



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

FACULTAD DE LETRAS
Master en Enseñanza de Español como
Lengua Extranjera

Trabajo Fin de Máster

LA REALIDAD DE LAS AULAS DE ENLACE: Análisis de la situación (especialmente en la Comunidad de Madrid) y propuestas de mejora

Estudiante: Álvaro Alzás Roncero

Tutora: Sandra Iglesia Martín

Madrid, septiembre de 2021



Máster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras:Español como Lengua Extranjera

Fecha: 31/08/2021

Trabajo de Fin de Máster

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO

El alumno / La alumna Álvaro Alzás Roncero con D. I.02727615E

Hace constar que es el autor /la autora del trabajo:

LA REALIDAD DE LAS AULAS DE ENLACE: Análisis de la situación (especialmente en la Comunidad de Madrid) y propuestas de mejora.

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

DECLARA:

Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado en español o en otro idioma con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.

Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.

Que si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.

Fdo.: Álvaro Alzás Roncero

Firmado por ÁLVARO
ALZÁS RONCERO con DNI
02727615E el día
31/08/2021 con un
certificado emitido por
AUTOFIRMA

Contenido

1.	INTRODUCCIÓN.....	2
1.1	OBJETIVOS.....	2
1.2	HIPÓTESIS.....	3
1.3	METODOLOGÍA.....	3
2.	FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL ANÁLISIS	4
2.1	TEORÍAS DE ENSEÑANZA DE ELE.....	4
2.1.1	TEORÍA DE LA GRAMÁTICA UNIVERSAL	5
2.1.2	INTERLENGUA.....	6
2.1.3	ACULTURACIÓN.....	8
2.1.4	TEORÍA DE KRASHEN.....	11
2.1.5	LENGUA DE ACOGIDA.....	12
2.2	ENSEÑANZA DE ELE EN NIÑOS Y ADOLESCENTES	13
2.3	ENSEÑANZA DE ELE A INMIGRANTES	14
2.4	NUEVAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE ELE.....	16
2.4.1	GAMIFICACIÓN	17
2.4.2	APRENDIZAJE HÍBRIDO	26
3.	ESTUDIO EMPÍRICO	29
3.1	ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN APLICABLE A LAS AULAS DE ENLACE EN ESPAÑA	29
3.2	LAS AULAS DE ENLACE EN LA COMUNIDAD DE MADRID.....	33
3.2.1	OBJETIVOS DE ESTAS AULAS.....	33
3.2.2	FUNCIONAMIENTO.....	33
3.2.3	PROFESORADO	34
3.2.4	DESTINATARIOS.....	35
3.3	LA REALIDAD DE LAS AULAS DE ENLACE EN ANDALUCÍA, ARAGÓN, CASTILLA - LA MANCHA, CASTILLA Y LEÓN Y COMUNIDAD DE MADRID	36
3.3.1	ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA ENCUESTA	36
3.3.2	DISCUSIÓN DE LOS DATOS.....	47
3.4	DISCUSIÓN DE LOS DATOS APLICADOS A LA COMUNIDAD DE MADRID (legislación vs. Realidad de las aulas)	57
3.5	PROPUESTAS DE MEJORA.....	59
3.5.1	PROPUESTAS DE MEJORA RELACIONADAS CON LA LEGISLACIÓN.....	60
3.5.2	RECOMENDACIONES PRÁCTICAS PARA EL PROFESORADO DE AULA DE ENLACE.....	62
4.	CONCLUSIONES	67
5.	BIBLIOGRAFÍA.....	70

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio analiza la situación real en la que se encuentran las aulas de enlace o de acogida de diversas Comunidades Autónomas de España, como son Andalucía, Aragón, Castilla – La Mancha, Castilla y León y la Comunidad de Madrid. Cabe destacar que se han escogido estas regiones porque se ha realizado una encuesta a profesorado únicamente de estas zonas. Así, se analizan las diferencias entre las características que deberían reunir según la legislación y las circunstancias actuales de las mismas. Además, se analiza más a fondo la situación de la Comunidad de Madrid ya que se trata de la realidad más cercana a este estudio.

Se trata de un trabajo de gran relevancia ya que pone de manifiesto las dificultades a las que se enfrentan estas aulas. Entre otros aspectos, se analiza el papel del profesorado y del centro a través de una recogida de datos. Asimismo, se plantean nuevas metodologías que pueden resultar útiles para los docentes de las aulas de enlace con el fin de mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

A continuación, se introduce el estudio estableciendo sus objetivos y las hipótesis que se plantean. A su vez, se tiene en cuenta la metodología y la forma de trabajo que se ha llevado a cabo para poder realizar el análisis de manera exitosa.

1.1 OBJETIVOS

El objetivo general del trabajo es demostrar la situación en la que se encuentran las aulas de enlace de diferentes Comunidades Autónomas y comprobar si cumplen con las medidas de la legislación actual, tratando de favorecer y mejorar la enseñanza en estas aulas, prestando especial atención a la Comunidad de Madrid. Para cumplir con este objetivo, se plantean una serie de objetivos específicos:

Objetivos específicos:

- O1: Analizar la legislación de diferentes Comunidades Autónomas en lo referido a las aulas de enlace o de acogida.

- O2: Mostrar la situación real de las aulas de enlace o de acogida en diferentes Comunidades Autónomas y demostrar si hay correspondencia entre lo que se indica en la legislación y lo que ocurre en los centros.
- O3: Plantear soluciones a las limitaciones de las aulas de enlace o de acogida en términos de legislación, formación del profesorado y metodología.

1.2 HIPÓTESIS

- H1: La situación real de las aulas de enlace o de acogida no se corresponde con lo establecido en la legislación.
- H2: La legislación de las aulas de enlace o de acogida no permite un proceso de enseñanza – aprendizaje adecuado.
- H3: La metodología de enseñanza – aprendizaje empleada en las aulas de enlace o de acogida es tradicional.

1.3 METODOLOGÍA

Este trabajo se estructura en tres partes bien diferenciadas.

En primer lugar, se ha realizado una investigación documental sobre las legislaciones propias de varias Comunidades Autónomas, entre las que se encuentran Andalucía, Aragón, Castilla – La Mancha, Castilla y León y Comunidad de Madrid, en lo referido a las aulas de enlace o de acogida. Se han escogido dichas regiones ya que son zonas con gran afluencia de inmigrantes y enseñan el castellano en sus aulas de enlace, no como otras zonas como la Comunidad Valenciana, las Islas Baleares o Cataluña. Así, se han tenido en cuenta documentos procesados por organismos oficiales e instituciones públicas entre los que se encuentran diferentes decretos, leyes y planes que dan forma a las actuaciones docentes en este tipo de aulas. De esta manera, se describe la situación en la que se encuentran las aulas de enlace. Después, se examinan diferentes metodologías innovadoras que podrían llevarse a cabo dentro del aula, teniendo en cuenta sus posibles beneficios y perjuicios.

En segundo lugar, durante los meses de marzo y abril se ha encuestado a un grupo de cuarenta profesores de aulas de enlace procedentes de las Comunidades Autónomas previamente analizadas (Andalucía, Aragón, Castilla – La Mancha, Castilla y León y Comunidad de Madrid) sobre su formación, su actuación dentro de la clase y su relación con el centro de referencia. Estos docentes han sido contactados a través de diferentes plataformas sociales, entre las que se encuentran Facebook o LinkedIn. Tanto la encuesta como el análisis de los datos se ha realizado a través de la plataforma Google Formularios. Tras ello, se han discutido los datos recogidos para poder plantear posibles soluciones a los problemas que manifiestan los encuestados, en términos de metodología, recursos y formación.

De esta manera, se ha seguido una metodología mixta donde se han recogido datos de carácter cuantitativo y cualitativo. Por un lado, los datos cuantitativos aúnan cifras sobre cuestiones como los años de experiencia como profesor de aulas de enlace o número de alumnos por aula. Estos datos excluyen todo tipo de subjetividad y opiniones personales sobre la situación, por lo que son realmente valiosos y llamativos. Por otro lado, los datos cualitativos recogen ideas y pensamientos del profesorado sobre cuestiones relacionadas con la metodología o la formación, por lo que posteriormente se han interpretado los resultados.

La encuesta ha sido el principal método para la recogida de datos y ha sido pasada a una serie de individuos seleccionados en función de su lugar de trabajo. Así, la encuesta incluye preguntas de respuesta abierta y cerrada cuyo objetivo es describir la situación de las aulas de enlace.

Por último, se plantean unas conclusiones que ponen de manifiesto la situación en la que se encuentran las aulas de enlace.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL ANÁLISIS

2.1 TEORÍAS DE ENSEÑANZA DE ELE

2.1.1 TEORÍA DE LA GRAMÁTICA UNIVERSAL

Chomsky (1956) trata de explicar la adquisición, comprensión y producción del lenguaje a través de una teoría que él denomina *gramática universal*. Para el autor, la lengua materna es adquirida de manera automática mediante una serie de principios completamente inconscientes que se dan en todas las lenguas y unas pequeñas especificaciones de los mismos, llamadas parámetros.

Los principios son aquellas características idénticas, innatas y propias de cada idioma, mientras que las formas concretas en las que los idiomas pueden diferenciarse de manera sintáctica entre sí se denominan parámetros (Chomsky, 1988). Lasnik y Lohndal (2010) añaden que los parámetros son exclusivamente léxicos, lo que provocaría que las variaciones entre idiomas se diesen únicamente en este aspecto.

Mehler, Nespov y Peña (2008) continúan explicando que la exclusividad del lenguaje humano reside en la capacidad sintáctica. Dicha capacidad procedería de una persona hace más de 75.000 años al Este de África y se habría propagado por todo el planeta, siendo actualmente el aspecto básico que comparten los 6000 idiomas existentes.

De esta manera, se presentan algunas de las características más importantes de la Gramática Universal según Chomsky (1956):

- Adquisición automática e inconsciente del habla.
- Carácter universal e innato de los conceptos.
- Primacía de la sintaxis frente a la semántica o la fonología.

Así, el autor insiste en que las lenguas e idiomas humanos son infinitos ya que el ser humano puede producir y comprender un número infinito de oraciones correctas en un idioma, entendiendo oraciones correctas como aquellas cuya gramaticalidad sea adecuada y que pueda ser aceptada y empleada de manera en un grupo social.

Sin embargo, la Gramática Universal va más allá y es en 1986 cuando Chomsky ofrece su punto de vista sobre cómo una lengua logra permanecer en el sistema cognitivo de un individuo. En este aspecto, el autor diferencia un lenguaje -I (interno e intensional), que es completamente opuesto al lenguaje -E (externo y extensional).

Analizando la idea del lenguaje -I, el autor lo asocia a la representación mental inconsciente que tiene de su lengua un hablante, lo que evidencia que se trata de un objeto mental. Por otro lado, el lenguaje -E se refiere a los diferentes aspectos de la lengua que se ven relacionados con el uso social, hábitos y comunidades, siendo un objeto que no se encuentra muy bien definido.

2.1.2 INTERLENGUA

Selinker introduce en 1972 el término interlengua y lo define como un sistema lingüístico de los estudiantes de L2 o LE en los sucesivos estadios de adquisición por los que pasa en su aprendizaje.

La interlengua es el sistema lingüístico que utiliza el aprendiz de una lengua y que construye durante la adquisición de la misma. En este sentido, no se trata de una versión errónea, sino como un sistema propio ya que contiene aspectos lingüísticos de la lengua materna (de aquí en adelante, L1) y de la L2.

Cabe destacar que el fenómeno de la interlengua se encuentra íntimamente relacionado con la adquisición de la L1. En este sentido, Mc Neill (1970) explica que el aprendizaje de la L1 se construye a través de la formulación de hipótesis que el niño realiza en torno al lenguaje. Autores como Burt y Dulay (1977) o Nemser (1971) utilizan la idea de Mc Neill (1970) para arrojar luz en la adquisición de la L2 y la interlengua.

En este sentido, los autores comparten que la adquisición de una L2 nace de la formulación consciente o inconsciente de hipótesis sobre las diferentes reglas que rigen la L2 para confirmarlas o abandonarlas y sustituirlas por nuevas hipótesis. Así, surgen dos principales posiciones que hablan sobre la base de la que comienzan los aprendientes a la hora de construir las hipótesis:

- a) *Recreating continuum*: El aprendiente parte de la gramática innata, tal y como ocurre con el niño pequeño, y a partir de ella se construye el sistema interlingüístico. (Burt & Dulay, 1977; Corder, 1978).
- b) *Restructuring continuum*: El aprendiente parte de la L1 y sustituye de manera gradual sus características por los rasgos propios de la L2. (Nemser, 1971).

Entre las características más relevantes de la interlengua se encuentran las siguientes (Selinker, 1972):

- Sistema individual, propio de cada aprendiz.
- Mediación entre el sistema de L1 y de la lengua meta del estudiante.
- Autónomo, se rige por sus propias reglas.
- Sistemático, ya que posee una serie coherente de reglas.
- Variable, ya que existen reglas que no son constantes en determinados casos.
- Permeable.
- En constante evolución, ya que está formada por etapas de aproximación a la lengua meta.

Por otro lado, Selinker y Lamendella (1978) explican que es posible que el aprendiz se mantenga de manera permanente en su sistema interlingüístico, lo que se denomina fosilización. Los autores añaden que este fenómeno es el motivo principal por el cual los aprendientes no logran alcanzar la misma competencia que un hablante nativo.

En cuanto a los factores de este fenómeno, Selinker y Lamendella (1978) enumeran una serie de ellos: factores de aprendizaje ambientales y personales, transferencia lingüística, edad, falta de voluntad de aculturación, presión comunicativa, falta de oportunidades de aprendizaje o retroalimentación recibida, entre otros.

Relacionando el concepto de interlengua con el estudio sobre las aulas de enlace que se presentará más adelante, merece la pena destacar que autores como Pichette y Lesniewska (2018), basándose en Ellis (1985) explican que la interlengua se activa de manera significativa en situaciones de libertad lingüística, donde la creación es espontánea. Sin embargo, en actividades de elevado control, el desarrollo de la interlengua parece inhibirse. Por este motivo, el estudio recoge datos sobre las diferentes metodologías empleadas por los profesores de aula de enlace y sus posibles consecuencias en el aprendizaje.

2.1.3 ACULTURACIÓN

Schumann (1978) explica que existen factores de diversa naturaleza (psicológicos, lingüísticos, afectivos, sociales...) que son responsables de la distancia social existente entre la comunidad de L2 y el aprendiente. Si los factores y la situación son negativos, la distancia entre el aprendiente y la comunidad de L2 será mayor, lo que desembocará en una ausencia de receptividad hacia la otra comunidad. Dorcasberro (1998) considera que uno de los factores más determinantes es la resistencia del aprendiente a utilizar la L2 para integrarse en un grupo social, sino que emplea la lengua meta para transmitir información básica y necesaria. De persistir esta situación, se produce una fosilización del sistema lingüístico que no permite ni favorece el desarrollo del aprendiz.

De esta manera, Schumann (1978) señala que la adquisición de una segunda lengua depende enormemente de la aculturación, en tanto que el grado con el que un alumno se acultura al grupo de la lengua meta controla el grado con el que el alumno adquiere la L2. Dicho esto, el autor clarifica que el alumno no debe renunciar a sus identidad nacional, sino que el deseo de integración social y psicológica a la cultura extranjera puede llevarse a cabo sin dejar de lado sus valores nativos.

El modelo de aculturación se puede resumir en la siguiente tabla:

Factores sociales: adaptación al estilo de vida o duración de la estancia, entre otros.	Negativos	Situación de aprendizaje desfavorable para adquirir la L2
	Positivos	Situación de aprendizaje favorable para adquirir la L2
Distancia social y psicológica aprendiente – comunidad L2	Amplia	Menor deseo de aculturarse e integrarse social y psicológicamente a la comunidad L2
	Menor	Amplio deseo de aculturarse e integrarse

		social y psicológicamente a la comunidad L2
Contacto con comunidad L2	Contacto frecuente de la lengua meta	Recibe un <i>input</i> sustancial de la lengua meta, lo que favorece la adquisición de la L2
	Contacto limitado con la lengua meta	Recibe un <i>input</i> limitado, lo que ralentiza la adquisición de la L2
Empleo de L2	Empleo frecuente	Alumno emplea L2 para realizar funciones comunicativas, integrativas y expresivas, lo que favorece la adquisición de la L2
	Empleo limitado	Alumno emplea L2 para realizar funciones exclusivamente comunicativas, lo que ralentiza la adquisición de la L2

Tabla 1. *El modelo de aculturación*. Elaboración propia, basada en Schumann (1978).

De esta manera, Schumann (1978) y Ellis (1985), concluyen explicando las características sociales que debe presentar una situación buena de adquisición:

- Grupo de L2 y del alumno se perciben socialmente iguales.
- Ambos grupos desean que el grupo del alumno se asimile al de la lengua meta.
- Ambas comunidades desean que el grupo del alumno comparta las facilidades sociales del grupo de la lengua meta.
- El grupo del aprendiz es reducido y no presenta mucha cohesión.
- Ambos grupos presentan culturas coherentes.
- Las comunidades de ambos grupos presentan buenas actitudes frente a la otra.

- El grupo del aprendiz prevé quedarse un tiempo largo en el área del grupo de la lengua meta.

Sin embargo, el gran inconveniente de este modelo es que omite completamente la descripción de los diferentes mecanismos cognitivos que acompaña la progresión lingüística del aprendiz. En este caso, autores como Meisel, Clahsen y Pienemann (1981) y Andersen (1984) tratan de completar esta teoría añadiendo una dimensión cognitiva en la que se explica de manera clara las estrategias que el alumno lleva a cabo en su proceso de desarrollo de la L2.

Meisel et al. (1981) explican que durante los primeros estadios de la adquisición de la L2, el alumno lleva a cabo una simplificación restrictiva, a través de la cual logra eliminar una serie de rasgos lingüísticos que no maneja y que entorpecen la interacción. A pesar de ello, el estudiante omite únicamente los elementos gramaticales que son prescindibles para la comunicación como las flexiones adjetivas o verbales. De esta manera, aparecen una serie de simplificaciones que favorecen y facilitan la comunicación ya que se reduce la gramática para que pueda ser manejada con mayor soltura.

Por otro lado, Andersen (1984) se basa en la gramática universal y plantea que el estudiante construye la lengua a través de unos conocimientos ya existentes que son comunes a todos los idiomas. El alumno construye hipótesis básicas sobre la L2 teniendo como base la intuición gramatical. Debido a esta simplificación, el alumno crea un nuevo sistema que nace de la gramática innata que Andersen (1984) denomina *nativización*. El autor explica este concepto como la suma de los diferentes procesos y principios, probablemente universales, que guían al estudiante a la hora de construir sus representaciones internas de la nueva lengua que está adquiriendo.

De esta manera, el autor asemeja el proceso de adquisición de la L2 con el de la L1.

Así, resulta evidente el peso de la aculturación en la adquisición de una L2, aunque el presente proyecto se centra en los alumnos de aulas de enlace. De esta forma, el estudio realizado tendrá en cuenta algunas características del alumnado propio de estas aulas y otros factores que puedan favorecer o perjudicar la adquisición de una L2.

2.1.4 TEORÍA DE KRASHEN

Krashen expone en 1985 su teoría de la adquisición de una segunda lengua a través de cinco hipótesis principales:

- Hipótesis de adquisición/aprendizaje:

El autor explica que existen dos caminos diferentes a la hora de apropiarse de una lengua extranjera: la *adquisición*, que es aquel proceso automática e inconsciente y el *aprendizaje*, que se trata de un proceso consciente debido al conocimiento formal de la lengua.

- Hipótesis del monitor:

La capacidad de producir frases en una lengua extranjera está directamente relacionada con la competencia adquirida. Así, el conocimiento formal y consciente de las diferentes reglas gramaticales (propio del aprendizaje) tiene una única función: actuar como monitor en la producción de enunciados, corrigiéndolos y modificándolos en caso de que no se adecúen a las reglas previamente aprendidas.

- Hipótesis de orden natural:

Krashen cree que existe un orden previsible a la hora de adquirir estructuras gramaticales de una lengua extranjera, tal y como ocurre con la adquisición de reglas de la L1. Se encuentra íntimamente relacionada con la adquisición, dejando de lado el aprendizaje.

- Hipótesis de entrada:

Para Krashen, la adquisición de una lengua extranjera será posible únicamente si el estudiante se encuentra expuesto a un *input* de calidad y que esté algo más allá de su competencia lingüística actual, lo cual facilitará el desarrollo lingüístico del hablante. Es la base de toda la teoría del autor.

- Hipótesis del filtro afectivo:

El autor dota a los factores afectivos una importancia reseñable, ya que piensa que se encuentran directamente relacionados con el aprendizaje y la adquisición de una

segunda lengua. De esta forma, los factores afectivos afectan en los resultados obtenidos en el desarrollo lingüístico del aprendiz.

Todas estas hipótesis se pueden ver en las aulas de enlace. La metodología empleada, la agrupación de los alumnos en clase o la formación del profesorado son aspectos que influyen en el proceso de adquisición de una L2 y que se cuestiona y analiza en el estudio posterior.

2.1.5 LENGUA DE ACOGIDA

El Madkouri y Soto Aranda (2005) explican que la lengua de acogida es un tipo de L2 que se adquiere en un contexto de inmigración. Además, se da en circunstancias de precariedad económica y social ya que los aprendientes proceden de países con situaciones económicas y políticas mucho más inestables que las del país de acogida. En este sentido, son las poblaciones autóctonas quienes perciben a este grupo de población a través de sus diferencias culturales, por lo que el desarrollo lingüístico implica una aceptación social para los inmigrados y una manera de agilizar la asimilación cultural para las poblaciones receptoras.

El interés por la lengua de acogida (de aquí en adelante LA) ha ido aumentando debido al crecimiento de los flujos migratorios, lo que implica la necesidad de integración social de los inmigrantes y sus familias (Soto Aranda y El-Madkouri, 2005). De la misma manera, los estudios sobre LA han crecido durante las últimas décadas destacando las teorías de aculturación de Schumann (1978), quien enfatizaba en la distancia social y el grado de aculturación como indicadores del grado de desarrollo lingüístico alcanzado en la LA, como las teorías individualistas que apuntan al aprendiente como único responsable del aprendizaje de la LA y su progreso (Soto Aranda y El-Madkouri, 2002).

Así, el presente estudio trata al castellano como LA, entendiendo que aquellas personas que acuden a las aulas de enlace cumplen las características que El Madkouri y Soto Aranda definen previamente. Por ello, se considera necesario analizar y estudiar cómo se enseña el español en las aulas de enlace a este grupo poblacional con el fin de facilitar su proceso de inserción en la sociedad receptora.

2.2 ENSEÑANZA DE ELE EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

A la hora de aprender una lengua que no es la lengua materna, resulta evidente que el desarrollo lingüístico puede variar enormemente en función de la situación en que se encuentre el aprendiz. Silva et al. (2002) explican que el aprendizaje de una lengua puede verse influenciado por diferentes aspectos. Así, diferencia los conceptos de segunda lengua (de ahora en adelante, L2) y lengua extranjera (de ahora en adelante, LE). Para la autora, los términos difieren en función de la presencia que tenga dicha lengua en la comunidad del estudiante. Santos Gargallo (1999) arroja más luz sobre este tema y explica que la L2 es aquella lengua que desempeña una función social e institucional en su comunidad lingüística. Por el contrario, la LE es aquella lengua que se aprende en un contexto sin función social e institucional. Teniendo en cuenta estas ideas y ejemplificándolo en un país como Canadá, se puede concluir que el francés se trata de una L2 ya que toma partido a nivel social e institucional, mientras que el español debe ser entendida como una LE.

Por otro lado, merece la pena destacar la diferencia entre el aprendizaje de una L2 y la adquisición de una L2. Krashen (1982) señala que el aprendizaje de una lengua se basa en el conocimiento consciente de las diferentes reglas gramaticales y se encuentra asociado con el lenguaje formal, mientras que la adquisición surge del uso de la lengua de una manera inconsciente.

APRENDIZAJE	ADQUISICIÓN
Conocimiento consciente de las reglas	Conocimiento inconsciente y espontáneo
Lenguaje formal	Contexto natural
Necesita esfuerzo del aprendiz	A partir del uso de la lengua
Enfoque sobre la forma	Enfoque sobre el significado

Tabla 2. *Diferencias entre aprendizaje y adquisición de una L2.* Elaboración propia basada en Krashen (1982)

Una vez analizados y diferenciados los conceptos, en el presente estudio se presenta el español como L2 de los estudiantes debido a que ocupa y desempeña una función obvia en la sociedad y las instituciones. Por otro lado, la enseñanza del español en el aula de enlace se realizará a través del aprendizaje aunque los alumnos se verán enfrentados a un proceso de adquisición una vez salgan del aula, por lo que ambos fenómenos se combinan.

Además de lo expuesto por Krashen (1982), son varias las teorías que han tratado de dar respuesta a cómo es adquirida una L2 como la interlengua (Selinker, 1972), la teoría de la Gramática Universal (Chomsky, 1956) o la aculturación (Schumann, 1978).

Aunque el estudio se apoya en las ideas de Krashen (especialmente en la diferencia entre aprendizaje y adquisición) se consideran relevantes las diferentes teorías expuestas que se analizarán detalladamente más adelante. Asimismo, también se da validez e importancia a diferentes aspectos como la interlengua o la aculturación.

2.3 ENSEÑANZA DE ELE A INMIGRANTES

La realidad de las diferentes Comunidades Autónomas ha sufrido grandes cambios durante los últimos años. Personas de todas las partes del mundo han llegado a las regiones con sus respectivas lenguas, culturas, religiones y costumbres. La llegada de estos inmigrantes provoca una escolarización masiva en los centros de todo el país. Sin embargo, no se trata de una escolarización al uso, sino que se produce en cualquier momento del año y con un nivel de conocimiento de la lengua muy diverso por parte del alumnado (Boyano et al. 2004).

Este fenómeno ha provocado que las diferentes Comunidades Autónomas actúen para poder ofrecer una educación de calidad y adaptada a las características de los estudiantes con desconocimiento del idioma, tal y como se explica con mayor profundidad en los próximos epígrafes.

Las aulas de enlace o de acogida se consideran un espacio que debe funcionar como puente entre el aprendizaje del español y la inclusión a los grupos ordinarios de la Educación Secundaria. A pesar de ello, muchos autores como Pérez Milans et al. (2007)

señalan en sus estudios que las aulas de enlace funcionan como refugios aislados para sus alumnos.

Resulta evidente que las características de una clase ordinaria contrastan mucho con la realidad que se vive en las aulas de enlace. Dicho de otra forma, mientras que un grupo ordinario estudia álgebra o las características del paisaje mediterráneo, el alumnado de las aulas de enlace comienza a descubrir sus primeras palabras en español e incluso empieza a leer por primera vez. Por ello, la concepción de las aulas de enlace como puente a las aulas ordinarias se antoja complicado dada la temporalidad de las mismas (generalmente, un curso académico).

Por otro lado, diferentes autores señalan que las aulas de enlace no se encuentran completamente preparadas para atender a las necesidades de los estudiantes. En primer lugar, Villalba (2008) señala que el español que se estudia en un aula de enlace no debe entenderse como Español como Lengua Extranjera, sino como Español como Lengua Segunda o EL2. Por ello, autores como Hernández y el propio Villalba (2008) critican el empleo de materiales propios de ELE con este tipo de alumnado. Seguidamente, tras realizar un estudio de campo en aulas de enlace de la Comunidad de Madrid, Castaño (2016) concluye explicando que la educación emocional se omite completamente en este tipo de clases, dejando de lado las necesidades afectivas del alumnado.

A su vez, Boyano et al. (2004) señalan que los programas de aulas de acogida deben ser un compendio de enseñanza de la lengua dentro del aula y de programas socioeducativos que favorezcan la inclusión del alumnado y sus familias en la cultura de origen. En este último apartado se podrían incluir proyectos sociales, escuela para familias, actividades de ocio y tiempo libre, etc.

Como se puede observar, existen opiniones diferentes y variadas sobre la enseñanza de español al alumnado inmigrante. En los próximos epígrafes se analiza el estado de las aulas de enlace de una manera más detallada para lograr adquirir una visión completa de la situación en la que se encuentran.

2.4 NUEVAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE ELE

En primer lugar, se puede definir el método docente como todas aquellas decisiones sobre los diferentes procedimientos que se llevan a cabo y los recursos que se van a utilizar en cada fase de un plan de acción que, secuenciado correctamente, ayudará a cumplir una serie de objetivos pretendidos y otorgar un fin último a la tarea educativa (Díaz, 2005). En este sentido, autores como Ángel – Pedroza et al. (2014) señalan que las estrategias de enseñanza son todos los procedimientos y recursos que emplea el docente para generar un aprendizaje significativo en el alumno y facilitar el entendimiento. Merece la pena destacar que se entiende aprendizaje significativo como aquel conocimiento verdadero que nace a través de recuerdos, experiencias y comprensión de información a la vez que se aplican habilidades creativas, prácticas, críticas y emocionales del estudiante (Miralles et al., 2019). Sin embargo, no todas las metodologías resultan exitosas. Maldonado – Fuentes et al. (2016) recalcan que el éxito de un proceso de enseñanza-aprendizaje reside en la definición adecuada de los objetivos y contenidos y de los métodos empleados para alcanzar dichos objetivos.

Tras analizar diferentes definiciones de una serie de autores, se puede afirmar que el fin último y la meta de cualquier metodología de enseñanza es el aprendizaje. Vadillo (2016) considera necesario diferenciar dos grandes tipos de aprendizaje que se verán forzosamente influenciados por la metodología didáctica empleada: aprendizaje implícito y explícito.

Por un lado, según el propio Vadillo (2016) el aprendizaje implícito es aquel aprendizaje no intencional en el que el aprendiz no es consciente del proceso y que deriva en una ejecución automática de una determinada conducta. Autores como Verdugo – Lucero et al. (2002) añaden que el aprendizaje implícito conlleva que el estudiante no tiene intención de aprender, por lo que el proceso se realiza de manera inconsciente.

De manera contraria, López-Ramón (2006) explica que el aprendizaje explícito ocurre cuando los alumnos saben lo que están aprendiendo y cómo. Este hecho significa que el aprendiz presenta atención y voluntariedad a la hora de aprender, por lo que la comprensión y la asimilación de contenidos serán las prioridades y los aspectos más desarrollados en el proceso.

Se considera necesario que sea un proceso inconsciente y enfocado al juego para que pueda desembocar en un proceso de enseñanza – aprendizaje realmente significativo.

Moscoso en 2009 señaló que la educación se encuentra sometida a una constante e inevitable evolución, asumiendo los diferentes cambios que la sociedad le exige para poder llegar al aprendizaje.

De esta forma, Alonzo y Gámez (2010) consideran que aquellas metodologías eficaces deben cumplir diferentes características:

- Transferencia de conocimientos
- Motivación del alumno y del docente
- Empleo correcto de materiales didácticos
- Integración social
- Ambiente adecuado

Basándonos en las palabras de Moscoso (2009) mencionadas anteriormente, resulta evidente que el tiempo pasa y la sociedad cambia y se adecúa a las nuevas situaciones. De esta manera, la educación sigue el mismo camino y aparecen nuevas metodologías de enseñanza. Entre las metodologías más famosas se encuentran: APB (aprendizaje basado en proyectos), *flipped classroom* (aula invertida), aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en el pensamiento...

Sin embargo, este proyecto se centrará en dos nuevas metodologías: aprendizaje híbrido y gamificación

2.4.1 GAMIFICACIÓN

Las nuevas tecnologías e inquietudes de los jóvenes han exigido nuevas respuestas al contexto educativo. La gamificación se puede entender como una metodología creciente y emergente cuyo fin es emplear juegos o videojuegos en contextos

educativos, generando aprendizaje significativo en los alumnos (Parra-González, Segura-Robles, 2019).

El aspecto lúdico se ha ido introduciendo en prácticamente todos los espacios de nuestra vida, llegando a la gamificación en sectores diversos como la educación, la salud o los recursos humanos (Escribano, 2013). De hecho, durante los últimos años numerosas empresas implementaron la gamificación con el objetivo de mejorar el rendimiento y experiencias de sus trabajadores (Deterding et al., 2011). De esta forma, el elemento central de la gamificación general es el uso de los juegos o videojuegos para generar un mayor interés en un determinado producto, haciéndolo más atractivo y divertido.

Si analizamos concretamente el ámbito educativo, autores como Foncubierta y Rodríguez (2014) aclaran que la gamificación no es únicamente un juego, sino que se trata de una actividad formada por multitud de elementos y espíritu lúdico. Sin embargo, existe un aspecto clave en esta nueva metodología: la motivación.

Es evidente que motivar al alumnado es uno de los grandes retos del docente. Soriano (2001) define la motivación como un proceso dinámico, que fluye. Por ello, difiere de la motivación intrínseca y extrínseca. Por un lado, la motivación extrínseca es aquella que procede de fuera del estudiante y se podría evidenciar en premiar a los alumnos a través de notas o comportamientos (Palazón-Herrera, 2015). Por otro lado, la motivación intrínseca es aquella que nace en el propio estudiante y consigue activarle y guiarle hacia lo que le gusta y le interesa. Por ello, Valderrama (2015) caracteriza al juego como una actividad intrínsecamente motivadora ya que el ser humano se involucra en él por gusto.

De esta forma, Yunyongying (2014) señala que un diseño curricular sustentado en los principios de la gamificación facilita que el alumnado mantenga su interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evitando su conversión en un proceso desinteresado.

2.4.1.1 VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA GAMIFICACIÓN

Una vez analizado el concepto de gamificación y su presencia en los diferentes ámbitos sociales y especialmente en el contexto educativo, se procede a analizar los beneficios de dicha metodología atendiendo a los criterios de Oliva (2016) y Burke (2012).

- Facilita la creación de conceptos novedosos
- Fomenta la innovación en el contexto educativo
- Genera alta motivación a corto y largo plazo en estudiantes y profesores
- Premia el empeño académico de una manera diferente a las calificaciones
- Compromiso persistente del alumnado y el docente
- Acercamiento a nuevas tecnologías
- Optimiza las capacidades de los estudiantes
- Favorece trabajo en grupo y el desarrollo de las habilidades sociales

Otros autores como Lázaro (2019), citando a Scott y Neustaedter (2013) señalan cuatro aspectos principales: libertad para fallar, feedback veloz, evolución e historia.

Por otro lado, si prestamos atención a las desventajas de la metodología se pueden encontrar las siguientes:

- Posibilidad de distracción por el juego
- Pérdida de productividad
- Falta de desarrollo de la expresión oral
- Excesiva competitividad
- Exige trabajo constante del docente para no generar motivaciones pasajeras en el alumnado.
- Elevado coste

2.4.1.2 ELEMENTOS Y COMPONENTES DE LA GAMIFICACIÓN

Werbach y Hunter (2012) dividen los elementos del juego en diferentes niveles que van desde lo más abstracto hasta lo más concreto. En este sentido, los autores clasifican los elementos de esta metodología en dinámicas, mecánicas y componentes,

correspondiendo a las dinámicas los aspectos más abstractos del juego y a los componentes los aspectos más concretos.

Para Teixes (2015), las dinámicas son aspectos generales que sirven para enmarcar el juego. Están orientados al fin específico del juego y se relacionan con las dinámicas del mismo:

- Emociones: conectar con el jugador a través de la curiosidad, la sorpresa y la competición genera emociones positivas que motivan al estudiante.
- Narrativa: crear una historia atractiva y amena permite sustentar el aprendizaje y mostrar a los estudiantes una idea general y amplia de la misión.
- Progreso: los jugadores son responsables directos y conscientes de sus resultados y avances de manera autónoma.
- Altruismo: las relaciones sociales se ven impulsadas por este tipo de actitudes ya que recibir regalos de terceras personas provoca que el jugador permanezca en el juego para poder devolver el presente.
- Restricciones: son necesarias y han de presentarse a los jugadores de manera clara.
- Estatus: la sensación de reconocimiento, prestigio y respeto en los jugadores es un aspecto imprescindible. Además, fomenta la confianza en el propio alumno.
- Autoexpresión: construir una personalidad a través de elementos como los avatares es posible gracias a la originalidad e identidad propia de los jugadores.
- *Fun*: el aspecto lúdico es el principal motivo por el que se forma parte de un juego. La sorpresa o los grupos de trabajo son herramientas que posibilitan que el juego sea divertido.

Por otro lado, según Marczewski (2015) las mecánicas son aquellas acciones y comportamientos del jugador en el juego que se repiten en forma de patrón, mientras que los componentes con las diferentes herramientas (logros, avatares, insignias...) que posibilitan las mecánicas. El autor diferencia:

- Retos y misiones: los retos son aquellos recorridos que exigen ser cumplidos en un determinado espacio de tiempo, mientras que las misiones son recorridos que presentan obstáculos que han de ser superados sin un tiempo determinado.

- Competición: se pueden conseguir buenos resultados a través de este factor siempre que no se sobrepasen los límites del juego.
- Cooperación: varios jugadores han de trabajar conjuntamente para lograr un fin determinado. Así, se consigue que todos los jugadores aporten sus ideas y formen parte activa de su aprendizaje.
- Feedback: los jugadores reciben información inmediata sobre su progreso. Es útil para los estudiantes ya que a través de ello, pueden analizar si su camino es el correcto.
- Recompensas: tras alcanzar un objetivo se le otorga algo de valor a los jugadores. Existen diferentes tipos:
 - a) Fijas: el jugador conoce el premio, por lo que se premia la fidelidad.
 - b) Aleatorias: el jugador no conoce el premio, únicamente sabe que al cumplir un objetivo obtendrán un premio.
 - c) Inesperadas: el jugador no espera una recompensa. Se otorga al superar algún obstáculo no anunciado. Son recibidas con gran entusiasmo.
 - d) Sociales: el jugador recibe premios del resto de jugadores.
- Turnos: la participación alterna permite que los jugadores trabajen y cooperen con todos sus compañeros a lo largo del juego, evitando crear grupos fijos y sentimientos de pertenencia.
- Suerte: el azar, ocasionando efectos negativos y positivos, genera un proceso de aprendizaje emocionante en el jugador.

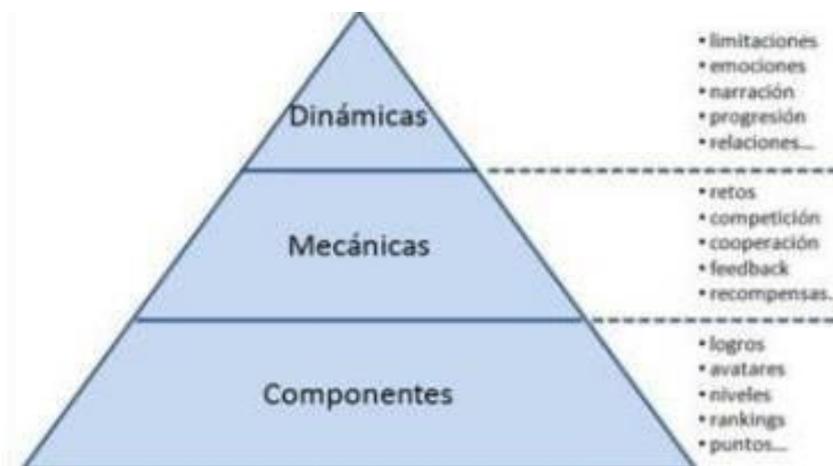


Figura 1: *Elementos y componentes de la gamificación*. Extraído de: Pisonero Blanco (2018), pág. 3.

Continuando el análisis, entre los componentes de la gamificación se encuentran:

Puntos y tablas de clasificación: Los puntos son obtenidos cuando se cumplen los retos propuestos por el docente (Dalmases Muntané, 2017). Estos elementos estimulan la participación de los alumnos ya que generan en ellos un sentimiento de competitividad. La competición, enfocada de manera adecuada, es una herramienta que permite activar al alumnado y generar un mayor interés en ellos. Por otro lado, las clasificaciones son el reflejo del progreso del alumno y de la calificación de las diferentes tareas, por lo que ofrecen *feedback* al estudiante sobre su progreso.

Niveles: Werbach y Hunter (2012) señalan que el jugador siente la novedad a la hora de subir de nivel. Por ello, los autores exponen la idea de “escaleras de progresión” donde el alumno recorre un amplio camino mientras cumple una serie de objetivos claros a corto y largo plazo. Entre las características de este concepto se encuentran las siguientes:

- El tiempo exigido para subir de nivel en los primeros momentos del juego debe ser menor que en los niveles más altos. De esta manera se consigue implicar al alumnado desde el principio.
- La dificultad de las tareas debe incrementarse de manera paulatina al subir de nivel. Sin embargo, el aumento de dificultad no debe ser lineal, sino que deben existir ciertos momentos de descanso para disfrutar del juego y del aprendizaje con mayor tranquilidad.
- Al finalizar cada nivel debe existir una prueba final de mayor dificultad denominada *boss fight*. Si el jugador logra superar dicha prueba, consigue subir de nivel.

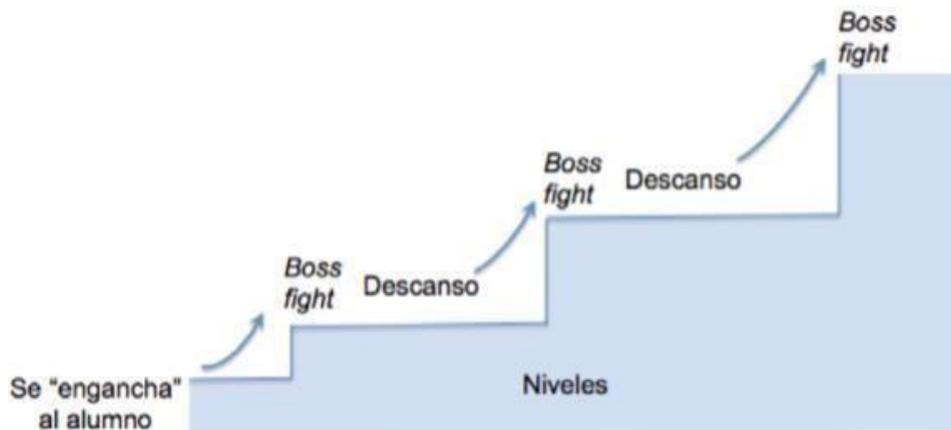


Figura 2: *Escaleras de progresión*. Extraído de Dalmases Muntané (2017) a partir de Werbach y Hunter (2012), pág. 20.

Insignias y logros: Las insignias son representaciones visuales de diferentes logros que ha alcanzado el jugador. El verdadero valor de las insignias según Werbach y Hunter (2012), es que permiten ver al resto de compañeros lo que un alumno es capaz de hacer, generando en él un aumento de autoestima y autonomía. El objetivo de crear autonomía en el alumnado es hacer que el estudiante adopte un papel activo y central en la actividad y en el aprendizaje.

Bienes virtuales: Son aquellos premios virtuales que hacen que un alumno se diferencia de los demás. Son medallas o monedas, entre otros (Hunicke, LeBlanc y Zubeck, 2004). El fin de este elemento es que el estudiante consiga construir una identidad propia a través del juego y sentirse capaz de lograr las metas establecidas.

Avatar: Ya en 1978, Anchor citando a Huizinga (1949) hacía mención a su concepto de "círculo mágico", refiriéndose a él como aquel espacio que separa el mundo real del juego y en el cual el jugador se sumerge en una nueva realidad. En este sentido, el autor mencionaba el avatar como un elemento que permite fluir la imaginación del jugador para adentrarse en la dinámica. Otros autores como Gee (2003) añaden que el avatar es un aspecto motivador del aprendizaje porque permite la creación de nuevas identidades y roles. En este sentido y a través de dos autores concretos de la enseñanza de ELE como Foncubierta y Rodríguez (2014), observamos algunos aspectos positivos del avatar:

- Protege la autopercepción del alumno
- El alumno se siente protegido en clase

- Fomenta la autoestima y la confianza en sí mismo
- Mejor percepción del error

Así, se considera importante la aparición y el cumplimiento de los diversos elementos y componentes de la gamificación en la propuesta didáctica que se facilita. Los beneficios que presentan aspectos como las insignias o el avatar son observados como herramientas útiles para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto de confianza, reduciendo el miedo al error y al fracaso. Además, el *feedback* constante permite que el alumno consiga construir su aprendizaje de manera continua sin tener que esperar o recurrir al profesor de manera repetitiva e intermitente. Aspectos como la autonomía, el aprendizaje activo y la autoestima son tomados en cuenta a lo largo del proyecto.

2.4.1.3 ACTIVIDADES GAMIFICADAS

La gamificación no supone únicamente la construcción de un juego que pueda ser comercializado y que sea reconocido por la sociedad como “juego” (Deterding et al., 2011). La gamificación exige emplear los diferentes elementos del juego y técnicas de pensamiento (*game thinking*) para obtener una experiencia lúdica que posibilite el aprendizaje (Werbach y Hunter, 2012).

De esta forma, por la naturaleza de las actividades, se deben tener en cuenta los diferentes tipos de jugadores (Bartle, 1996):

- Asesinos (*killers*): son competidores y luchadores. Quieren ser superiores a los demás compañeros, por lo que se centran en las puntuaciones, las clasificaciones y los niveles.
- Triunfadores (*achievers*): son orgullosos. Desean ser los primeros para poder compararse con los demás jugadores, por lo que se centran en las insignias y los logros conseguidos.
- Sociales (*socializers*): son cooperativos. Les gusta compartir, reflexionar y discutir con los compañeros.

- Exploradores (*explorers*): son curiosos. Les gusta la propia actividad, descubrir y saber más.

Sin embargo, Werbach y Hunter (2012) añaden que no existen los jugadores puros, sino que cada estudiante puede presentar diferentes aspectos de los cuatro tipos de jugadores según Bartle (1996).

En este sentido, se considera necesario analizar las características del alumnado a la hora de diseñar actividades de carácter gamificado y adaptarlas a sus gustos y necesidades, tal y como se hace en la propuesta didáctica del proyecto.

2.4.1.4 GAMIFICACIÓN EN ELE

Llegados a este punto, conviene ahondar en la siguiente cuestión: ¿es posible la gamificación en el aula de ELE?

Chamorro Guerrero y Prats Fons (1994) explican que en la clase de lenguas extranjeras, el profesor y los alumnos aceptan un pacto determinado en el que se incluyen unas determinadas reglas previas en función de las características de la clase y que pueden debatirse y negociarse por parte de los dos interesados en función de los intereses de cada uno.

En este sentido, las autoras consideran de suma importancia hacer conscientes a los estudiantes de las reglas que se van a adoptar para que sean los propios alumnos los protagonistas de su aprendizaje. De esta idea se puede deducir que en el ambiente gamificado el profesor también debe acotar las reglas y justificar la metodología empleada para que el estudiante pueda realizar sus funciones de la mejor manera posible.

Entre los beneficios de la gamificación en el aula de ELE se encuentran los siguientes (Chamorro Guerrero y Prats Fons, 1994):

- Oportunidad de comunicación real
- Estimulación de la adquisición de una lengua extranjera debido al alto grado de motivación

- Clima distendido, relajado y positivo
- Mayor participación
- Menor tiempo de intervención del docente
- Aspecto lúdico que motiva al estudiante

2.4.2 APRENDIZAJE HÍBRIDO

Osorio (2011), citando a Carman (2002) señala cinco elementos que caracterizan el modelo híbrido. Son los siguientes:

- Eventos vivos: deben existir eventos y momentos de aprendizaje donde todos los estudiantes y el profesor participen al mismo tiempo. Basándonos en la teoría de Keller (1987), estos eventos serán provechosos siempre que se tengan en cuenta la motivación del estudiante, la satisfacción y atención del aprendiente o la relevancia de los mismos.
- Aprendizaje autónomo: las experiencias de aprendizaje deben ser desarrolladas por el estudiante de manera autónoma e independiente. El aprendiz ha de fijar su ritmo y tiempo en su proceso de aprendizaje.
- Colaboración: se consideran necesarios momentos de interacción entre los estudiantes y el instructor con el objetivo de trabajar de forma colaborativa y en grupo. En este sentido, merece la pena recordar las palabras de Brown, Collins y Duguid (1989), quienes afirmaban que el ser humano es un ser social, por lo que el aprendizaje debe ser construido en comunidad a través de las interacciones sociales.
- Evaluación: el aprendizaje de los estudiantes y el nivel de logro de sus acciones debe medirse a través de la evaluación.
- Materiales de apoyo: las actividades necesitan materiales de apoyo para desarrollarse de manera exitosa tanto en situaciones de aprendizaje autónomo, colaborativo como en eventos vivos.

2.4.2.1 PAPEL DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO EN EL APRENDIZAJE HÍBRIDO

En 2004, Barberà y Badia señalan las diferentes características que debe cumplir un docente en los ambientes de aprendizaje presenciales y virtuales. Así, analizan nueve aspectos que se pueden resumir en la siguiente tabla:

Aspecto	Presencial	Virtual
1. Planificación	Decisión básica sobre la secuenciación de contenidos, metodología empleada, tareas y evaluación.	Explícita y completa para orientar al alumnado. Debe prestar especial atención a la temporización de las sesiones y del curso.
2. Presentación de la información	Medio oral. Se enfatiza el aporte verbal en la comunicación profesor-estudiante.	Medio principalmente escrito. Se enfatiza en guiar al alumno a buscar información de manera autónoma.
3. Participación, presencia y aportación	Trabajos y ejercicios en los que el alumno realiza contribuciones sobre una determinada materia.	Debates y foros virtuales en los que el alumno interviene en función de su interés.
4. Interacción	Presencial. Únicamente en clase o alrededores.	Dilatada. Tiene lugar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Seguimiento y evaluación	Discontinuo. Foco en actividades, trabajos e intervenciones de clase.	Continuo. Registro de todas las acciones que realiza el alumno en su aprendizaje.
6. Dominio de la tecnología	No es necesario.	Necesario para asegurar una comunicación

		adecuada con los alumnos y una orientación correcta.
7. Capacidad de respuesta	Únicamente en clase y en momentos de tutoría.	Inmediata y regular. Las conexiones son frecuentes.
8. Colaboración docente	Coincidencia horaria puede dificultar la colaboración y el encuentro entre los diferentes docentes.	Entorno virtual favorece la colaboración docente por su ampliación del tiempo.
9. Tiempo de docencia y carga de docencia	Fijo. Horas de clase y corrección de trabajos.	Variable. Depende de los alumnos y de las actividades virtuales propuestas.

Tabla 3: *Paralelo entre modalidad docente presencial y virtual.* Elaboración propia, basada en Barberà y Badía (2004).

En cuanto a los estudiantes, es evidente que el cambio de modalidad presencial a modalidad virtual y su combinación representan un cambio en la construcción de su aprendizaje y en la interacción con sus compañeros.

Así, los propios Barberà y Badia (2004) señalan seis aspectos que el aprendiente presencial debe manejar para poder convertirse en un aprendiente virtual:

- Organización del espacio y del tiempo educativo menos estricta y más variable.
- Incremente de uso en las tecnologías de la información y la comunicación en su proceso de aprendizaje.
- Aprendizaje autónomo, sin la tradicional dirección del profesor.
- Materiales tecnológicos.
- Virtualidad como medio de interacción social y de desarrollo de actividades de aprendizaje.

Además, al aprendiente propio de la metodología híbrida se le exige mayor autonomía, ya que debe regular su proceso de aprendizaje. Asimismo, debe buscar nuevas formas

de búsqueda, identificación y selección de información para poder construir su conocimiento de manera adecuada.

2.4.2.2 APRENDIZAJE HÍBRIDO EN ELE

Morales Ríos y Ferreira Cabrerías (2008) señalan que la educación combinada o híbrida incluye un aprendizaje remoto y asíncrono que genera potenciales problemas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta idea se sustenta en la naturaleza de las lenguas, cuyo fin último es la interacción y la comunicación en la lengua meta. Así, las autoras explican que el docente debe tomar cuidadosamente las decisiones relacionadas con el diseño del programa ya que la parte del aprendizaje híbrido que se realiza a distancia ha de ser capaz de compensar la comunicación asíncrona y la distancia entre profesor y estudiantes.

De esta manera, resulta evidente que el aprendizaje híbrido exige la combinación de lo presencial y lo asíncrono, por lo que se deben analizar las características de cada entorno de aprendizaje para llevar a cada uno de ellos los contenidos que mejor se adapten a sus circunstancias. Así, se considera que las clases presenciales deben centrarse y reforzar la expresión y comprensión auditiva para apoyar una interacción fluida. Por otro lado, el aprendizaje asíncrono ha de potenciar el desarrollo de diferentes habilidades lingüísticas que presentan una mayor facilidad de combinación con la tecnología como la producción escrita, que a su vez se puede focalizar en aspectos gramaticales y léxicos.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

3.1 ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN APLICABLE A LAS AULAS DE ENLACE EN ESPAÑA

La cantidad de alumnos extranjeros en las aulas de los centros públicos y concertados de España ha aumentado considerablemente durante los últimos años. En este sentido, las Instituciones públicas se han visto obligadas a adoptar medidas que favorezcan y permitan la incorporación y la integración del alumnado inmigrante al sistema educativo, tal y como explica la actual ley educativa LOMCE. De esta manera, las diferentes Comunidades Autónomas han implantado este tipo de aulas bajo diferentes denominaciones: Aulas Temporales de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra y La Rioja, Aulas temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía y Extremadura, Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana o Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid, donde se va a centrar el estudio posterior. A pesar de las diferentes denominaciones y regulaciones propias del Currículum de cada Comunidad Autónoma, el objetivo de todos estos programas es el mismo: que el alumno extranjero logre integrarse de manera satisfactoria en el grupo ordinario lo antes posible. Sin embargo, las diferencias entre programas resultan más que evidentes. Sin ir más lejos, el Plan de Acogida del Centro Docente de Cataluña enseña el catalán en lugar del castellano.

Alumnos	2014-2015		2015-2016		Variación	
	Total	Distribución porcentual	Total	Distribución porcentual	Absoluta	Porcentual
Total	126.755	100%	125.928	100,0%	-827	-0,7%
Rumanía	24.882	19,6%	27.211	21,6%	2.329	9,4%
Marruecos	19.355	15,3%	19.517	15,5%	162	0,8%
Ecuador	13.171	10,4%	10.019	8,0%	-3.152	-23,9%
China	8.386	6,6%	9.115	7,2%	729	8,7%
República Dominicana	5.404	4,3%	5.151	4,1%	-253	-4,7%
Bolivia	5.097	4,0%	4.577	3,6%	-520	-10,2%
Colombia	5.526	4,4%	4.390	3,5%	-1.136	-20,6%
Perú	5.280	4,2%	4.298	3,4%	-982	-18,6%
Bulgaria	3.034	2,4%	3.101	2,5%	67	2,2%
Polonia	2.723	2,1%	2.737	2,2%	14	0,5%
Resto de nacionalidades	33.897	26,7%	35.812	28,4%	1.915	5,6%

Tabla 4. *Alumnos extranjeros matriculados en Enseñanzas de Régimen General por país de nacionalidad*. Extraído de El alumnado extranjero. Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación (2017).

Como se puede observar en la Tabla 1, durante el año 2015-2016, 27.211 alumnos procedentes de Rumanía se encuentran matriculados en las Enseñanzas de Régimen

General de la Comunidad de Madrid. Otros países como Marruecos o China aportan 19.517 y 9.115 alumnos respectivamente al sistema educativo de la capital de España. Otros datos de países como Ecuador, República Dominicana o Bolivia no se consideran relevantes en las aulas de enlace debido al conocimiento del español como lengua materna.

Mora et al. (2004), explican que el modelo de enseñanza de la escuela no debe ser etnocéntrico, sino que debe emplear la presencia de diferentes culturas como medio de diálogo, espacio y comunicación para fomentar el conocimiento, la aceptación y el respeto entre diferentes comunidades y colectivos. Muñoz Sedano (2003) añade que la escuela tiene el deber de preparar a los alumnos para ser parte activa de una sociedad culturalmente diversa.

A continuación, se analizan las diferentes actuaciones institucionales de Andalucía, Aragón, Castilla – La Mancha, Castilla y León y Madrid a través del estudio de Trujillo (2004). Estas son las Comunidades Autónomas cuyos profesores han respondido a la encuesta analizada más adelante.

En primer lugar, Andalucía promulgó a finales del siglo pasado la *Ley de Solidaridad en la Educación* (1999), en la cual señalan una serie de acciones para compensar las posibles diferencias entre el alumnado. En este sentido, se incluyen todo tipo de capacidades físicas o psíquicas y condiciones desfavorables de alumnado inmigrante. Ya en 2003 se crea el *Plan de Compensación Educativa* a través del cual se adapta el currículo a las diferentes características del estudiante, incluyendo el aprendizaje de la lengua española al alumnado inmigrante que desconoce el idioma.

Por otro lado, Aragón organiza su actuación sobre alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma (Decreto 217/2000 del Gobierno de Aragón) mediante tres tipos de medidas.

- Medidas curriculares: adaptación del currículo de Educación Infantil y Educación Primaria a las necesidades del estudiante, incluyendo en el mismo aspectos culturales y sociales y favoreciendo la competencia comunicativa.
- Medidas organizativas: se favorece las intervenciones del profesorado fuera del aula y los agrupamientos flexibles.

- Medidas tutoriales: plan de seguimiento individualizado del estudiante y escuela de familias.

Sin embargo, en Educación Secundaria se habla sobre la atención individualizada dentro del aula y la creación de grupos de apoyo, aunque no da información concreta sobre los mismos.

Siguiendo con Castilla – La Mancha, recoge la atención sobre el alumnado inmigrante y la enseñanza de la lengua española en el Decreto 138/2002, donde señala la creación de grupos específicos de lengua castellana para los estudiantes inmigrantes que no conozcan el idioma. Además, el Decreto recoge que en Educación Secundaria Obligatoria se establecerán convenios con Entidades sin ánimo de lucro para favorecer la integración del inmigrante en la sociedad. A su vez, la Consejería de Educación y Cultura de Castilla – La Mancha regula la intervención de los Equipos de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado, cuya labor es colaborar con el profesorado a través de formación para integrar a los alumnos inmigrantes en las aulas ordinarias.

En cuanto a Castilla y León, trabaja desde el 2004 a través del *Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León*, donde se recogen diferentes medidas de actuación al alumnado extranjero. Sus objetivos son: compensar desfases curriculares, adquirir competencia intercultural por parte del alumnado o garantizar la inclusión del alumnado en el centro y el entorno. Las medidas de este plan incluyen la creación de aulas de inmersión lingüística para inmigrantes, las cuales se organizarán teniendo en cuenta las características del centro. Sin embargo, no aparece mucha más información sobre el tema.

Por último, la Comunidad de Madrid se organiza a través de las Aulas de Enlace. El presente estudio se centra en esta comunidad, por lo que se analiza su marco legal en mayor profundidad en los siguientes epígrafes.

3.2 LAS AULAS DE ENLACE EN LA COMUNIDAD DE MADRID

3.2.1 OBJETIVOS DE ESTAS AULAS

Tal y como explica la Orden 1644/2018, de 9 de mayo, de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se determinan algunos aspectos de la incorporación tardía y de la reincorporación del alumnado a la enseñanza básica del sistema educativo español en los centros docentes de la Comunidad de Madrid, los objetivos de las aulas de enlace son:

- Posibilitar atención específica al alumnado extranjero mediante el apoyo de competencias lingüísticas y comunicativas, y el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante las oportunas adaptaciones curriculares.
- Facilitar la incorporación y acortar el período de integración de este alumnado al sistema educativo español.
- Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno.
- Lograr que el alumnado se incorpore al entorno escolar y social en el menor tiempo y en las mejores condiciones posibles.

3.2.2 FUNCIONAMIENTO

La incorporación a las aulas de enlace se realiza una única vez durante el período de escolaridad obligatoria del estudiante, por lo que coincide a su vez con el momento de acceso al sistema educativo. De esta manera, son los padres o tutores legales del alumno quienes deben manifestar su conformidad para que el mismo pueda incorporarse a un aula de enlace o, en caso contrario, hacerlo constar a través de un escrito.

En cuanto a la permanencia en el aula de enlace, debe ser la del tiempo imprescindible hasta que el alumno presente un desarrollo lingüístico suficiente del castellano para incorporarse a tiempo completo a un grupo ordinario. Dicha permanencia podrá prolongarse hasta un máximo de nueve meses desde la fecha de incorporación, aunque

puede ser ampliado por la Dirección de Área territorial competente de la Comunidad de Madrid.

Una vez que el alumno ha finalizado su período en el aula de enlace, debe incorporarse a tiempo completo al grupo de referencia que el centro le asigne hasta la finalización del curso escolar. En ocasiones, al finalizar el curso escolar y el período de permanencia en el aula de enlace, el centro de referencia no puede ofrecer plaza vacante ordinaria para el estudiante, por lo que la Comisión de Escolarización le debe asignar otro centro educativo para continuar su educación.

3.2.3 PROFESORADO

La Comunidad de Madrid dota a los centros educativos del profesorado necesario para garantizar el correcto funcionamiento de las aulas de enlace, llegando a incluir hasta dos profesores por aula. No existe una formación específica, más allá de la formación necesaria para ejercer como maestro o profesor en centros educativos, para ejercer como docente dentro de estas aulas. Sin embargo, desde la propia legislación se propone a aquellos docentes con formación o experiencia en enseñanza del español como segunda lengua como el profesorado más afín a las características del grupo meta y sus necesidades.

En este sentido, merece la pena rescatar las propuestas de Santos Guerra (1999), quien define al docente ideal de las aulas con mayor interculturalidad como aquel profesor flexible, permeable con el medio y racional en sus dimensiones éticas, sociales y políticas.

Por último, en cuanto a las funciones del profesorado se encuentran la docencia, la evaluación, el fomento de la adquisición y cultura básica española y madrileña, seguimiento individualizado y tutorizado, elaboración de informes individuales que forman parte del expediente académico y la elaboración de una Memoria anual del Aula de Enlace que el centro debe recoger e incluir en la memoria de Centro.

3.2.4 DESTINATARIOS

“Escuelas de Bienvenida” es el programa a través del cual se regulan las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid. La viceconsejería de educación de la Comunidad de Madrid en las Instrucciones del 16 de Julio de 2004 establece el programa previamente mencionado como medida de actuación para la incorporación de alumnado de origen extranjero al sistema educativo.

Las aulas de enlace se conciben como medida para atender dos perfiles bien diferenciados de alumnos: alumnos con carencias graves en conocimientos elementales debido a una escolarización irregular en su país de origen y alumnos con desconocimiento del idioma español. Los beneficiarios de estas aulas son alumnos a partir del tercer curso de Educación Primaria hasta la Educación Secundaria Obligatoria completa que se encuentren escolarizados en centros de carácter público o centros privados (concertados) sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. A su vez, los centros educativos que formen parte de este programa han de justificar su participación mediante diferentes criterios como la disponibilidad de espacios, experiencia previa en la atención educativa de estudiantes extranjeros con desconocimiento del idioma o ubicación en zonas de alto porcentaje de población extranjera, entre otros. Cabe destacar que cada aula de enlace podrá contar con un máximo de doce alumnos y un mínimo de cinco. Cabe destacar que si un centro no cuenta con el número mínimo de alumnos para disponer de aulas de enlace, estos alumnos se incluyen en programas como educación compensatoria para poder disfrutar de horas de enseñanza del español fuera del aula ordinaria, aunque la gran parte de la jornada lectiva la realizan dentro del grupo clase.

El número de alumnos que necesitan aprender español será otro de los puntos clave del estudio que se presenta más adelante con el fin de analizar las horas que el alumnado recibe de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

3.3 LA REALIDAD DE LAS AULAS DE ENLACE EN ANDALUCÍA, ARAGÓN, CASTILLA - LA MANCHA, CASTILLA Y LEÓN Y COMUNIDAD DE MADRID

A continuación, se presentan los datos recogidos a través de una encuesta realizada a cuarenta sujetos. Todos ellos son profesores de aulas de enlace de las diferentes comunidades autónomas de España analizadas. Cabe destacar que más adelante se analizará más a fondo la Comunidad de Madrid. El cuestionario, formado por 26 ítems, incluye cuestiones sobre experiencia, formación en ELE o metodología entre otros aspectos.

3.3.1 ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA ENCUESTA

Para comenzar, se ha de señalar que el 52.5% de los encuestados tienen una edad igual o superior a 36 años. Por el contrario, el 45% se encuentra entre los 31 y los 35 años. Resulta llamativo que únicamente el 2.5% presenta un rango de edad entre los 21 y 25 años. Es evidente que la incorporación laboral de los titulados en Magisterio no es una tarea sencilla y tardan algunos años en encontrar trabajo en su sector. Sin embargo, este hecho se ha visto afectado por la gran contratación de personal docente durante el curso 2020-2021 en España como medida de prevención del COVID-19.

En cuanto al sexo, existe una gran diferencia en la que destaca la mujer (65%), mientras que los hombres se ven reducidos a un 35% de la población encuestada. Este aspecto, a pesar de no ser llamativo ni relevante, parece guardar relación con el número de hombres y mujeres graduados en Magisterio. La OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) señaló en un estudio de 2017 que únicamente 1 de cada 5 profesores de las aulas de Educación Primaria eran hombres. A pesar de que España se encuentra en la media de la Unión Europea no deja de ser un dato preocupante.

La gran mayoría de los encuestados trabajan en la Comunidad de Madrid (55%). Le sigue Aragón con un 27.5% y por detrás se encuentra Andalucía, alcanzando un 10%. Por último, aparece un 5% procedente de Castilla y León y un 2.5% procedente de Castilla La Mancha. Merece la pena destacar que se ha evitado encuestar a profesorado

procedente de Cataluña ya que sus aulas de enlace son, en realidad, *aulas d'acollida*, en las que se enseña catalán y no castellano, por lo que es un aspecto que sobrepasa los límites del estudio.

Centrándose en la propia actividad docente, más de la mitad de los encuestados (57.5%) acumula entre 7 y 10 años de experiencia como maestro. Asimismo, el 22.5% supera los 10 años de experiencia mientras que el 15% oscila entre los 3 y 6 años. Por último, únicamente un 5% de la población encuestada tiene una experiencia menor a 3 años. Este hecho indica que los formularios han sido respondidos por personas con cierto bagaje en el mundo de la docencia.

¿Cuántos años de experiencia como Maestro tienes?

40 respuestas

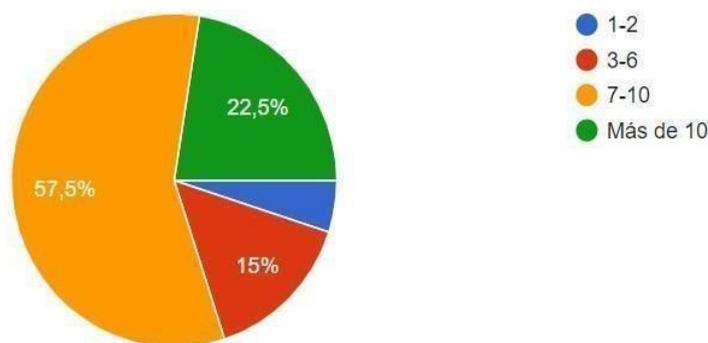


Imagen 1. *Años de experiencia como maestro*. Elaboración propia.

¿Cuántos años de experiencia como Maestro en aulas de enlace/acogida tienes?

40 respuestas

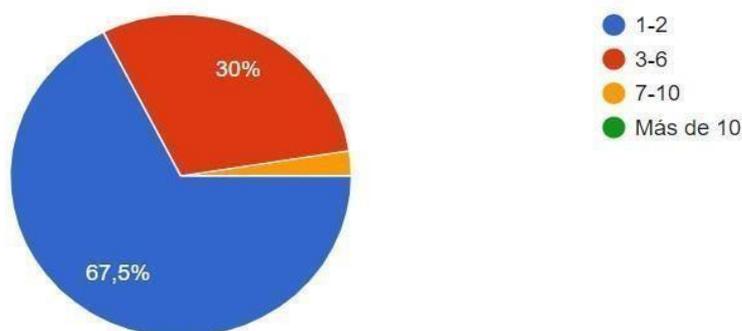


Imagen 2. *Años de experiencia como maestro en aulas de enlace/acogida*. Elaboración propia.

Sin embargo, hondando más en la experiencia como maestro específico de aulas de enlace, existe una gran disparidad. El 67.5% de los encuestados acumula únicamente 1 o 2 años trabajando como profesor de este tipo de aulas. A su vez, el 30% cuenta con una experiencia de 3 a 6 años mientras que únicamente el 2.5% se dedica a las aulas de enlace hace 7 años o más. Además, cabe destacar que ningún encuestado afirma llevar más de 10 años en este tipo de aulas. Se constata así, que las aulas de enlace son posiciones temporales para los maestros, que pasan en su gran mayoría menos de 6 años en ellas. Esto hace que no exista ninguna estabilidad en este tipo de programas y la poca especialización del profesorado debido a su evidente inexperiencia.

De esta manera, también se ha comprobado que la gran mayoría de los profesores combinan la docencia en aulas de enlace con la impartición de otras asignaturas. En este sentido, la inmensa mayoría ejerce como profesor de Lengua Castellana y Literatura (85%), mientras que el 12.5% lo hacen en la asignatura de inglés. Finalmente, únicamente un 2.5% es profesor de Ciencias Sociales o Ciencias Naturales. A pesar de ser disciplinas completamente diferentes, parece ser que confirma la equívoca similitud entre enseñar español y enseñar la asignatura de Lengua Castellana. A su vez, también es destacable que la segunda asignatura más enseñada por los profesores de aulas de enlace tras Lengua Castellana sea inglés, uniendo las enseñanzas de lenguas bajo un mismo techo.

En cuanto a la titularidad de los centros, el 95% de los docentes encuestados forman parte de la escuela pública, mientras que el 5% restante son asalariados de la escuela privada. Merece la pena destacar que en los centros de titularidad pública se incluye tanto a los colegios completamente públicos como a los concertados. Asimismo, todos los docentes (100%) afirman que sus centros poseen de un espacio específico dedicado a las aulas de enlace.

Siguiendo con la formación del profesorado, el 95% del mismo no cuenta con ninguna formación específica en español como Lengua Extranjera. Por ende, el 5% sí que ha cursado Máster y cursos de especialización sobre la disciplina. Este aspecto denota una clara falta de docentes especializados, en la que aquellos profesores que sí lo están, muestran un gran interés en la disciplina ya que combinan estudios superiores relacionados (Máster) con cursos posteriores.

¿Tienes alguna formación específica en ELE (máster, cursos...)?

40 respuestas

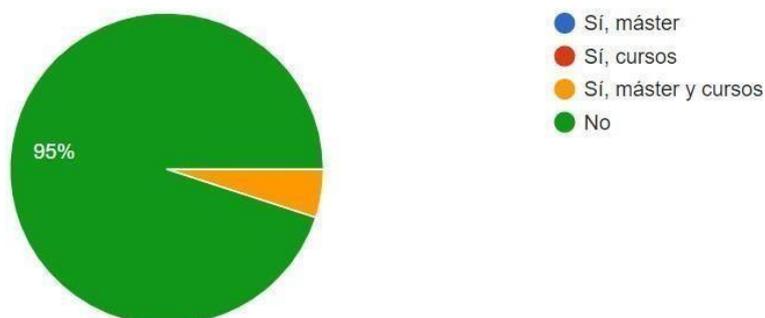


Imagen 3. *Formación específica en ELE de los profesores de aula de enlace.* Elaboración propia.

De esta forma, un 37.5% de los docentes afirma trabajar con 4-7 alumnos al mismo tiempo, mientras que el 30% lo hace con grupos de 8 a 10 alumnos. Resulta llamativo que un 17.5% de los encuestados ejerza docencia en aulas de enlace con grupos de más de 10 alumnos. Por último, únicamente el 15% de los profesores tienen la posibilidad de trabajar con un número reducido de alumnos (1-3). Estos datos muestran que el proceso de enseñanza-aprendizaje en grupos reducidos de alumnos no es una realidad en las aulas de enlace. Prácticamente el 50% de los encuestados trabajan con 8 o más alumnos al mismo tiempo, lo que dificulta el máximo aprovechamiento de las clases por los estudiantes.

¿Con cuántos alumnos trabajas al mismo tiempo?

40 respuestas

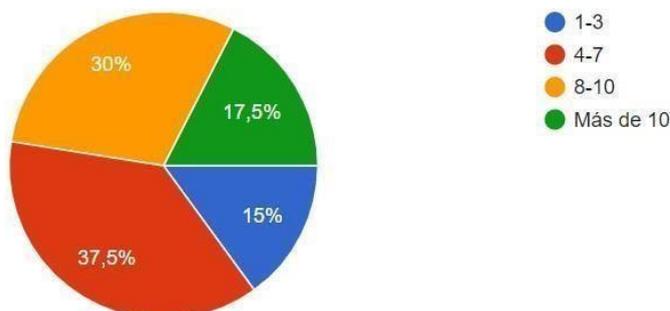


Imagen 4. *Número de alumnos al mismo tiempo en aulas de enlace.* Elaboración propia.

Asimismo, a pesar de la general multitud de alumnos que se acumulan en las clases de Español como Lengua Extranjera dentro de un colegio, merece la pena destacar la edad media que presentan los estudiantes. Así, se puede observar que el 40% de docentes afirma que la edad media de sus alumnos se encuentra entre los 6 y 7 años. Posteriormente, un 22.5% de los encuestados señalan que el promedio de su clase está entre los 10-11 años y otro tanto por ciento con alumnos de 12 años o más. Sin embargo, solamente el 15% de los profesores encuestados cuentan con una edad media de 8-9 años en su aula de enlace. Se trata de un hecho llamativo ya que en la Comunidad de Madrid, de donde proceden más de la mitad de los datos, no se permite la entrada de un alumno extranjero en aula de enlace hasta el tercer curso de Educación Primaria, es decir, hasta los 8-9 años.

¿Qué edad media presentan tus alumnos?

40 respuestas

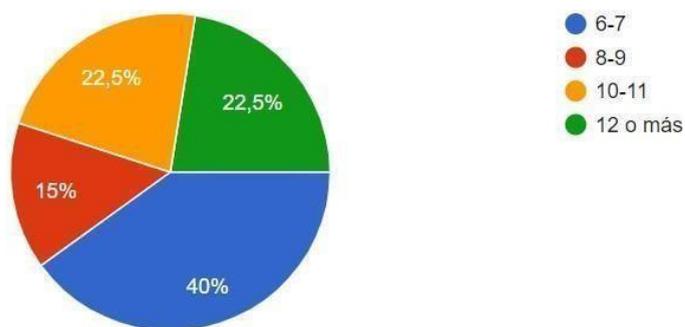


Imagen 5. *Edad media de los alumnos de aulas de enlace.* Elaboración propia.

A pesar de conocer la edad media del alumnado, se considera relevante conocer la diferencia de edad entre el mismo. Tal y como expresa el gráfico, la diferencia de edad más generalizada entre los estudiantes es de 1-2 años (70%). Sin embargo, un cuarto de los encuestados (25%) señalan que la diferencia se encuentra entre los 3 y 4 años. Finalmente, un 2.5% del profesorado encuestado indica que la variación de edad llega hasta los 5-6 años y otro tanto por ciento indica que superan los 6 años de diferencia. Teniendo en cuenta las características de los estudiantes en cada franja de edad, existen casos con grandes diferencias entre los alumnos que no facilitará el aprendizaje de los mismos, especialmente por motivación o complejidad de las tareas.

¿Cuál es la diferencia de edad entre tus alumnos?

40 respuestas

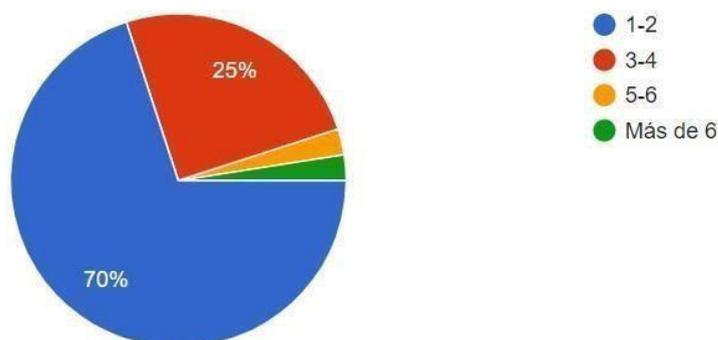


Imagen 6. *Diferencia de edad entre alumnos de aulas de enlace*. Elaboración propia.

En cuanto a la procedencia, resulta interesante que el 85% de los profesores de aula de enlace afirman tener algún alumno de nacionalidad marroquí en sus aulas. Asimismo, el 67.5% de docentes tratan con alumnos de origen chino. Por otro lado, un 47.5% de las aulas de enlace analizadas cuentan con estudiantes procedentes de Rumanía y un 40% hace lo propio con niños procedentes de Ucrania. Por último, un 5% afirma trabajar con alumnos de la India. Estos datos reafirman el estudio de El Madkouri y Soto Aranda (2005), quienes señalan que el alumnado de aulas de enlace suelen ser inmigrantes procedentes de diversos países cuya situación política o económica es menos estable que la del país de origen. Ante ello, el correcto aprendizaje y adquisición de la lengua resulta clave en la aceptación social de estos alumnos en la sociedad.

Teniendo en cuenta el elevado número de alumnos que acuden a las aulas de enlace y su variedad cultural, merece la pena destacar el número de profesores de aula de enlace en cada centro. A pesar de que este aspecto puede variar en función de la cantidad de estudiantes a los que presta atención el colegio o su situación geográfica, el estudio señala que más de la mitad de los profesores encuestados (57.5%) son los únicos responsables de las aulas de enlace en su centro. Seguidamente, un 37.5% de los encuestados señala que existe otro profesor más (2 en total) realizando las mismas labores y únicamente un 5% de los docentes de aulas de enlace cuentan con 3 o 4 similares en el colegio. Además, ningún profesor afirma que haya más de cuatro encargados de aulas de enlace en su escuela. Este hecho supone que no pueda existir

en la mayoría de los colegios una retroalimentación entre profesores de la misma disciplina o una cultura docente arraigada sobre la Enseñanza de Español.

¿Cuántos profesores de aula de enlace hay en tu colegio?

40 respuestas

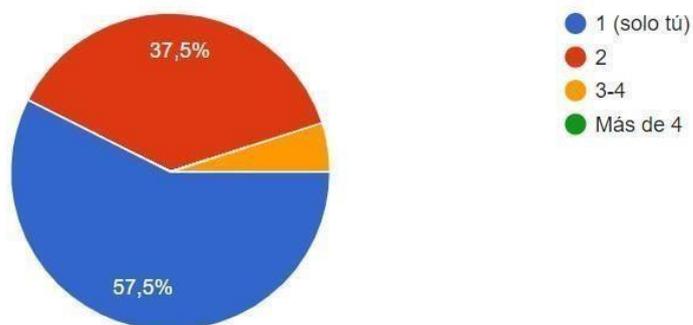


Imagen 7. Número de profesores de aulas de enlace por colegio. Elaboración propia.

Siguiendo con este tema, se pregunta a los docentes encuestados si sus compañeros de aula de enlace (en caso de tener), gozan de formación específica en ELE. Prácticamente la mayoría (95%) señala que sus similares no disponen de ninguna formación específica, mientras que el 5% de los profesores explican que sus compañeros cuentan con formación específica en la disciplina. Los datos concuerdan con el estudio realizado sobre la formación específica del propio profesorado, la cual es por lo general nula.

¿El resto de profesores de aula de enlace de tu colegio tienen formación específica en ELE?

40 respuestas

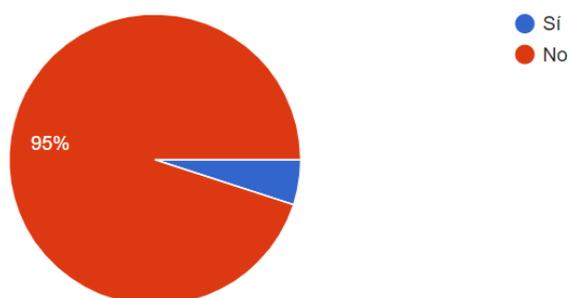


Imagen 8. Formación específica en ELE del resto de profesores de aula de enlace de cada colegio. Elaboración propia.

Posteriormente, se pregunta a los encuestados si conocen alguna documentación oficial que facilite su labor en el aula. Un 97.5% señala que no tiene conocimiento de documentaciones que rijan la enseñanza en aulas de enlace mientras que únicamente el 2.5% de los docentes dice lo contrario.

¿Conoces alguna documentación oficial que facilite tu labor en el aula?

40 respuestas

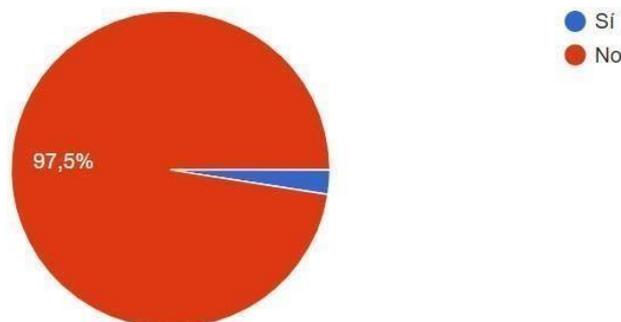


Imagen 9. *Conocimiento de documentación oficial para aulas de enlace.* Elaboración propia.

Ante esta situación, se considera relevante analizar si los profesores de aulas de enlace se sirven de algún tipo de documentación que les ayude a guiar y programar sus clases de español. Un 90% emplea manuales de ELE para niños mientras que un 10% no utiliza ninguna documentación. Así, entre los manuales empleados por los profesores se encuentran *Lola y Leo*, *Misión Ñ*, *Submarino* o *Colega* principalmente.

¿Sigues alguna documentación específica para realizar tus programaciones de español? En caso afirmativo, especifica cuál

40 respuestas

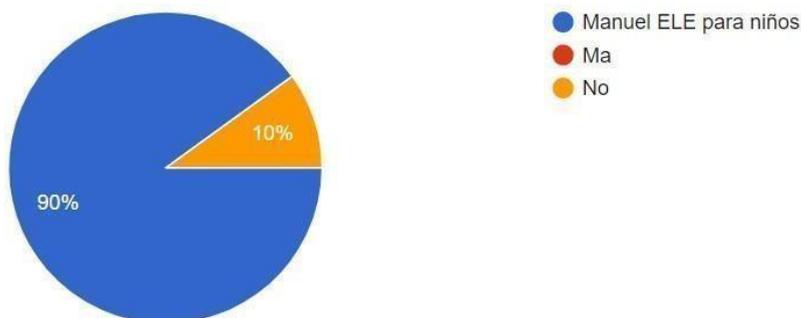


Imagen 10. *Documentación específica para realizar programaciones de español en aulas de enlace.* Elaboración propia.

En cuanto a la responsabilidad y organización de los centros, el 95% de los encuestados afirma que su colegio no le ha facilitado ningún documento de referencia para las clases de español, por lo que han tenido que buscar material por su cuenta. Únicamente un 5% de los encuestados han recibido ayuda u orientación desde su colegio. Alonzo en 2010 señalaba que el aprendizaje eficaz debía ser un compendio de ambiente adecuado y motivación del docente, entre otras cosas. Sin embargo, a través de estos datos que denotan una clara falta de interés por parte de los colegios, se constata que las aulas de enlace no gozan del suficiente valor en los centros educativos, por lo que el ambiente y la motivación del profesorado se ven mermados.

¿El centro en el que trabajas te ha facilitado algún documento de referencia (currículo, programaciones...) para tus clases de español?

40 respuestas



Imagen 11. *Facilitación de documentos de referencia en aulas de enlace por parte del centro educativo.* Elaboración propia.

Hablando de la propia actividad docente, se pregunta a los docentes la manera en que organizan los agrupamientos dentro del aula. Así, el 57.5% coloca a sus alumnos por parejas, mientras que casi un tercio de los encuestados (30%) prefieren el trabajo individual en la clase de español para extranjeros. Finalmente, el 12.5% de los profesores decide ubicar a sus alumnos en grupo (más de 2 personas) dentro del aula. Este aspecto guarda profunda relación con el amplio número de alumnos presentes en clase. Autores como Marczewski (2015) señalan que la cooperación debe ser necesaria en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que a partir de ella se consigue que todos los alumnos aporten sus ideas y tomen un papel activo en su aprendizaje. En cambio, los

agrupamientos que se dan en las aulas de enlace no parecen favorecer este fenómeno entre los alumnos.

Indagando más en este tema, los encuestados señalan las metodologías que creen más adecuadas para un aula de enlace. Las respuestas incluyen *aprendizaje basado en proyectos, descubrimiento guiado, aprendizaje invertido o flipped classroom* entre otros. Sin embargo, los términos más repetidos son *gamificación, aprendizaje cooperativo y método léxico*. Moscoso (2009) explica que la educación y los procesos de enseñanza deben variar y evolucionar al compás de la sociedad, algo que no parece cumplirse siempre en las aulas de enlace ya que la gran parte de estas metodologías no incluyen competencias, por ejemplo, digitales entre los alumnos.

A su vez, cuando se pregunta a los docentes cuál sería el material ideal para la enseñanza del español en aulas de enlace surgen respuestas como las siguientes: *divertida y amena, rápida, con distintas actividades que integren competencias o pragmática, cultural y rápida*. Sin embargo, las respuestas que más se repiten cuentan con los siguientes términos clave: *léxico, comunicativa y divertida*. Por ejemplo: *mucho léxico y vocabulario, muchas actividades, guiado por el profesor; divertida, comunicativa y amena, con distintas actividades y recursos audiovisuales*. El aspecto lúdico es uno de los más señalados entre las respuestas de los encuestados. Ya en 2013, Escribano señalaba que el juego reportaba beneficios a nivel de motivación, rendimiento y aprendizaje, por lo que la gamificación podría tratarse de una metodología de provecho en estas aulas.

En este sentido, se plantea a los encuestados su opinión acerca de la gamificación en el aula de ELE. La inmensa mayoría (95%) piensa que esta metodología es positiva en el aula de ELE, a la vez que el 5% de los profesores opina que tal vez. Cabe destacar que ningún profesor ha señalado que no cree en la gamificación como aspecto positivo en las aulas de enlace.

¿Crees que es positiva la gamificación en el aula de ELE?

40 respuestas



Imagen 12. *Gamificación en el aula de ELE*. Elaboración propia.

Así, al preguntar sobre la gamificación, únicamente 13 encuestados señalan los diferentes componentes gamificados que emplean en sus clases. Entre ellos se encuentran las insignias (5 respuestas), los retos (4 respuestas) y las misiones (4 respuestas).

Siguiendo con la metodología, un 92.5% de los docentes piensan que el aprendizaje híbrido no es posible en sus clases de español. Por el contrario, el 7.5% señala que sí es posible.

¿Piensas que el aprendizaje híbrido es posible en tus clases de ELE?

40 respuestas

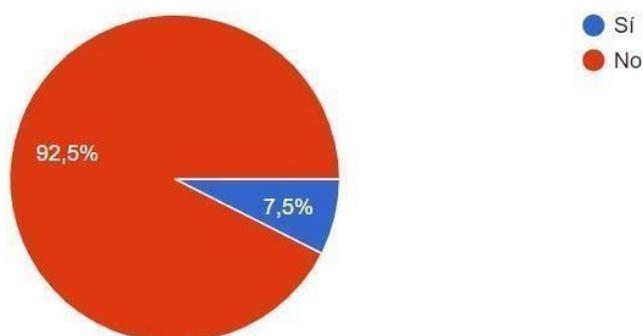


Imagen 13. *Aprendizaje híbrido en clases de ELE*. Elaboración propia.

Asimismo, se pregunta a los profesores si emplean una metodología híbrida en sus clases de ELE, donde únicamente el 7.5% de los encuestados responden de manera afirmativa. Ellos mismos describen su experiencia de la siguiente manera: *los alumnos aprenden con mayor facilidad y las clases son más amenas; mis alumnos están más atentos e interesados; es más dinámico y fácil, obtienen mejores resultados.*

3.3.2 DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Tras analizar los datos recogidos en la encuesta realizada a cuarenta sujetos, se pueden extraer una serie de conclusiones que denotan de una manera clara y evidente la situación en la que se encuentran las aulas de enlace en parte de la geografía española.

- Reflexiones sobre el profesorado

En primer lugar, el profesorado que se encarga de las aulas de enlace tiene un perfil bastante definido. Son docentes jóvenes, principalmente mujeres con relativa experiencia en el mundo de la educación. Sin embargo, los datos evidencian que su paso por las aulas de enlace es fugaz ya que la gran parte de ellos acumula menos de seis años de experiencia. Parece ser que el profesor acumula cierto tiempo en estas aulas antes de saltar a otra función docente. Este hecho supone que el profesorado encargado del alumnado inmigrante no cuente con mucha experiencia y la rotación en el puesto sea grande.

Uno de los datos de este cuestionario que más luz arroja sobre esta afirmación es que todos los encuestados que cuentan con menos de 6 años de experiencia, cuentan con únicamente 1 o 2 años de bagaje en la enseñanza de español como lengua extranjera. Así, se evidencia que son funciones generalmente desempeñadas por profesores con poca experiencia en el mundo de la educación y que, además, abandonan el puesto al contar con más años de enseñanza a las espaldas. Este hecho puede ser explicado por el poco apego a las aulas de enlace o la escasa formación con la que cuentan los docentes. A su vez, al tratarse de un puesto que los centros educativos dedican a los profesores más jóvenes e inexpertos, cuestiones como la motivación o los gustos pueden influir en esta situación.

En este sentido, existe una fuerte relación entre los encargados de las aulas de acogida y los maestros de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. A pesar de que es evidente que los contenidos no guardan correspondencia, los centros educativos tienden a unir ambas disciplinas como un único campo de estudio. La asignatura de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria, según el Currículum de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid (2014), incluye contenidos tan variados como los tipos de sustantivos, el uso del diccionario o los anuncios publicitarios, algo que dista completamente del objetivo principal de las aulas de enlace. Aun así, también existe una tendencia bastante generalizada en que los profesores de inglés del colegio sean también los docentes de aulas de acogida, sin tener en cuenta las diferencias existentes. Por ello, tras la elaboración de este estudio se considera a la formación específica en ELE, concretamente a través de Másteres oficiales, como *conditio sine qua non* para ejercer como maestro de aula de enlace con el fin de que el estudiante reciba una educación de calidad y realmente adaptada a sus necesidades y características, que se diferencian en gran parte de las del resto de estudiantes del centro educativo. Merece la pena destacar que la legislación no indica quién debe hacerse cargo de estas aulas, por lo que los centros no disponen de una información clara y se encuentran desprotegidos. Únicamente la Comunidad de Madrid recomienda que el profesorado posea formación en ELE, aunque lo hace de una manera completamente vaga.

Por ende, la formación de los profesores de aulas de enlace no se adecúa con las necesidades de los alumnos. A pesar de que los maestros cuenten con la titulación de Magisterio en Educación Primaria, los planes de estudios de este Grado no incluyen la formación del profesorado en este aspecto. En ocasiones, la mención de las aulas de acogida es nula durante los cuatro años de formación, mientras que en centros como la Universidad Complutense de Madrid, se ofrece a los futuros maestros una única asignatura sobre el tema. Además, esta materia es de carácter optativo y supone únicamente 6 ECTS por lo que, en el mejor de los casos, un graduado de Magisterio presenta una formación específica de 150 horas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Sin duda, es una cantidad que se antoja insuficiente ante la complejidad y singularidad de esta docencia. Lo mismo ocurre en la Universidad Autónoma de Madrid, la cual ofrece una única asignatura optativa sobre la disciplina,

mientras que la Universidad de Alcalá de Henares o la Universidad Rey Juan Carlos no ofertan ningún crédito sobre la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera a sus estudiantes. Otras universidades de España presentan la misma carencia como la Universidad de Castilla La Mancha, la Universidad de Barcelona, la Universidad de Sevilla o la Universitat Rovira i Virgili.

Este aspecto podría subsanarse parcialmente con la inclusión de varias asignaturas de carácter obligatorio relacionadas con ELE en los planes de estudios de las universidades. Aun así, se considera el Máster oficial en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera como la mejor formación posible para poder ofrecer una educación de calidad a los estudiantes por diversas razones, entre las que se encuentran: conocimiento y aplicación de diferentes enfoques de aprendizaje, metodología específica para el aprendizaje de lenguas, conocimientos del MCER o conocimiento intercultural, además del período de prácticas. Cabe destacar que esta disciplina cuenta cada vez con más universidades repartidas por todo el territorio nacional que ofertan estudios de especialización sobre esta disciplina. Además de la propia Universitat Rovira i Virgili (URV), se pueden mencionar algunas como la Universidad de Alcalá de Henares (UAH), Universidad de Jaén (UJA) o Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).

Asimismo, a través de los datos se constata que el profesorado realmente interesado en ELE cursa Máster y cursos de especialización, por lo que se trata de profesores muy bien formados. De esta manera, la formación universitaria en Magisterio de Educación Primaria junto al Máster oficial ELE se concibe como la mejor formación posible para hacerse cargo de las aulas de enlace, ya que se poseen conocimientos y destrezas relacionadas con los alumnos y se complementa con una profunda especialización en la Enseñanza de Español.

- Reflexiones sobre los estudiantes

Resulta interesante analizar los datos relativos a los grandes protagonistas de los centros educativos: los alumnos. El alumnado es el eje del proceso de enseñanza – aprendizaje y los colegios deben ser capaces de ofrecerles una enseñanza de calidad y adecuada a sus necesidades. De esta manera, parece evidente que los alumnos que acuden a un aula de estas características requieren, en ocasiones, de una atención diferente a las de

un estudiante de aula ordinaria. Sin embargo, en muchas ocasiones ni el centro ni el profesorado pueden dotar al alumno de la atención que precisan.

Primeramente, el número de alumnos que se encuentran en las aulas de enlace de manera simultánea es muy alto. Casi la mitad de los profesores afirma contar con más de 8 alumnos al mismo tiempo, lo que deja entrever que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede verse afectado por estas características. Una clase de 8 alumnos con desconocimiento del idioma, presentando cada uno de ellos un nivel diferente de la lengua en cada destreza y procediendo de diferentes países hace imposible que el profesorado pueda organizarse o dotar de atención personalizada al estudiante. Además pueden existir alumnos que no se encuentren alfabetizados, por lo que su seguimiento debe ser constante. Por otro lado, únicamente un 15% trabaja con grupos reducidos (1-3 alumnos). Este hecho supone que los docentes no cuenten con unas buenas condiciones de trabajo ni organización, siendo los estudiantes los grandes damnificados.

En este sentido, el número de profesores de aulas de enlace por centro es, generalmente, escaso. El 95% de los encuestados explica que únicamente existen 1 o 2 docentes encargados de las aulas (el 57.5% cuenta con un único profesor), lo que explica este alto ratio de alumnos-profesor/a en las aulas de enseñanza de español como lengua segunda. De hecho, el profesorado que trabaja con más de 10 alumnos al mismo tiempo (17.5%) señalan que ellos son los únicos responsables de la enseñanza de los menores extranjeros. Este fenómeno, acompañado por el escaso número de profesores especializados en ELE en los colegios hace que los estudiantes no reciban una educación de calidad y que les permita integrarse en el grupo meta de manera exitosa lo antes posible.

Parece claro que la solución se encuentra en reducir la ratio de alumnos en un aula de acogida. Sin embargo, comunidades como la Comunidad de Madrid exponen en su normativa (2006) que el número máximo de alumnos para un aula de enlace es 12, ya que así los alumnos pueden disfrutar de mayor atención por tratarse de grupos más reducidos que los ordinarios. Desde mi punto de vista, se trata de una medida demasiado optimista, teniendo en cuenta las necesidades específicas con las que cuentan estos alumnos y las diferencias existentes entre cada uno de ellos. Resulta

evidente que las diferentes legislaciones no se han detenido a analizar las necesidades y características de este tipo de alumnado a la hora de establecer la ratio. De hecho, se trata de alumnos con un amplio desconocimiento del idioma que requieren atención y seguimiento personalizado debido al poco tiempo del que disponen para integrarse en los grupos ordinarios y en la sociedad de la que forman parte. Además, circunstancias como el bajo nivel socioeconómico de las familias provoca que estos estudiantes necesiten una ratio mucho menor para cumplir con sus objetivos de conocimiento del idioma e integración en la cultura de acogida.

Continuando con este último aspecto, a pesar de que las aulas de enlace cuentan con un gran número de estudiantes, sus integrantes parecen ser relativamente uniformes en cuanto a la edad. El 95% de los encuestados señala que la diferencia de edad entre alumnos es menor a 4 años (de 1-2 años en el 70% de los casos). Sin embargo, a pesar de que la diferencia de edad no es demasiado alta, no se puede omitir el gran cambio que presentan los niños de un año para otro. Es evidente que los gustos y aficiones de un niño de 6 años distan mucho de aquellos de un infante de 9 años, por lo que la organización de las clases y del material educativo no resulta una tarea fácil para el profesorado.

Aun así, a pesar de que sean pocos casos, se debe destacar que un 5% de los encuestados cuentan con una diferencia de edad de 5 años o más entre sus alumnos. Se antoja misión imposible generar material o secuenciaciones didácticas de interés para alumnos de 6 y 12 años al mismo tiempo. En este sentido, resulta llamativo que la Comunidad de Madrid, donde se centra este estudio, permita la inclusión de alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria al mismo tiempo en la misma aula. Navarro Romero (2009) señala muchas diferencias a la hora de adquirir una lengua entre aprendientes de diferentes cursos de la Educación Primaria. La autora explica que la adquisición en las primeras edades es mucho más simple para el estudiante debido al juego constante entre los niños más pequeños, algo que no ocurre de tal manera en los últimos cursos de Educación Primaria. Además, la autora señala otros aspectos relacionados con el interés de los propios estudiantes. Así, mientras en las edades tempranas se pueden incluir cuentos clásicos como medio de aprendizaje, los alumnos de mayor edad presentan otras preocupaciones propias de la preadolescencia.

En relación con ello, el 40% de los profesores declaran que la edad media de sus alumnos se encuentra en torno a los 6-7 años, mientras que un 22.5% de los mismos señalan que la edad media es superior a los 12 años. Este hecho refleja que los principales beneficiados de las aulas de enlace son alumnos que se ubican en los primeros cursos de la Educación Primaria.

Siguiendo con el origen, las encuestas revelan que el 85% de los profesores de aula de enlace cuentan con alumnos de nacionalidad marroquí en las mismas. Además, el 100% de los docentes que explican que el rango de edad de su clase se encuentra entre los 6 y 7 años cuentan con alumnos procedentes de Marruecos. Este aspecto, es explicado por la creciente inmigración durante los últimos años desde el país vecino como muestra la siguiente tabla:

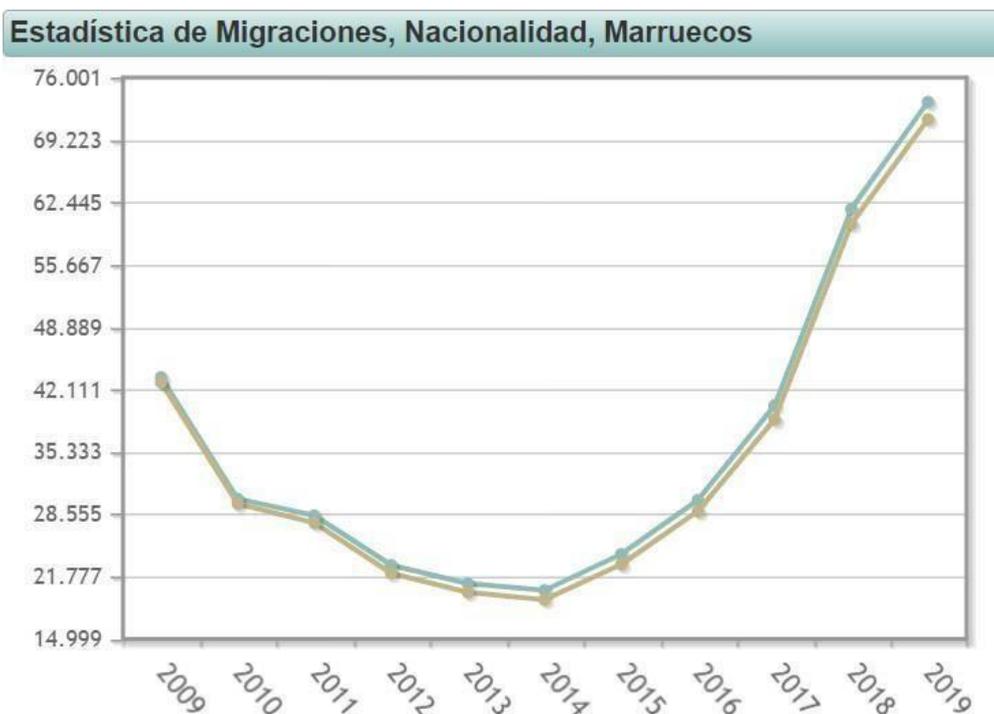


Tabla 5: *Migraciones en España por nacionalidad en los últimos años: Marruecos.* Instituto Nacional de Estadística. (2021) Extraído de: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=24295#!tabs-grafico>

Otras de las nacionalidades más comunes dentro de las aulas de enlace son china, india, ucraniana o rumana.

Esta variedad denota la gran diversidad presente en clase. Existen alumnos de tres continentes, muchos de ellos con alfabetos diferentes y con lenguas maternas muy alejadas del español. Únicamente, los alumnos rumanos, cuya lengua comparte origen romance con el español parecen tener alguna ventaja frente a sus compañeros. Sin embargo, parece una tarea complicada poder trabajar con todos ellos al mismo tiempo desde el desconocimiento total del idioma. Además, si añadimos la diferencia de edad y el gran número de alumnos resulta muy difícil para el profesor de aula de enlace, sin formación específica en enseñanza de español como lengua extranjera, ejercer su trabajo de manera exitosa.

En este sentido, se considera necesaria la reducción de la ratio de alumnos para que estos puedan aprovechar más el tiempo de aprendizaje. Sin embargo, este fenómeno debería darse teniendo en cuenta ciertos factores:

- En primer lugar, la edad. Se cree oportuno que los alumnos trabajen con compañeros de un rango parecido de edad. Por ejemplo, de 6 a 9 años y de 10 años en adelante.
 - Por otro lado, se estima necesaria la división del alumnado en función de su origen. Estudios como el de Izquierdo Gil (2005) han demostrado que un alumno de origen chino no cuenta con las mismas facilidades que un alumno rumano o un alumno procedente de África central con ciertos conocimientos de francés.
- Reflexiones sobre las aulas de enlace

En cuanto a la situación de las propias aulas de enlace, la investigación señala que son pocos los profesores que se dedican a la enseñanza de español en los centros educativos. En más de la mitad de los casos existe únicamente un responsable de estos alumnos, lo que justifica la gran aglomeración de estudiantes en las aulas. Este hecho provoca que no haya cultura de las aulas de enlace en los colegios o que, simplemente, varios profesores de la misma disciplina puedan intercambiar opiniones metodológicas o crear proyectos más ambiciosos dentro del colegio. Por tanto, el enriquecimiento propio de la actividad docente queda descartado en más de la mitad de las ocasiones.

Resulta llamativo que únicamente un 5% de centros cuente con 3 o 4 profesores de aulas de acogida.

A pesar de la relevancia de estos datos, estos no serían los más preocupantes en cuanto a la situación de estas aulas. Como se ha comentado anteriormente, el 95% de los profesores no cuenta con formación específica en ELE y el porcentaje es exactamente el mismo cuando se pregunta a los docentes si sus compañeros de aula de enlace (en caso de que tengan) cuentan con formación.

Además, esta situación puede hacer extensiva al claustro. El 95% de docentes niega que el centro educativo en el que se encuentra le haya ofrecido algún documento de referencia para programar sus clases de español. Este hecho denota que los responsables de la calidad educativa de los colegios (tales como jefes de estudios o directores pedagógicos) tampoco tienen los medios necesarios para hacer frente a esta situación.

Dicho esto, los datos demuestran que el 90% de los encuestados utilizan únicamente manuales de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera infantiles como apoyo para organizar, programar y planificar sus clases. Asimismo, es llamativo que el resto de los encuestados niega servirse de algún tipo de apoyo para programar sus clases.

En definitiva, el profesorado de aula de enlace es inexperto en la materia, sin formación específica y lleva a cabo su labor en solitario. Para poner fin a esta situación, se considera necesaria la formación oficial en ELE para desempeñar el puesto y la reducción de la ratio de alumnos de las aulas. Así, se conseguiría aumentar el número de docentes dedicados a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y se daría cabida a la retroalimentación y discusión entre el profesorado, consiguiendo un mayor peso en los claustros y arraigo de los responsables.

- Reflexiones sobre la metodología y la gestión del aula

Una vez analizados los datos referentes al perfil del profesorado, los estudiantes y de las propias aulas de enlace, queda por definir cómo trabajan los encargados de la Enseñanza de Español como Lengua Segunda en los colegios. Antes de comenzar, se debe recordar

que todos los aspectos metodológicos se encuentran fuertemente influenciados por las condiciones que rigen las aulas de enlace: número de alumnos, formación del profesorado, etc.

Así, se comienza a analizar la gestión del aula que realizan los profesores. Más de la mitad de los docentes organizan a sus alumnos en parejas, mientras que el 12.5% los ubica en grupo. Esta situación puede ser favorable teniendo en cuenta el objetivo principal de una clase de lenguas extranjeras, la comunicación constante. Por el contrario, casi un tercio de los profesores defienden el agrupamiento individual dentro del aula. Esta situación puede ser motivada por el gran número de alumnos en el aula, su diferencia de edad o simplemente por la falta de formación del docente. Sin embargo, parece evidente que el trabajo personal no es lo más adecuado cuando se busca la comunicación y el conocimiento del idioma. En este sentido, estudios como el de Foncubierta y Rodríguez (2016) o Morales Ríos y Ferreira Cabrerías (2008) señalan que la interacción, la comunicación y el trabajo en grupo son elementos centrales dentro de la clase de lenguas extranjeras ya que favorecen el aprendizaje.

En cuanto a la metodología, los encuestados señalan que su forma de trabajo ideal se compone de gamificación, aprendizaje cooperativo y método léxico. Estas respuestas, que son las más repetidas, denotan de nuevo una falta de formación específica en ELE ya que llega a confundir metodología y enfoque.

Siguiendo con el material preferido por los docentes, a pesar de que la gran mayoría se apoya en manuales de ELE para niños, se señala que se busca un material divertido, ameno y rápido. A su vez, entre las respuestas más repetidas se incluyen otras características como la inclusión de grandes listados de vocabulario o el papel activo y protagonista del profesor. Este pensamiento puede ser motivado por la inexperiencia y la escasa formación en la disciplina.

Siguiendo con las nuevas metodologías, el 95% de los docentes consideran a la gamificación como una propuesta atractiva y válida para las clases de ELE. A pesar de ello, únicamente 13 de los encuestados afirman seguir esta forma de trabajo en el aula. Así, explican que emplean diferentes elementos gamificados como insignias, retos o misiones. La inclusión de estos elementos no garantiza que la metodología sea llevada

a cabo con éxito, especialmente cuando faltan muchos otros componentes que podrían ser de utilidad tales como las recompensas o la cooperación, tal y como argumenta Marczewski (2015). Además, otros autores como Werbach y Hunter (2012) incluyen muchos más elementos que deben incluirse en actividades gamificadas para que resulten exitosas. Por ejemplo, bienes virtuales, avatares, niveles, o puntos de clasificación, como ya se ha indicado anteriormente.

Por último, analizando el aprendizaje híbrido como posible metodología de provecho en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en las aulas de enlace, el 92.5% de los encuestados piensan que no sería viable llevarla a cabo en sus clases. Únicamente el 7.5% de los encuestados opinan que se trata de una opción factible y todos ellos señalan, por propia experiencia, que se trata de una manera útil y novedosa de trabajar.

Queda reflejado que las nuevas metodologías aún no gozan de un gran espacio en las aulas de enlace, siendo eclipsadas por métodos de trabajo tradicionales que favorecen un gran control de la clase. Probablemente, el manejo del aula sea uno de los aspectos que más buscan los docentes dada la gran diversidad presente en las mismas y el número de alumnos.

En definitiva, los datos recogidos muestran la situación en la que se encuentran las aulas de enlace de parte de la geografía española, especialmente de la Comunidad de Madrid.

En primer lugar, se trata de un profesorado joven, inexperto y que ve la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera como un puesto temporal. Además, este profesorado no cuenta con formación específica en la materia que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el número de alumnos que ocupan las aulas de enlace de manera simultánea es excesivo aunque este aspecto se encuentre amparado por la legislación actual. También es relevante que, presentan una corta edad media y las diferencias de edad entre los integrantes de las clases pueden llegar hasta los seis años. En cuanto a su origen, es muy variado y aparecen los estudiantes marroquíes y chinos como principales miembros de los grupos. En este estudio también aparecen alumnos ucranianos, rumanos e indios.

Las propias aulas de enlace cuentan con pocos responsables y estos son temporales, lo que evidencia una falta de interés por los centros en esta disciplina. Tanto los colegios como los profesores desconocen documentos de referencia relativos a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, reduciendo su bibliografía a manuales ELE infantiles.

Finalmente, las metodologías modernas no cuentan con un excesivo espacio en las aulas de acogida, siendo las metodologías tradicionales las más utilizadas. Sin embargo, los pocos profesores que afirman emplear nuevas formas de trabajo señalan que el trabajo es posible y favorecedor para el alumnado.

3.4 DISCUSIÓN DE LOS DATOS APLICADOS A LA COMUNIDAD DE MADRID (legislación vs. Realidad de las aulas)

A continuación, se analizan exclusivamente los datos recogidos de profesores procedentes de la Comunidad de Madrid. Se trata de una muestra de 22 docentes, todos de la escuela pública, que representa el 55% de la población total encuestada (40 personas). El objetivo de este epígrafe es comprobar si la legislación de la Comunidad de Madrid se corresponde con la situación real de las aulas de enlace, por lo que se analizan aspectos íntimamente relacionados con el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En primer lugar, resulta llamativo que el 70% de los encuestados cuentan únicamente con 1 o 2 años de experiencia, lo que demuestra que se trata de un profesorado inexperto. En este sentido, el 100% del profesorado de aulas de enlace de la Comunidad de Madrid es profesor de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. De esta manera, se puede observar que se tiende a aunar las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura con la Enseñanza de Español, a pesar de ser materias completamente diferentes.

La legislación de la Comunidad de Madrid señala que es recomendable que el profesorado de aulas de enlace posea alguna formación específica en ELE, aunque no es un requisito indispensable. Analizando los datos del profesorado, únicamente 1 persona posee formación específica en ELE, contando con Máster oficial y cursos de especialización. Este hecho deja ver que el 94% de la muestra analizada no es

especialista en este campo. Sin embargo, se debe admitir que la legislación se cumple y se respeta al tratarse la formación específica del docente como una simple recomendación por parte de la Consejería de Educación.

En cuanto al número de alumnos, la Comunidad de Madrid establece un máximo de 12 estudiantes por aula. Los datos recogidos en la región revelan que el 36% de los encuestados trabajan con grupos de 10 a 12 alumnos. Otro 36% del profesorado hace lo propio con grupos de 8 a 10 alumnos y el 28% restante trabaja con grupos de 4 a 7 estudiantes. Resulta llamativo que ninguno de los encuestados trabaja con grupos menores a 4 alumnos, una cifra que se considera ideal para el aprendizaje de Español como Lengua Segunda y que no contempla la ley, que impone el mínimo de alumnos por aula de enlace en 5. Así, se constata que se cumple la legislación propuesta de manera correcta, aunque se considera que el número de alumnos por aula no es el más adecuado.

Analizando la edad del alumnado, la normativa no incluye orientaciones ni recomendaciones sobre la manera de agrupar a los estudiantes. Así, el 55% de los encuestados cuentan con una diferencia de edad entre sus alumnos de 1-2 años, mientras que el 40% cuenta con estudiantes con 3-4 años de diferencia. Únicamente una persona confiesa que existe una diferencia de 6 o más años en su aula.

En cuanto a la edad media, el 60% de los encuestados señala que su clase presenta una edad media igual o superior a las 12 años, mientras que el 40% explica que la edad media se encuentra entre los 10-11 años. En cuanto a la legislación, la Comunidad de Madrid explica en su normativa que los alumnos pueden beneficiarse de las aulas de enlace a partir del tercer curso de Educación Primaria, es decir, a partir de los 8-9 años, hasta el comienzo de la Educación Secundaria, es decir, hasta los 12-13 años. En este aspecto, parece evidente que la legislación se está cumpliendo, pero existe un gran porcentaje de encuestados (40%) que señalan que la edad media de sus estudiantes se encuentra en los 12 años o más. Este hecho parece indicar que muchos alumnos de las aulas de enlace son repetidores por desconocimiento del idioma o que algún estudiante propio de la Educación Secundaria se beneficia de esta formación.

Teniendo en cuenta la legislación propuesta por la Comunidad de Madrid, únicamente una persona conoce algún documento de referencia para guiarse en la Enseñanza del Español, siendo probablemente la misma persona que dispone de formación específica en el ámbito. La falta de información clara y legislación concreta provoca que el 94% de los encuestados en Madrid no conozcan ningún documento oficial que rija su labor ni lo empleen en el aula. Por el mismo motivo, el 100% de los encuestados niegan haber recibido un documento de referencia por parte del centro.

Por último, la ley no recomienda ninguna metodología para las aulas de enlace, por lo que existe mucha libertad para el profesorado. De esta manera, el 9% de los encuestados señala que utiliza el aprendizaje híbrido en sus programaciones. A su vez, los dos profesores que emplean esta metodología señalan que les ha dado buen resultado.

De esta manera, se puede concluir este epígrafe confirmando que las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid siguen la legislación propuesta por la Consejería de Educación. Sin embargo, merece la pena destacar que el cumplimiento de la ley no resulta muy complicado debido a la laxitud de la misma, la cual está repleta de recomendaciones y no analiza aspectos tan importantes como la diferencia de edad entre los alumnos, la organización de los estudiantes en función de su origen o la metodología.

3.5 PROPUESTAS DE MEJORA

Se ha comprobado que la situación en la que se encuentran las aulas de enlace no es la mejor posible. De hecho, el análisis de la legislación y los datos demuestra que muchas normativas y leyes que rigen la actuación docente en este tipo de aulas son demasiado laxas y, aunque generalmente se cumplen, dan lugar a un proceso pobre de enseñanza – aprendizaje que perjudica a profesores y estudiantes, siendo estos últimos los grandes damnificados.

Centrándonos en las propuestas de mejora frente a los problemas que presenta la realidad educativa, se pueden organizar en torno al profesorado, las propias aulas de enlace y la metodología. En primer lugar, se proponen diferentes propuestas

íntimamente relacionadas con la legislación y posteriormente, se facilita una serie de recomendaciones que pueden ser de ayuda para centros educativos y profesores de aulas de enlace que se encuentren desorientados ante la falta de información clara.

3.5.1 PROPUESTAS DE MEJORA RELACIONADAS CON LA LEGISLACIÓN

En primer lugar, se entiende que el profesorado de aula de enlace debe ser experto en la materia de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Esta condición se debe adquirir a través de la experiencia y la constante formación. Por ello, se estima oportuno que los docentes de aulas de enlace posean formación académica superior como un Máster oficial para poder desempeñar las funciones de profesor de español. Resulta imprescindible señalar que ser experto en asignaturas como Lengua Castellana y Literatura no equivale necesariamente a ser experto en ELE. De esta manera, se asegura una enseñanza de calidad para el alumnado. A su vez, la preparación específica hace que la rotación en estos puestos sea menor y se genere una mayor estabilidad que facilite la labor a profesorado y alumnado. Con tal de solucionar estos problemas, se propone habilitar plazas específicas de profesor de español en las oposiciones públicas al cuerpo de maestros de las diferentes Comunidades Autónomas.

Por otro lado, se estima oportuno la inclusión obligatoria de asignaturas de ELE en todos los grados universitarios que conduzcan al título de Maestro de Educación Primaria. De la misma manera que en todos estos grados se incluyen asignaturas sobre materias específicas, tales como música, educación física o inglés y francés como lengua extranjera, se debe incluir la materia específica de español como lengua extranjera.

En cuanto a las propias aulas de enlace y su legislación, son muchas las cuestiones que deben replantearse. En primer lugar, el número de alumnos por aula es excesivo para poder garantizar una enseñanza de calidad que asegure la inclusión rápida del alumnado en la cultura de acogida. Algunas comunidades como la Comunidad de Madrid permiten hasta 12 alumnos por aula, por lo que el proceso de enseñanza – aprendizaje resulta complejo. De esta manera, se propone la reducción del ratio de alumnos en las aulas de enlace, alcanzando un máximo de 6 alumnos por clase. Esta situación permitiría que los estudiantes aprovecharan mucho más las sesiones, que el centro pueda organizar las

aulas de enlace en función de edad, origen o lengua materna y que el profesorado gozase de mejores condiciones laborales, por lo que se evitaría la actual temporalidad en el puesto de trabajo. Asimismo, esta situación exige la contratación de más profesores específicos para aulas de enlace, lo que favorecería la comunicación y colaboración entre profesores especialistas, dando lugar a posibles proyectos de centro o excursiones.

Siguiendo con la legislación, se propone la inclusión de un apartado específico diseñado por expertos en la materia sobre la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en el currículum de Educación Primaria de las diferentes Comunidades Autónomas. En estos documentos se incluyen todos los contenidos, objetivos y estándares de aprendizaje evaluables de todas las asignaturas que se incluyen en la Educación Primaria. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Es por ello por lo que el profesorado de aulas de enlace se siente perdido en muchas ocasiones, dejándose guiar por el currículum de materias como Lengua Castellana y Literatura que no se adecúan a las necesidades del estudiante, ralentizando el dominio de la lengua española de los mismos. La existencia y visibilización de un documento de referencia facilitaría la labor del profesorado y mejoraría enormemente sus condiciones y la enseñanza de la lengua.

Analizando la metodología empleada por el profesorado, es evidente que la manera de trabajar en un aula depende enormemente de dos factores: la formación del profesorado y las condiciones del aula. Por ello, se estima necesaria la contratación de profesorado experto y la mejora en las condiciones del profesorado dentro del aula. Así, se permite al docente la utilización de nuevas metodologías que favorecen el proceso de aprendizaje. Se considera necesaria la utilización de dispositivos electrónicos en las aulas de enlace ya que son herramientas que estimulan y motivan el aprendizaje y desarrollan una de las siete competencias básicas recogidas en la última ley educativa, como es la competencia digital. A su vez, es oportuna la creación de un programa que permita el aprendizaje del español fuera del aula a través de dispositivos móviles con tal de agilizar la inclusión de estos alumnos en los grupos de referencia.

3.5.2 RECOMENDACIONES PRÁCTICAS PARA EL PROFESORADO DE AULA DE ENLACE

Teniendo en cuenta el análisis de los datos, los principales problemas que tienen los docentes son la falta de documentación de referencia y la gestión del aula con alumnos tan diferentes en edad y nivel. A continuación, se presentan una serie de recursos que pueden ser útiles para el profesorado:

1. Documentos de referencia para la programación

Una vez que se comprueba que la Enseñanza de Español como Lengua Segunda no tiene espacio en el currículum de ninguna ley educativa, se plantea al profesorado una serie de archivos que pueden utilizar como guía para su trabajo:

- a. Marco Común Europeo de Referencia: Resulta indispensable el documento Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002), de ahora en adelante MCER. Este escrito constituye una base común para la creación de programas de lenguas en Europa, por lo que incluye orientaciones curriculares que pueden ser realmente útiles. En este sentido, el MCER establece seis niveles de aprendizaje (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) e incluye en cada uno de ellos diferentes objetivos de enseñanza, metodología o formas de evaluación. Además, establece cuatro ámbitos sobre los que se va a desarrollar la lengua: el ámbito público, el ámbito personal, el ámbito profesional y el ámbito educativo. A partir de ellos, el docente puede orientar sus programaciones teniendo en cuenta las necesidades de este tipo de alumnos.

- b. Plan Curricular del Instituto Cervantes: El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), de ahora en adelante PCIC, es un documento que desarrolla los diferentes niveles de referencia europeos para el español. La obra cuenta con contenidos lingüísticos y extralingüísticos y señala qué competencias debe adquirir un estudiante de español en los diferentes niveles. De esta manera, muestra qué vocabulario enseñar, las unidades gramaticales o diferentes estrategias comunicativas para el profesorado. Asimismo, incluye objetivos

generales y contenidos del proceso de enseñanza – aprendizaje para cada nivel propuesto por el MCER.

- c. Aulas de enlace. Orientaciones metodológicas y para la evaluación de Boyano et al. (2004). Este trabajo editado por la Comunidad de Madrid incluye una serie de objetivos generales y específicos que debe cumplir el alumnado de aulas de enlace. Además, recomienda el enfoque comunicativo como forma de trabajo y proporciona una serie de actividades en función de los contenidos trabajados que pueden servir de base para el profesorado. A pesar de ser un documento realizado hace casi dos décadas, la información se encuentra muy bien estructurada y puede resultar de gran ayuda.

2. Gestión del aula

- a. Unidades didácticas: Se antoja complicado trabajar con alumnos de edades muy diferentes dentro del mismo grupo, especialmente por los intereses de los estudiantes. Por ello, se propone una serie de unidades sobre las que organizar el curso y que pueden gustar a mayores y pequeños al tratarse de temas cotidianos. Son los siguientes:

- Mi país
- Mi familia
- Mi ciudad y mi casa
- La comida
- Las profesiones
- Los medios de transporte
- El deporte
- La naturaleza

- b. Distribución y ocupación de espacios: Se propone que el alumnado se distribuya en clase en grupos de 4 estudiantes para que existan grandes posibilidades de comunicación entre ellos. Asimismo, todos los alumnos del grupo deben presentar un dominio de la lengua parejo. De esta manera, se permite que el

profesorado cree y planifique actividades de refuerzo o repaso en función del nivel. Finalmente, se considera también positivo colocar a los alumnos dependiendo de su grupo de edad. Por ejemplo, de 6 a 9 años y de 10 años en adelante.

- c. Apadrinamiento: Se presenta la figura del padrino o madrina en las aulas de enlace como medida para fomentar el buen clima y la colaboración entre alumnos de diferentes edades de la misma clase. Así, los alumnos más mayores pueden ser padrinos/madrinas de los alumnos más pequeños para establecer relación con ellos. De esta forma, los estudiantes de menor edad disponen de una figura dentro del aula que también les puede ayudar y hacer de mentor. Por otro lado, los estudiantes más mayores gozan de más responsabilidad al ser la referencia de los pequeños. Este programa fomenta la comunicación, el buen clima, la cohesión de grupo y la resolución interna de conflictos.

3. Recursos de aula

- a. Lecturas graduadas de español: Las lecturas graduadas que propone el Instituto Cervantes en su Centro Virtual son unos recursos que pueden ser de gran utilidad para la Enseñanza del Español como Lengua Segunda. Estas lecturas, organizadas en nivel inicial, intermedio y avanzado según su complejidad, pueden convertirse en un gran aliado a la hora de comenzar la lectura en las aulas. De hecho, el desarrollo de la comprensión lectora es indispensable ya que en el aula de referencia los alumnos necesitarán un buen nivel de lectura. Son historias relativamente actuales que están completamente enfocadas hacia los niños. Tratan temas como la amistad, la familia o el colegio, entre otros. Además, al haber diferentes niveles y multitud de libros, el profesorado puede dividir el aula en función de la competencia de los alumnos y trabajar por grupos o facilitarlas para leer en casa. Son gratuitas y se encuentran en el Centro Virtual Cervantes, en el apartado Lecturas paso a paso. Se puede acceder a través del siguiente enlace: <https://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>.

- b. Padlet: Funciona a modo de tablón donde los alumnos pueden aportar sus ideas o anotar sus inquietudes. Para acceder a ello, el docente debe compartir el link de su tablón con sus estudiantes para que puedan escribir lo que deseen de manera anónima o manifiesta. Es un recurso gratuito que puede resultar muy útil para conocer las impresiones del alumno sobre un tema o para repasar lo estudiado. Por ejemplo, el profesor puede crear un Padlet semanal donde se pida a los alumnos que recojan los contenidos aprendidos o lo que más les ha gustado durante este período de tiempo. También es muy útil para realizar lluvias de ideas. Se puede acceder a través del siguiente enlace: <https://es.padlet.com/>.

4. Aprendizaje híbrido y gamificación

Las herramientas propuestas desarrollan una de las siete competencias básicas recogidas en la última ley educativa como es la competencia digital. Sin embargo, no debemos olvidar que para trabajar con estas plataformas se necesita una conexión a Internet y un dispositivo electrónico, por lo que se debe tener en cuenta las características de nuestro alumnado y su condición, así como los recursos del propio centro. No podemos olvidar los beneficios del aprendizaje híbrido y de la gamificación que autores como Foncubierta y Rodríguez (2016) o Morales Ríos y Ferreira Cabrerías (2008) señalan, tal y como se ha recogido anteriormente. Por ello, el empleo de este tipo de portales es una muy buena opción para el profesorado de aula de enlace.

- a. Rockalingua: Esta aplicación web, gratuita en su gran mayoría, permite el aprendizaje del español en cualquier parte y a cualquier hora. Incluye una gran cantidad de juegos, canciones, vídeos, cuentos y otras actividades como manualidades exclusivamente en español. Así, el profesorado y los estudiantes pueden registrarse de manera gratuita para comenzar a jugar y guardar su progreso. En este sentido, se recomienda al profesorado emplear este tipo de soporte para que el alumnado no desconecte del idioma español al salir del centro educativo, sino que el aprendizaje sea continuo. Resulta especialmente útil para trabajar dentro del aula de una manera lúdica o para proponer alguna

tarea de repaso a los estudiantes fuera del aula. Se puede acceder a través del siguiente enlace: <https://rockalingua.com/>.

- b. Ta-tum: Es una plataforma dedicada al fomento de la lectura. De carácter gratuito, se encuentra disponible para iOS, Android y Google Chrome. En ella, los estudiantes deben crear su perfil y avatar y resolver diferentes misiones a través de la lectura. Resulta muy divertida para trabajar la comprensión lectora de una manera sencilla. También permite la evaluación a través de la propia plataforma. Se puede acceder a través del siguiente enlace: <https://ta-tum.com/>.
- c. Kahoot: Se trata de una aplicación que permite crear juegos de preguntas y respuestas con los alumnos. Resulta muy útil para evaluar de manera distendida y divertida. Se puede realizar dentro del aula con todos los alumnos o en clases online. Se puede acceder a través del siguiente enlace: <https://kahoot.it/>.
- d. Classcraft: Una herramienta diseñada para gamificar todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. El profesor debe registrarse y compartir el link privado de su clase con sus alumnos. Así, los estudiantes pueden crear sus personajes y avatares de una manera muy simple, entre los que se encuentran hadas, magos, druidas y un largo etcétera. En cuanto a la temática, los personajes se encuentran en un mundo imaginario donde deben cumplir diferentes misiones propuestas por el tutor (tales como tareas en línea o ejercicios) para obtener puntos, diplomas y beneficios. Favorece el trabajo en equipo ya que el docente puede plantear tareas grupales, facilita la evaluación dentro de la propia plataforma y realiza un seguimiento de conexión de los alumnos. Además, permite que las familias visualicen el progreso de su hijo si así lo desean. Sin embargo, se trata de una aplicación que requiere una suscripción anual para disfrutar de todas sus características. Se puede acceder a través del siguiente enlace: <https://www.classcraft.com/es-es/>.

4. CONCLUSIONES

Tras la realización de este estudio se pueden extraer varias conclusiones que arrojan luz a la situación actual de las aulas de enlace.

Centrándonos en las hipótesis sobre las que se ha cimentado el trabajo, se puede observar que se cumplen parcialmente. La realidad de las aulas de enlace se asemeja a lo recogido en la legislación de las diferentes Comunidades Autónomas analizadas por la flexibilidad y laxitud de la ley, repleta de recomendaciones. Sin embargo, se pueden intuir algunos desequilibrios con la legislación como la inclusión de estudiantes propios de la Educación Secundaria en la misma aula que a los alumnos de Educación Primaria.

En este sentido, el profesorado que se encarga de la Enseñanza de Español como Lengua Segunda en los centros educativos no es experto y presenta muchas dificultades a la hora de organizar sus unidades didácticas. Así, desconoce documentos de referencia sobre los que basarse como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y el currículum propio de la Educación Primaria no incluye información sobre el tema. Como consecuencia, las nuevas metodologías no son incluidas en las aulas con alumnado con desconocimiento del idioma.

Siguiendo con las metodologías innovadoras, se ha demostrado que deben adquirir un papel protagonista en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las aulas de enlace, de la misma manera que se está haciendo en las aulas ordinarias. A través del análisis de datos, se puede observar que hay pocos sujetos que se atreven y tienen los medios disponibles para salir de la enseñanza tradicional, pero todos ellos declaran que es profundamente positivo para el alumnado e incluso para el profesor a la hora de organizar las sesiones.

Resulta evidente que los tres objetivos principales del trabajo se han logrado cumplir de manera exitosa. Primeramente, se recogen diferentes leyes y proyectos que rigen la situación de las aulas de enlace en el marco teórico del trabajo. No se ha analizado la legislación de todo el país, sino de las Comunidades Autónomas que han participado en la recogida de datos. Seguidamente, el cuestionario ha permitido que se obtenga una imagen real de las aulas de enlace, obteniendo una muestra significativa de cuarenta

sujetos de centros públicos o concertados y privados. Asimismo, los datos recogidos son importantes ya que incluyen aspectos profesionales, metodológicos u organizativos, entre otros. Por último, el trabajo dedica un apartado completo a las propuestas de mejora en las aulas de enlace, en el que se detallan de manera concreta y específica una serie de medidas que mejorarían la situación de las mismas, tanto a nivel legislativo como a nivel práctico. Es conveniente resaltar que el marco teórico incluye un estudio sobre las nuevas metodologías a nivel general y especializado en la Enseñanza de Español que forma también parte de las posibles mejoras de la actuación docente. En este sentido, se incluyen aspectos como ventajas e inconvenientes, requisitos o cuestiones a analizar.

En cuanto al propio estudio, existen varias limitaciones que han condicionado el desarrollo del mismo. En primer lugar, hubiese sido provechoso haber realizado una estancia presencial de larga duración en diferentes aulas de enlace de la geografía española, aunque las circunstancias personales y profesionales no lo han permitido. Esta experiencia hubiese permitido ahondar más en la realidad educativa y realizar un estudio más exhaustivo que hubiera arrojado aún más luz a este tema. Por otro lado, las visitas de corta duración a las aulas de enlace tampoco han sido permitidas por los centros educativos por motivos sanitarios.

Siguiendo con los datos, se considera suficiente y representativo el número de encuestas realizadas aunque hubiese sido más interesante analizar datos e ideas de un mayor número de docentes para obtener una visión más amplia del fenómeno. Asimismo, se podría haber realizado nuevas encuestas a los diferentes responsables de los centros educativos, tales como directores pedagógicos o jefes de estudios, para conocer su situación y conocimiento de las aulas de enlace.

Por último, este estudio se presenta como una base teórica-práctica cimentada en la experiencia real de los profesores de aula de enlace. Así, puede servir como punto de partida para otras investigaciones en las que se incluyan diferentes aspectos como el grado de satisfacción de los estudiantes, tiempo medio para la incorporación en el aula ordinaria, recursos de los que dispone el aula de enlace, recursos de las familias de los estudiante o grado de interés y participación de las mismas en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Asimismo, resulta interesante ver qué cambios sufren las aulas de enlace

de cara a la nueva legislación educativa que, presumiblemente, verá la luz en el curso 2022-2023.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alonzo, V. E. P., & Gámez, M. R. (2010). El aporte de las neurociencias en la educación.
- Anchor, R. (1978). History and play: Johan Huizinga and his critics. *History and theory*, 17(1), 63-93.
- Andersen, R. (1984). *Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective*. Cross-Linguistic Series on Second Language Research. Newbury House Publishers, Inc., Rowley, MA 01969.
- Ángel-González, M., Pedroza Cabrera, Ávalos, M. (2014). Estrategias de aprendizaje asociadas al bienestar escolar en la formación inicial de profesores de secundaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31, 53-60.
- Barberá, E., & Badía, A. (2004). Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de ense.
- Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. *Journal of MUD research*, 1(1), 19.
- Boyano Revilla, M., Estefanía Lera, J. L., García Sánchez, H., & Homedes Gili, M. (2004). Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Burke, B. (2012). *Gamification 2020: What is the future of gamification*. Gartner, Inc.,
- Castaño Castaño, R. (2016). La educación emocional en el aula de ELE para niños inmigrantes que se incorporan al sistema educativo español con un nivel A1.
- Chomsky, N. (1956). Three models for the description of language. *IRE Transactions on information theory*, 2(3), 113-124.
- Chomsky, N. (1965). Three models for the description of language.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge*. Cambridge, Mass.: The MIT press.
- Consejería de Educación de Castilla – La Mancha (2002). Decreto 138/2002 del 8 de agosto.
- Consejería de Educación de Castilla y León (2004). Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León.
- Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid (2018). Orden 1644/2018, de 9 de mayo.
- Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid (2004). *Escuelas de Bienvenida*.
- Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía (1999). *Ley de Solidaridad en la Educación (Ley 9/1999, de 18 de noviembre)*
- Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía (2003) *Plan de Compensación Educativa*.
- Consejo de Gobierno (2014). *Currículo de la Educación Primaria*. Real Decreto 1256/2014 del 28 de febrero.

- Corder, S. P. (1978). 'Simple codes' and the source of the second language learner's initial heuristic hypothesis. *Studies in second language acquisition*, 1(1), 1-10.
- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15).
- Díaz, F. J., Mora, L., Moreno, P., Rodríguez, F. D. P., & Sánchez, J. (2004). Investigando sobre las ideas del alumnado. Una experiencia colaborativa en el marco del proyecto "Escuelas que investigan". *Cooperación Educativa. Kikirikí*, 74, 72-76.
- Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación. El alumnado extranjero. (2017).
- Domínguez Escribano, M. (2013). Esto es todo: La inspiración ja escena!
- Dorcasberro, A. S. (1998). El modelo de desarrollo de la aculturación y el desarrollo del interlenguaje de una lengua extranjera. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (28).
- Dulay, H., & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. *Viewpoints on English as a second language*, 2, 95-126.
- El-Madkouri Maataoui, M., & Soto Aranda, B. (2005). Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. *Tonos digital*.
- Foncubierta, J. M., & Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid: Edinumen.
- García, C. C. (2016). El Plan Curricular del Instituto Cervantes: concepto, aplicaciones y reflexiones gramaticales para la formación de hispanistas no nativos. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1(22), 17-31.
- Gargallo, I. S. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco/Libros.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20.
- Gobierno de Aragón (2002). Decreto 217/2000, de 19 de diciembre.
- González, M. E. P., & Robles, A. S. (2019). Traducción y validación de la escala de evaluación de experiencias gamificadas (GAMEX). *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(4), 87-99.
- Guerrero, M. D. C y Fons, N. P. (1994). La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del Segundo Congreso Nacional de*

ASELE. Español para extranjeros: didáctica e investigación: Madrid, del 3 al 5 de Diciembre de 1990 (pp. 235-246).

- Hernández, M. y Villaba, F. (2008). El currículo de la enseñanza de español como segunda lengua (L2) y la igualdad de oportunidades educativas. Currículo y educación Lingüística. Textos, nº48 Barcelona. Graò. Pp 71-82.
- Hilario Silva, P., López Expósito, A. M., Miralles Flores, M. J., Muñoz Redondo, C., Pérez Fuente, J. L. y Rivera Duque, A. (2002). Programación de español como segunda lengua: Educación Primaria.
- Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004, July). MDA: A formal approach to game design and game research. In Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI (Vol. 4, No. 1, p. 1722).
- Instituto Cervantes (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva, 2006, 3vol.
- Instituto Nacional de Estadística (2021). Migraciones en España en los últimos años.
- Keller, J. M. (1987). Strategies for stimulating the motivation to learn. Performance and instruction, 26(8), 1-7.
- Krashen, S. D. (1982). Acquiring a second language. World Englishes, 1(3), 97-101.
- Krashen, S. D. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. Addison-Wesley Longman Limited.
- Lasnik, H., & Lohndal, T. (2010). Government-binding/principles and parameters theory. Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 1(1), 40-50.
- Lázaro, I. G. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. Revista Educativa Hekademos, (27), 71-79.
- López Ramón, M. F. (2006). Relaciones entre Aprendizaje Implícito e inteligencia General (Doctoral dissertation, Tesis para acceder al grado de Doctor en psicología. San Luis: Universidad Nacional de San Luis).
- Maldonado-Fuentes, A. C., & Rodríguez-Alveal, F. E. (2016). Innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje: Un estudio de casos con la enseñanza justo a tiempo y la instrucción entre pares. Revista Electrónica Educare, 20(2), 271-291.
- Marczewski, A. (2015). Even Ninja Monkeys like to play. London: Blurb Inc.
- McNeill, D. (1970). The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics.
- Mehler, J., Nespore, M., & Peña, M. (2008). What infants know and what they have to learn about language. European Review, 16(4), 429-444.
- Meisel, J. M., Clahsen, H., & Pienemann, M. (1981). On determining developmental stages in natural second language acquisition. Studies in second language acquisition, 3(2), 109-135.
- Miguel Díaz, M. D. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior: exigencias que conlleva.

- Miláns, P., o Asimilación, I., & Terrén, E. (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. En L. Martín Rojo, y L. Mijares (eds.), Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe. Madrid: CIDE.
- Miralles-Martínez, P., Gómez-Carrasco, C. J., Arias-González, V. B., & Fontal-Merillas, O. (2019). Recursos digitales y metodología didáctica en la formación inicial de docentes de Historia. *Comunicar*, 27(61), 45-56.
- Morales Rios, S., & Ferreira Cabrera, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(2), 95-118.
- Moscoso, M. F. (2009). Perspectivas de padres y madres ecuatorianos sobre el contrato pedagógico entre la institución escolar y la familia en un contexto migratorio. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 5(1).
- Muntané, A. D. (2017). Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE. *E-eleando: Ele en Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*, (4), 1-74.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners.
- Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 2016, Año. 16, núm. 44, p. 108-118.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2017). *Problemas de la Educación Primaria*.
- Osorio Gómez, L. A. (2011). Ambientes híbridos de aprendizaje. *Actualidades pedagógicas*, 1(58), 29-44.
- Palazón-Herrera, J. (2015). Motivación del alumnado de educación secundaria a través del uso de insignias digitales. *Opción*, 31(1), 1059-1079.
- Pichette, F., & Leśniewska, J. (2018). Percentage of L1-based errors in ESL: An update on Ellis (1985). *International Journal of Language Studies*, 12(2), 1-16.
- Pisonero Blanco, P. (2016). Gamificación en el aula de ELE: el avatar.
- Schumann, J. H. (1978). The pidginization process: A model for second language acquisition (pp. 1-113). Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Sedano, A. M. (2003). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 35-54).
- Selinker, L. (1972). Interlanguage.
- Selinker, L., & Lamendella, J. T. (1978). Two perspectives on fossilization in interlanguage learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 143-191.
- Soriano, M. M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, (9), 163-184.
- Teixes, F. (2015). Gamificación: motivar jugando. *Gamificación*, 1-128.
- Trujillo S. F. (2004) La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. *Glosas Didácticas*.

- Universidad Autónoma de Madrid (2021). Plan de estudios Magisterio de Educación Primaria.
- Universidad Complutense de Madrid (2021). Plan de estudios Magisterio de Educación Primaria.
- Universidad de Alcalá de Henares (2021). Plan de estudios Magisterio de Educación Primaria.
- Universidad de Alcalá de Henares (2021). Plan de estudios Máster Universitario en Formación de profesores de español.
- Universidad de Barcelona (2021). Plan de estudios Magisterio de Educación Primaria.
- Universidad de Castilla – La Mancha (2021). Plan de estudios Magisterio de Educación Primaria.
- Universidad de Jaén (2021). Plan de estudios Máster Universitario en Lengua Española y Literatura: investigación y aplicaciones profesionales.
- Universidad de Sevilla (2021). Plan de estudios Magisterio de Educación Primaria.
- Universidad Internacional de La Rioja (2021). Plan de estudios Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera.
- Universidad Rey Juan Carlos (2021). Plan de estudios Magisterio de Educación Primaria.
- Universitat Rovira i Virgili (2021). Plan de estudios Magisterio de Educación Primaria.
- Universitat Rovira i Virgili (2021). Plan de estudios Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.
- Vadillo, M. A. (2016). Aprendizaje Implícito. *Revista Ciencia Cognitiva*, 54-79.
- Valderrama, B. (2015). Los secretos de la gamificación: 10 motivos para jugar. *Capital humano*, 295, 73-78.
- Verdugo-Lucero, J. C., Monroy-Galindo, E. C., Márquez-González, C. V., & Ceja-Castillo, M. (2002). La formación profesional de psicólogos: el currículo integrado y aprendizaje centrado en el estudiante (CIACE-PSICOLOGIA), una experiencia diferente. Facultad de psicología. Universidad de Colima.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton digital press.
- Yunyongying, P. (2014). Gamification: implications for curricular design. *Journal of graduate medical education*, 6(3), 410-412.