlace, ni hacer justicia a la difícil labor que desempeñan todos los educadores. Por todo ello, a las maestras, niños y niñas del aula de enlace, equipo directivo y, en general, a todo el personal del centro mis disculpas anticipadas y mi más sincero agradecimiento.

ESTUDIO DE CASO 3

Centro: Instituto de Enseñanza Secundaria

Titularidad: Pública

Madrid Capital

La torre de Babel

La primera ocasión en que acudí al Instituto para ponerme en contacto con las profesoras del aula de enlace, me pude dar cuenta de que ésta no era desconocida por los guardias de seguridad que atienden en la entrada del centro, pues me dieron indicaciones muy claras sobre cómo llegar, lo que de alguna manera me alegró porque eso echaba por tierra el prejuicio de que las aulas de enlace suelen ser desconocidas por la mayoría de los componentes de la comunidad escolar. Sin embargo, aunque las indicaciones fueron claras una vez que estuve dentro del edificio me di cuenta de que el aula de enlace está bastante escondida en el laberinto de pasillos y aulas que conforman el centro. Se localiza en uno de los torreones del edificio principal.

Para empezar, tengo que decir que el lugar en el que se ubica el aula de enlace no es propiamente un aula. Es un espacio en el que originalmente vivían los conserjes del edificio y no tiene, por tanto, la estructura tradicional de cualquier aula de éste o de otros centros escolares. Se trata de un espacio un tanto peculiar; tiene una puerta que da a un habitáculo que funcionaba como cocina aunque actualmente está clausurado. Además, tiene una puerta que da a una “terraza”, pero que realmente es un tejado. Esta puerta no está clausurada puesto que es una fuente de ventilación sobre todo en los días de calor, por lo que los chicos, desobedeciendo a las profesoras, frecuentemente la abren y salen al tejado.

El espacio está dividido en tres áreas: la más alejada de la entrada es un espacio pequeño al que llaman “biblioteca”, en él hay dos escritorios, una mesa con el ordenador, una impresora y un escáner, una taquilla doble y un archivador de cuatro cajones, al fondo una estantería de metal que hace las veces de librería, en el que hay materiales muy diversos: vídeos, juegos educativos (pocos), libros de texto, tanto de enseñanza del español como segunda lengua, como de las asignaturas de la ESO, revistas, ejercicios fotocopiados, algunas láminas, mapas, discos compactos y algunos objetos. No se ve ningún orden, en cambio se nota la desorganización natural del uso cotidiano. No hay pizarra. Hay un pequeño globo terráqueo. Por lo general en este espacio trabaja uno de los subgrupos cuando están las dos profesoras en el aula y dividen al grupo.

El espacio central es el que usan generalmente cuando están todos juntos, esto es, cuando está con ellos sólo una de las profesoras. Es bastante más amplio y mejor iluminado que el anterior. No tiene la distribución tradicional de un aula: en el centro están colocadas ocho mesas individuales, con lo que se forma una gran mesa, las sillas están colocadas a un lado y otro de la misma. Hay una pizarra, una librería pequeña con enciclopedias, diccionarios de varios idiomas y libros también en varios idiomas. Al no haber una división entre los dos espacios y por las características de lo que hemos dado en llamar biblioteca, cuando se divide al grupo, el sonido que se produce se oye muy fuerte en el otro espacio, lo que propicia que, en algunas ocasiones, al otro grupo le resulte muy difícil concentrarse en su propio trabajo.

En el tercer espacio, que es por donde se entra, hay un armario grande con aparatos audiovisuales: televisor, reproductor de DVD y reproductor de discos compactos. Éste es el espacio que menos se ocupa. También hay un fregadero con grifo que tiene agua corriente, en una ocasión observé cómo los chicos abrían el grifo y se mojaban entre ellos. El fregadero es un vestigio de la antigua casa del conserje y más recientemente de un espacio dedicado a un taller de floristería que formaba parte de uno de los títulos de Formación Profesional que ofrece el Instituto; lo denota también la subida de acceso en cuyas paredes se mantiene una especie de periódico mural en el que se

exhiben carteles que anuncian tiendas que ofrecen arreglos florales, seguramente elaborado por las alumnas de aquel taller. Cuando hablamos con las profesoras sobre esto, nos dicen que ellas tienen planeado utilizar ese espacio para dar a conocer lo que se hace en el aula de enlace, que incluso ya tienen el material del fondo, un rollo de corcho, pero que por cuestiones de tiempo no han podido retirar los materiales anteriores y colocar los nuevos.

Según nos cuentan las profesoras antes el aula de enlace estaba ubicada muy cerca de la Dirección, pero muy mal iluminada, por lo que para mejorar sus condiciones de trabajo y por necesidades del propio Instituto les asignaron la que ahora ocupan. También cuentan que el centro tiene planes de mejorar físicamente no sólo el aula sino todo el bloque en el que se ubica, al parecer se trata de una gran obra por lo que seguramente las reubicarán de nuevo mientras ésta se lleva a cabo. En varias ocasiones las profesoras hicieron referencia a que cuando el aula de enlace estaba junto al resto de las aulas, el director estaba muy pendiente de lo que ocurría allí y que esa atención había disminuido un poco una vez que los ubicaron en el espacio que ocupan actualmente, pero que aún así, ellas observan que la preocupación del director continúa, pues sube a visitarlas cada vez que puede. De hecho durante una de las sesiones de observación el grupo recibió una visita del director. Fue una visita rápida, únicamente saludó a la profesora y a los chicos, preguntó cuántos alumnos había en el aula y cuando le dijeron que eran seis respondió en tono de broma que le conseguiría más, hubo risas y la profesora le pidió que los visitara con más frecuencia.

Como he dicho el aula de enlace se ubica en un torreón, lo que me hizo pensar que se trataba de una auténtica *torre* a la que solo tienen acceso el alumnado extranjero que desconoce el castellano y sus profesoras. Se trata de una marginación que abarcaría varios aspectos, el más claro podría ser el del espacio físico que ocupa el aula de enlace en el centro, en tanto que el menos evidente podría ser el de la existencia de un aula que, al menos en intención, funciona como un espacio intermedio de integración de dichos estudiantes con el resto de sus compañeros. No se trata de que ellos hayan elegido permanecer en esta *torre*, es la organización escolar quien los ha colocado ahí,

¿reflejo de la posición que ocupan este tipo de aulas en la administración escolar?

Ahora bien, ubicados como están, en su *torre*, se antoja que su integración sea bastante más lenta que si estuvieran en un aula junto al resto del alumnado, puesto que convivirían por ejemplo, durante los tiempos de descanso entre una clase y otra, se cruzarían miradas, en fin, habría un grado más alto de familiaridad entre todos y no solo cuando el alumnado del aula de enlace “baja” a las asignaturas a las que paulatinamente se van integrando.

Si consideramos además que la *torre* está en el bloque de bachillerato y no en el de la ESO, la cuestión se agrava bastante. Esto sí preocupa a las profesoras, quienes nos comentan que aunque no se sienten aisladas, no están conformes con una ubicación que no contribuye a la integración de los alumnos, ya que no están en el bloque que les corresponde. Sin embargo, ambas hacen hincapié en que la ubicación del aula no significa necesariamente que ellas se sientan aisladas. Por ejemplo: aseguran que están perfectamente integradas con sus colegas, que siempre las consideran en las excursiones y salidas que organizan en el Instituto y que invariablemente están atentos a sus necesidades.

Debo decir que aún tratándose de una *torre*, penetrar en ella no fue nada difícil. Sabemos que para muchos docentes no es fácil aceptar que su trabajo esté en el punto de mira de los investigadores, sin embargo, en el caso de las profesoras de este aula, ambas se mostraron siempre dispuestas a colaborar con la investigación. La tutora mostró su disposición desde el primer contacto que tuvimos con ella, cuando le pedimos que respondiera una entrevista en profundidad para la segunda fase de esta investigación. De hecho, entre otras razones, su actitud nos hizo pensar en la posibilidad de llevar a cabo uno de los estudios de caso en este aula de enlace.

Una vez dentro de la *torre*, ésta se convirtió en una *torre de Babel* en la que pudimos constatar cómo conviven el chino, el árabe y el rumano, al menos durante el periodo que estuvimos observando; también suelen convivir el portugués, el polaco u otros. La intención primordial en esta *torre de Babel* es

que sea la lengua castellana el común denominador que permita la comunicación entre el alumnado y en ello se empeñan día a día las profesoras.

Como se podrá apreciar en todo el informe, siempre que me refiero a cuestiones como toma de decisiones o incluso ciertas actitudes de las profesoras hago esta referencia en plural, el trabajo de ambas profesoras tiene una tónica similar, en general parecen estar muy compenetradas y coincidir en la concepción de este tipo de aulas y en su propia función como docentes.

La diversidad como obstáculo

La vida de en este aula de enlace, como en la de todas, transcurre entre constantes entradas y salidas tanto de las profesoras como del alumnado. Empecemos con las profesoras. Ambas tienen el mismo número de horas adscritas al aula, lo que no cubre en su totalidad el horario de la misma; por lo tanto, se organizan de tal manera que una inicia el trabajo con el grupo completo, luego alrededor de las diez de la mañana llega la segunda y dividen el grupo. La primera atiende a uno de los subgrupos en el espacio del fondo y la segunda se queda con el otro en el espacio más amplio. Sobre las doce horas, la primera se retira y entonces la segunda se hace cargo de todo el grupo. Más adelante explicaré cuáles son los criterios en los que se basan para dividir el grupo.

Las entradas y salidas del alumnado resultan casi imposibles de describir, pues cada uno pertenece a un aula de referencia distinta y asiste a diversas asignaturas, dependiendo del nivel de castellano que domine. Todos salen a Educación Física, Educación Musical y Educación Plástica y Visual. Solo un chico chino y las dos chicas rumanas salen además, a Inglés y Matemáticas. Aunque en una pared del aula tienen un cartel en el que se señalan los nombres de los alumnos y alumnas, la asignatura y el horario, también lo tienen anotado en su libretas y casi siempre son ellos y ellas quienes les recuerdan a las profesoras que tienen que salir.

El sonido del timbre, que indefectiblemente suena cada cierto periodo de tiempo, es el que marca el ritmo de trabajo del aula y no la propia dinámica de

aprendizaje de los estudiantes. Esto implica que en muchas ocasiones el proceso de aprendizaje, recién iniciado, se interrumpa para dar paso a la siguiente asignatura, que por lo general no tiene ninguna relación con el tema de la clase anterior. La intención de organizar el trabajo de esta manera, según nos comentaron las profesoras, es que el alumnado se familiarice con la dinámica de trabajo del instituto, lo que es perfectamente justificable puesto que la intención final del aula es que los chicos se integren paulatinamente a la vida del centro y eso ellas lo tienen muy claro. Aquí lo que ocurre en el fondo es que de alguna manera se sacrifica el proceso de aprendizaje en aras de lograr la tan deseada adaptación de los chicos a la escuela.

Las dimensiones del aula, su organización y escaso número de alumnos y alumnas, permiten que se aspire a lograr una atención individualizada, pero las profesoras se encuentran con una dificultad muy importante y es que no conocen la lengua materna de los chicos y chicas a su cargo, por lo que la comunicación es poco efectiva o muy lenta. Muchas veces se apoyan en aquellos alumnos o alumnas que tienen un mejor dominio del castellano para que expliquen al resto lo que ellas no logran comunicar. Sin embargo esta solución está supeditada a que en el aula haya algún alumno con un nivel avanzado de castellano, lo cual no siempre es posible e incluso ocurre que en el momento en el que son requeridos se encuentren temporalmente en su aula de referencia.

Ante el hecho de la heterogeneidad de niveles de dominio del idioma y de la diversidad curricular las profesoras han optado por dividir al grupo en “niveles”. El subgrupo de los “avanzados”, tal como ellas lo llaman, está formado por dos chicas de origen rumano, una de 15 años que asiste a cuarto curso de la ESO y otra de 12, escolarizada en primero, y un chico de origen chino de 13 años que cursa segundo. El caso de este último es un tanto peculiar pues ya estuvo escolarizado en Valladolid durante dos años, no obstante, según nos cuentan las profesoras, la Junta de Escolarización lo envió al aula de enlace y ellas, después de estudiar su nivel lingüístico, le propusieron incorporarse lo antes posible a su aula de referencia, fue así como decidieron tanto ellas como el propio chico que lo haría en el mes de enero. El

otro subgrupo, que no recibe ningún nombre especial, lo componen otros tres alumnos: uno chico marroquí de 13 años que cursa segundo de la ESO, su hermana de 16, inscrita en cuarto curso y un alumno chino también de 13 años escolarizado en tercero.

Sin embargo, tanto cuando trabajan con el grupo completo, como cuando lo hacen con los subgrupos, ambas profesoras recurren, por lo general, a “dictar” una misma clase para todos. Cuando se encuentra el grupo completo, los “avanzados” son los que prácticamente determinan el ritmo de la clase, mientras que los demás (a quienes les cuesta mucho seguir este ritmo) se distraen y provocan cierto grado de desorden; entonces las profesoras tienen que invertir mucho tiempo en llamarles la atención y lograr que vuelvan a concentrarse en la actividad. La cosa cambia cuando las profesoras dan trabajo individual a los “avanzados” y trabajan más directamente con el resto.

Algo similar ocurre cuando trabajan con el subgrupo de quienes tienen más problemas con el aprendizaje de la lengua. Los alumnos árabes tienen mayor facilidad para aprender el idioma que el alumno chino, por lo tanto, ellos marcan la pauta de la clase en tanto que este último tiende a distraerse mucho y de esta forma llama la atención de las profesoras, quienes terminan trabajando codo a codo con él. Mientras tanto, los “avanzados”, que por cierto son bastante más demandantes, sobre todo en lo académico, se desesperan e inquietan y muestran cierto grado de intolerancia con sus compañeros, porque ellos se sienten mucho más seguros en su aprendizaje y tienen la certeza de que pronto se integrarán definitivamente a su aula, incluso podemos decir que tienen mucha prisa por hacerlo.

Tal es el caso de las dos chicas de origen rumano, quienes se muestran ansiosas no solo por aprender el idioma, sino por saber con qué clase de contenidos se van a enfrentar una vez que se integren a su aula de referencia. Por las preguntas que hacen se puede percibir que tienden a fantasear al respecto. Las profesoras parecen entender sus inquietudes y responden pacientemente a casi todos sus cuestionamientos e incluso les ofrecen apoyos específicos en este sentido. Sin embargo, esto no ocurre con el chico de origen chino, quien no manifiesta ningún interés en integrarse a su aula, de hecho

expresa abiertamente su rechazo a hacerlo, parece que se encuentra bastante cómodo en el aula y prefiere que esa comodidad no se vea afectada.

Cuando en la rutina diaria llega el momento en que el grupo se divide, las profesoras, sobre todo la que atiende al grupo de los “avanzados”, llaman a éstos los “castigados”. Se suelen oír por parte de ellas frases tales como: *Los castigados, venid aquí, o ahora yo me llevo a los castigados*. La intención de llamarles así, según nos comentaron las profesoras, es que el resto no sienta que están siendo relegados o devaluados en relación con sus compañeros y también es una especie de broma, de juego que han establecido con el grupo; sin embargo, en otros momentos se hace referencia al grupo de los “avanzados” y no se les llama “castigados”. Se trata entonces de una medida que podría catalogarse como un eufemismo, que no logra del todo lo que se propone. A veces también se refieren a los subgrupos como los “grandes” y los “pequeños”.

¿Cuestión de cultura?

Las nacionalidades de los alumnos y alumnas parecen también determinar el trato que reciben por parte de las profesoras. Tal como señalamos, las niñas de origen rumano tienen una mayor facilidad para aprender el castellano debido a que su lengua tiene, como el español, raíces griegas y latinas; además, en lo curricular parece que llegan bastante bien preparadas. Todo esto las convierte, sobre todo a la más pequeña, en las alumnas “ideales”, pues aprenden rápido tanto la lengua como los contenidos. Con ellas el proceso es mucho más rápido y sencillo. No pasa lo mismo con los chinos o con los marroquíes.

¿Es una cuestión de cultura? Al alumnado que procede de una cultura occidental y con estructuras de lenguaje románico, le resultan familiares ciertas convenciones o fórmulas que existen en el trabajo cotidiano en la escuela y el aula; pero para el alumnado árabe o chino, cuya cultura tiene pocos puntos de contacto con la occidental, esta tarea es mucho más difícil. Así por ejemplo, cuando en una de las actividades dirigida al grupo completo, en la que se trataba de relacionar los nombres de las asignaturas de la ESO con un icono,

las chicas rumanas lo respondieron con mayor rapidez que el resto de sus compañeros, la familiaridad de las primeras con los iconos y sus significados fue indispensable para resolverlo. También el alumno chino, que tiene algo más de dos años de escolarización en España, resolvió la actividad con relativa facilidad, incluso le ayudó al otro chico de origen chino. Pero para los otros tres alumnos la tarea resultó bastante complicada, ya que tuvieron que recurrir mucho más al uso del diccionario y a preguntarles a sus compañeros o a la misma profesora. Por otra parte, una vez que terminaron el ejercicio y que la profesora planteó varias preguntas al grupo sobre la actividad, estos últimos no sólo no participaron en la conversación sino que estuvieron totalmente distraídos, lo que pone en evidencia que no alcanzaron a comprender el sentido de la actividad.

Otro asunto relacionado con la cultura de origen de los alumnos es una especie de “choque cultural” y se da con algunos comportamientos de los chicos árabes. Como ya se señaló, en el aula hay dos alumnos de origen marroquí, un chico y una chica que además son hermanos. El chico es muy activo en tanto que ella es bastante más tranquila. En reiteradas ocasiones él responde en lugar de su hermana o contradice lo que ella responde, sobre todo si se equivoca. Además, la chica parece tener una mayor dificultad para aprender tanto la lengua como los contenidos, lo que da pie a que su hermano la esté corrigiendo constantemente. Aunque esta actitud a veces también la manifiesta con el alumno chino, con su hermana es mucho más marcada. Si a esto se le agrega que la alumna casi siempre que responde o hace algo parece necesitar la aprobación de su hermano, a pesar de que ella es mayor, la situación se torna más tensa. Las profesoras piensan que esto es un reflejo de la dinámica familiar en la que los hombres son los que mandan y a ellas no les parece adecuado que el chico pretenda hacer lo mismo en el aula. Por lo tanto cada vez que detectan situaciones en este sentido, se lo hacen ver. Se escuchan frecuentemente en el aula frases como: *Pero no le hagas caso, tú eres mujer y puedes contestar, aunque él sea hombre no puede mandar en ti, tú mandas en ti.*

Durante el tiempo que estuve observando, pude corroborar cómo los chicos que salen del aula de enlace siempre vuelven y lo hacen con mucha

regularidad. Suelen presentarse en el aula de enlace cuando en su aula de referencia es hora de estudio, argumentando que no hacen nada y prefieren pasar ese tiempo en el aula de enlace y seguir aprendiendo. También se presentan en el aula cuando tienen problemas académicos con las asignaturas, particularmente Matemáticas e Inglés, para pedir ayuda a las profesoras. Los alumnos saben que pueden contar con el apoyo de las profesoras en el momento que lo soliciten y no vacilan en hacerlo. Como ejemplo de lo anterior puedo citar el caso de una alumna china que abordó a una de las profesoras mientras nos dirigíamos a tomar un café durante un recreo y a esta última no le quedó más remedio que ir con la chica al aula para apoyarla en la asignatura de Inglés y además lo hizo animosamente a pesar de que eso significaba que no tomaría descanso.

En observaciones realizadas durante los recreos, pude darme cuenta de que los alumnos del aula de enlace tienden a estar juntos también en el patio y en los casos en los que los vimos con otros chicos, se trataba de alumnos de su misma nacionalidad que, curiosamente, también habían pasado por el aula de enlace en ciclos escolares anteriores.

Tuve la oportunidad de observar cómo se organizó una salida imprevista del aula de enlace. Al parecer durante el recreo la profesora de Música les contó que habría una salida de su asignatura a un teatro para ver un espectáculo musical y extendió la invitación al alumnado del aula de enlace. Las profesoras aceptaron gustosas la invitación. Desde luego que no creo que todas las salidas del aula de enlace sean así, pero me llamó la atención la espontaneidad con la que se dio y pregunté sobre esto a las profesoras. Me aseguraron que el Jefe de Estudios siempre tiene en cuenta al aula de enlace y promueve que asistan a actividades de este tipo, tal como se señaló al principio de este informe.

Y la vida continúa

Con el fin de conversar con las profesoras sobre el informe elaborado y su contenido, pasado algún tiempo regreso al aula de enlace y me encuentro con

muchos cambios. El primero salta a la vista al subir la escalera. Ya no están los trabajos del antiguo taller de floristería, la pared está recubierta de corcho y sobre él se exhiben trabajos de los alumnos del aula de enlace, se trata de una serie de mandalas llenas de color que dibujaron con una de las profesoras.

La composición del aula de enlace es totalmente distinta. El chico chino que venía de Valladolid no volvió en enero, las profesoras suponen que se fue a vivir a Barcelona porque él anteriormente ya había hablado de esa posibilidad. Esto les preocupa porque, según me dicen, allí seguramente será escolarizado de nuevo en un aula similar a ésta con el fin de que aprenda el catalán y se preguntan cuándo irá a estar definitivamente en el aula regular. La chica rumana pequeña dejó el centro porque su familia cambió su domicilio a otro municipio de Madrid y ya no le fue posible continuar, las profesoras saben que ahora está en uno concertado, pero no saben si continúa en el aula de enlace de ese centro. Los chicos marroquíes continúan y ahora han llegado tres más, llegó también un chico argelino, una georgiana y una búlgara. Sobre esta última, las profesoras comentan que les sorprendió mucho que, a pesar de la imagen de autosuficiencia, seguridad y experiencia que desea mostrar la chica, durante una salida que hicieron a “Aula” en IFEMA, dijera: *Ha sido el mejor día de mi vida*. A través de frases como ésta, las profesoras valoran el impacto que el aula de enlace puede tener en la experiencia de los chavales. Sobre el chico chino que queda en el aula, las profesoras me cuentan que prácticamente sigue sin hablar. Ellas, preocupadas por esta situación, recurrieron a una traductora que sirviera como intérprete en una entrevista con la educadora social y el equipo de orientación, pero no obtuvieron buenos resultados, así que la comunicación sigue siendo muy difícil.

Todos estos cambios dan cuenta de la naturaleza inestable del aula de enlace. Las profesoras afirman además que este año, el cuarto del aula de enlace en el centro, definitivamente ha sido el más difícil.

No puedo dar por terminado este relato sin agradecer en primer lugar a las profesoras por habernos permitido entrar en la intimidad de su práctica docente y en segundo lugar al alumnado del aula. Nos recibieron con mucha amabilidad y cuya naturalidad en su comportamiento nos permitió conocer su

trabajo cotidiano con mayor profundidad. También quiero aprovechar este espacio para manifestar nuestro reconocimiento al esfuerzo y empeño que día a día imprimen las profesoras a su trabajo, para hacer que éste sea para los alumnos que no hablan español, un espacio de transición en su integración escolar.

Por último, es necesario aclarar que lo descrito en este relato no refleja necesariamente la complejidad del trabajo de las profesoras del aula de enlace y que tampoco lo pretende. Se trata de documentar básicamente cómo es el inicio del ciclo escolar, cómo son los primeros contactos entre el alumnado o entre éste y el profesorado.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Como síntesis de todo lo anterior y de los distintos informes de las tres fases del proyecto podemos concluir:

Estrategias didácticas y evaluación

- En buena parte de las aulas de enlace las estrategias didácticas empleadas y la utilización preponderante de los recursos materiales no difieren sustancialmente de lo que es posible observar, de manera habitual, en aquellas aulas ordinarias donde prima la homogeneización de los alumnos fundada en un estilo de enseñanza transmisiva y de comunicación unidireccional del profesorado hacia el alumnado
- El profesorado de las aulas de enlace desarrolla el proceso de evaluación siguiendo las fases habituales (inicial, procesual, final) utilizando, sobre todo, la observación directa y, al final del periodo, los tradicionales exámenes escritos, apremiados por la obligación de elaborar un informe para la Inspección.

Contenidos

- Se dedican tres cuartas partes del tiempo a trabajar el ámbito lingüístico y la cuarta parte restante a trabajar contenidos curriculares. Sin embargo la dedicación a contenidos curriculares aumenta a medida que se aproxima el momento de la incorporación del alumnado al aula de referencia.
- Resulta complejo describir cómo trabajan los contenidos lingüísticos y curriculares o a qué le dan prioridad, porque depende del momento escolar de que se trate, de las propias características y necesidades educativas del alumnado o del tipo de aula: primaria, secundaria o mixta.

- En la enseñanza del castellano los docentes siguen las mismas pautas que se utilizan en la enseñanza de la lengua L1, sin considerar que la mayor parte del alumnado ya viene alfabetizado/escolarizado en su lengua materna y que la enseñanza de la L2 debe orientarse por pautas metodológicas distintas.
- No parece que las aulas de enlace puedan considerarse una medida específica y especializada para enseñar el español como segunda lengua.

Organización, relaciones y grado de integración en el centro

- Aunque el número máximo de alumnado establecido por las instrucciones oficiales es de doce, se observa mucha variación de un aula a otra y fluctúa internamente a lo largo del curso. Esta inestabilidad del grupo es percibida por los docentes de las aulas de enlace como uno de los mayores problemas para trabajar en ellas.
- Cuando en algún centro disminuye significativamente la matrícula del alumnado de estas aulas se comprueba que el centro procura mantener este recurso, para lo cual cubre las plazas con alumnado fuera del perfil.
- Puede afirmarse que estas aulas presentan cierto aislamiento con respecto a la organización general del centro. Esto se refleja principalmente en la escasa regulación de sus relaciones con los órganos colegiados del centro y en la poca frecuencia con la que establecen contacto con los diferentes órganos y comisiones del mismo. Pese a que su existencia suele reflejarse en los documentos oficiales, no es frecuente encontrar indicaciones explícitas acerca de su articulación en el conjunto del centro. En cualquier caso, la coordinación entre las aulas de enlace y otras unidades y órganos del centro no se refleja en el funcionamiento real.
- Este aislamiento se refleja en muchos casos incluso físicamente, dada la ubicación de las aulas de enlace en espacios apartados de las aulas ordinarias.

- La aceptación e integración de estas aulas en los centros al principio suele ser difícil por un cierto temor a convertirse en factor de atracción de alumnado inmigrante. Esa situación suele cambiar cuando el profesorado comprueba la ventaja del alejamiento de este alumnado de las aulas ordinarias. No obstante, aquellos centros con un proyecto educativo integrador y comprometido con la diversidad son más proclives a su aceptación e integración.
- Destacan tres condiciones que influyen decisivamente sobre la integración de las aulas de enlace y de su alumnado en las aulas de referencia: el grado de implicación del profesorado de las aulas de referencia en la integración del alumnado que asiste a las aulas de enlace, el tiempo que permanece el alumnado en este tipo de aulas a lo largo de la jornada y de la semana, la implicación del equipo directivo y la cultura organizativa (democrática) del centro.
- Mientras que al profesorado de las aulas de enlace le preocupa sobre todo la integración del alumnado en el grupo de referencia, entre el profesorado de éstas existe la tendencia a evitar la incorporación de este alumnado a corto plazo, prefiriendo que agoten el periodo de nueve meses en el aula de enlace. Esto sucede con mayor frecuencia en la ESO.
- Todo parece indicar que este alumnado, mientras que no posea la suficiente competencia en español, está bajo la exclusiva responsabilidad del profesorado del aula de enlace. La competencia lingüística se considera absolutamente indispensable para la incorporación a los grupos regulares. Esto favorece el cierre, la segregación y la exclusión del alumnado de las aulas de enlace, abonando el camino para su exclusión y fracaso escolar. La falta de concreción de la normativa al respecto hace que se den situaciones de incertidumbre.
- El tipo de seguimiento posterior a la incorporación al aula de referencia es más bien de carácter informal y escaso. Suele hacerse por parte de los tutores o por iniciativa de la propia alumna o alumno que acuden al aula de enlace para ayudar a otros o para hablar con sus antiguos profesores. Es bastante frecuente que este alumnado, una vez incorporado al aula de referencia mantenga espontáneamente el contacto con el aula de enlace, a veces para

pedir ayuda sobre alguna dificultad escolar o, simplemente, por ser un lugar afectivamente positivo, por la buena relación establecida con el docente.

- Las aulas de enlace constituyen un recurso de carácter utilitarista que sirve a un modelo escolar competitivo al que le cuesta aceptar la diversidad. Este modelo favorece que el profesorado de las aulas ordinarias se autoperciba ajeno a la responsabilidad del alumnado que se incorpora al centro sin el dominio lingüístico o curricular necesario para “seguir” su programa, para lo que considera imprescindible “nivelarse” en ambos aspectos con el estándar que se supone en el grupo, inexistente por otra parte. De otro lado, la mayor atención e implicación por parte de los docentes de estas aulas y su entrega constituyen su mayor ventaja, lo que las convierte en “burbujas” o “islas” de acogida, en las que el alumnado encuentra un entorno psico-social menos competitivo y afectivamente seguro.

Profesorado

- La percepción de la mayoría de los profesores de la tarea que deben realizar en el aula de enlace se encuentra profundamente influenciada por la ideología sociopolítica en la que se fundamenta dicho modelo, claramente segregador y asimilacionista.

- Sobre la formación inicial las opiniones oscilan entre dos posturas. Los que consideran que la formación recibida durante la carrera es suficiente para hacer frente a la labor de las aulas de enlace; y los que creen que la formación recibida es suficiente en las situaciones habituales, pero es necesario disponer de un material específico y una metodología determinada para poder ejercer como tal profesional ante este tipo de alumnado.

- En cuanto a la formación permanente, la formación entre iguales es la opción más celebrada.

- En general, el profesorado de las aulas de enlace asume como dificultades para su trabajo cotidiano las situaciones propias de su alumnado -vinculadas a su diversidad- con lo cual, el enfoque que tiene acerca de la heterogeneidad de

sus alumnos y alumnas es el de una *dificultad-problema*, y no el de una realidad propia de su alumnado.

- Muchas de las dificultades que ve el profesorado reflejan la necesidad de una formación que le permita afrontar de la manera más adecuada posible determinadas situaciones que forman parte de la realidad con la que llega parte del alumnado extranjero.

- Mayor integración de estas aulas en los centros, que se produzca un cambio de percepción entre el profesorado de las aulas ordinarias, del claustro, del propio equipo directivo, así como mayor coordinación e implicación por parte de éstos.

- El alumnado que asiste a estas aulas debería ser responsabilidad de todo el profesorado del centro.

RECOMENDACIONES

Primera: dado el carácter utilitarista, segregador y basado en la teoría del déficit de este recurso, consideramos que cualquier recomendación para mejorar su funcionamiento debe dirigirse, más que a las propias aulas de enlace, al modelo educativo general. Mantener y ampliar un sistema basado en un recurso segregador para tratar de cubrir las propias deficiencias, además de ineficiente –los recursos irán siempre por detrás de las necesidades reales-, contribuye a la especialización de los centros a los que se dota de tal recurso, con la consiguiente *ghetización* de los mismos. Por otra parte, contribuye a que el profesorado ordinario no se sienta responsable de la educación de este alumnado hasta que éste domine la lengua vehicular, tarea que el sistema atribuye a otro docente supuestamente “especializado” en su atención. En tercer lugar, es ineficaz desde el punto de vista del aprendizaje de una segunda lengua, ya que adolece de uno de sus principales ingredientes: la exposición e interacción con sus hablantes. Por la misma razón, tampoco contribuye a la integración de este alumnado en el centro.

Segunda: las políticas educativas deben asumir más decididamente la composición plural de la sociedad y de los centros escolares, e inclinarse más por la inclusión de todo el alumnado, contando con su diversidad lingüística, étnica, cultural, etc., como parte de una realidad que hay que asumir. Esto conlleva un cambio cultural que para ser resuelto positivamente (en términos de justicia, igualdad, respeto a la diferencia, etc.) pasa necesariamente por la crítica y cuestionamiento de la cultura canónica (occidental), que debe verse reflejada en el currículo escolar, o en su reelaboración sobre la base de una nueva composición social (Parekh, 2005).

Tercera: los centros –al menos en las etapas obligatorias- deben asumir globalmente la atención educativa de este alumnado, como la de cualquier otro, adaptando su organización y currículo a la realidad de una sociedad plural y dinámica. Se trata de crear condiciones favorables para la atención a la diversidad. Una de las condiciones básicas consiste en formar a todo el profesorado en esa dirección, además de reducir la ratio en las aulas ordinarias, lo que supone el aumento de las plantillas docentes.

Cuarta: mientras que no se disponga de otra fórmula menos segregadora para la incorporación del alumnado que desconoce el idioma vehicular, debería velarse porque no sobrepasen la ratio de 12 alumnos por aula de enlace.

Quinta: la incorporación del alumnado a un aula de enlace en un centro distinto de aquél en que continuará su escolaridad supone una doble segregación: primero de su contexto residencial cuando se le adscribió al centro del aula de enlace; posteriormente, cuando comienza su integración en éste, se le desplaza al centro de procedencia donde tiene que pasar por otro proceso de adaptación. Por ello, el alumnado debería adquirir el dominio de la segunda lengua en el centro donde va a escolarizarse definitivamente. Éste es otro argumento a favor de que todo el centro asuma la escolarización de este alumnado, implicando a todo el profesorado en la enseñanza de la segunda lengua sin que esto excluya la existencia de profesorado de apoyo para este fin.

Sexta: el Proyecto Educativo de Centro debe contemplar la articulación del aula de enlace en el sistema, como resultado de la reflexión e implicación de toda la plantilla docente, distribuyendo funciones, planificando actuaciones y estableciendo estrategias para la integración y aprendizaje del alumnado que se incorpora al centro.

Séptima: la coordinación de los docentes de las aulas de enlace y los de las aulas de referencia debe ser más regular y sistemática, así como el seguimiento del alumnado una vez que se incorpora a esta última.

Octava: debe hacerse un seguimiento más riguroso del alumnado una vez que se incorpora al aula de referencia; al mismo tiempo debe mantenerse un plan sistemático para hacerle competente en la segunda lengua, no solo en el aspecto conversacional, sino en el académico.

Novena: se recomienda el aprovechamiento y generalización de las buenas prácticas y experiencias positivas como la del alumno-mentor y las agendas interactivas para facilitar la comunicación familia-centro.

Décima: encontramos sumamente positivo la celebración de encuentros de intercambio de experiencias entre el profesorado de las aulas de enlace.

Undécima: el profesorado actual de las aulas de enlace, al que se le atribuye como función principal responder a las necesidades lingüísticas del alumnado extranjero, debería ser visto como la aportación al centro de una nueva conciencia hacia la diversidad, orientando y apoyando al profesorado en estos aspectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUMMIS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.

GARCÍA FERNÁNDEZ, JA. y MORENO HERRERO, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social.

GRAÑERAS, M. et al. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. En *Revista de Educación*, 343, Monográfico *La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)*: pp. 149-174.

LEÓN, O. y MONTERO, I. (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.

PAREKH, B. (2005). *Repensando el muticulturalismo*. Tres Cantos, Madrid: Istmo

ANEXOS



Universidad Complutense
de Madrid

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

GRUPO INDICE

ESTUDIO DEL SISTEMA Y FUNCIONAMIENTO DE LAS AULAS DE ENLACE MADRILEÑAS

CUESTIONARIO PROFESORADO DE LAS AULAS DE ENLACE (1ª FASE)

Antes de comenzar lea atentamente las siguientes notas e instrucciones:

Se garantiza la confidencialidad de los datos expresados en la encuesta. En su momento le haremos llegar el informe final que resulte del análisis de las encuestas.

Debe señalar una sola respuesta. No obstante si ninguna de ellas reflejase su opinión deje sin contestar la pregunta.

DATOS GENERALES:

Centro donde está ubicada el aula de enlace:	Público
	Privado
	Privado concertado
Pertenciente a la Dirección de Área Territorial:	Madrid-Capital
	Madrid-Norte
	Madrid-Sur
	Madrid-Este
	Madrid-Oeste

I. PROFESORADO

1. ¿En qué situación administrativa se encuentra?
 - Propietario definitivo
 - Propietario provisional
 - Interino
 - Contratado

2. ¿Cuántos años lleva en el aula de enlace?
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4 o más

3. ¿Cuál es su titulación académica?
 - Diplomado
 - Licenciado
 - Doctor
 - Otro

4. En caso de ser diplomado, ¿lo es en?
 - Lengua extranjera
 - Audición y lenguaje
 - Educación especial
 - Otras

5. En caso de ser Licenciado, ¿lo es en?
 - Filología
 - Pedagogía o Psicopedagogía
 - Psicología
 - Otras

6. ¿Cuál fue la principal razón de su adscripción al aula de enlace?
 - Se tuvo en cuenta su formación
 - A petición propia
 - Por ser la última persona que ha llegado al centro
 - Otras (especificar)

7. ¿Qué motivación le ha llevado a trabajar en un aula de enlace? Señale la más importante

- Compromiso con la inmigración
- Desarrollo personal y profesional
- Proximidad al domicilio
- Otros (especificar)

8. ¿Qué idioma conoce mejor?

- Inglés
- Francés
- Alemán
- Otros (especificar)

9. Para trabajar en el aula de enlace, ¿de qué institución ha recibido preparación específica?

- Actividades universitarias
- Actividades de los CAP y de la Comunidad de Madrid.
- Actividades de sindicatos
- Actividades de instituciones privadas

10. ¿Cuál ha sido la duración en horas de la formación específica recibida?

- 0-40
- 41-80
- 81-120
- + de 120

11. ¿Se considera con preparación para enseñar en un aula de este tipo?

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

12. ¿Cuántos años ha tenido de experiencia previa con alumnado inmigrante en el aula ordinaria?

- Ninguno
- 1-2
- 3-6
- más de 6

13. ¿Cuántos años ha tenido de experiencia en la enseñanza de español como segunda lengua o de otros idiomas?
- Ninguno
 - 1-2
 - 3-6
 - más de 6
14. ¿Durante cuántos años tiene intención de seguir trabajando en el aula de enlace?
- Ninguno
 - 1-2
 - 3-6
 - Permanentemente
15. ¿Con qué organizaciones, instituciones, etc. mantiene más contactos relacionados con su trabajo en el aula de enlace?
- Otras aulas de enlace
 - ONG
 - Ayuntamiento
 - Otras
16. Si mantiene contactos con profesorado de otras aulas de enlace, ¿con qué frecuencia?
- Semanal
 - Mensual
 - Trimestral
 - Anual
17. ¿Sus contactos para temas relacionados con el aula de enlace con el resto del profesorado del centro son?
- Diarios
 - Semanales
 - Mensuales
 - Trimestrales
18. ¿Cuál de los siguiente estamentos mantiene mayor vinculación con el aula de enlace?
- El equipo directivo del Centro
 - El Departamento de Orientación/ Equipo de Apoyo
 - Los tutores de las aulas de referencia
 - El profesorado en general

19. ¿Cómo cree que le percibe el profesorado de las aulas ordinarias?

- Como alguien que colabora y ayuda
- Como alguien que le libera durante algún tiempo de alumnado inmigrante
- Como responsable total de lo que le ocurra al alumnado que pasa por su aula.
- Otros (especificar).....

20. ¿Sus contactos con las familias de su alumnado son?

- Semanales
- Mensuales
- Trimestrales
- No los hay

21. ¿Sus encuentros con las familias de su alumnado son?

- Individuales con cada familia
- Agrupados por nacionalidades
- Con todos los del grupo clase
- Otros

22. ¿A cuál de los siguientes servicios ha solicitado ayuda con mayor frecuencia?

- SETI
- SAI
- Equipo de Apoyo/Departamento de Orientación
- Ninguno

23. ¿Realiza acciones para conocer las culturas de origen de su alumnado?

- Ninguna
- Algunas
- Bastantes
- Muchas

24. ¿Ha tratado de conocer las lenguas maternas de su alumnado?

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

II. METODOLOGÍA y RECURSOS

25. ¿El espacio de que dispone para impartir sus clases es?
- Muy adecuado
 - Aceptable
 - Deficiente
 - Muy deficiente
26. ¿Los materiales de que dispone para trabajar en clase, los considera?
- Excelentes
 - Buenos
 - Regulares
 - Malos
27. ¿ Los materiales que emplea han sido elaborados por?
- Usted
 - Compañeros y compañeras
 - Editoriales
 - Otros
28. ¿El tiempo asignado para conseguir un nivel adecuado de adquisición de la lengua vehicular que permita la incorporación del alumnado al aula ordinaria, le parece?
- Excesivo
 - Suficiente
 - Escaso
 - Muy escaso
29. ¿Qué porcentaje aproximado del tiempo de clase emplea en trabajar contenidos específicamente lingüísticos?
- 25 %
 - 50 %
 - 75 %
 - 100 %
30. ¿Qué porcentaje del tiempo de clase emplea en trabajar otros contenidos curriculares?
- 0 %
 - 25 %
 - 50 %
 - 75 %
31. ¿Favorece que su alumnado utilice su lengua materna en el aula?
- Nunca
 - A veces
 - Frecuentemente
 - Siempre

32. ¿Incluye contenidos de las culturas de origen del alumnado extranjero?
- Nunca
 - A veces
 - Frecuentemente
 - Siempre
33. ¿Logra adecuar las actividades a los distintos niveles lingüísticos de su alumnado?
- Nunca por falta de tiempo
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
34. ¿Ha recibido pautas sobre la metodología a emplear en el aula de enlace?
- No
 - Sí, pero no son suficientes
 - Sí, pero no las sigo
 - Sí y las utilizo
35. ¿Cuál de los siguientes criterios para la evaluación inicial utiliza con más frecuencia?
- Lo que conoce del alumnado acerca de su escolarización anterior
 - El Proyecto Curricular del Centro
 - El nivel medio de su aula de referencia
 - Las características singulares de aprendizaje del alumnado
36. ¿Qué instrumento utiliza principalmente para realizar la evaluación inicial?
- Cuestionarios estandarizados, oficiales
 - Cuestionarios elaborados por usted
 - Observaciones en contextos ordinarios
 - Otros (especificar)
37. Una vez que el alumno ha completado su estancia en el aula de enlace, ¿de qué manera se toma la decisión sobre su incorporación definitiva al aula ordinaria?
- Rellenando los informes oficiales para la inspección.
 - Informando al equipo directivo para que se haga cargo del proceso.
 - Consensuando las medidas concretas con el profesor-tutor del aula de referencia.
 - A partir de una sesión de evaluación en la que participan todos los profesores, el equipo directivo y el de orientación.

III. ALUMNADO

38. ¿Qué número de alumnos y alumnas tiene en su aula de enlace?
- 1-4
 - 5-8
 - 9-12
 - + de 12
39. ¿El número de alumnado por aula de enlace establecido en la normativa –máximo 12–, lo considera?
- Escaso
 - Adecuado
 - Excesivo
 - Muy excesivo
40. ¿Cuál es la mayor dificultad para trabajar con su alumnado?
- Absentismo
 - Mal comportamiento
 - Desmotivación
 - Otros (especificar)
41. ¿La asistencia al aula de enlace facilita la integración posterior del alumnado en el aula ordinaria?
- Totalmente de acuerdo
 - Muy de acuerdo
 - Escasamente de acuerdo
 - Nada de acuerdo
42. Si el alumnado fuera al aula ordinaria sin pasar por el aula de enlace, ¿considera que adquiriría el dominio de la lengua vehicular?
- Mucho antes
 - Algo antes
 - Algo después
 - Mucho después
43. Si el alumnado fuera al aula ordinaria sin pasar por el aula de enlace, ¿considera que se integraría con el resto de alumnado?
- Mucho antes
 - Algo antes
 - Algo después
 - Mucho después
44. ¿En general, cómo considera el nivel curricular del alumnado a la llegada al aula de enlace con respecto a la edad que le corresponde?
- Por debajo de la media de su aula de referencia

- No hay diferencia con respecto a la media
- Por encima de la media de su aula de referencia
- Depende del origen del alumnado

45. ¿Cómo es en general el conocimiento de la lengua vehicular del alumnado a su llegada al aula?

- No conoce casi nada
- Entiende con alguna dificultad
- Habla con dificultad
- Lee y escribe con dificultad

46. ¿Cuántas horas semanales se incorpora el alumnado del aula de enlace a su aula de referencia?

- 1-2
- 3-5
- 6-9
- + de 9

47. ¿Cómo se relaciona su alumnado extranjero con el resto?

- Normalmente se relacionan con el resto
- Suelen buscar a los de su mismo país de origen
- Normalmente sólo se relacionan entre los del aula de enlace
- En general no se aprecian distinciones en las relaciones

¿Cuáles son las lenguas maternas de su alumnado actual?

Gracias por su colaboración.



Universidad Complutense
de Madrid

Grupo INDICE
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

ESTUDIO DEL SISTEMA Y FUNCIONAMIENTO DE LAS AULAS DE ENLACE MADRILEÑAS

ENTREVISTA: PROFESORADO DE LAS AULAS DE ENLACE (2ª FASE)

DATOS GENERALES:

Centro donde está ubicada el aula de enlace: Público
Privado
Privado concertado

Etapas educativas de referencia: Educación Primaria
Educación Secundaria Obligatoria

Pertenece a la Dirección de Área Territorial: Madrid-Capital
Madrid-Norte
Madrid-Sur
Madrid-Este
Madrid-Oeste

BLOQUE I: DATOS CONCRETOS DE RELEVANCIA

6. ¿En qué situación administrativa se encuentra?
7. ¿Cuántos años lleva en el aula de enlace?
8. ¿Cuál es su titulación académica (incluyendo especialidad)?
9. ¿Qué idiomas conoce? ¿Qué grado de dominio aproximado tiene de cada uno de ellos
10. ¿Ha recibido algún tipo de preparación específica para trabajar en un aula de enlace? ¿Qué duración tuvo?
11. ¿Ha trabajado anteriormente con alumnos inmigrantes en el aula ordinaria? (tiempo aproximado)
12. ¿Tiene experiencia en la enseñanza de español como segunda lengua o de otros idiomas? (tiempo aproximado)
13. Número de alumnos que acuden al aula de enlace y sus países de procedencia
14. ¿Cuántas horas semanales se incorporan los alumnos del aula de enlace a su aula de referencia?

BLOQUE II: ENTREVISTA

15. El 60% del profesorado encuestado manifiesta estar trabajando en un AE a petición propia. El 49% afirma que mantendría su dedicación al AE de forma permanente (y un 29% más de 3 años)

¿Es su caso?, ¿a qué cree que se debe esta aceptación tan generalizada?, ¿qué le motiva o desalienta cuando se plantea su continuidad como maestro en el AE?

16. ¿Qué beneficios ha tenido o tiene para su carrera profesional estar trabajando en un AE?
17. Un 81% del profesorado encuestado se considera suficientemente formado para desempeñar su tarea docente en el AE. Sin embargo: el 54% ha recibido menos de 80 horas de formación; el 49% tiene menos de 2 años de experiencia con alumnos inmigrantes; y el 45% no tiene experiencia previa en la enseñanza del E/L2.

¿Qué preparación ha tenido que haya sido verdaderamente significativa para su desempeño profesional en el AE? ¿Considera suficiente la formación específica que ha recibido para enseñar el E/L2?
18. ¿Conoce alguna de las lenguas maternas de sus alumnos? ¿Qué conocimientos concretos tiene de ella?
19. ¿Qué destinos anteriores ha tenido en nuestro sistema educativo? Indique el nivel, tipo de centro, asignaturas y alumnos a los que atendió.
20. ¿Qué tipo de reuniones mantiene con otros profesores de AAEE y de quién parte la iniciativa de convocarlas?
21. ¿Considera imprescindible que exista alguna colaboración con otras entidades (ONG, 7%; Ayuntamiento, 10%) para facilitar el proceso de integración escolar y social del alumnado del AE?
22. ¿Existe alguna planificación concreta de las reuniones que mantiene con el profesorado de su mismo centro? ¿Cómo se desarrollan, en qué espacios, con qué periodicidad y quién las coordina?
23. ¿Es usted el único profesor o profesora que atiende el AE? En caso de que desempeñe la docencia con otro compañero en el mismo AE, señale las ventajas e inconvenientes de dicha colaboración.
24. ¿Qué aportan las entrevistas y reuniones que mantiene con las familias del alumnado al proceso educativo? ¿De qué manera se implican éstas en la educación y proceso de integración escolar de los alumnos?
25. ¿Cree que es positivo que las familias continúen usando la lengua materna en la comunicación cotidiana con el alumnado del AE?

26. ¿Considera necesario y oportuno que el alumnado utilice su lengua materna en el AE?

El 77% del profesorado encuestado favorece el empleo de la lengua materna de sus alumnos sólo en ocasiones puntuales.

¿En qué actividades o situaciones concretas y con qué frecuencia lo admite usted?

27. El 40% del profesorado encuestado considera que son ellos los únicos responsables de todo lo que le ocurre al alumnado que pasa por el AE.

¿Está de acuerdo con tal afirmación? ¿Implica esto que el alumnado del AE apenas se integra, o lo hace de forma ocasional, en las actividades del aula de referencia?

28. El 68% del profesorado encuestado dedica al menos el 75% del tiempo de clase a trabajar contenidos lingüísticos.

¿Cree que es lo más acertado? ¿En qué argumentos se basa para apoyar tal decisión y no dedicar más tiempo a minimizar el desfase curricular del alumnado en otras asignaturas?

29. Especifique las actividades que suele proponer a sus alumnos y alumnas en un día normal de trabajo en el AE. Señale qué estrategias de adecuación metodológica ha utilizado para responder a las necesidades de éstos.

30. ¿Qué tipo de evaluación realiza a su alumnado para valorar los progresos que alcanzaron durante su estancia en el AE? ¿La conclusión de dicha evaluación se tiene en cuenta para tomar decisiones sobre la incorporación al aula de referencia? ¿Existe en su Centro algún documento que refleje dicha evaluación (notas, informes,...)?

31. ¿Considera que el alumnado al terminar su estancia en el AE han alcanzado la competencia suficiente para integrarse en su aula de referencia? Señale en cuáles de las siguientes habilidades instrumentales suele observarse un progreso más significativo: comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita.

32. ¿Se ha establecido en su Centro algún seguimiento del alumnado que ha terminado su estancia en el AE para comprobar hasta qué punto la formación recibida ha sido suficiente? ¿Ocurre lo mismo si el aula de referencia a la que fueran a incorporarse estuviera en otro Centro?

33. El 68% del profesorado encuestado considera que los alumnos aprenderían mucho después la lengua vehicular si se incorporaran directamente al aula ordinaria. Sin embargo, tan sólo un 25% mantiene la misma opinión en el caso de su integración escolar (y el 83% opina que estos alumnos tienden a relacionarse entre ellos)

¿A qué puede atribuirse, en su opinión, esta diferencia? ¿Cree que pueda ser contradictorio?

34. En general, ¿piensa que las aulas de enlace se han consolidado en nuestro sistema educativo?, ¿podría pronosticar su futuro inmediato (aumento, mayor dotación, disminución, extinción,...)?
35. La normativa de la Comunidad de Madrid, en función de las necesidades y circunstancias de la población inmigrante, establece la fundamentación pedagógica y modelo educativo que justifican la implantación de las AAEE.
¿Considera que se trata de la mejor modalidad de escolarización para facilitar al alumnado inmigrante la adquisición de la lengua vehicular?
36. Atendiendo al grado de satisfacción con el desempeño actual de su docencia y a la validez y eficacia de las AAEE para atender las necesidades del alumnado inmigrante ¿Qué valoración final podría hacer de ellas? (sería oportuno alcanzar aquí un grado de complicidad con el entrevistado que asegurara una respuesta sincera y crítica, en todo caso, que llegara a valorar la posibilidad de que los alumnos inmigrantes se incorporen directamente al aula ordinaria)

Gracias por su colaboración.

Pese a la autosatisfacción expresada por los docentes de las aulas de enlace y, aún teniendo en cuenta su carácter general como espacio positivo de acogida, de este estudio se desprende que se trata de un modelo educativo tendente a la *segregación* y la *asimilación*, aunque en su versión menos severa, alejado de los postulados más aceptados por la comunidad científica que resaltan las ventajas de aprender la lengua vehicular en contextos naturales a partir de propuestas interculturales que promocionen la educación bilingüe. El interés por hacerles monolingües en español, refleja el modelo de bilingüismo sustractivo subyacente, en contra de la corriente predominante en otros países de la Unión Europea, donde se promueve el bilingüismo aditivo.

www.ucm.es/info/indice



www.publicarya.com

ISBN:978-84-92539-82-6

