

ANÁLISIS Y APLICACIÓN DEL CURRÍCULO DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN LA ESO EN CANARIAS A LA LUZ DE LAS PREMISAS EUROPEAS EN MATERIA EDUCATIVA

ANA FERNÁNDEZ MARRERO*
Profesora de Secundaria

RESUMEN. *La finalidad de este artículo reside en comprender cómo el sistema educativo en Canarias, en la etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, atiende a los alumnos inmigrantes con una lengua primera diferente al español, no sólo desde una perspectiva oficial y teórica, sino desde la propia acción en el aula. Además, se trata de comprobar su coherencia y compatibilidad con las propuestas y las recomendaciones sobre política lingüística del Consejo de Europa. Con el propósito de garantizar la fiabilidad y la validez de esta investigación, se han utilizado como fuentes de información, en el ámbito canario, tanto los documentos prescriptivos como las declaraciones del profesorado y, en el ámbito europeo, la Guía para el desarrollo de las políticas educativas en materia lingüística en Europa y el Marco Común Europeo de Referencia, publicados ambos por el Consejo de Europa, además del informe de la red EURYDICE.*

PALABRAS CLAVE. *Inmigrantes, enseñanza secundaria, Español como Segunda Lengua, política lingüística, Consejo de Europa.*

ABSTRACT. *The main goal of this article is focused on the understanding of the way in which the Canarian educational system at Secondary School level works out in order to support those immigrants with a first language different from Spanish. The study intends to shed some light over the consistency of this system with those recommendations proposed by the European Council relating linguistic policy. Intending to ensure the validity and truthfulness of this study, several sources have been consulted. On the Canarian side, the information sources consist not only of the official documents but also of teachers' direct experience in their own classroom. On the European lightside, those sources are found in Guide for the Development of Language Education Policies in Europe and Common European Framework of Reference for Languages, published by the European Council, and also in one of the reports implemented by EURYDICE.*

KEY WORDS. *Immigrants, Secondary School level, Spanish as a Second Language, language policy, Council of Europe.*

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Según el Gobierno de Canarias, a través de su Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (DGOIE), perteneciente a la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes¹, en la última década la matrícula del alumnado inmigrante en el sistema educativo canario ha experimentado un incremento espectacular, en el curso académico 2006-2007, se pasó de 5.268 matrículas a 26.557, dato que coloca a Canarias como la quinta comunidad autónoma con mayor número de alumnado de esta categoría.

La procedencia de estos inmigrantes resulta heterogénea, con predominio de los países sudamericanos y de los miembros de la Unión Europea; África y Asia ocupan la tercera y cuarta posición; mientras que los orígenes con menor número de representación son aquellos referidos a los países europeos no integrados en la Unión Europea y al continente oceánico. Seis nacionalidades, de las 138 presentes en el archipiélago, predominan entre el alumnado: Colombia, Venezuela, Reino Unido de Gran Bretaña, Argentina, Alemania y Marruecos.

Puesto que todas las bases o fundamentos que rigen y regulan la situación del alumnado inmigrante en Canarias se hallan en las fuentes normativas, se hace necesario explicitarlas antes de profundizar en este aspecto.

- *Resolución de 15 de octubre de 2004, por la que se establece el currículo, y una concreción, de Español como segunda lengua en contexto escolar* (Boletín Oficial de Canarias (BOC) 212/2004, miércoles 3 de noviembre).
- *Orden de 7 de junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias* (BOC 124/2007, jueves 21 de junio, sección 2ª).
- *Resolución de 11 de junio de 2007, por la que se establecen los requisitos para la solicitud y el procedimiento de autorización de las medidas de atención a la diversidad reguladas en la Orden de 7 de junio de 2007, en los centros escolares que imparten enseñanza básica* (BOC 125/2007, viernes 22 de junio)².
- *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) (Boletín Oficial del Estado (BOE) 106/2004, jueves 4 de mayo)³.
- La atención establecida por la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes canaria al alumnado inmigrante en la Educación Obligatoria, ya sea en la Educación Primaria o Secundaria, con una lengua primera diferente al español (en los documentos oficiales se utiliza el término *no hispanohablante*) se integra en el Plan de Atención a la Diversidad, designado como Programa de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural (PADIC) y se basa en el así llamado *Apoyo Idiomático*, que tiene como finalidad “favorecer la superación de la barrera idiomática y mejorar la competencia comunicativa del alumnado no hispanohablante matriculado en alguno de los cursos de la enseñanza básica, de forma que se facilite el acceso al currículo ordinario” (BOC 124/2007, jueves 21 de junio, pág. 15403).

Por *Apoyo Idiomático*, dentro de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, se entiende el *Español como Segunda Lengua*, cuyo currículo se establece en la señalada Resolución de 15 de octubre de 2004.

Se acogen en esta medida a aquel alumnado con “escaso o nulo dominio del idioma español, en su vertiente oral o escrita, de acuerdo con los niveles establecidos en el marco de referencia europeo [e] incorporación tardía al sistema educativo español”, términos estos últimos que se emplean en la LOE para acoger y designar al alumnado inmigrante (BOE 106/2006, jueves 4 de mayo, sección tercera, pág. 17180).

Los niveles de competencia comunicativa descritos en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) los readapta la Consejería de Educación para hablar de A0, A1, A2 y B1 al considerar que aquel estudiante que supere este último nivel no requerirá de la impartición del *Apoyo Idiomático* (BOC 125/2007, viernes 22 de junio, pág. 15560).

Amén de variar algunos verbos descriptores, la Consejería de Educación introduce el nivel A0 para englobar la realidad del alumnado inmigrante en las islas.

Como quiera que sea y a pesar de no venir explícito en el mismo apartado, el *Apoyo Idiomático* sólo se ofrecerá a esos alumnos inmigrantes con Español como Lengua Segunda (E/L2) en sus dos primeros años de escolarización. Será precisamente la ratio del alumnado la que determina el número de horas destinadas a E/L2, según la siguiente escala:

Número de alumnado	Número de horas
Entre 5 y 10	4
Entre 11 y 15	6
Entre 16 y 20	8
Entre 21 y 25	10
Entre 26 y 30	12

Tabla 1. *Relación del número de horas que corresponde al alumnado de E/L2 en función de la ratio de estudiantes.*

Los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria donde se impartió Apoyo Idiomático en el curso 2006-2007 ascienden a 44, de los que 13 han participado en este estudio.

1.1. *Descripción de la propuesta curricular*

La vinculación del currículo oficial canario al ámbito europeo se halla ya en su introducción, en la que se declara que el MCER constituye una de sus fuentes. Más aun, en ella se explicitan los diferentes y variados conceptos, ideas y aspectos también presentes en la documentación relativa a materia educativa en la esfera lingüística a nivel europeo. Asimismo, para la nivelación del alumnado, se establecen como fuentes el Port-

folio Europeo de las Lenguas (PEL) y los descriptores de capacidades y otras escalas de autoevaluación incluidos en el MCER.

No obstante, y a pesar de que el *plurilingüismo* y el *pluriculturalismo* constituyen los principios fundamentales del MCER, el currículo no menciona el primero de ellos y sólo alude al segundo en su introducción (2004: 19065). El objetivo del currículo consiste en dar respuesta al desarrollo de la competencia comunicativa entendida como en el contexto educativo europeo, donde se considera la lengua como sistema e instrumento de comunicación y caracterizada por englobar un conjunto de subcompetencias: “la lingüística o gramatical, la competencia léxico-semántica, la competencia pragmática, la competencia discursiva y la competencia estratégica”. Esta descripción se ajusta al modelo de Canale y Swain, del año 1982, ya muy superado en revisiones sucesivas. Mientras tanto, se han aportado, además, modelos mucho más completos, entre los que destacan el de Bachman, de 1990 y el de Bachman y Palmer, de 1996, verdadero antecedente del MCER. Entre el modelo de Canale y Swain y la publicación del MCER median casi veinte años, por lo que resulta incomprensible esta contradicción y este desfase epistemológico en un currículo de estas características publicado en el año 2004.

Junto a éstas, hay otras competencias generales –el conocimiento declarativo, la competencia existencial, la capacidad de aprender– que son necesarias para cualquier aprendizaje y que conectan la enseñanza del español como segunda lengua con la de las otras materias que conforman la Educación Secundaria Obligatoria” (2004: 19067)⁴. La lengua, dentro de la que se consideran como referencia lingüística básica las muestras lingüísticas del español hablado en Canarias, se entiende además como un vehículo de interrelación cultural e integración social, que permite el tratamiento de la cultura y de los aspectos interculturales, de ahí la división de los contenidos en habilidades (para la comunicación, para el aprendizaje y culturales e interculturales) y competencias (pragmática, lingüística, sociolingüística, sociocultural e intercultural).

Estas dos últimas competencias, sociocultural e intercultural, reciben una mención especial puesto que en la Educación Secundaria Obligatoria, como etapa, tiene un grado de incidencia creciente en cada uno de los niveles. La educación intercultural se encarga, por su parte, de tratar de solucionar los problemas derivados de las sociedades multiculturales que giran en torno a tres ejes: estereotipos, prejuicios y etnocentrismo. Y son, precisamente, a través de los contenidos de la competencia cultural e intercultural y desde el punto de vista metodológico que se vincula la enseñanza de E/L2 con el resto de asignaturas del currículo de la ESO.

El currículo se nutre, por tanto, de un enfoque centrado en la acción, en el que se prima el enfoque comunicativo, del que destaca su propuesta de enseñanza mediante tareas. El concepto tarea, que define como “aprender la lengua usándola para hacer algo”, está vinculado con el principio de autonomía en el aprendizaje. Del mismo modo, se señala el valor y uso de las TIC como fuente de información y como herramienta de aprendizaje aplicada al uso de la lengua. Los diferentes agrupamientos y la educación en ejes transversales completan el modelo metodológico propuesto.

En esta concepción, se divide el proceso de aprendizaje en dos fases, una primera, centrada en el tratamiento intensivo de la lengua y su aprendizaje con fines comunicativos y una segunda fase, denominada de normalización progresiva del currículo escolar, que facilita la interpretación del propio proceso como una pirámide de necesidades. En la base se hallan las necesidades básicas y de supervivencia, seguidas por las de inserción social y por las de reconocimiento social y de realización personal en su vértice, de ahí que el currículo se estructure en tres niveles, “de manera que pueda adaptarse a las demandas de cada alumno en sus diversos estadios de adquisición del español” (2004: 19065-19066). Se establecen, como ya se ha indicado, tres niveles en correspondencia con los descritos por el Consejo de Europa:

El primer nivel (1) se centra en la vida diaria del alumnado, en sus hábitos y costumbres; se corresponde con los niveles A1 y A2.1.

El segundo nivel (2) se orienta hacia el uso del pasado (historia personal, experiencias previas); se corresponde con el nivel A2.2 y B1.1.

El tercer nivel (3) se corresponde con B1.1 y B1.2 e incorpora contenidos del B2. Se considera que la consecución de este nivel implica que el alumnado puede integrarse plenamente en el ámbito escolar.

No existe una correspondencia unívoca entre un nivel y un curso escolar; se trata de una organización abierta y flexible en función de los ritmos de aprendizaje y necesidades del alumnado.

Se contempla la necesidad de incluir un nivel O para aquel alumnado que no conozca el alfabeto (latino).

Resultan, asimismo, clarificadoras las distinciones que se establece entre conceptos o términos proclives a la confusión y las definiciones de voces recurrentes en este ámbito; de ahí que se describa la diferencia entre E/LE y E/L2 y entre *aprendizaje* y *adquisición* de una lengua; que se señale las distintas actitudes de un grupo atendiendo al grado de interrelación entre las diferentes culturas y se distinga entre *aislamiento*, *aculturación*, *asimilación*, *multiculturalidad* e *interculturalidad*. Del mismo modo, se definen las voces *interlengua* (‘situación de carácter provisional que indica el momento en el que la persona se encuentra en relación con el conocimiento y el manejo de la lengua’) e *input* (‘información de entrada que el individuo recibe en muestras de segunda lengua, tanto en contextos académicos como extra-académicos’); y se considera el error como una fase del propio proceso de hipótesis-comprobación en el aprendizaje.

Una vez expuestos y definidos los fundamentos sobre los que se asienta el currículo, se plantea la necesidad de tener en cuenta los factores individuales del alumnado (choque lingüístico y cultural, edad, inteligencia y aptitud, estilos y ritmos de aprendizaje, la dimensión afectiva) y sus factores internos (lengua materna, conocimiento lingüístico y del mundo en general, tiempo de acogida en el país). Como ejemplo, se señala que las diferencias en la lengua primera del alumnado determinan distinciones en la práctica del aula y en sus errores, cuyo conocimiento y cuya reflexión facilitará e impulsará el aprendizaje.

En efecto, el currículo está en consonancia con el MCER, a pesar de que el documento no realice mención alguna a los procesos de adquisición de las lenguas extranjeras o segundas lenguas.

Los objetivos, a partir de los cuales se establecen los criterios de evaluación para cada uno de los niveles, son:

1. Adquirir una competencia comunicativa en español que posibilite la comprensión, la expresión y la interacción oral y escrita en textos referidos a situaciones y temas próximos al alumnado y sus necesidades personales, y al ámbito educativo. Se explicita a través de qué actividades de comunicación y de qué ámbitos específicos el alumnado debe desarrollar su competencia comunicativa en español.
2. Interiorizar las normas, convenciones y recursos lingüísticos y no lingüísticos que rigen la comunicación, a través de la práctica de las formas y funciones lingüísticas y del uso del español como vehículo de comunicación en el aula, valorando el aprendizaje en grupo y haciendo uso de las experiencias y conocimientos lingüísticos previos. Se persigue que el alumnado aproveche sus conocimientos previos para abordar este nuevo aprendizaje, verbal y no verbal, que no debe desarrollarse de forma individual y aislada, sino en combinación con sus compañeros.
3. Utilizar las estrategias verbales y no verbales para comunicarse con coherencia, cohesión y adecuación a los distintos registros lingüísticos e intenciones comunicativas; adquirir el respeto a la diversidad y valorar el entendimiento y la tolerancia como vehículo de acercamiento entre culturas. Se pone el énfasis en la distinción de los registros de la lengua y en las intenciones y en qué estrategias se deben utilizar en cada caso, a la vez que se pretende concienciar sobre la necesidad de respeto desde una perspectiva intercultural.
4. Desarrollar estrategias para favorecer la evaluación de la adquisición de la competencia comunicativa en español y las actitudes de iniciativa, confianza y responsabilidad en este proceso, y utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento para dirigirlo con la mayor autonomía posible. También se debe evaluar el desarrollo de la competencia a través de ciertas actitudes, lo que se une al uso de las TICs como forma de aportar mayor autonomía al alumnado.
5. Tomar conciencia de las similitudes y diferencias entre la cultura propia y la española, en general, y canaria, en particular con actitud receptiva y crítica, utilizando esta información para reflexionar sobre la cultura de origen y para identificar y adoptar los puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad. Reconocer y apreciar la riqueza de la situación pluricultural en el aula y en la sociedad, valorando los aspectos comunes más que las diferencias.

Se trata de fomentar la empatía entre ambas culturas para lograr un mayor entendimiento por medio de la reflexión, de modo que se considere que su convivencia sólo redundará en una mayor riqueza para todos.

El bloque destinado a los contenidos, estructurado en las habilidades y competencias ya señalados, se especifica para cada uno de los tres niveles; y en el caso de las habilidades para la comunicación, se establecen cuatro subgrupos: estrategias de comprensión (oral, escrita y audiovisual), estrategias de expresión (oral y escrita) y estrategias de interacción (oral y escrita) y actitudes; a continuación se exponen las habilidades para el aprendizaje, divididas en estrategias, sin concreción según el tipo de actividad de comunicación a la que se aplica, y actitudes; lo mismo sucede en el caso de las habilidades culturales e interculturales; existe, por tanto, confusión terminológica entre habilidades y estrategias, que aparecen claramente diferenciadas en el MCER.

A partir de entonces, se inician las competencias, de las que se elige la pragmática como primera en orden de aparición. Esta competencia se subdivide en competencia funcional y en competencia discursiva, en la que se distinguen los marcadores del discurso y los textos. Esta visión de la competencia discursiva a marcadores y textos resulta, sin embargo, simplista a la luz de la taxonomía del MCER.

Y en este apartado de textos se utiliza el criterio de la distinción de ámbitos para abordar los contenidos y no la distinción por niveles; además esos ámbitos quedan reducidos a tres de los cuatro referidos en el MCER, esto es, se recogen el ámbito personal, público y académico; y en cada uno de ellos se distinguen cuatro de las actividades de comunicación: comprensión y producción, tanto oral como escrita.

A continuación se expone la competencia lingüística (léxica y semántica, fonética-fonológica, ortográfica y ortoépica y gramatical) y se vuelve de nuevo a una estructura basada en el grado de dominio del alumno. Este criterio se mantiene en las últimas tres competencias: sociolingüística, sociocultural e intercultural.

Los criterios de evaluación, siguiente componente del currículo, se señalan a raíz de cada uno de los objetivos y de acuerdo al nivel de dominio del estudiante. Cada criterio cuenta con un comentario explicativo.

El currículo finaliza con una concreción, una propuesta para la organización y secuenciación de los contenidos, que se distribuyen en 11 unidades (las dos primeras versan sobre la Educación), idénticas para los tres niveles (a excepción de los dos últimos en el nivel 3) pero con una perspectiva y una profundidad diferenciadas según el nivel de competencia lingüística (en un mismo grupo se acogen diferentes estadios de *interlengua*).

La toma del MCER como punto de referencia se muestra en la elección de los temas incluidos en la concreción curricular (Educación, Vivienda, hogar y entorno, relaciones sociales, la vida diaria, comidas y bebidas, salud y bienestar, servicios, ocio, tiempo libre y medio ambiente, viajes y transportes e información personal), que dimanan de los temas de comunicación del capítulo 4 apartado 2 del MCER; con la única salvedad, en el nivel 3, de la desaparición de los dos últimos temas a favor de El mundo laboral y Los medios de comunicación social y las nuevas tecnologías.

En estas unidades destaca el tipo de organización helicoidal, en otras palabras, en cada uno de los niveles se vuelve atrás para retomar algunos contenidos y profundizar en ellos: se cierra con una unidad de repaso y de introducción al siguiente nivel y se abre con una unidad O, que retoma los contenidos del nivel anterior.

De esta concreción, destaca el hecho de que en el desarrollo de las unidades las competencias se dividen de forma distinta a la expuesta en el currículo. En cada uno de los niveles, que aparecen por separado, se trata la competencia pragmática, la lingüística y la sociolingüística y en un recuadro denominado competencia general, se tratan las competencias sociocultural e intercultural.

1.2. *Programas de apoyo*

Existen diferentes iniciativas con rango de apoyo dentro de las medidas que se desarrollan en los centros educativos canarios; sin embargo, el programa con mayor extensión es el denominado Proyectos de Educación Intercultural, cuya necesidad y conveniencia se encuentran avaladas por el informe de EURYDICE (2004). La normativa relacionada con estos Proyectos acoge:

- Ley 1/1997, de 7 de febrero, de Atención Integral a los Menores de la Comunidad Autónoma de Canarias [en su artículo 23.2 recoge que: “extranjeros que se encuentren en el territorio de la Comunidad Autónoma de Canarias podrán recibir ayudas públicas que faciliten su integración social, especialmente para salvar las dificultades de idioma y el conocimientos de los usos sociales”].
- Pacto Social por la Educación (julio 2001) [promoción de medidas de atención a la diversidad derivadas de realidades multiculturales] www.gobiernodecanarias.org/educacion/peduca/PEDUCA/principal.htm.
- Plan Canario para la inmigración (segunda edición tras su implantación en 2002). Su objetivo primordial consiste en redundar en la mejora de las condiciones de vida de los inmigrantes y su integración en el desarrollo económico y social de la Comunidad Autónoma de Canarias), <http://www.flujosmigratorios.org/documentos/Informes/Borrador%20Plan%20Canario%20para%20la%20inmigraci%F3n,%202005-06/Presentaci%F3n.pdf>.

A pesar de que la DGOIE, dependiente de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, convocó la realización de Proyectos de Educación Intercultural por primera vez en el curso 2002-2003, no fue hasta el 2005-2006 que se extendió de la Enseñanza Primaria a la Enseñanza Secundaria Obligatoria. La última convocatoria de estos proyectos se encuentra en la Resolución de 2 de marzo de 2007, por la que se convoca la realización de Proyectos de Educación Intercultural en centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (BOC 091/2007, lunes 7 de mayo). Estos proyectos se realizan:

- Para acoger e integrar al nuevo alumnado y a su familia en el centro educativo y en la sociedad, superando el desarraigo asociado al hecho de emigrar.
- Para que las personas no hispanohablantes superen la barrera idiomática y el alumnado aumente su competencia comunicativa intercultural.
- Para educar en valores, previniendo la xenofobia y el racismo, profundizando en la tolerancia y la democracia.

- Para el enriquecimiento cultural de toda la comunicativa educativa, a través del intercambio, de modo que favorezca al pensamiento abierto y crítico⁵.

Este tipo de proyectos se conforma a través de la construcción conjunta de alternativas pedagógicas integradoras, de ahí que la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes considere que:

Cada centro [debe establecer] las medidas que considere oportunas para afrontar la realidad de sus aulas, facilitando la convivencia entre las personas de diferentes culturas en el espacio del aula, su conocimiento mutuo, la integración escolar y social del alumnado en la sociedad multicultural en la que viven y la educación en valores democráticos. [Se destinan, por tanto, a aquellos centros] con marcada pluralidad cultural [...] bien por el número que representan, bien por la presencia de un significativo número de nacionalidades y culturas o minorías étnicas de nacionalidad española (BOC 091/2007, lunes 7 de mayo de 2007, pág. 9561).

En el curso académico que se toma como referencia en este estudio, 2006-2007, se desarrollaron proyectos de Educación Intercultural en 37 IES (en el caso de los CEIP, la cifra asciende a 40), con una mayor presencia en la isla de Gran Canaria, seguida de Tenerife.

1.3. *El perfil del profesorado*

El profesorado que imparta el apoyo idiomático deberá acreditar cualificación en didáctica del español como lengua extranjera o experiencia previa en la aplicación de esta medida y, en la Educación Secundaria Obligatoria, pertenecer preferentemente a las especialidades de Lenguas Extranjeras o Lengua Castellana y Literatura (BOC 124/2007, jueves 21 de junio de 2007, artículo 9).

A pesar de la existencia de un currículo oficial, de donde se extrae la anterior cita, el profesorado que imparte E/L2 no posee, en su mayoría, formación alguna de esta disciplina; y una situación similar experimenta el resto del claustro, puesto que, en cierta forma, la llegada del alumnado con una lengua primera diferente al español ha convertido a todo el claustro en profesores de E/L2.

La naturaleza de esta asignatura (no presente en el currículo de los estudios universitarios hasta 2003 año en que aparece como Máster), la ausencia de una formación reglada continua y de coordinación generalizada entre los equipos educativos, los claustros y los distintos centros caracterizan la situación de los docentes de Apoyo Idiomático en Canarias.

Los rasgos de este profesorado, como quiera que sea, se presentará de forma argumentada en el apartado 2.3., donde se expone la información obtenida del propio claustro.

1.4. Recursos y medios disponibles

Mediante convenio entre la DGOIE y el Cabildo de Tenerife, al inicio de cada curso, se convocan becas de mediación intercultural y apoyo idiomático en un programa denominado SANSOFÉ (término del que se dice que significa *bienvenido* en la lengua de los aborígenes de las islas). Estos becarios se encargan de dinamizar las actividades destinadas a mediar en conflictos de origen cultural en el centro y a formar mediadores entre los alumnos. Como quiera que sea, en ocasiones, se destinan a ayudar a aquel profesorado con mayor volumen de trabajo, por lo que se convierten en profesores de apoyo y en mediadores de carácter general, no exclusivamente intercultural. La ventaja de estos mediadores viene dada por el hecho de que significa la inclusión e integración de otro tipo de profesionales en la vida cotidiana del centro.

Se corresponde, en definitiva, con una de las medidas señaladas en el informe EURYDICE para integrar y apoyar a los inmigrantes; y ello explica que el Consejo de Europa, dentro de los Programas de Cooperación, incluya la *Intercultural Education*, en relación con los Proyectos de Educación Intercultural y la formación de profesores.

Otro de los recursos con los que cuenta el sistema educativo se halla en la existencia de una Asesoría de Educación Intercultural en los Centros del Profesorado (CEPs) y de un asesor para cada provincia, que coordina el Programa de Educación Intercultural.

1.5. Algunas medidas específicas

Junto a los recursos y medidas de apoyo mencionadas, existen, a su vez, otras acciones con el mismo objetivo de atender, apoyar la diversidad, y contribuir a la integración del alumnado inmigrante al sistema educativo y, por tanto, al sistema social. Como quiera que sea, estas medidas, que no se corresponden a la realidad de todos los centros de Educación Obligatoria, vienen conformadas por las siguientes:

- El Plan de lectura, propio de los centros incluidos en el Programa de Centros de Atención Preferente (PROCAP), supone el tratamiento de textos destinados a la lectura de los estudiantes con una carga intercultural, puesto que con ellos se tratan los prejuicios, los estereotipos, los conflictos y se desarrolla la empatía de los aprendientes.
- El Plan de acogida, de existencia obligada tanto en los centros PROCAP como en aquellos que cuentan con un Proyecto de Educación Intercultural, debe facilitar la incorporación del alumnado extranjero, de especial forma a aquel con una lengua primera diferente al español.

La DGOIE ha publicado, con este fin, una guía titulada *Canarias nos acoge*, traducida a cinco idiomas: inglés, francés, árabe, alemán y español, en la que trata de explicar el sistema educativo canario (y español) a las familias del alumnado inmigrante.

- Dentro de la formación del profesorado, la DGOIE ha diseñado dos cursos de formación para el profesorado que se imparten en los CEPs de forma obligatoria, aunque no es de obligada asistencia para todo el profesorado; los cursos se titulan *¿Qué hacer cuando hay variedad lingüística y cultural en mi aula?* y *Formación para la enseñanza del español como segunda lengua*.
- Se celebran, igualmente, jornadas o encuentros dirigidos a los centros integrados en el Programa de Proyectos de Educación Intercultural.
- La impartición del Máster de E/LE en la Universidad de La Laguna desde el curso 2003-2004 muestra la necesidad de formar al profesorado en una sociedad con un movimiento migratorio en ascenso.
- El enfoque intercultural del Proyecto Educativo de Centro (PEC) también participa en este sentido, puesto que desde el establecimiento de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se incorporaron los contenidos interculturales a través de los denominados *ejes transversales*, presentes en todas las áreas del currículo. Esta acción se amplía en aquellos centros con un Proyecto de Educación Intercultural, ya que cada uno de los Departamentos incluye en su programación qué aspectos interculturales se van a tratar y cómo y cuándo se desarrollarán en el curso escolar.

2. ANÁLISIS COMPARATIVO Y DE ADECUACIÓN CON LAS RECOMENDACIONES EUROPEAS EN MATERIA EDUCATIVA

Toda vez que ha sido establecido el marco teórico sobre el que se asienta este trabajo y una vez que se han especificado sus objetivos e hipótesis, se centra el estudio en la propia investigación que se dedica a la comparación y adecuación de los documentos oficiales canarios en relación con las medidas recomendadas y la perspectiva adoptada a nivel europeo a través de la descripción de la realidad de los centros como consecuencia de la concreción de los documentos prescriptivos en el instituto y en el aula.

Para el análisis, se han establecido dos ejes de adecuación en los que se indica de manera directa cómo se tratan los aspectos relativos al plurilingüismo y pluriculturalismo como fundamentos del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, la presencia de las competencias como objetivo de ese proceso, la utilización de los niveles de referencia descritos en el MCER como un medio de nivelar o graduar al alumnado, la formación del profesorado necesaria para tal fin y el uso de otros recursos o medidas para facilitar el proceso.

Para conseguirlo, se toma como referencia un corpus que dimana de dos fuentes diferenciadas. Por un lado, se acude a la documentación oficial ya descrita en los apartados anteriores; por otra, se alude a la información obtenida del profesorado de la ESO.

2.1. Rasgos de los cuestionarios: currículo implícito

Este análisis comparativo se basa en los cuestionarios realizados al profesorado de secundaria, recogidos en la memoria de máster titulada: *Estudio de las medidas de apoyo lingüístico aplicadas a los inmigrantes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Canarias dentro del marco de las políticas europeas en materia educativa* (Instituto Cervantes-UIMP, 2006-2007), y que constituyen la fuente básica del denominado currículo implícito.

Se ha considerado como opción óptima en este estudio tomar el centro como unidad, toda vez que se ha establecido el casi 30%, 13 de los 44 centros, como el porcentaje mínimo para obtener una muestra significativa del universo. De este modo, el profesorado que ha colaborado con el estudio pertenece, en el curso 2007-2008, a los centros de IES Faro Maspalomas (dos informantes, uno imparte E/L2 y el otro, inglés), IES La Isleta (dos informantes: uno imparte E/L2 y el otro, Lengua Castellana y Literatura), IES Amurga (dos informantes: uno imparte E/L2 y el otro, Francés), IES Gran Canaria (dos informantes: uno imparte E/L2 y el otro, inglés), IES Mesa y López (un informante, que imparte E/L2), IES Felo Monzón (dos informantes: uno imparte E/L2 y el otro, Inglés), IES El Batán (dos informantes: uno imparte E/L2 y el otro, Lengua Castellana y Literatura), IES Las Galletas (cinco informantes: uno imparte E/L2, tres, Lengua Castellana y Literatura y uno, Matemáticas), IES Los Cardones (un informante, que imparte Lengua), IES Alcalá (dos informantes: uno imparte Tecnología y otro, Biología y Geología), IES Adeje II (tres informantes: uno imparte E/L2 y dos, Tecnología), IES Los Cristianos I (dos informantes: uno imparte E/L2 y otro, Lengua Castellana y Literatura), IES El Médano (un informante, que imparte E/L2).

Se han realizado dos cuestionarios dirigidos al profesorado según se encargue de impartir E/L2 o según sea profesorado que cuenta con alumnado de E/L2 en su aula cualquiera que sea su especialidad. La necesidad y cabida de este último grupo vienen dadas por el hecho de que ese alumnado tiene asignado un número reducido de horas para su aprendizaje de E/L2, como comprobaremos en el análisis, por lo que su horario lectivo presenta la misma naturaleza que el grupo de origen o de referencia al que pertenece, esto es, todo el equipo educativo se encarga del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno de E/L2.

Para el primer grupo, se han establecido 16 preguntas (P) (un mayor número de cuestiones puesto que se trata de conocer la realidad de un conjunto amplio de exponentes) a trece informantes (I) que imparten o han impartido E/L2, y que se caracterizan por la variable de especialidad (Ep), de la que se hallan tres valores: seis son profesores de Lengua Castellana y Literatura (LC), seis de Lengua Extranjera (LE), Inglés o Francés, y uno, de Biología y Geología (BG). Para el segundo grupo, profesorado con alumnos de E/L2 o Apoyo Idiomático en su aula, se han escogido dos variables, la especialidad (Ep), que presenta ahora cinco valores, y el número de alumnos de Apoyo Idiomático que se encuentran en sus clases (NA). Han respondido a este cuestionario de siete preguntas (P) 16 informantes (I), de los que cuatro imparten LE; uno, BG; tres, Tecnología (TC); uno, Matemáticas (MT); y siete, LC.

INDICADORES	PREGUNTAS
Conocimiento de la documentación oficial de Canarias (currículo explícito).	1ª
Comprensibilidad del currículum de E/L2 Canarias.	2ª
Conocimiento de los documentos promovidos por el Consejo de Europa: <i>MCER y PEL.</i>	3ª
Conocimiento de los niveles de referencia del <i>MCER.</i>	4ª, 5ª y 6ª
Uso de las pruebas de nivelación.	7ª
Criterios de agrupamiento.	8ª
Horas dedicadas a E/L2.	9ª
Planteamiento de logros a partir de objetivos.	10ª
Criterios empleados para la especificación de objetivos.	11ª
Criterios empleados para la selección del contenido.	12ª
Procedencia de las orientaciones metodológicas seguidas en las aulas.	13ª
Aplicación de procedimientos de evaluación orientados a los objetivos.	14ª, 15ª y 16ª

Tabla 2. Correspondencia entre los indicadores y las preguntas del cuestionario dirigido al profesorado de E/L2.

Informantes	EP	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16
I1	LC	b,d	b,c	b	c	a	a	a	b	c	a	a,c,d,e	b	c,d	b	b,d,e	c,d
I2	LC	d	d	b	b	a,b,c	a	a	d	a	e	a,c,d	c	d	b	e	c,e
I3	LC	a,b	c	c	c	a,b	a	c	b	a	c	a,c,d	c	d	b,c	a,e	a,e
I4	LC	a,b	c	c	c	a,c	a	c	b	a	b	a,c,d	b,c	c,d,e	b,c	a,e	c,e
I5	LC	b,c	d	b	c	a,b,c	a	c	b		a,b	a,c,d	a,b,c	c,d,e	b,c	e	c,d,e
I6	LC	a-e	c	c	b	A	a	d	a,b,c	b	b,e,f	a-e	a,b,c	a,c,d,e	b,d	a,b,e	a,c,e
I7	LE	a,b	d	c	c	a,b	a	c,d	b	a	c	a,c,d	c	a,c,d,e	b,c	a	a,e
I8	LE	a	d	e	c	b	NC	c	b	a	b	a	a	f	b	b,c,e	c
I9	LE	a,b	c	c	c	a,b	a	c	b	a	c,e	b,c,d	c	c,d	b,c	e	b,e
I10	LE	a,b	b,c	c	c	a,b,c	a	c	b	a	c	a,b,c,d	b	a,e	b,c	a,e	b,e
I11	LE	a,b,c	d	c	c	a,b	a	c	b	a	a,c	a,b,c	b	a,c,d	b,c	a,b,c,e	b,d,e
I12	LE	a,b	a,c	c	b	a	a	a,d	b	a	a	a,c,d	b,c	NC	NC	NC	NC
I13	BG	a,b	c	e	c	a,c	a	d	d,e	a	b,c,e,f	a,b,c,d	c,d	a,c,d,e	a,b,c	a,c,e	b,c

Tabla 3. Resultados totales de la encuesta dirigida al profesorado de E/L2.

NC: No contesta.

INDICADORES	PREGUNTAS
Aplicación de medidas de apoyo al alumnado de E/L2.	1ª
Existencia de coordinación de los equipos educativos del alumnado.	2ª
Formación e información de medidas de atención a la diversidad idiomática y cultural.	3ª
Agente(-s) que lleva(-n) a cabo las medidas de apoyo y atención del alumnado de E/L2.	4ª
Propuestas de mejora.	5ª
Caracterización de la evaluación.	6ª y 7ª

Tabla 4. Correspondencia entre los indicadores y las preguntas del cuestionario dirigido al profesorado con alumnado de E/L2 en sus aulas.

Informantes	Ep	NA	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
I1	LE	6-8		a	b	d,e	a,c	d	d
I2	LE	5	c	c	b	b	b,c	d	d
I3	LE	2	a,c	c,e	a	a,b	b,c,d	d	a,d
I4	LE	7-9	e	b,e	b	d,e	a,c,d	d	d
I5	BG		a	c	e	b	b	a	b
I6	TC	1-2	a	d	b	b	c	a	a
I7	TC	2	b	b	c	e	a	e	d
I8	TC	1	c	d	d	b	d	e	e
I9	MT		c	b	b	b	b	a	d
I10	LC	2	b	b,c	b,e	b	b,c,d	a,e	d,e
I11	LC		e	b	e	b	b,d	a	a
I12	LC		a	c	e	b	b	e	d
I13	LC	2	a	c	e	a	a,b,c	d	a
I14	LC	4	c	b	bc	d,e	b,c	d	d
I15	LC	5-7	c	b,c,e	b	d,e	b,c,d	d	d
I16	LC	3	d	c	a	b	d	a	d

Tabla 5. Resultados totales del cuestionario dirigido al profesorado con alumnos de E/L2.

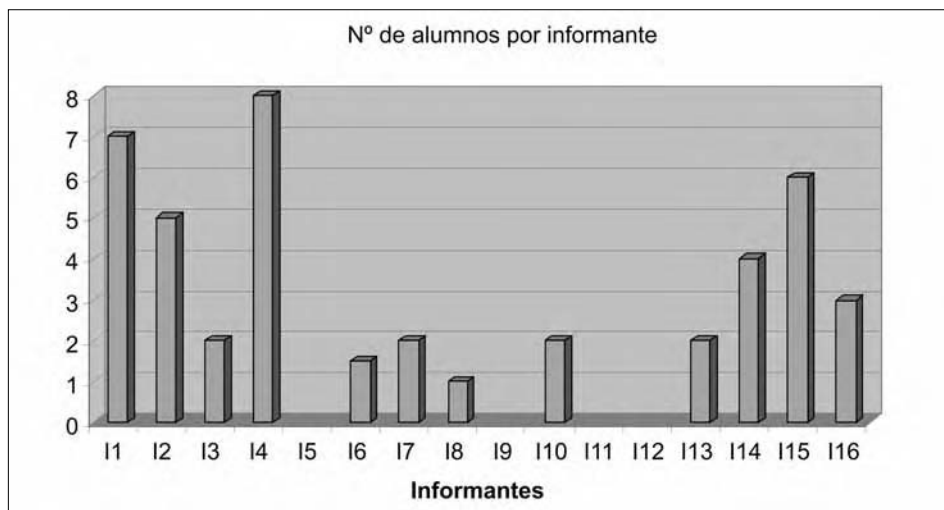


Gráfico I. Resultados totales del cuestionario dirigido al profesorado con alumnos de E/L2. I5, I9, I11 e I12 no aportan este dato.

Para una mayor claridad de los resultados de los indicadores y de sus correspondientes preguntas, se incluyen ambos cuestionarios en el apéndice (§ 5).

2.2. Análisis general: currículo oficial e implícito

Aunque el currículo oficial, en su introducción, declara su deuda con el MCER, al que se toma como documento de referencia y entiende el fenómeno de la *pluriculturalidad* en los centros de Educación Secundaria como un camino positivo de enriquecimiento cultural y de apertura hacia otros valores, costumbres y formas de vida (2004:19065), no recoge, sin embargo, el término *plurilingüismo*. Más aun, en el currículo implícito, no existe conciencia de la existencia de diferentes lenguas, *multilingüismo*, dentro del archipiélago, de ahí que no todo el profesorado, encargado de la enseñanza de E/L2 en la ESO, tenga conocimiento ni siquiera de la existencia de un currículo específico para esta materia y desconozca en profundidad el contenido y enfoque del MCER. Por ende, el concepto del *plurilingüismo* como fundamento enriquecedor de la sociedad donde se produce queda alejado de la realidad del sistema educativo.

De la misma manera, la presencia de la multiculturalidad y pluriculturalidad como elementos claves dentro de la concepción del sistema educativo y de la sociedad canaria se observa, no a través del currículo oficial o de la práctica en el aula, sino a través de los Proyectos de Educación Intercultural; de ahí que estos proyectos puedan ser asumidos, en los centros, como proyectos dirigidos a los inmigrantes extranjeros exclusivamente. Este hecho se relaciona con la concepción del plurilingüismo y pluriculturalidad como valores, señalada en *Guide for the development of language education policies in*

Europe from linguistic diversity to plurilingual education. Sin embargo, el currículo, sea oficial o implícito, no muestra, hasta el año 2007, concienciación o acciones destinadas al fomento del plurilingüismo.

Toda vez que se han explicitado estas premisas, se analizan tres aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje vinculados a las dimensiones horizontal (objetivo en términos de competencia y formación del profesorado) y vertical (niveles de referencia) del MCER para facilitar la comprensión del E/L2 en el actual sistema de educación en la etapa Secundaria Obligatoria en Canarias.

2.2.1. Proceso como desarrollo de las competencias generales y competencia comunicativa

En la documentación oficial se recoge como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa, aunque se incluyen las competencias generales, a las que se considera el enlace entre el E/L2 y el resto de materias de la ESO; además, en la concreción que ofrece el documento oficial canario, tanto la competencia intercultural como la sociocultural se consideran dentro de las competencias generales.

Los objetivos del currículo se enuncian para cada uno de los tres niveles establecidos, en otras palabras, los objetivos, cuya naturaleza responde a la de objetivos de producto, se especifican para cada uno de los grados de dominio de la lengua.

Quizás esa conexión entre E/L2 y el resto de materias explique el hecho de que el profesorado de E/L2 afirme que los objetivos de su programa se centran en integrar al alumnado en el sistema social en primer lugar, para integrarlo, entonces, en el sistema educativo y mejorar o desarrollar, así, su grado de dominio lingüístico en términos generales.

2.2.2. Adecuación y uso de los niveles de referencia y sus descriptores

En el currículo oficial se habla de la nivelación del alumnado en función de los descriptores de capacidades y otras escalas de autoevaluación, como el de DIALANG, incluidos en el MCER. En el currículo implícito, la nivelación la realiza el profesorado que imparte E/L2 a través o bien de una prueba inicial oral y escrita, de alguna de estas dos o bien del informe del Departamento de Orientación; y ello a pesar de que un número amplio de profesores sitúan a su alumnado en el nivel A1. Parece ilógico, desde el punto de vista lingüístico, que estos estudiantes posean un dominio de la lengua suficiente para cumplir una prueba de estas características, de la que en ningún momento se especifica que se elabore en la lengua primera del estudiante.

En definitiva, existen ciertas contradicciones en este ámbito, toda vez que se asevera que existe heterogeneidad de grado de dominio en el grupo aunque la mayoría pertenece al nivel A1, se realiza una prueba inicial para determinar el conocimiento que poseen del español y así tener un criterio para dividir a este alumnado en grupos, a los que se les destina un número de horas especificadas en su currículo en función de la ratio de estudiantes (a excepción de tres profesores de los 13 encuestados); por tanto, si la

mayoría asegura que cuenta con un grupo total de entre 5 y 10 alumnos y cuatro horas de E/L2, ¿cómo se distribuyen esas horas en distintos grupos? Más aún, el grado de dominio lingüístico es el único criterio que se emplea para la distribución y clasificación de los alumnos, sin tener en cuenta las competencias generales, cuyo desarrollo puede ser decisivo para medir el potencial de progreso.

Como quiera que sea, destaca el hecho de que todo el profesorado encuestado reconoce que el alumnado con nivel B2 no requiere de esta medida de apoyo.

2.2.3. Actuación para la formación del profesorado

La *Guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education* determina que el profesorado idóneo para llevar a cabo el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación es aquel que se encarga de impartir otras lenguas, pero siempre que tomen parte de un período de formación específica. No contempla, sin embargo, la situación de este alumnado en la ESO. En el caso de Canarias, y de acuerdo a la información obtenida de las encuestas, existe una tendencia a adscribir la materia E/L2 al Departamento de Lengua Castellana y Literatura, contrarrestada por la designación de los departamentos de Lenguas Extranjeras en segundo lugar. Normalmente, el centro decide a qué departamento se adscribe y dentro de éste se concede a aquel que voluntariamente lo solicite puesto que o bien cuenta con algún tipo de formación o bien muestra interés por impartirlo.

No todo el profesorado encargado de E/L2 conoce el currículo de su asignatura y tampoco, aunque en menor medida, el Programa al que esta medida se adscribe; por tanto, existe confusión, incompreensión o desconocimiento de algunos términos esenciales; de ahí que sea necesario advertir que Español como Segunda Lengua y Apoyo Idiomático se utilizan en un sentido idéntico (BOC 124/2007, jueves 21 de junio). Además, este profesorado reconoce no ser capaz de ayudar a sus compañeros en la comprensión de la documentación curricular oficial. En menor medida, son conocidos los documentos referenciales a nivel europeo (MCER y PEL).

Sin embargo, destaca el hecho de que las programaciones que realiza el profesorado de E/L2 se basan o bien en los objetivos que establece el currículo oficial de Canarias o bien en el empleo de descriptores del MCER o del PEL; y ello implica una contradicción aparente. En tercer lugar, se sirven de las propuestas diseñadas por los materiales de enseñanza o, en su ausencia, no se especifican los objetivos a priori de forma explícita, sino que se actúa de acuerdo con las necesidades que muestran los alumnos.

En el plano de los contenidos, el profesorado de E/L2 se basa en las propuestas de los materiales de enseñanza y, en oposición al elemento anterior, en su intuición y en las demandas y necesidades del alumnado.

En cuanto a la metodología, el profesorado declara que utiliza la formación específica y especializada que ha adquirido por iniciativa propia y de forma voluntaria, y con ello pone de manifiesto la carencia explícita de formación de manera reglada, o que sigue una metodología fundamentada en su intuición y experiencia.

De la misma manera, para la evaluación, que clasifica como formativa, mediante el seguimiento de los trabajos realizados, asevera que emplea materiales ya elaborados o los criterios de evaluación dimanados de los objetivos establecidos por ellos mismos.

Por su parte, el profesorado canario que no se encarga de E/L2, pero que cuenta con este alumnado en su aula, declara que no existe coordinación entre el claustro, y que, de haberla, se establece con una figura individual, el profesor de E/L2; que la única medida general, llevada a cabo por el equipo educativo, suele ser la dedicación de una cuota temporal mayor en las sesiones de evaluación; de ahí que se trata la situación de este alumnado en los pasillos, de forma casual y sin una planificación previa.

Su formación informativa la ofrece, de nuevo, el profesor de Apoyo Idiomático; y cada profesor toma, de manera individual, las medidas que considera necesarias y apropiadas para cada alumno, y solicitan, como la medida óptima, la celebración de cursos o bien a través del CEP o bien en el propio centro; como tercera opción indica la necesidad de coordinación del profesorado. Para la selección de objetivos y contenidos de este alumnado, el profesorado, en algunos casos, se coordina con el profesor de Apoyo Idiomático, en otros, lo hace individualmente; lo mismo sucede en el caso de su evaluación, coordinada, a veces, con el profesor de E/L2 y, otras veces, sin adaptación alguna aunque afirma que las herramientas que utilizan para su evaluación se halla en un sistema de seguimiento de trabajos (diferente al del resto del alumnado).

La coordinación de cualquier tipo y naturaleza, sea del profesorado, de los centros, de los CEPs, de las consejerías, redundaría en una mejora en el sistema educativo, en la aplicación de la perspectiva del aprendizaje, del punto de vista del estudiante y en una atención real a la diversidad.

De forma esquemática, la impartición de E/L2 en la ESO se caracteriza por:

	CANARIAS		
	Currículo oficial (BOC 212/2004 de 3 de noviembre)	Documentación oficial (BOC 124/2007 de 21 de junio)	Currículo implícito
Objetivos	Desarrollar la competencia comunicativa.	Favorecer la superación de la barrera idiomática y mejorar la competencia comunicativa del alumnado para facilitar su acceso al currículo ordinario.	Integrar socialmente al alumnado.
Contenidos	Competencias y habilidades.	Propuesta de intervención del profesor de E/L2 que se traslada al equipo docente para prever la adaptación curricular en el conjunto de materias.	Manuales e intuición.
Metodología	Enfoque hacia la acción, enseñanza mediante tareas, uso de las TICs, agrupamientos, tratamiento del error.	El profesorado encargado de impartir debe elaborar una propuesta de intervención individualizada (el profesorado debe poseer cualificación en didáctica del E/LE o experiencia previa además de pertenecer a las especialidades de LE o LCL).	Basada en su intuición y experiencia y formación no reglada.

	CANARIAS		
	Currículo oficial (BOC 212/2004 de 3 de noviembre)	Documentación oficial (BOC 124/2007 de 21 de junio)	Currículo implícito
Evaluación	Criterios basados en los cinco objetivos propuestos y en el uso de los descriptores de capacidades (PEL) y las escalas de autoevaluación (DIALANG).	No se califica la materia, sólo se evalúa de acuerdo a las condiciones generales establecidas para el resto del alumnado.	-Evaluación formativa. -Instrumentos procedentes de manuales. -Criterios de evaluación dimanados de los objetivos establecidos.

Tabla 6. Cuadro comparativo de los elementos del currículo entre la documentación oficial y la implícita en Canarias.

3. CONCLUSIONES

Una vez expuestas y analizadas las medidas de apoyo lingüístico aplicadas a los inmigrantes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Canarias, se alcanzan las siguientes conclusiones, que giran en torno a cuatro bloques:

1. La compatibilidad y adecuación de la realidad canaria a la documentación europea.
2. Las contradicciones internas de la documentación prescriptiva canaria.
3. La formación del profesorado.
4. La coordinación entre el profesorado, entre los centros y entre los organismos.

1. A pesar de que el propio currículo de E/L2 en Canarias, documento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, afirma seguir los principios metodológicos que conforman el MCER, existen varios desajustes entre ambos, como el epistemológico al considerar el modelo de Canale y Swain, que data de 1982 y que ha sido superado ampliamente por nuevos modelos; la confusión terminológica entre *habilidades* y *estrategias*, voces definidas con precisión en el MCER; y la visión reduccionista de la competencia discursiva a la luz de la taxonomía del MCER, puesto que únicamente en ella se distingue *marcadores* y *textos*.

2. La tabla 6, cuadro esquemático final del apartado 2.2.3., muestra las incoherencias entre el currículo oficial y el currículo implícito. Además de los elementos del currículo, esa ausencia de correspondencia entre lo oficial y lo real se observa en el número de horas destinadas a E/L2, cantidad esa que imposibilita el desarrollo de una programación de aula; a ello contribuye, en igual medida, la incorporación del alumnado en el momento de su llegada (de ahí que la propia LOE designe a este alumnado como aquel *de incorporación tardía*).

Esta situación se ve empeorada por la *Orden por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias*, en la que se establece que el estudiante sólo puede permanecer dos cursos académicos acogidos a esta medida cuando en el currículo se afirma que un nivel (A1, A2 y B1) no equivale a un curso académico, que no hay relación unívoca entre curso y nivel (BOC 212/2004: 19070). Esta contradicción supone que un alumno que necesite más de dos años académicos para alcanzar el B1 no podrá favorecerse de esta medida lingüística. Se recoge aquí, por tanto, una de las contradicciones que atraviesa la planificación educativa destinada a este grupo social en expansión.

A ello se une la obligación de contar, al menos, con cinco alumnos de esas características en el centro en el momento de la presentación de la solicitud, antes del final de curso académico; de no poder acreditarlo, los estudiantes que se matriculen para el siguiente curso ya no dispondrán de esa medida y los que se incorporen tardíamente serán derivados a otro centro del municipio que disponga de *Apoyo Idiomático*.

Más aun, el grado de dominio lingüístico es el único criterio que se emplea para la distribución y clasificación de los alumnos, sin considerar las competencias generales del alumnado, cuyo desarrollo puede ser decisivo para medir el potencial de progreso.

3. Amén de los dos cursos que la DGOIE oferta a través del CEP de forma obligatoria y anual, no existe, en la actualidad, otra formación reglada para el profesorado. Aquel que afirma contar con alguna preparación la ha obtenido de *motu proprio* y fuera de la organización de la Consejería de Educación. Asimismo, el profesorado que posee algún conocimiento de la documentación europea, sólo lo alcanza de forma somera, así como su acercamiento al propio currículo.

4. La carencia de formación se agudiza con la ausencia de coordinación del profesorado, que, de existir, se reduce a la relación entre el docente de E/L2 y los distintos miembros del claustro que cuentan con alumnado de Apoyo Idiomático en sus aulas.

En definitiva, se desatiende a este alumnado como consecuencia de la ausencia de preparación del profesorado, de forma que o bien se considera un problema, una mayor dificultad u obstáculo a la hora de impartir la sesión correspondiente; o bien se contempla esta realidad como un incremento injustificado del volumen de su trabajo. Existen, por ende, dos tendencias entre el grupo de docentes: a) una actitud sensiblera (y, muchas veces, combinada con un posicionamiento de superioridad, etnocentrista o asimilacionista) y de llamamiento a la concienciación o reflexión para que no ocurra lo sucedido en países como Francia; o b) se piensa que el único obstáculo de este alumnado reside en el desconocimiento del español, de ahí que sea imposible que alcancen los objetivos de las distintas programaciones; además, se muestran convencidos de que el aprendizaje de la misma sólo depende del profesorado que imparte *Apoyo Idiomático* o E/L2.

Las medidas adoptadas, por tanto, no cubren de manera satisfactoria las necesidades del alumnado de la ESO con una lengua primera diferente al español (la práctica educativa vigente resulta insuficiente).

Aun a pesar de la existencia de un currículo oficial, la naturaleza de esta asignatura (no presente en el currículo de los estudios universitarios), la ausencia de una formación continua y reglada y la coordinación no generalizada entre los equipos educativos, los claustros y los distintos centros conduce a la descoordinación y al nacimiento de creencias y prejuicios en relación a estas horas de apoyo lingüístico, que se instalan entre el profesorado y que se fosilizan.

La toma de conciencia de esta realidad presente en el aula canaria se obtiene a través no sólo de la lectura, del intercambio de información y de la búsqueda de canales de comunicación, sino también de la reflexión de los agentes implicados.

La falta de formación de los docentes provoca un sinnúmero de confusiones, que incrementan las dificultades a la hora de sacar el rendimiento apropiado a las medidas de atención a esta diversidad; estas confusiones comprenden dos aspectos:

- a) La incompreensión del significado de terminología técnica, que lleva a que se considere que E/L2 no es igual a Apoyo Idiomático y que, por tanto, se trata de dos áreas diferentes, determinadas por el nivel lingüístico que el estudiante posea del español (Apoyo Idiomático se destina al alumnado que desconoce totalmente la lengua y E/L2, a los que ya tienen algún conocimiento).
- b) Los proyectos de Educación Intercultural se identifican, en muchas ocasiones, como proyectos vinculados a los inmigrantes extranjeros exclusivamente.

El reto del enfoque intercultural en los sistemas educativos reside en la capacidad del profesorado y del resto del personal del centro para garantizar que sea eficaz. Cualquiera que sea el procedimiento seguido, debe contarse con el organismo encargado de la educación en la Comunidad, como ya se señalaba en la *Guía*; se trata de un asunto, no sólo técnico, sino también y, sobre todo, de política lingüística.

NOTAS

* Correspondencia a: Ana Fernández Marrero. Las Retamas, 101, 2º B. Santa Cruz de Tenerife. 38010 Islas Canarias. E-mail: anaf71@yahoo.com

1. <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usrn/unidadprogramas/>.
2. Estas dos últimos documentos oficiales se publican de forma anual, de forma que puedan modificarse siempre que se considerara necesario y, con ello, se adapten a la realidad de cada momento.
3. Este marco legal no resultaría englobador si no se señalaran los fundamentos en los que se asientan y que reglamentan la totalidad del estado español: Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, que regula el derecho a la educación básica, gratuita y obligatoria de los extranjeros y, en este sentido, la obligatoriedad de las Administraciones Públicas de promover, cuando sea necesario, medidas educativas que favorezcan su integración social con reconocimiento y respeto a su identidad cultural.
4. Esta concepción del desarrollo de las competencias como objetivo está en estrecha relación con la LOE (2/2006 de 3 de mayo), que establece el desarrollo de las *competencias básicas* como objetivo del sistema educativo español.
5. <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/unidadprogramas/pei/folleto.pdf>.

REFERENCIAS

Referencias primarias

- Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L., y Palmer, A. 1996. *Language Testing in Practice*, Oxford: Oxford University Press.
- Beacco, J. C., y Byram, M. 2003. *Guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Language Policy Division: Council of Europe.
- EURYDICE. 2004. *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*, Bélgica: EURYDICE. [Documento de Internet disponible en <http://www.mec.es/cide/eurydice/index.htm>].
- <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/unidadprogramas/pei/conocenos/trayectoria.ppt>.
- <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/peduca/PEDUCA/principal.htm>.
- Llobera, M., ed. 1995. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- MEC. 2004. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. [Documento de Internet disponible en www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/coleccion/investigacion/col168pc.pdf].
- MECD, Instituto Cervantes y Grupo Anaya, eds. 2002. *Marco Común europeo de referencia de las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. [Documento de Internet disponible en cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf].
- Orden de 7 de junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias* (BOC 124/2007, jueves 21 de junio, sección 2ª).
- Resolución de 11 de junio de 2007, por la que se establecen los requisitos para la solicitud y el procedimiento de autorización de las medidas de atención a la diversidad reguladas en la Orden de 7 de junio de 2007, en los centros escolares que imparten enseñanza básica* (BOC 125/2007, viernes 22 de junio).
- Resolución de 2 de marzo de 2007, por la que se convoca la realización de Proyectos de Educación Intercultural en centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria* (BOC 091/2007, lunes 7 de mayo).
- Resolución de 15 de octubre de 2004, por la que se establece el currículo, y una concreción, de Español como segunda lengua en contexto escolar* (BOC 212/2004, miércoles 3 de noviembre).

Referencias secundarias

- Dobson, A. 2006. "Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística: el Marco Común Europeo de Referencia y el Portafolio Europeo de las Lenguas" *El portafolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Ed. D. Cassany. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 13-35.
- Figueras Casanovas, N. 2005. "El Marco común europeo de referencia: de la teoría a la práctica". *Carabela* 56. 5-24.
- García Santa-Cecilia, A. 2002. "Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas" *El español en el mundo (Anuario del Instituto Cervantes)*. Barcelona: Plaza & Janés. [Documento de Internet disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_02/garcia/].
- González Porto, J. 2005. "Una visión del Marco Común Europeo de Referencia a través de mapas conceptuales". *Glosas Didácticas*. Revista electrónica internacional (14) [Documento de Internet disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/02.pdf>].
- Llorián González, S., y Rodrigo, C. 2005. "Diseño y desarrollo del currículo de E/LE a la luz del Marco común europeo de referencia" *Carabela* 57. 49-80.
- López Reillo, P. 2006. *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. Santa Cruz de Tenerife: Cabildo de Tenerife.
- Roza González, B. 2005. "El Marco común europeo de referencia de las lenguas y su implicación en el ámbito escolar". *Cuaderns Digitals* (octubre). [Documento de Internet disponible en <http://www.quadernsdigitals.net/>].
- Verdía Lleó, E. 2002. "Comentarios al Marco común europeo de referencia para las lenguas". *Mosaico* 9. [Documento de Internet disponible en <http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/articulos/Mosaico091.pdf>].

APÉNDICE 1

Cuestionarios para el profesorado

Cuestionario dirigido al profesorado con alumnado de Apoyo Idiomático o E/L2 en su aula

Con este cuestionario se persigue obtener información real sobre la situación del alumnado con escaso o nulo grado de dominio del español en el aula canaria con el fin de ser capaz de describir y analizar esta realidad en el marco de un trabajo de investigación.

Se garantiza la confidencialidad de todos los datos e información aportados en este cuestionario.

Agradecemos su colaboración y predisposición.

Observación: en el cuestionario Español como Segunda Lengua y Apoyo Idiomático se utilizan en un sentido idéntico.

Nombre (opcional):

Centro:

Especialidad:

Número de alumnos en la misma aula:

- 1. ¿Qué modificaciones realiza en su práctica de aula cuando hay alumnado con escaso o nulo dominio del español?**
 - a. Adapto los objetivos y contenidos de forma individual.*
 - b. Adapto los objetivos y contenidos a partir de las decisiones por departamento.*
 - c. Adaptación de los objetivos y contenidos en coordinación con el profesor de Apoyo Idiomático.*
 - d. No se adopta ningún tipo de medida.*
 - e. Otros (especificar):*
- 2. ¿Qué medidas adopta el equipo educativo de ese alumnado?**
 - a. Se reúne periódicamente para tratar la situación de cada alumno.*
 - b. En las sesiones de evaluación dedica mayor cuota temporal a la situación de ese alumnado.*
 - c. Trata su situación en los pasillos de forma casual sin una planificación previa.*
 - d. No adopta medida alguna.*
 - e. Otros (especificar)*
- 3. ¿Ha recibido información o formación de las medidas de atención a la diversidad de este tipo de alumnado?**
 - a. Sí, a través del Departamento de Orientación.*
 - b. Sí, a través del profesor encargado de Apoyo Idiomático.*
 - c. Sí, en las reuniones del equipo educativo.*

d. *Sí. Otros (especificar):*

e. *No.*

4. ¿Quién se encarga de la adopción de medidas de atención al alumnado de E/L2 o Apoyo Idiomático?

a. *El centro.*

b. *Cada profesor.*

c. *El Departamento de Orientación.*

d. *El equipo educativo.*

e. *Los departamentos.*

5. ¿Piensa que debería impulsarse alguna de estas propuestas para que el profesorado, cualquiera que sea su especialidad, pudiera atender a este alumnado en su aula?

a. *Cursos en el CEP.*

b. *Cursos en el propio centro.*

c. *Coordinación entre el profesorado.*

d. *Introducción de esa medida de atención a la diversidad en las programaciones departamentales.*

e. *Otras (especificar):*

6. ¿Qué tipo de evaluación realiza con sus alumnos?

a. *La misma evaluación que al resto del alumnado.*

b. *No se evalúan.*

c. *Se evalúan coordinadamente con el Departamento de Orientación.*

d. *Se evalúan coordinadamente con el profesor de Apoyo Idiomático.*

e. *Otros (especificar):*

7. ¿Qué tipo de herramientas emplea para evaluar a sus alumnos?

a. *Las mismas herramientas que con el resto del alumnado.*

b. *Sólo pruebas de examen escrito.*

c. *Sólo pruebas de examen oral.*

d. *Sistema de seguimiento de los trabajos que realizan.*

e. *Otros (especificar):*

Cuestionario dirigido al profesorado de Apoyo Idiomático o E/L2

Con este cuestionario se persigue obtener información real sobre la impartición de Apoyo Idiomático o Español como Segunda Lengua en el aula canaria con el fin de ser capaz de describir y analizar esta situación en el marco de un trabajo de investigación.

Se garantiza la confidencialidad de todos los datos e información aportados en este cuestionario.

Agradecemos su colaboración y predisposición.

Nombre (opcional):

Centro:

Especialidad:

Año de impartición de Apoyo Idiomático:

1. ¿Qué documentación oficial sobre la enseñanza de español al alumnado con nulo o escaso dominio de la lengua conoce en el ámbito canario?

- a. *Currículo de Enseñanza del Español como Segunda Lengua en contexto escolar.*
- b. *El PADIC (Programa de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural) dentro del Plan o Medidas de Atención a la Diversidad.*
- c. *Programación del centro (Programación General Anual o Proyecto Educativo Centro).*
- d. *Programación del Departamento de Orientación o departamento al que se adscribe.*
- e. *Otros (especificar):*

2. De conocer alguno de los documentos anteriores, ¿considera que es comprensible?

- a. *No, necesitaría asesoramiento (especificar documento(-s):).*
- b. *Poco, entiendo algunos aspectos, pero otros me resultan incomprensibles (especificar documento(-s):).*
- c. *Sí, lo comprendo en su mayor parte (especificar documento(-s):).*
- d. *Sí, totalmente, podría ayudar a algún compañero a que lo comprendiera. (especificar documento(-s):).*

3. ¿En qué medida está familiarizado con los siguientes documentos promovidos por el Consejo de Europa? Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).

- a. *No he oído hablar de ellos.*
- b. *He oído hablar de ellos, pero nunca los he visto.*
- c. *Conozco su sentido y alcance, pero no he analizado su contenido.*
- d. *Los he analizado, pero no comprendo bien su contenido.*
- e. *Los he analizado y comprendo bien su contenido.*
- f. *Otros (especificar):*

4. ¿Le resultan familiares especificaciones como las siguientes?

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.

Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

- a. *Es la primera vez que las veo.*
- b. *Me resultan familiares, pero desconozco su procedencia.*
- c. *Me resultan familiares. Conozco su procedencia (especificar:).*
- d. *Otros (especificar):*

5. Señale, entre las siguientes, las descripciones que se podrían corresponder, grosso modo, con los grupos de alumnos extranjeros que tiene en sus aulas.

- a. Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.
- b. Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.
- c. Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc.

6. ¿Piensa que los alumnos que responden a las descripciones como las siguientes tienen que mejorar aún su grado de dominio del español para integrarse en el sistema educativo?

- a. Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.
- b. Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.
- c. Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes.
 - a. *No, ese grado de dominio es suficiente para integrarse.*
 - b. *Sí, ese grado de dominio es insuficiente, en términos generales.*
 - c. *Otros (especificar):*

7. Señale de cuáles de los siguientes medios o recursos se sirve para diagnosticar el nivel de conocimiento de español de sus estudiantes:

- a. *Ninguno, determino su nivel a medida que vamos avanzando en el proceso de aprendizaje.*

- b. No es necesario, mis estudiantes no tienen ningún conocimiento de español.*
- c. Hago una prueba oral y, a veces, una prueba escrita.*
- d. Otros (especificar):*

8. Indique qué criterio se sigue para la clasificación de los alumnos de E/L2 en grupos:

- a. Nivel académico.*
- b. Grado de dominio del español.*
- c. Años escolarizados.*
- d. Ningún criterio: todos van a la misma aula el mismo número de horas.*
- e. Otros (especificar):*

9. Señale el número de estudiantes de E/L2 en su centro y añada el número de horas destinado al grupo:

NÚMERO DE ALUMNOS NÚMERO DE HORAS LECTIVAS

- a) De 5 a 10
- b) De 10 a 15
- c) De 15 a 20
- d) Más de 20

10. Cuando programa las clases de apoyo, ¿qué referencias toma para especificar los objetivos que deben alcanzar los alumnos con esta intervención?

- a. No especifico objetivos a priori de forma explícita; actúo en virtud de las necesidades que van manifestando los alumnos.*
- b. Me baso en los objetivos que establece el currículo oficial de Canarias.*
- c. Empleo descriptores del MCER o del PEL para formular los objetivos.*
- d. Empleo otro tipo de documentación (especificar).*
- e. Me baso en las propuestas que hacen los materiales de enseñanza.*
- f. Otros (especificar):*

11. ¿Se centran sus objetivos del programa de apoyo en alguno de los siguientes aspectos? Señale las opciones que considere que se ajusten a su programa:

- a. En mejorar o desarrollar el grado de dominio lingüístico en términos generales (vocabulario, gramática, etc.).*
- b. En mejorar o desarrollar el grado de dominio lingüístico que precisa para apprehender los contenidos del currículo académico.*
- c. En integrar al alumno en el sistema social.*
- d. En integrar al alumno en el sistema educativo.*
- e. En desarrollar la capacidad de aprender del alumno.*
- f. Otros (especificar):*

- 12. ¿Qué criterio sigue para la especificación de los contenidos del programa?**
- Sigo las indicaciones del currículo oficial.*
 - Me baso en mi intuición y en las demandas y necesidades que van planteando los alumnos.*
 - Sigo las propuestas de los materiales de enseñanza y medios que empleo.*
 - Otros (especificar).*
- 13. ¿En qué se fundamenta la metodología que emplea usted en las clases de apoyo?**
- En las orientaciones metodológicas de los documentos curriculares.*
 - En otro tipo de documentación de referencia (especificar).*
 - En la formación específica y especializada que he adquirido por mi cuenta.*
 - En mi intuición y experiencia.*
 - En las propuestas de los materiales didácticos y medios de enseñanza.*
 - Otros (especificar):*
- 14. ¿Qué tipo de evaluación realiza con sus alumnos?**
- Evaluación sumativa (pruebas de examen).*
 - Evaluación formativa.*
 - Autoevaluación.*
 - Otros (especificar):*
- 15. ¿Qué tipo de herramientas emplea para evaluar a sus alumnos?**
- Pruebas de examen.*
 - Entrevistas o cuestionarios.*
 - Portfolio Europeo de las Lenguas.*
 - Diarios de aprendizaje.*
 - Sistema de seguimiento de los trabajos que realizan.*
 - Otros (especificar):*
- 16. ¿Qué referencias emplea para la elaboración de las herramientas de evaluación?**
- Sigo las orientaciones que proporciona el currículo oficial.*
 - Me baso en los descriptores y especificaciones del MCER y del PEL.*
 - Me centro en los objetivos que yo mismo establezco al hilo del desarrollo de la experiencia con los alumnos.*
 - Me guío por mi intuición y experiencia.*
 - Empleo materiales ya elaborados (especificar).*
 - Otros (especificar):*