La barrera del idioma en las aulas: el desafío de la política educativa

Las aulas de los colegios e institutos españoles se enfrentan desde hace años al hecho de que en ellas se escolariza un grupo de población cada vez más numeroso: el de alumnos que no hablan español o que tienen un dominio limitado de nuestra lengua. Esta situación condiciona el aprendizaje del alumnado, tanto del que no habla español como del que lo habla con fluidez.

El alumnado que desconoce nuestra lengua es tenido en cuenta en la ley educativa actual, la LOMLOE, que ha ideado para ellos una serie de recursos organizativos y educativos que no funcionan y dificultan el aprendizaje del resto de alumnos que sí lo hablan. El ejemplo es la presencia continua de esta población escolar que desconoce nuestro idioma en las aulas. Esta cuestión modifica la dinámica del aula, redirigiéndola hacia un empobrecimiento de la adquisición del conocimiento en su totalidad y en el conjunto de nuestro país, tal y como ha evidenciado recientemente el informe PISA.

La LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, dedica todo un título, el Título II, a la equidad en la educación y al alumnado que no aprende como el resto de los alumnos ordinarios, a los que llama *alumnado con necesidad específica de apoyo educativo* (ANEAE). Ahí incluye a los que tienen «desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje»; explicita para ellos, como para el resto de los ANEAE, que requieren una *atención educativa diferente*.

La perversión normativa sobre estos alumnos se evidencia desde la propia ley ya que, una vez realizada esta declaración de intenciones, el mismo Título II no vuelve a mencionar al alumnado con «desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje» y solo menciona como ANEAE a los alumnos con necesidades educativas especiales, alta capacidad intelectual, dificultades específicas de aprendizaje e integración tardía al sistema educativo español. ¿Ha de entenderse que se incluya aquí a quienes no hablan nuestro idioma?

Esta decisión de hablar únicamente de alumnado de integración tardía al sistema educativo español, ignorando al que padece «desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje», se recoge también en los Reales Decretos de currículo de primaria y secundaria (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, respectivamente).

Queda así englobado, al parecer, el grupo de alumnos que no hablan español entre aquellos que se integran tardíamente en nuestro sistema educativo; y se deja, cómo no, en manos de las comunidades autónomas la intervención organizativa y educativa que ha de proporcionarse, indicando, eso sí, que han de ser programas simultáneos a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, es decir, con los que sí hablan español.

No hay una relación unívoca entre el alumno que se ha incorporado tardíamente a nuestro sistema educativo y aquel que desconoce nuestra lengua, ni se puede dar una atención educativa diferente si el niño que desconoce el español está la mayor parte del tiempo con el resto de compañeros que sí lo hablan.

Nos encontramos así ante el panorama de unas aulas con alumnado de integración tardía al sistema educativo al que hay que darle, por ley, una atención educativa diferente, pero esta atención educativa ha de realizarse junto con el alumnado que sí habla español.

Esta decisión normativa provoca una serie de problemas como son la falta de comunicación entre el profesorado y el alumno, dificultando tanto la comprensión de los contenidos como la integración social y emocional con sus compañeros que sí hablan español, como ya advirtió en su momento el Instituto Cervantes.

Esta falta de comprensión de la lengua vehicular se relaciona directamente con menores puntuaciones en comprensión lectora, matemáticas y ciencias, como ya se ha comprobado a través del informe PISA.

Y no solo se trata de las calificaciones recogidas en fríos informes. La incorporación inmersiva de alumnos que no dominan el idioma vehicular afecta directamente a la dinámica general del aula, tanto a nivel educativo como a nivel social.

A nivel educativo, los alumnos hispanohablantes sufren una deceleración del ritmo escolar ya que los profesores continuamente se ven obligados a disminuir el ritmo de la explicación, repetir instrucciones o simplificar el vocabulario para asegurar la comprensión de los alumnos que no hablan español. Al no contar siempre con los recursos necesarios (como profesores de apoyo en todo momento), el docente debe dedicar una parte significativa de su tiempo a la traducción, la adaptación y el auxilio lingüístico individualizado de los alumnos con desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, lo que disminuye el ritmo y el progreso del resto del grupo.

A todos estos problemas hay que añadir que, en las aulas con un alto porcentaje de alumnado que no habla español, el docente tiene que adaptar los saberes básicos a impartir priorizando aquellos relacionados con la lengua española en detrimento de otros.

A nivel social, todo esto produce un impacto en la interacción y en la convivencia ya que se presentan dificultades al trabajar en equipo, imposición de la LOMLOE, que prioriza el aprendizaje cooperativo. Los alumnos que hablan español, en estos casos, asumen una carga de trabajo mayor o actúan como traductores y guías de sus compañeros, lo que limita su aprendizaje, además de dificultar la cohesión del grupo y la limitación de las interacciones sociales.

Sin duda, las soluciones no se pueden ceñir a la traducción continua, a reducir saberes que han de impartirse, a la buena voluntad del docente y a la paciencia de los compañeros de los alumnos con «desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje».

La respuesta a esta realidad no puede venir desde abajo hacia arriba, sino que hay que hacer un planteamiento normativo serio y determinar a nivel organizativo y curricular cómo se va a contemplar realmente a este alumnado y cómo se va a abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos niños que están en las aulas españolas, pero no saben hablar español. Sin duda, ya es momento de tomar decisiones concretas que no queden exclusivamente en manos de las comunidades autónomas y prevean y sean proactivas ante esta situación.

Medidas como que estos alumnos estén en aulas de enlace o inmersión lingüística, reciban refuerzo del resto de las áreas fuera del aula o decisiones sobre su adaptación curricular no pueden variar de una comunidad a otra porque estamos hablando de una sola realidad. Tampoco pueden organizarse únicamente en cada centro o aula porque se requiere una respuesta coordinada desde arriba: desde las leyes orgánicas y los reales decretos.