

Plurilingüismo en Madrid

PETER BROEDER y LAURA MIJARES

Las lenguas de los alumnos de
origen inmigrante en primaria



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
CULTURA Y DEPORTE



Comunidad de Madrid
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Dirección General de Promoción Educativa

PETER BROEDER • LAURA MIJARES

PLURILINGÜISMO EN MADRID

Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria



Centro de
Investigación y
Documentación Educativa

cide



Edita: Comunidad de Madrid
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Diseño de cubierta: Bruma

Tirada: 1.000 ejemplares

Edición: 2003

NIPO: 176-03-173-0 DOI: 10.4438/176-03-173-0
Depósito Legal: M-35397-2003

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar nos gustaría agradecer a los dos organismos educativos que han financiado la investigación de Madrid el apoyo prestado durante todo este tiempo; la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En ambos organismos muchas han sido las personas que han contribuido con su ayuda en las distintas etapas de este trabajo y no quisiéramos dejar pasar la oportunidad de nombrarlas.

En la Dirección General de Promoción Educativa agradecemos a María Victoria Reyzábal y a Ana Carmen del Canto el tiempo ocupado en este proyecto y su disponibilidad en todo momento. Además, quisiéramos agradecer a Julia López la colaboración prestada durante la etapa en que estuvo trabajando en esta Dirección General.

En el CIDE agradecemos la colaboración de Alicia Delibes y muy especialmente el entusiasmo y compañerismo que Pilar Medrano nos brindó durante su etapa en esta institución.

Nos gustaría agradecer también a todos los compañeros del TEIM y de la Universidad de Tilburg su apoyo constante. En el TEIM, agradecemos especialmente a Bernabé López por confiar en nosotros para realizar este trabajo y a Elena Gutiérrez por prestarse desinteresadamente a transportar por todo Madrid cajas llenas de cuestionarios. Tim van der Avoird y Kutlay Yagmur, de la Universidad de Tilburg, fueron indispensables a la hora de llevar a cabo el procesamiento informático de los datos.

Y por supuesto agradecemos a todas las escuelas participantes, a sus alumnos y profesores el que hayan ocupado una parte de su tiempo en colaborar con esta investigación.

Por último, nos gustaría destacar el papel indispensable desempeñado por la European Cultural Foundation (ECF) sin la cual este proyecto no hubiera visto la luz. La ECF es una organización sin ánimo de lucro, fundada en 1954 y ubicada en Amsterdam, dedicada a la promoción de la participación y cooperación cultural en Europa y en el mundo y cuyo principal objetivo es estimular el diálogo intercultural. Esta investigación se ha desarrollado gracias al apoyo financiero prestado por esta institución. Dentro de la misma, la colaboración de Odile Chenal y de Nicki Bos ha sido indispensable y les mostramos igualmente nuestro agradecimiento. Para obtener más información sobre el trabajo llevado a cabo por la ECF puede consultarse la siguiente dirección: www.eurocult.org.

ÍNDICE

PRESENTACIONES	9
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO 1	21
LOS ALUMNOS DE ORIGEN INMIGRANTE EN ESPAÑA Y EN MADRID	
1.1 Definición e identificación de los grupos multiculturales	23
1.2 España como estudio de caso	29
1.2.1 El Sistema Educativo según la LOGSE	31
1.2.2 La configuración lingüística de España	33
1.2.3 La atención a la diversidad en el Sistema Educativo	36
1.2.4 El alumnado extranjero en España	37
1.2.5 El alumnado extranjero en Madrid	42
CAPÍTULO 2	47
LA ENCUESTA EN LAS ESCUELAS DE PRIMARIA DE MADRID	
2.1 Objetivos de la investigación	49
2.2 Metodología de la investigación	50
2.2.1 El diseño del cuestionario	50
2.2.2 La recogida de datos	52
2.3 Características de la muestra	56
CAPÍTULO 3	61
LAS LENGUAS DE LOS ALUMNOS DE ORIGEN INMIGRANTE	
3.1 Inventario lingüístico	63
3.2 Perfiles lingüísticos	66
3.2.1 Árabe	67
3.2.2 Inglés	72
3.2.3 Portugués	77
3.2.4 Chino	82
3.2.5 Francés	86
3.2.6 Rumano	91
3.2.7 Tagalo	95
3.2.8 Polaco	99
CAPÍTULO 4	103
VITALIDAD DE LAS LENGUAS DE LOS ALUMNOS	
4.1 Comparación interlingüística	105

4.1.1	Competencia lingüística.....	105
4.1.2	Elección lingüística.....	107
4.1.3	Dominio lingüístico.....	108
4.1.4	Preferencia lingüística.....	109
4.1.5	Vitalidad lingüística.....	111
4.2	La lengua de los alumnos de origen inmigrante como indicador de los grupos multiculturales.....	112
CAPÍTULO 5.....		115
LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS DE ORIGEN EN LAS ESCUELAS ESPAÑOLAS		
5.1	Las lenguas de origen en las escuelas de Madrid: participación y demanda	117
5.1.1	La ELCO marroquí.....	118
5.1.2	La ELCO marroquí en la Enseñanza Primaria.....	119
5.1.3	La ELCO marroquí en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)	122
5.1.4	El caso de Madrid.....	123
5.1.5	Dimensiones de la ELCO marroquí en España.....	125
5.1.6	La ELCO portuguesa.....	128
5.1.7	La ELCO portuguesa en la Enseñanza Primaria.....	129
5.1.8	La ELCO portuguesa en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)	130
5.1.9	El caso de Madrid.....	132
5.1.10	Dimensiones de la ELCO portuguesa en España.....	133
5.1.11	Los resultados de la encuesta.....	136
CAPÍTULO 6.....		143
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....		145
BIBLIOGRAFÍA.....		151
ANEXOS.....		157
Anexo 1: Cuestionario.....		159
Anexo 2: Descripción tipológica de algunas de las lenguas habladas en Madrid		161
Anexo 3: Tabla 2.10 completa.....		173

PRESENTACIONES

El presente libro es el resultado de los trabajos de las autoras, quienes han desarrollado una investigación en el campo de la psicología de la lectura y la escritura, con el fin de contribuir a la formación de los docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel primario. El libro está dividido en tres partes: la primera trata sobre la importancia de la lectura y la escritura en la vida cotidiana; la segunda trata sobre los fundamentos de la psicología de la lectura y la escritura; y la tercera trata sobre las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel primario. El libro está dirigido a los docentes de primaria y a los estudiantes de la carrera de pedagogía.

La Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (CIDE) han colaborado en el desarrollo del proyecto que ve la luz con esta publicación.

El CIDE tiene ya una larga tradición en el fomento y desarrollo de la investigación en España en el ámbito de la educación intercultural. De hecho, esta línea de trabajo se inició en 1992, cuando el entonces Ministerio de Educación y Ciencia acogió con interés la iniciativa de la Comisión Europea de elaborar un informe en cada uno de los Estados miembros y en el conjunto de la Unión Europea sobre la situación de la educación intercultural, constatando la vigencia e importancia de este tema y señalando para ello la conveniencia, entre otras medidas, de impulsar y fomentar un área de investigación que permitiera la adecuación de nuestras estructuras educativas ante este fenómeno.

La elaboración de este informe se planteó con un doble objetivo: estructurar y formalizar la información disponible en torno a la dimensión que los movimientos migratorios introducen en los contextos educativos. Teniendo en cuenta estos presupuestos este informe se convirtió en el primer trabajo de investigación del Ministerio de Educación y Ciencia que permitió no sólo sacar a la luz datos hasta ese momento no conocidos, sino también experiencias y proyectos que sin duda han estimulado y enriquecido la reflexión en el seno de las propias estructuras de las administraciones educativas.

Después, ha sido mucho el empeño y los recursos destinados a lo largo de los últimos años desde el CIDE a la investigación sobre educación intercultural. Tres han sido las vías fundamentales de trabajo: por una parte, la financiación de la investigación, por otra, una la tarea de seguimiento, apoyo y coordinación de los distintos equipos de investigación. En tercer lugar y en paralelo, se ha trabajado en la difusión de estos trabajos para ofrecer a la comunidad educativa el avance de los resultados de las investigaciones a medida que se iban produciendo.

En cuanto a la *financiación*, desde el comienzo de los noventa, a través de las convocatorias de investigación se han subvencionado 26 proyectos de investigación sobre educación intercultural. A estas acciones hay que añadir la organización en el CIDE de seminarios de investigación, la elaboración de estudios propios y la financiación ininterrumpida de nuevas investigaciones para seguir avanzando en la consolidación de un modelo de escuela intercultural para el sistema educativo español.

Respecto a *el seguimiento y apoyo ofrecido a los equipos de investigación*, se han venido celebrando diferentes encuentros de trabajo. Con objeto de ofrecer una cobertura de coordinación a dichos equipos y poner en contacto a los distintos profe-

sionales, de cara a enriquecer los trabajos y evitar una superposición de los mismos. Ya en 1993 el CIDE decidió llevar a cabo el *I Encuentro "La investigación sobre la situación educativa de los extranjeros"* que fue un foro de debate entre investigadores y profesionales implicados en el tema para intercambiar información y obtener una imagen global de la situación educativa de las minorías étnicas de cara a delimitar un marco de colaboración futura.

En 1995 se celebró en colaboración con el Laboratorio de Antropología de la Universidad de Granada, el *II Encuentro sobre Investigación en Educación Intercultural* que, junto con los objetivos del primero, se propuso plantear y estudiar los cauces futuros de la investigación educativa, tanto en lo relativo a contenidos, como a nuevas vías de recogida y explotación de datos partiendo de un diagnóstico de las necesidades en este área; así como presentar alternativas y posibilidades de colaboración futura entre investigadores, instituciones representadas y participantes invitados.

Finalmente en Madrid en mayo de 2002 tuvo lugar el Seminario *"Inmigración y sistemas educativos. Nuevos retos y soluciones en el entorno europeo"* organizado por el CIDE con el apoyo del CIDREE (*Consortio Europeo de Instituciones de Investigación y Desarrollo en Educación*), del que es miembro el propio CIDE. El objetivo de este Seminario fue ofrecer reflexiones teóricas y compartir experiencias relevantes tanto europeas como de nivel autonómico que pusieran de manifiesto tanto las barreras y los retos como los éxitos y las buenas prácticas que han tenido lugar en los últimos años en los que la inmigración, sobre todo en España, ha pasado a tener un protagonismo indiscutible en nuestra sociedad y por lo tanto en nuestro sistema educativo.

En cuanto a la tercera línea de actuación, esto es, *la difusión de las investigaciones*, se han seguido diferentes pasos. En primer lugar se publicó en 1995, un número monográfico de *Revista de Educación* sobre educación intercultural, con la revisión de las investigaciones finalizadas hasta esa fecha. Asimismo, durante todos estos años se ha participado en distintos congresos aportando comunicaciones sobre las investigaciones (Congreso Nacional de ONGD, Vitoria, 1996; Congreso europeo de investigación educativa, Asociación Europea de Investigación Educativa (EERA), Sevilla, 1996).

Además de estas actividades, con objeto de rentabilizar este esfuerzo por estimular en España la investigación en educación intercultural, cabe señalar como aportación novedosa que el CIDE, en colaboración con el Laboratorio de Antropología de la Universidad de Granada, coordinó la coedición de una colección de publicaciones específicas sobre el tema, *Colección de estudios interculturales*, en la que han ido apareciendo algunas de las investigaciones financiadas por el CIDE.

Por último, en la colección de estudios del CIDE se han publicado en los últimos años estudios específicos sobre educación intercultural. En la actualidad se encuentran en curso más acciones en este ámbito, siendo la de mayor relevancia el estudio sobre la *Atención de los sistemas educativos europeos a los hijos de inmigrantes*, que va a llevar a cabo Eurydice y en el que el CIDE va a participar como Unidad Española de esta red, con la colaboración de las Comunidades Autónomas, con las que se ampliará la perspectiva para realizar, también a nivel nacional, un estudio comparado.

A pesar de esta intensa actividad, hay muchos aspectos relacionados con la educación intercultural que aún deben ser abordados. Conviene seguir profundizando en el ámbito de la formación del profesorado; otra línea de investigación futura ha de ser la que hace referencia a la intervención educativa con emigrantes adultos y también será necesario empezar a estudiar los temas que tienen que ver con la "segunda generación", cada vez más cuantiosa; además es preciso seguir haciendo énfasis en alimentar la línea de trabajo que investigue la interculturalidad en relación con la variable género, en la que el CIDE coordina y financia actualmente algunos estudios. Entre todas estas líneas una de las principales es el tema lingüístico, tanto en lo que concierne a la lengua vehicular o del país receptor, como en lo que concierne a las lenguas maternas del alumnado extranjero, cuestión que se trata en la publicación que presentamos.

Aunque el trabajo se circunscribe a la Comunidad de Madrid el estudio plantea algunas cuestiones que invitan a una reflexión de tipo más general. Veamos dos de ellas, a modo de ejemplo. Mientras que el alumnado ha de aprender la lengua española en su centro, un porcentaje significativo del mismo utiliza habitualmente en casa una lengua distinta. Este dato es importante, ya que puede servir para identificar a los diferentes grupos multiculturales y así facilita la interpretación de las estadísticas que hacen referencia a los mismos.

Además, casi la mitad de los niños que en casa utilizan otras lenguas han nacido en España, lo que lleva a comprobar el grado de asentamiento de colonias inmigrantes y una presencia cada vez mayor de "segunda generación" que puede estar pasando desapercibida en las estadísticas educativas.

Esta obra da una idea muy importante del sentido que tiene el plurilingüismo tanto a la hora de conceptualizar las distintas minorías étnicas existentes en nuestro país a través del uso de la lengua, como a la hora de conocer cuál es su estatus y su grado de vitalidad frente a la lengua del país de acogida.

Una vez más conocer la realidad nos ayudará a mejorarla. La Comunidad de Madrid y el Ministerio de Educación Cultura y Deporte están de acuerdo en que la



diversidad lingüística debe convertirse en riqueza cultural y no en una causa más de exclusión social para nuestros alumnos. Ello será posible si Administraciones, profesores, padres y toda la sociedad somos capaces de afrontar con realismo y entusiasmo los nuevos retos que el mundo contemporáneo demanda con soluciones imaginativas que tengan como inspiración el Derecho Fundamental a la Educación consagrado en la Constitución Española de 1978 cuyo veinticinco aniversario celebramos este año.

María Tena
Directora del CIDE

Gotemburgo, Hamburgo, La Haya, Bruselas, Lyon y Madrid son las seis ciudades que se implicaron en el proyecto europeo Multilingual Cities (MCP), mediante el cual se llevó a cabo una importante investigación acerca de la riqueza que desarrollan sus sociedades a través del pluralismo cultural y lingüístico.

El proyecto ha sido coordinado por Babylon (Centro para estudios de multilingüismo en la sociedad multicultural), que pertenece a la Universidad holandesa de Tilburg y, además, han participado las Universidades locales y las autoridades educativas de cada una de las ciudades citadas. Para su aplicación en Madrid, este proyecto contó con la colaboración del Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos de la Universidad Autónoma de Madrid, el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (CIDE) y la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación.

La publicación que aquí presentamos se limita a la investigación llevada a cabo en Madrid, sabiendo que forma parte de un documento más amplio que próximamente será editado por la European Cultural Foundation, ya que la meta del proyecto en su conjunto consiste en reunir, analizar y comparar los datos obtenidos en las seis ciudades que intervienen, presentando algunas características comunes como es el caso de la gran existencia de inmigrantes procedentes de diversas culturas y con lenguas diferentes. En concreto, se pretendía conocer cuál era el estatus y la utilidad que las lenguas maternas del alumnado extranjero mantenían en las escuelas de Educación Primaria.

En el caso de Madrid, hay que considerar, entre otras premisas, la aceleración en la llegada de inmigrantes (en los tres últimos cursos escolares se ha pasado de veinticinco mil a sesenta y siete mil alumnos de educación obligatoria), lo que evidentemente la diferencia de aquellas otras ciudades cuyo proceso de incorporación social y escolar de población extranjera comenzó hace muchos años o de otras cuyo ritmo de cambio es mucho más lento y graduado.

Obviamente, hablar de extranjeros o inmigrantes no es más que una manera simplista de entendernos, pues la casuística real es mucho más variada y plural: se dan casos de niños nacidos en España con uno de sus progenitores español y otro extranjero; extranjeros nacidos en España, pero sin la nacionalidad española o personas procedentes de otros países aunque vengan con la nacionalidad española. La presencia de este variado y numeroso colectivo en las aulas madrileñas ha motivado que la Administración educativa de la Comunidad de Madrid y, específicamente, esta Dirección General, hayan debido adoptar opciones educativas complementarias y enriquecedoras de la oferta habitual, con objeto de garantizar la mejora permanente de la calidad educativa para la totalidad de la población escolarizada en los niveles obligatorios.

Así, se ha incrementado el profesorado de apoyo en los centros, se ha creado el Servicio de Apoyo Itinerante para la población inmigrante (SAI) –para reforzar en el propio centro el aprendizaje del español como segunda lengua-, el Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI) –para facilitar a las familias la comunicación con la escuela-, el Programa "Escuelas de Bienvenida", con las Aulas de Enlace para el aprendizaje acelerado del español como segunda lengua y, después, la incorporación rápida al grupo ordinario, etc. En paralelo, se ha elaborado y distribuido entre el profesorado implicado en la tarea de atender, en los momentos de llegada a nuestra Comunidad a este alumnado, una serie de publicaciones para orientar y facilitar su quehacer docente. Sirvan como ejemplo los siguientes títulos, entre otros: *Programación del español como segunda lengua. Educación Primaria*, *Programación del español como segunda lengua. Educación Secundaria*, *La enseñanza del español como segunda lengua a través de Marinero en Tierra*, *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, *Aprendizaje del español en edades tempranas a través del juego dramático y Lectura y escritura en contextos de diversidad*.

El desconocimiento que este alumnado tiene del español (lengua vehicular de la enseñanza) es una de las circunstancias que desde el sistema educativo más se atiende en los primeros momentos de escolarización, partiendo de la riqueza que implica la existencia de un plurilingüismo real y, en consecuencia, de la importancia de llevar a cabo políticas que faciliten el mantenimiento y desarrollo de la/s lengua/s y culturas de origen (tanto mediante los Programas de Lengua y Cultura Portuguesa o el de Lengua Árabe y Cultura Marroquí, o a través de las subvenciones a diferentes entidades de diversas nacionalidades que dedican especial atención a la población proveniente de esos países), sin olvidar la complejidad que ello implica, dado el número de lenguas que nuestros alumnos y alumnas poseen, que sobrepasa las cincuenta (contándose entre las más habladas el árabe, inglés, portugués, chino, francés, rumano, tagalo y polaco) y las nacionalidades a las que pertenecen, que son más de cien.

En cualquier caso, estoy convencida de que el pluralismo supone una riqueza para toda la población y nuestro empeño se centra en que esto sea así también en el sistema educativo. Parafraseando a Celaya, podemos afirmar que la educación es un arma cargada de futuro, por lo que tengo la confianza de que si nuestras escuelas (todas las instituciones docentes) son capaces de ofrecer respuestas a la diversidad y favorecer la convivencia plural y respetuosa de las diferencias, este objetivo traspasará sus límites y constituirá un logro social en el futuro inmediato.

María Antonia Casanova
Directora General de Promoción Educativa
(Consejería de Educación. Comunidad de Madrid)

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la celebración en 2001 del Año Europeo de las Lenguas, algunos países de la Unión Europea (UE) llevaron a cabo proyectos de investigación de carácter lingüístico. El proyecto *Multilingual Cities* (MCP) fue una de esas investigaciones internacionales. En ella se implicaron seis ciudades de otros tantos países de la UE. Dichas ciudades - Gotemburgo, Hamburgo, La Haya, Bruselas, Lyon y Madrid - distribuidas de norte a sur de Europa tenían una característica común: los procesos migratorios y de "minorización" las habían convertido en sociedades multiculturales y plurilingües*. Y este fue precisamente el principal criterio seguido a la hora de seleccionar a los participantes en la investigación; debía tratarse de grandes centros urbanos en los que estuviera presente una gran variedad de lenguas inmigrantes minoritarias.

El proyecto fue realizado bajo los auspicios de la *European Cultural Foundation*, ubicada en Amsterdam, y estuvo coordinado por *Babylon (Center for Studies of Multilingualism in the Multicultural Society)*, institución perteneciente a la Universidad de Tilburg en Holanda, junto con las Universidades locales y con las autoridades educativas de cada una de las ciudades participantes. En el caso de la Comunidad de Madrid (CM), fue asumido por el Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos (TEIM) de la UAM en colaboración con la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la CM y con el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Por tanto, este documento, en el que se presentan los resultados

* En esta investigación se utilizan estos términos haciendo referencia a la presencia en determinada sociedad de personas que provienen de contextos culturales diversos, en el caso del concepto multicultural, y de personas que hablan lenguas diferentes a las de la sociedad de acogida, en el caso del concepto plurilingüe. Estos términos en ningún caso aluden a las políticas derivadas de estas situaciones.

de la investigación llevada a cabo en Madrid, es sólo una parte de un proyecto más amplio cuyos resultados conjuntos serán publicados próximamente en un volumen independiente editado por la *European Cultural Foundation*. Y es que uno de los objetivos de la investigación europea en la que se inserta este trabajo es el de reunir, analizar y comparar los diferentes datos obtenidos en las seis ciudades participantes. En cada una de ellas, el principal objetivo fue llevar a cabo un estudio estadístico con el que se pudiera evaluar la vitalidad y el estatus, en los colegios de Primaria, de "las otras lenguas de Europa", es decir, de las lenguas utilizadas por los alumnos de origen inmigrante. Con la intención de asegurar que los resultados obtenidos en cada país pudieran servir para, posteriormente, llevar a cabo una comparación fiable de los múltiples y diferentes perfiles lingüísticos obtenidos, el estudio estadístico, dirigido al alumnado de Primaria, se realizó a través del mismo modelo de encuesta lingüística en cada una de las ciudades.

La de Madrid fue realizada durante el curso escolar 2000/01, momento en el que las escuelas se enfrentaban a la llegada cada vez más frecuente de alumnos extranjeros. En la actualidad, este proceso no sólo no ha finalizado sino que, a día de hoy, como se verá en los siguientes capítulos, el alumnado extranjero, desde ese curso, es prácticamente el doble.

En este trabajo se habla de alumnos de origen inmigrante. La razón fundamental es que aquí se analizan los procesos de cambio y mantenimiento lingüístico de aquellos alumnos que por razones familiares utilizan habitualmente en sus hogares otras lenguas distintas a las españolas. Por lo tanto, se ha optado por la consideración de los alumnos de origen inmigrante haciendo referencia a aquellos niños que tienen al menos un padre o una madre inmigrante y que, en virtud de esta situación, pueden utilizar para la comunicación con ellos las lenguas de origen de los padres. Este concepto es diferente al de extranjero, que es aquella persona que, independientemente de su lugar de nacimiento, tiene una nacionalidad que no es la española. También es distinto al de inmigrante, que refiere a una persona que ha llegado a España procedente de otro país, independientemente de su nacionalidad. Algunos alumnos extranjeros podrían utilizar únicamente el español en la comunicación familiar, en tanto que es posible que alumnos con nacionalidad española usen otra lengua que el español en casa. Por otra parte, muchos alumnos pueden no ser inmigrantes y haber nacido en España, es decir, nunca han llegado desde otro país. Lo que es seguro es que los padres (el padre o la madre o los dos), sí lo han hecho y, por lo tanto, sus hijos son de origen inmigrante, de ahí que se haya adoptado este término, frente al de extranjero o inmigrante.

La presencia de estos niños en las escuelas de España ha pasado a ser una de las preocupaciones más importantes de la comunidad educativa; desde la administración al profesorado, pasando por los padres de alumnos, todos reclaman políticas y

dispositivos educativos con los que afrontar las nuevas situaciones. El desconocimiento que los alumnos tienen de la lengua vehicular es, de estas situaciones, una de las más mencionadas por toda la comunidad escolar.

En una era en la que la movilidad de la población es cada vez mayor, en la que los contactos internacionales se han intensificado y en la que la economía global tiene mayor importancia, parece pertinente una investigación en la que se revela el grado de plurilingüismo existente entre los alumnos de las escuelas primarias de una ciudad de inmigración como lo es Madrid. Esperamos que los resultados que este documento presenta ayuden a aumentar y expandir el capital lingüístico de los escolares en España a partir de políticas y programas apropiados en todos los niveles del sistema educativo. Para ello, el presente estudio ofrece una visión de conjunto de la multitud de lenguas utilizadas por los alumnos de Primaria de la Comunidad de Madrid.

En el capítulo 1, se presenta el marco en el que se llevó a cabo la encuesta utilizando para ello las estadísticas oficiales disponibles sobre población escolar extranjera tanto en España como en la CM.

En el capítulo 2, se detallan los objetivos de la investigación y se describe la metodología utilizada para llevar a cabo el diseño de la muestra. En la última parte, se ofrecen las características generales de los alumnos que finalmente participaron en la misma.

En el capítulo 3, se presentan y comentan las lenguas que los escolares de Madrid utilizan en sus casas. Además de explicar el método utilizado para codificar y clasificar las identificadas (cuya descripción tipológica puede encontrarse en el Apéndice II), se presenta el perfil lingüístico de las ocho más utilizadas por los alumnos. La primera serie de perfiles presenta cada lengua desde una perspectiva seudolongitudinal, deteniéndose en detallar su uso según las respuestas que los alumnos dieron en relación con la competencia, elección, dominio y preferencia lingüísticas. Los datos sobre competencia incluyen las cuatro habilidades lingüísticas fundamentales: comprensión auditiva, conversación, lectura y expresión escrita. Para determinar la elección lingüística, se utilizaron los datos relativos a los distintos interlocutores de los chicos (miembros de la familia y amigos) y a la lengua utilizada con cada uno de ellos. Los valores obtenidos en el ámbito del dominio y preferencia se basan en las respuestas dadas por los alumnos sobre la lengua que hablan mejor y la lengua que más les gusta utilizar.

En el capítulo 4, se presenta el índice de vitalidad lingüística (IVL) de cada una de las ocho lenguas. Este índice se ha obtenido comparando los niveles de competencia, elección, dominio y preferencia lingüísticas de las lenguas. Además, se esta-

blece el IVL de Madrid utilizando los datos de la encuesta que aportan información sobre la participación de los alumnos en las clases de lenguas extranjeras así como su interés en el aprendizaje de otras.

El capítulo 5, es el dedicado a describir los programas de enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO) disponibles hasta ahora en las escuelas, así como su alcance en España y en Madrid. Además, se ponen en relación los datos existentes sobre los mismos con los obtenidos en la encuesta acerca del aprendizaje, dentro y fuera de los colegios, de las lenguas de origen.

En el capítulo 6, se presentan las conclusiones del estudio junto a unas breves recomendaciones enmarcadas en la política educativa propuesta por la UE en materia de enseñanza de las lenguas de origen a los alumnos inmigrantes. Estas, fueron consensuadas por todos los investigadores de las ciudades participantes y se consideran el ideal hacia el que todos los Estados miembros deberían tender.

CAPÍTULO 1

LOS ALUMNOS DE ORIGEN INMIGRANTE EN ESPAÑA Y EN LA COMUNIDAD DE MADRID

1.1. Definición e identificación de los grupos multiculturales

Como consecuencia de las características socioeconómicas y políticas de los procesos migratorios, las vías tradicionales de variación lingüística en Europa han cambiado considerablemente en las últimas décadas (Extra y Gorter, 2001). En los países industrializados de Europa occidental ha crecido el número de población inmigrante. Estos inmigrantes habitualmente difieren de las poblaciones autóctonas, tanto desde el punto de vista cultural como lingüístico. A pesar de las cada vez más estrictas políticas de inmigración que se imponen en la mayor parte de los países de la Unión Europea, el pronóstico es que las poblaciones no autóctonas continuarán creciendo como consecuencia del aumento de la desigualdad entre los países pobres y los ricos, de la persistente llegada del número de refugiados políticos, de la apertura de las fronteras internas de la UE y del desarrollo económico y político de los países de Europa central y del este, así como de otras regiones del mundo. En el año 2000, al menos un tercio de la población urbana europea menor de 35 años era descendiente de inmigrantes.

Diversas razones hacen que sea difícil obtener datos demográficos fiables sobre la población inmigrante de la Unión Europea. En algunos países, la información actualizada sobre las características lingüísticas, culturales y demográficas de los inmigrantes no está disponible. En otros, ni siquiera ha sido recogida. Es más, en las estadísticas oficiales de los países europeos sólo aparecen reflejados los inmigrantes que se encuentran residiendo legalmente. Otra fuente de problemas es la disparidad en cuanto a los sistemas de recogida de datos utilizados. Estos pueden ir desde los datos recogidos en los censos nacionales, a otras encuestas o sondeos más o menos representativos. No obstante, lo más importante es que cuanto más amplio es el criterio utilizado para definir el estatus de inmigrante - nacionalidad y/o país de nacimiento - menor validez tendrá en el futuro pues cada vez son mayores las naturalizaciones y los nacimientos en los países de residencia. Además, muchos residentes de las antiguas colonias conservan todavía la nacionalidad del país al que emigran.

En la mayor parte de los países de la UE, en España es el caso, los únicos datos disponibles sobre extranjería son los basados en la nacionalidad y/o en el país de nacimiento (de la persona en cuestión y de sus padres). Para ilustrar esto, la tabla 1.1 muestra el número de residentes extranjeros en España a 31-12-2000 y a 31-12-2001.

TABLA 1.1

Residentes extranjeros en España a 31/12/2000 y a 31/12/2001. Fuente: *Anuario Estadístico de Extranjería. Año 2000 y Año 2001.*

Nacionalidades	Año 2000	Año 2001	Incremento Relativo %
Marroquíes	199.782	234.937	17,5
Ecuatorianos	30.878	84.699	174,3
Ingléses	73.983	80.183	8,3
Alemanes	60.575	62.506	3,1
Colombianos	24.702	48.710	97,1
Franceses	42.316	44.798	5,8
Portugueses	41.997	42.634	1,5
Chinos	28.693	36.143	25,9
Italianos	30.862	35.647	15,5
Peruanos	27.888	33.758	21
Dominicanos	26.481	29.314	10,6
Rumanos	10.983	24.856	126,3
Cubanos	19.165	21.467	12
Argentinos	16.610	20.412	22,8
Holandeses	16.711	17.488	4,6
Argelinos	13.847	15.240	10
Filipinos	13.160	14.716	11,8
Paquistaníes	7.843	14.322	82,6
Estadounidenses	13.714	13.743	0,2
Belgas	12.968	13.541	4,4
Senegaleses	11.051	11.553	4,5
Otros	171.511	208.393	21,5
Total	895.720	1.109.060	23,8

La información referida a los residentes extranjeros en España procede del *Anuario Estadístico de Extranjería (Años 2000 y 2001)*. Estos Anuarios, elaborados a partir de los datos facilitados por diversos Ministerios - Interior, Trabajo y Asuntos Sociales, Exteriores y Justicia - consideran residente extranjero a todo el que no posee la nacionalidad española y cuenta con un documento que le habilita para residir en España, ya sea en régimen general o en régimen comunitario. Por tanto, contabiliza a los extranjeros que se encuentran residiendo legalmente en este país, y no a aquellos "en situación irregular". El caso de los Padrones de Habitantes, elaborados en las distintas ciudades españolas con distinta periodicidad, es diferente en cuanto a esta última cuestión. En ellos se reflejan los datos de todos los residentes no españoles, independientemente de su situación legal en España, pero también en este caso el criterio utilizado para la contabilización de extranjeros es el de la nacionalidad.

Parece evidente que recopilar información fiable sobre el número real y la distribución de los inmigrantes en los países de la UE no resulta una tarea fácil. Ya en 1982 el *Australian Institute of Multicultural Affairs* reconocía los problemas mencionados más arriba en relación con los habitantes de Australia y proponía incluir en sus censos preguntas sobre el país de nacimiento (tanto de la persona como de los padres), el origen étnico (basado en la autoadscripción), y sobre la lengua utilizada en casa. Sin embargo, en la UE se han realizado pocos censos y, desde luego, pocas veces incluyendo preguntas relativas a la etnicidad o a los usos lingüísticos. Dado el valor cada vez menor del criterio de la nacionalidad y del país de nacimiento, reunir información fiable sobre la composición de los inmigrantes en los países de la UE es una de las tareas más desafiantes a la que tienen que enfrentarse los demógrafos.

En varios países con una larga tradición migratoria y, por ello, con amplia experiencia en cuanto a la recopilación de datos censales sobre grupos multiculturales, se han aplicado criterios complementarios o alternativos (ver Broeder y Extra, 1998). Éste ha sido el caso de países como Australia, Canadá, Sudáfrica y Estados Unidos. Con la intención de identificar la composición multicultural de su población, estos cuatro países incluyen en sus censos preguntas sobre nacionalidad, país de nacimiento, etnicidad, orígenes, raza, lenguas habladas (tanto en el hogar como en el trabajo) y religión. En la tabla 1.2. se muestra una perspectiva general de las preguntas incluidas en los censos de estos países.

TABLA 1.2

Perspectiva de las preguntas utilizadas en los censos de cuatro contextos multiculturales

Preguntas incluidas en el censo*	Australia 2001	Canadá 2001	Sudáfrica 1996	EEUU 2000	Cobertura
1 Nacionalidad	+	+	+	+	4
2 País de nacimiento	+	+	+	+	4
3 País de nacimiento de los padres	+	+	-	-	2
4 Etnicidad	-	+	-	+	2
5 Orígenes	+	+	-	+	3
6 Raza	-	+	+	+	3
7 Lengua materna	-	+	-	-	1
8 Lengua utilizada en casa	+	+	+	+	4
9 Lengua utilizada en el trabajo	-	+	-	-	1
10 Competencia en inglés	+	+	-	+	3
11 Religión	+	+	+	-	3
Nº total de preguntas	7	11	5	7	30

Tanto el tipo, como el número o el funcionamiento de las preguntas difieren, no sólo entre los distintos países, sino también entre distintos periodos de un mismo país (para una discusión sobre los problemas metodológicos a la hora de comparar las respuestas en el censo australiano ver Clyne, 1991). Como puede verse en la tabla, Canadá tiene una posición principal en este tipo de experiencias pues es el país que más preguntas sobre estas cuestiones incluye en sus censos.

Con respecto a los usos lingüísticos, se encuentran cuatro preguntas diferentes. En cuanto a las preguntas sobre etnicidad, orígenes y/o raza, éstas han demostrado ser problemáticas en todos los países mencionados. En algunos de ellos, los orígenes y la pertenencia al grupo étnico se han venido considerando equivalentes. Por ejemplo, en el censo estadounidense del año 2000 se hacía la siguiente pregunta: *¿Cuál es su origen o grupo étnico?* De la misma manera en el censo de 2001 de Canadá se preguntaba: *¿A qué grupo o grupos étnicos o culturales pertenecía su familia (ascendencia)?* Sin embargo, en el censo de 2001 de Australia sólo se preguntaba por los orígenes pero no por la etnicidad: *¿Cuál es su ascendencia?* Para responder a esta pregunta se daban las siguientes opciones de respuesta: *Considere y marque los orígenes con los que más se identifique. Señale sus orígenes incluyendo como máximo tres generaciones, señale los orígenes de sus abuelos y tatarabuelos.* A pesar de que en algunos casos

* Se ha tomado como referencia el último censo de cada uno de los países.

los conceptos arriba mencionados pueden confundirse, lo cierto es que las preguntas que hacen referencia a la pertenencia al grupo étnico responden a la autoadscripción del encuestado, en tanto que las preguntas sobre los orígenes hacen referencia a sus generaciones precedentes. En cualquier caso, la manera en que cada uno de los que responden interpreta estos conceptos, suele ser un problema de no fácil solución.

Como se muestra en la tabla 1.2, mientras las preguntas sobre etnicidad sólo aparecen en los censos de dos países, las relacionadas con los usos lingüísticos están incluidas en todos. El único país en el que se pregunta concretamente por la "lengua materna" es Canadá, donde este concepto se ha definido como *la primera lengua aprendida en el hogar durante la niñez y que todavía se comprende*. Además, las preguntas 8 y 9 se refieren a la lengua utilizada *más habitualmente* en casa y en el trabajo. La tabla 1.2 demuestra la importancia de incluir preguntas relacionadas con los usos lingüísticos para definir e identificar a los grupos multiculturales. En particular, demuestra el valor de incluir preguntas sobre usos lingüísticos en el hogar, sobre todo, cuando se compara con la operatividad de preguntas relativas a conceptos más oscuros como el de lengua materna o etnicidad. Aunque en los cuatro países mencionados las cuestiones sobre usos lingüísticos son diferentes, en todos ellos las respuestas a estas preguntas son clave a la hora de diseñar las políticas educativas con respecto al aprendizaje del inglés o de otras lenguas.

Basándonos en las experiencias de estos países, se puede concluir que las encuestas cuantitativas sobre usos lingüísticos son factibles y pertinentes. Ahora bien, los datos resultantes pueden ser interpretados más fácilmente si las preguntas sobre estas cuestiones son enunciadas de la forma más clara posible, más incluso cuando se trata de reunir datos sobre grupos multiculturales en las escuelas.

En Gran Bretaña y Suecia se han llevado a cabo experiencias de este tipo (Broeder y Extra, 1998) realizando estadísticas exhaustivas a nivel municipal sobre las lenguas que los escolares utilizan en sus casas. Las autoridades educativas locales se han preocupado por recopilar datos sobre la competencia lingüística de sus alumnos en otras lenguas además de en las lenguas oficiales. Para ello, se han incluido en las estadísticas de estos países cuestiones relacionadas con la participación y necesidad de aprendizaje de los alumnos en cada una de las lenguas mencionadas por ellos. En el diseño de la encuesta utilizada en la presente investigación (incluida en el Anexo I y presentada en el capítulo 2) se han tenido especialmente en cuenta estas experiencias.

En la siguiente tabla se presentan la descripción y el análisis de las ventajas y desventajas de los cuatro criterios utilizados hasta ahora en los censos para definir e identificar a los grupos multiculturales: nacionalidad, país de nacimiento, autoadscripción en términos de pertenencia a un grupo étnico ('¿A qué grupo o grupos étnicos considera usted que pertenece?') y lengua materna (ver también Extra y Gorter, 2001).

TABLA 1.3

Criterios de definición e identificación de los diferentes grupos (E/P/M: encuestado/padre/madre)

Criterio	Ventajas	Inconvenientes
Nacionalidad (NAC) (E/P/M)	<ul style="list-style-type: none"> • criterio objetivo • relativamente fácil de establecer 	<ul style="list-style-type: none"> • erosión intergeneracional cuando hay naturalización o doble NAC • no siempre es indicativo de la etnicidad/identidad • algunos grupos tienen la NAC del país de inmigración (ej., los originarios de excolonias)
País de nacimiento (PN) (E/P/M)	<ul style="list-style-type: none"> • criterio objetivo • relativamente fácil de establecer 	<ul style="list-style-type: none"> • erosión intergeneracional derivada de los nacimientos en los países de inmigración • no siempre es indicativo de la etnicidad/identidad • invariable/determinista: no tiene en cuenta la dinámica social (a diferencia de otros criterios)
Autoascripción (AA)	<ul style="list-style-type: none"> • toca el corazón del asunto • tiene en cuenta la propia concepción personal en cuanto a etnicidad/identidad 	<ul style="list-style-type: none"> • criterio subjetivo por definición: determinado también por la lengua/etnicidad del entrevistador y por el espíritu de los tiempos • son posibles múltiples AA • cargado históricamente, especialmente por las experiencias de la 2ª Guerra Mundial
Lengua materna (LM)	<ul style="list-style-type: none"> • LM es un criterio más significativo de etnicidad en los procesos comunicativos • los datos sobre LM son prerequisites para las políticas gubernamentales en áreas como la información pública o la educación 	<ul style="list-style-type: none"> • criterio complejo: ¿quién habla qué lengua a quién y cuándo? • la lengua no siempre es clave para cuestiones de etnicidad/identidad • no válido en viviendas unifamiliares

Como muestra la tabla 1.3, no existe una única vía para solucionar los problemas relacionados con la identificación de los grupos multiculturales por lo que es necesario que los criterios seguidos se complementen y refuercen entre ellos. Puesto que el criterio de la nacionalidad y del país de nacimiento es cada vez menos significativo en el contexto europeo, el criterio combinado de autoadscripción y el de uso de la lengua utilizada en casa podría ser, a la larga, una alternativa prometedora para obtener información básica sobre la composición multicultural de los Estados europeos. Las estadísticas sobre usos lingüísticos pueden ser de gran utilidad para conocer la distribución y la vitalidad de las lenguas utilizadas por los diferentes grupos, lo que podría contribuir a una mayor percepción del plurilingüismo en las diferentes sociedades.

Empíricamente la recopilación de datos sobre usos lingüísticos puede jugar también un papel crucial en el contexto educativo. Este tipo de datos no sólo puede contribuir a tomar conciencia del plurilingüismo en las escuelas multiculturales, sino que pueden servir de base para el diseño de políticas educativas sobre enseñanza de lenguas, tanto de las de acogida como de las minoritarias. Por otra parte, la comparación de los datos sobre usos lingüísticos entre los distintos países participantes en el estudio ofrecerá también resultados interesantes con respecto a las perspectivas abordadas.

Se han tenido en cuenta los problemas que presentan los resultados obtenidos en este tipo de encuestas: se basan en lo que los encuestados responden más que en la observación directa de los hechos. Además, las respuestas pueden estar influidas por variables como la lengua utilizada para formular las cuestiones (que puede o no ser la lengua materna de los encuestados), la etnicidad del entrevistador (que puede o no ser la misma que la del entrevistado), los objetivos de la muestra (que pueden o no ser definidos por las autoridades nacionales o locales) y el espíritu del momento (favorable o no hacia el multiculturalismo). Problemas que pueden llegar a ser más evidentes en el contexto escolar cuando los encuestados son alumnos (para una discusión sobre estas cuestiones puede verse Nicholas, 1992 y Alladina, 1993). Los problemas mencionados son en realidad características propias de cualquier estudio estadístico cuantitativo. Para compensar estas posibles carencias, la recopilación de datos cualitativos supone, sin duda, un importante complemento (para un análisis detallado de este tipo de experiencias en Holanda puede verse Broeder y Extra, 1998).

1.2. España como estudio de caso

Desde que en la década de los 90 empezase a hablarse de España como país receptor de inmigrantes, las escuelas españolas no han dejado de recibir alumnos de

origen extranjero provenientes de países no europeos. La presencia de estos nuevos alumnos ha provocado que esta nueva realidad se haya colocado en el centro del debate educativo y haya contribuido a la introducción en la escuela de distintas medidas tendentes a conseguir su mejor incorporación en el sistema escolar. En las siguientes partes de este capítulo se describe la distribución de estos alumnos extranjeros en España y en la Comunidad de Madrid.

El primero de los principios fundamentales que contempla la legislación española en materia educativa es la consideración de la educación como un derecho básico de todos los ciudadanos. En línea con esta consideración, el Estado ha venido asumiendo su provisión como servicio prioritario desde que en el año 70 se aprobase la Ley General de Educación (LGE); ley que contribuyó a la plena escolarización de la población mediante la inclusión de los sectores sociales más desfavorecidos. A este respecto, si en el año 1967 el 36 % de los niños de 5 a 13 años se encontraba sin escolarizar, en el curso 1986-87 todos los alumnos en ese tramo de edad, correspondiente a la educación obligatoria, estaban escolarizados (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989).

En la actualidad, una vez derogada la LGE, tres son las leyes que rigen la educación no universitaria: la Ley Orgánica 8/1985 del Derecho a la Educación (LODE), la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y la Ley Orgánica 9/1995 de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG). En el momento de la redacción de este libro, una nueva ley educativa está a punto de ser implantada en España: la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Si bien éstas son leyes básicas que afectan por igual a todo el Estado, desde que en 1992 se completara el traslado de competencias educativas a todas las Comunidades Autónomas, cada una ha ido ampliando y desarrollando su propia legislación en materia educativa.

En lo que respecta a la escolarización de los hijos de los inmigrantes y de acuerdo con la ley vigente sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, la educación no es sólo un derecho para los españoles, sino que "todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas" (Ley Orgánica 8/2000). Por lo tanto, en lo que respecta a la escolarización de los extranjeros, la ley no establece ninguna diferencia entre los que residen legalmente y los que no; el Estado garantiza una educación básica y gratuita a todos los menores con nacionalidad distinta a la española, independientemente de la situación legal en la que se encuentren sus padres.

1.2.1. EL SISTEMA EDUCATIVO SEGÚN LA LOGSE

En el momento en el que se lleva a cabo esta investigación, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) es la responsable de la organización de sistema educativo en España.

Desde su implantación en 1990, la LOGSE ha ido introduciendo variaciones importantes con respecto a la configuración de los distintos niveles escolares. Una de las principales novedades que introduce es la ampliación de la educación obligatoria hasta los dieciséis años - anteriormente la etapa obligatoria era la Educación General Básica (EGB) y comprendía hasta los catorce años de edad -. Este cambio en la edad de escolarización obligatoria, de los catorce a los dieciséis años, trajo consigo la reordenación del sistema educativo en las siguientes etapas:

Educación Infantil. Comprende dos ciclos; el primero de 0 a 3 años y el segundo de 3 a 6. Si bien no se trata de una enseñanza obligatoria, al Estado le corresponde garantizar que exista el suficiente número de centros escolares gratuitos en los que se imparta.

Educación Primaria. Se trata del primer tramo de la enseñanza obligatoria y comprende tres ciclos de dos años cada uno. El primero de 6 a 8, el segundo de 8 a 10 y el tercero de 10 a 12. El aprendizaje de una lengua extranjera, habitualmente la lengua inglesa, se introduce por primera vez en el primer curso del segundo ciclo, a los ocho años.

Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Es el segundo tramo de la enseñanza obligatoria y comprende dos ciclos de dos años cada uno. El primero de 12 a 14 y el segundo de 14 a 16. Al finalizar este tramo obligatorio los alumnos que hayan superado los objetivos propuestos reciben el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. En la ESO se continúa con el aprendizaje de la lengua extranjera aprendida en Primaria. Además, desde el primer ciclo se tiene la posibilidad de elegir, como materia optativa, el aprendizaje de una segunda lengua extranjera cuya oferta varía según los institutos pero que suele ser la lengua francesa o alemana.

Programas de Garantía Social. Estos programas están destinados a los alumnos mayores de 16 años "desescolarizados o en grave riesgo de abandono escolar, que se encuentren en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y sin expectativas de obtener el Graduado en Educación Secundaria" (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002: 61). La garantía social dota a los alumnos de una formación profesional básica de un año, dos en el caso de la dedicada al alumando con necesidades educativas especiales, que les capacita para trabajar o

para continuar los estudios en una formación profesional de grado medio previa superación de los consiguientes requisitos específicos para tal fin.

Al finalizar la escolarización obligatoria el alumno puede acceder a la vida laboral o, si se encuentra en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, continuar los estudios con las siguientes posibilidades:

Formación Profesional de Grado Medio. Comprende dos cursos escolares y abarca de los 16 a los 18 años. Los alumnos que al finalizar este tramo de formación deseen continuar estudiando un ciclo de formación de grado superior deberán superar una prueba que les capacita para tal fin.

Bachillerato. Comprende dos cursos escolares y abarca de los 16 a los 18 años. Los alumnos que hayan superado los requisitos del bachillerato y obtengan el título de Bachiller pueden acceder a los siguientes estudios: *Formación Profesional de Grado Superior*, que comprende dos cursos escolares y da acceso, siempre que se haya obtenido el título correspondiente, a determinadas carreras universitarias; y *Estudios universitarios*.

En lo que respecta a la clasificación de los centros escolares, el actual sistema es heredero de las anteriores leyes educativas que, desde la LGE de 1970, "(...) abría la posibilidad de que centros no estatales pudieran participar en la oferta de puestos escolares gratuitos en los niveles obligatorios, obteniendo en contrapartida un apoyo económico del Estado" (Ley Orgánica 8/1985). En la actualidad, y de acuerdo con esta última ley, los centros escolares se clasifican atendiendo a las diferencias existentes en relación con la titularidad jurídica y al carácter de los recursos que los mantienen. Dentro de los centros escolares sostenidos con fondos públicos se pueden encontrar dos regímenes diferentes: los centros privados concertados y los centros de titularidad pública. Si bien ambos se mantienen en régimen de gratuidad al ser financiados con fondos públicos, se diferencian en que la titularidad jurídica de los primeros no es de las Comunidades Autónomas como ocurre en el caso de los segundos. Una tercera posibilidad es la de los centros de titularidad jurídica no estatal sostenidos con fondos completamente privados. Existen, pues, centros privados, concertados y públicos que pueden ofrecer cualquiera de los niveles no universitarios que configuran el sistema educativo español expuesto más arriba.

Puesto que la presente investigación ha sido realizada únicamente en centros concertados y públicos, la siguiente tabla muestra los datos sobre el número de alumnos y de centros en España, clasificados según su carácter concertado o público. Los datos que aparecen a continuación demuestran que, si bien la gestión completamente pública predomina sobre la concertada, esta última modalidad tiene un peso muy importante en el sistema educativo español.

TABLA 1.4

Número de alumnos y de centros según su adscripción pública o concertada en los cursos escolares 1990/1991 y 1999/2000. Fuente: AA.VV. (2000) *Informe Educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*.

ETAPA	PÚBLICOS				CONCERTADOS			
	90/91		99/00		90/91		99/00	
	Alumnos	Centros	Alumnos	Centros	Alumnos	Centros	Alumnos	Centros
INFANTIL	617.000	27.000	757.000	39.000	387.000	13.000	368.000	30.000
PRIMARIA	3.174.000	129.000	1.673.000	84.000	1.710.000	52.000	833.000	28.000
ESO	-	-	1.326.000	52.000	-	-	669.000	30.000

Con respecto a la distribución del alumnado de origen inmigrante entre los centros públicos y concertados cabe mencionar que en la Comunidad de Madrid, como también en otras Comunidades Autónomas, los medios de comunicación se han echo eco, en los últimos años, de lo que se considera una injusta distribución de estos estudiantes. La denuncia que se viene haciendo desde la comunidad educativa es siempre la misma: la mayor parte del alumnado inmigrante se encuentra escolarizado en los centros públicos, mientras los concertados evaden su responsabilidad para con estos alumnos⁴. Las leyes educativas que regulan la admisión de alumnos sólo dicen al respecto que las Comisiones de Escolarización "(...) adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas, incluida la posibilidad de establecer reserva de plazas cuando se considere necesario. En todo caso, deberá conseguirse una distribución equilibrada de estos alumnos entre los centros sostenidos con fondos públicos en condiciones que favorezcan su inserción, evitando su concentración o dispersión excesivas (...)"⁵.

1.2.2. LA CONFIGURACIÓN LINGÜÍSTICA DE ESPAÑA

La Constitución española proclama que "el castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla". Por otra parte, dispone que "las demás lenguas españolas serán también oficia-

⁴ En un informe elaborado por el Defensor del Pueblo y aparecido últimamente, se denuncia también esta situación. Según el mismo "la cifra de inmigrantes en colegios públicos dobla ampliamente la de los privados y concertados" (*El País*, 27 de mayo de 2003).

⁵ Orden de 26 de marzo de 1997 por la que se regula el procedimiento para la elección de centro educativo y la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

les en las respectivas Comunidades Autónomas, de acuerdo con sus Estatutos" y que "la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección" (art. 3).

De acuerdo con estas disposiciones generales, cada Comunidad Autónoma con otra lengua cooficial distinta del castellano ha ido desarrollando sus propias leyes en materia lingüística recogidas en los distintos Estatutos de Autonomía y desarrollo legal posterior. A continuación se resume el estatus, en el Sistema Educativo, de las diferentes lenguas de España.

Catalán

El marco jurídico de la lengua catalana en Cataluña aparece determinado en el Estatuto de autonomía de Cataluña de 1979 que proclama el catalán como lengua oficial junto al castellano. Posteriormente, distintas leyes - la Ley 7/1983 de Normalización Lingüística de Cataluña y la Ley 1/1998 de Política Lingüística - establecen que, si bien los niños tienen derecho a recibir la primera enseñanza en su lengua habitual, ya sea el castellano o el catalán, el sistema educativo debe garantizar que todos los alumnos al final de la educación obligatoria tengan un conocimiento suficiente de ambas lenguas (Arenas i Sampera, 2001). Por otra parte, la Ley 1/1998, de 7 de enero (BOE 11.2.98), de Política Lingüística establece que el catalán es la lengua propia de la escuela en todos los niveles y modalidades educativas debiendo ser el catalán la lengua vehicular escolar.

En la Comunidad Balear tanto el catalán como el castellano son las lenguas oficiales. La Orden del 12 de agosto de 1994 (BOCAIB 27.8.94) establecía que el catalán habría de ser la lengua vehicular en la enseñanza no universitaria, debiendo realizarse su implantación de manera progresiva en todos los actos administrativos, sociales y culturales de los centros escolares (Munar i Munar, 2001).

Valenciano

En la Comunidad Valenciana, si bien son lenguas cooficiales el valenciano y el castellano, la Ley 4/1983, de 23 de noviembre, de Uso y Enseñanza del Valenciano (DOGV 1.12.83) determina dos áreas en función de que el predominio lingüístico sea el valenciano o el castellano. En las zonas valenciano parlantes la lengua vehicular en la escuela es el valenciano, mientras que en los centros con alumnos castellano parlantes, la Orden de 23 de noviembre de 1990 (DOGV 4.5.91) regula la introducción del valenciano como lengua vehicular y los programas de "inmersión lingüística".

Euskera

Como establece la Constitución y el Estatuto de Autonomía, en la Comunidad Autónoma Vasca el euskera es la lengua cooficial junto al castellano. Con respecto a la escuela, la Ley de Normalización del Uso del Euskera de 1982 regula la configuración del nuevo sistema educativo y el estatuto de la lengua vasca dentro del mismo (Olaziregi Salaberra, 2001).

Desde ese momento, además de convertir en materias obligatorias tanto el euskera como el castellano, se establecieron tres modelos de enseñanza, válidos tanto para la escuela pública como para la privada, basados en la lengua de instrucción utilizada. El modelo A se define porque la lengua de instrucción es el castellano, mientras que el euskera es enseñado como una segunda lengua de tres a cinco horas a la semana. En el modelo B, tanto el euskera como el castellano son lenguas de instrucción al 50%. Por último, en el modelo D, la lengua de instrucción es el euskera y el castellano es enseñado como una materia más hasta cinco horas a la semana (Cenoz, 2001).

En la Comunidad Autónoma de Navarra existen tres regiones relacionadas con el estatuto de la lengua vasca: la zona norte vascofona, la zona sur no vascofona y la zona mixta. De acuerdo con esta división, el euskera sólo es cooficial con el castellano en la zona norte o vascofona. En lo que respecta al sistema educativo hay disponibles los mismos modelos existentes en el País Vasco más el modelo G, consistente en una enseñanza completa en castellano. Dependiendo de la zona será posible elegir unos modelos u otros (Urroz Barasoain, 2001).

Gallego

En Galicia, la Ley 3/1983, de 15 de junio, de Normalización Lingüística (DOG 17.7.83) declara el gallego como lengua oficial en todos los cursos, debiendo ser materia obligatoria en todos los niveles educativos tanto de los centros públicos como de los privados. Por otra parte, establece la obligatoriedad de que los alumnos al finalizar la escolarización obligatoria conozcan el gallego y el castellano en igualdad de condiciones. El Decreto 247/1995, de 14 de septiembre (DOG 15.9.95), regulaba la asignación de horas en castellano y en gallego estableciendo el mismo número de horas para ambas enseñanzas.

Bable /Asturiano

Si bien el bable no es considerado una lengua oficial, la Ley 1/1998, de 23 de marzo, de Uso y Promoción del bable/asturiano (BOE 30.4.1998) establece que el

Principado de Asturias debe garantizar su enseñanza en todos los niveles educativos, sin que en ningún caso se trate de una enseñanza obligatoria.

1.2.3. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO

La LOGSE contempla entre sus líneas prioritarias la "Orientación educativa, atención a la diversidad y educación especial". Tal y como establece la normativa educativa española, bajo este título "se agrupa todo aquel conjunto de medidas contempladas en el sistema educativo para adecuar la enseñanza a las características personales del alumnado: el sistema de orientación y las estructuras que lo sustentan, las medidas de atención a la diversidad, la atención a situaciones sociales o culturales desfavorecidas y la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales por condiciones personales de discapacidad o sobredotación (Educación Especial)" (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002: 53).

El Capítulo V de la LOGSE sobre "Educación Especial" es el dedicado a, los llamados por la ley, alumnos con necesidades educativas especiales. Se establece que la escuela deberá disponer de los medios necesarios para que dichos alumnos puedan alcanzar los mismos objetivos que el resto mediante políticas de compensación de las desigualdades en la educación. La LOGSE especifica que "las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole" (artículo 63.2). La ley permite, igualmente, la adaptación de los centros a las "necesidades específicas de los alumnos" (artículo 65.3) y conmina a las comunidades autónomas con competencias educativas a que desarrollen programas específicos al respecto (artículo 67.1).

En el caso de la Comunidad de Madrid, el programa de Educación Compensatoria lo regula el Real Decreto 299/1996, ampliado a su vez por la *ORDEN de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos*. Se consideran alumnos con necesidades educativas especiales, "de una parte, a los alumnos con necesidades derivadas de discapacidad y trastornos de la conducta, y, de otra, a los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas". Obviamente, la gestión de la compensación en el caso de los primeros aparece contemplada en otro Real Decreto. En el marco de los segundos, en el Real Decreto 299/1996 aparece ya una mención directa a los alumnos de origen inmigrante, "(...) la realidad social y económica de España ha variado sustancialmente, habiéndose originado una creciente pluralidad sociocultural derivada en buena medida de los movimientos migratorios en los que nuestro país ha pasado a ser receptor de ciudadanos migrantes, así como de un creciente número de solicitantes de asilo y de refugiados". Según este mismo Real Decreto, las actuaciones previstas por la ley contemplan, además de

medidas tendentes a la distribución equilibrada de los alumnos con necesidades educativas especiales, o ayudas para los servicios de transporte, comedor escolar y compra de libros de texto, nuevas fórmulas organizativas que permitan "la atención del alumnado, individualizada o en pequeño grupo, para facilitar la adquisición de objetivos específicos" (artículo 12.1). En la práctica, estas fórmulas se vienen traduciendo en la organización de clases de compensación, diferentes de las del grupo de referencia y con profesores únicamente dedicados a ellas, consistentes en el refuerzo de las materias instrumentales básicas; la lengua y las matemáticas. A estas clases acuden aquellos niños que desconocen la lengua vehicular o que presentan problemas de desfase escolar. Estos salen de su grupo de referencia un número determinado de horas a la semana, que varía según los centros escolares, para recibir clases especiales de lengua y matemáticas.

La Consejería de Educación de la CM ha establecido, además de estas leyes, un *Plan Regional de Compensación Educativa* en el que aparecen las líneas de actuación a llevar a cabo para asegurar la permanencia y promoción de los sectores desfavorecidos dentro del Sistema Educativo.

Por otra parte, en el marco de la "atención a la diversidad" y respondiendo a la normativa europea en materia de escolarización de los hijos de los trabajadores inmigrantes, en España, como en otros países europeos, se ponen en marcha clases de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO). Esta enseñanza, consistente en la provisión de clases de las lenguas maternas de los alumnos de origen inmigrante, se implanta en los centros de Primaria y Secundaria con la idea de que los centros educativos se adapten a las necesidades y características de sus alumnos, en este caso, de los alumnos cuya lengua de origen es distinta a la lengua vehicular utilizada en los colegios. En la actualidad sólo se han puesto en marcha en España dos programas de estas características: la ELCO marroquí y la portuguesa. Debido a la importancia que este tipo de programa, consistente en el aprendizaje de las lenguas minoritarias inmigrantes en el contexto europeo, tiene para la presente investigación, el capítulo 5 está dedicado por entero al análisis detallado de las características de la ELCO en España y en Madrid*.

1.2.4. EL ALUMNADO EXTRANJERO EN ESPAÑA

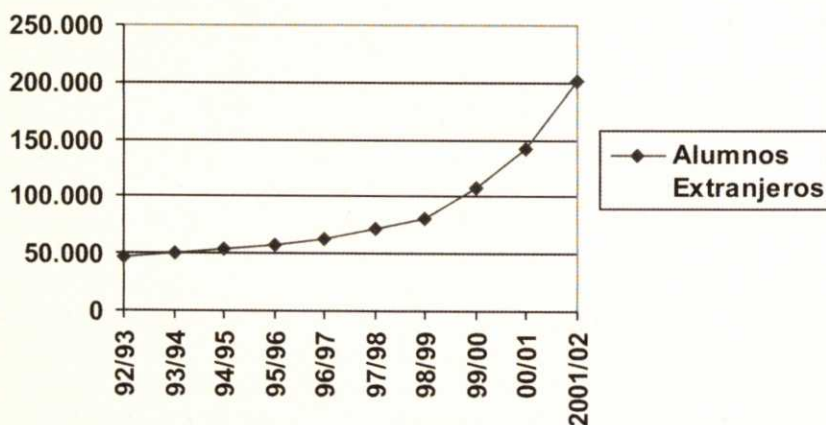
Con la intención de conocer el contexto en el que se llevó a cabo la presente investigación, se presentan en este apartado los datos disponibles sobre alumnado ex-

* No obstante, en este mismo marco de la "atención a la diversidad", la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la CM, ofrece subvenciones para organizaciones sin ánimo de lucro que quieran desarrollar la enseñanza extraescolar de la lengua materna en los centros educativos.

trajero. Todos los datos estadísticos, salvo que se indique lo contrario, provienen de los volúmenes sobre *Estadística de la Enseñanza en España* publicados anualmente por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Los datos referidos específicamente a la Comunidad de Madrid provienen, sin embargo, del Servicio de Estudios y Planificación Administrativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, organismo encargado de la elaboración de sus estadísticas educativas. A efectos estadísticos, ambos organismos consideran que el alumno extranjero es aquel que no posee la nacionalidad española por lo que el criterio considerado es únicamente el de la nacionalidad. Por otra parte, se trata de datos referidos a los alumnos extranjeros de los colegios sostenidos con fondos públicos, concertados y privados.

GRÁFICO 1.5

Alumnos extranjeros en España en educación preuniversitaria.



En el gráfico se muestra el crecimiento de alumnos extranjeros desde el curso 1992/93, en el que había 46.111, hasta el 2001/02 con 201.518. Este significativo crecimiento del alumnado con nacionalidades distintas a la española se traduce en la siguiente ratio de extranjeros por cada 1.000 alumnos.

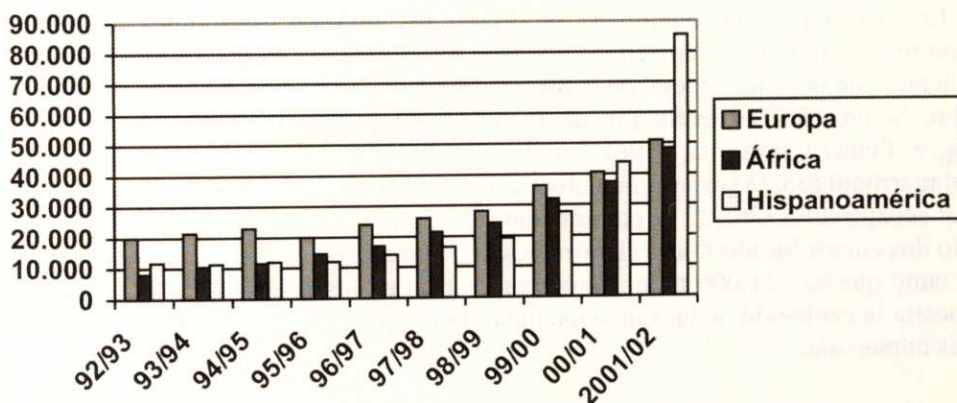
TABLA 1.6

Porcentaje de alumnado extranjero por cada 1.000 alumnos.

	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02
TOTAL	5.4	6.3	6.8	7.5	8.3	9.9	11.0	14.5	19.5	28.7

En lo referente al país de nacimiento, aunque hasta el curso 1999/00 se mantuvo como primer lugar de procedencia el alumnado de Europa, y concretamente de la UE, lo cierto es que ya desde el curso 2000/01 los procedentes de Hispanoamérica han pasado a ser los más numerosos. En el siguiente gráfico se muestra el crecimiento de los alumnos extranjeros por grupos de países desde el curso escolar 1992/93 hasta el 2001/02.

GRÁFICO 1.7
Alumnos extranjeros por grupos de países



En el curso 2001/02, los estudiantes procedentes de África representaron el 23.9% (48.239) del total de los extranjeros, mientras los europeos fueron el 25.2% (50.918). En este sentido, el porcentaje de europeos ha disminuido relativamente desde el 1992/93, nivelándose su proporción con la de los procedentes de África. Por su parte, los alumnos procedentes de Hispanoamérica representaron en ese curso escolar el 42.4% (85.560) del alumnado extranjero total siendo, además, el grupo que más ha aumentado durante estos últimos años. Como se muestra en la gráfica su crecimiento más significativo se ha producido del curso 2000/01 en el que había 46.313 al 2001/02 con 85.560.

En la siguiente tabla aparecen las cifras de escolarización de los alumnos extranjeros según el área geográfica de procedencia y su incremento absoluto desde el curso 1992/93 al 2001/02.

TABLA 1.8

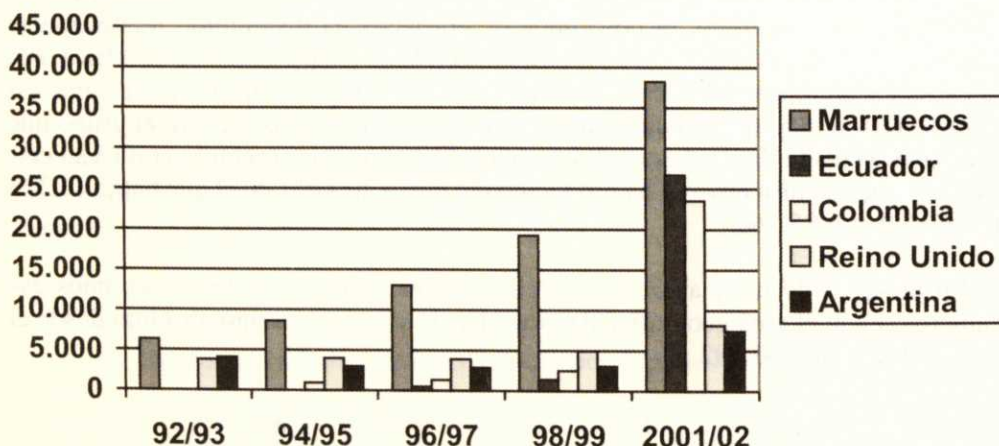
Extranjeros escolarizados según áreas geográficas de procedencia.
Cursos 1992/93 y 2001/02.

	1992/1993	2001/2002	Incremento absoluto
Europa	19.965	50.918	30.953
África	8.211	48.239	40.028
Hispanoamérica	11.860	85.560	73.700

En cuanto a las nacionalidades de origen, los alumnos marroquíes son los más numerosos y uno de los colectivos que más ha aumentado en los últimos años coincidiendo con la pauta general de la migración marroquí en España (más información sobre la presencia y evolución de la población marroquí puede encontrarse en López, Planet y Ramírez, 1996). En el curso 2001/02 a los alumnos con nacionalidad marroquí (38.233) les siguen alumnos procedentes de dos países de América del Sur: ecuatorianos (26.722) y colombianos (23.540). Como muestra el gráfico, en tan sólo dos cursos los alumnos ecuatorianos han aumentado su número en unos 25.000, en tanto que hay 21.000 niños colombianos más en los colegios. En la tabla 1.9 se muestra la evolución de las cinco nacionalidades que en el curso 2001/02 fueron las más numerosas.

GRÁFICO 1.9

Alumnos extranjeros más numerosos según la nacionalidad de origen



En la siguiente tabla se muestra el incremento relativo de las quince nacionalidades más numerosas actualmente en las escuelas. Estas quince nacionalidades representaron durante el curso 2001/02 el 74.3% del total del alumnado extranjero, agrupando casi la mitad, el 43.9%, a alumnos de sólo tres nacionalidades: el 18.9% de marroquíes, el 13.2% de ecuatorianos y el 11.6% de colombianos. Por otra parte parece importante destacar que en el 2001/02, el 41% de los alumnos con nacionalidad extranjera provenía de países donde el español es, al menos, una de las lenguas oficiales. Teniendo en cuenta la naturaleza de esta investigación, centrada como ya se ha dicho en el estudio de la diversidad lingüística de la población escolar, interesa resaltar que entre las quince nacionalidades más numerosas, nueve pertenecían a países con lenguas oficiales distintas a la española.

TABLA 1.10
Alumnos extranjeros en España. Cursos 1995/96 y 2001/02

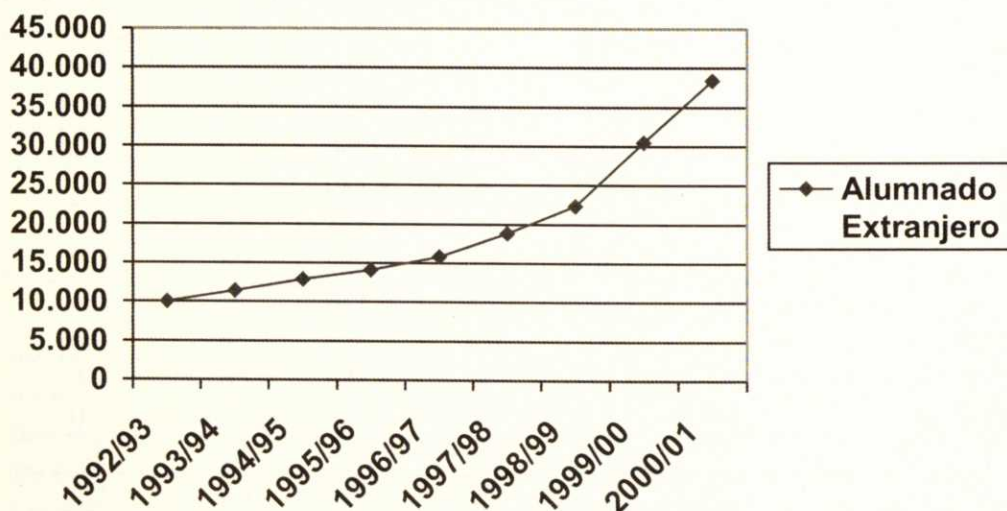
NACIONALIDAD	1995/1996		2001/2002		Incremento relativo %
	Total	%	Total	%	
Marruecos	10.881	20.3	38.233	18.9	251
Ecuador	338	0.6	26.722	13.2	7.805
Colombia	1.058	1.9	23.540	11.6	2.124
Reino Unido	3.231	6	8.130	4	151
Argentina	2.732	5.1	7.415	3.6	171
Alemania	3.362	6.3	6.969	3.4	107
República Dominicana	1.507	2.8	6.126	3	306
Rumania	241	0.4	5.388	2.6	2.135
Perú	2.171	4	5.356	2.6	146
China	1.191	2.2	5.003	2.4	320
Francia	2.778	5.2	4.299	2.1	54
Venezuela	1.179	2.2	3.842	1.9	225
Brasil	747	1.3	2.978	1.4	298
Bulgaria	194	0.3	2.975	1.4	1.433
Italia	1.073	2	2.802	1.3	161
Otras	20.679	38.7	51.740	25.6	150
Total	53.362	100	201.518	100	277

1.2.5. EL ALUMNADO EXTRANJERO EN MADRID

Ya que en este apartado la intención es presentar el panorama escolar con respecto al alumnado extranjero de la CM durante el curso escolar en el que fue llevado a cabo el trabajo de investigación, 2000/01, no se toman como referencia los datos del curso 2001/02 como ha sido el caso anteriormente. Si bien se puede decir que durante el curso 2002/03 ya hay escolarizados en la CM casi 70.000 alumnos de origen inmigrante.

En el curso escolar 2000/01, Madrid fue la comunidad española con más alumnos extranjeros escolarizados: el 28.7% (38.391) del total de los 133.684 de ese año. En segundo lugar se encontraba Cataluña con el 17.5% (23.493).

GRÁFICO 1.11
Alumnado extranjero en la Comunidad de Madrid



Del total de los extranjeros escolarizados en la CM en el curso 2000/01 -38.391-, la mayoría procedía de Marruecos, el 16.8% (6.472). En la tabla que aparece a continuación se muestran las nacionalidades más numerosas en los colegios de la Comunidad de Madrid durante los cursos escolares 1999/00 y 2000/01. No obstante, se han producido variaciones en los últimos dos cursos. Sin duda, en la actualidad las nacionalidades más numerosas en los colegios de Madrid serían la ecuatoriana y la colombiana, reflejando el enorme aumento de ciudadanos de estos dos países en España y que ya quedó señalado en el punto anterior.

TABLA 1.12

Alumnado extranjero en la Comunidad de Madrid. Cursos 1999/00 y 2000/01

NACIONALIDAD	1999/2000		2000/2001		Incremento relativo %
	Total	%	Total	%	
Marruecos	5.542	19.4	6.472	16.8	16.7
Ecuador	2.335	8.1	5.395	14	131
Colombia	1.932	6.7	4.149	10.8	114.7
República Dominicana	2.023	7	2.620	6.8	29.5
Perú	2.095	7.3	2.605	6.7	24.3
Rumania	773	2.7	1.262	3.2	63.2
Polonia	983	3.4	1.177	3	19.7
China	997	3.4	1.105	2.8	10.8
Portugal	686	2.4	841	2.1	22.5
Francia	935	3.2	834	2.1	-10.8
Argentina	731	2.5	812	2.1	11
Guinea Ecuatorial	630	2.2	733	1.9	16.3
Filipinas	574	2	701	1.8	22.1
Otras	8.257	28.9	9.685	25.2	17.2
Total	28.493	100	38.391	100	34.7

Si se comparan los datos de esta tabla referidos a los alumnos extranjeros en la CM con los mismos en España, se comprueba que en Madrid los marroquíes son todavía en este curso los alumnos más numerosos y que los estudiantes con nacionalidades de países pertenecientes a la UE son menos en Madrid que en el resto de España. Ahora bien, si se atiende al incremento relativo de los alumnos extranjeros, se ve que, aunque el número de alumnos marroquíes sigue siendo el más elevado, muchos de los alumnos de otras nacionalidades han experimentado un incremento mayor que sería aún más significativo si se reseñaran los datos de los últimos cursos escolares. Según datos facilitados por la Dirección General de Promoción Educativa, en el curso 2002/03 hay en Madrid 18.200 alumnos de origen ecuatoriano, 8.300 de origen marroquí y 7.900 de origen colombiano. Por tanto, el incremento relativo que ha experimentado el alumnado de origen ecuatoriano del curso 2000/01 al 2002/03 ha sido del 237%.

Esta última información coincide con la facilitada por el Padrón Municipal de Habitantes. Según sus datos, solamente en Madrid capital, es decir, sin contar con la zona metropolitana y extrametropolitana, había a 1/01/02, 92.690 ecuatorianos fren-

te a 18.616 marroquíes. Como en el caso de los ecuatorianos este importante aumento coincide con el experimentado por los inmigrantes procedentes de Colombia en la CM que a 1/01/02 eran 38.710 según los datos del mismo Padrón y en el mismo área.

En el siguiente cuadro se muestran los datos del Padrón Municipal de Habitantes a 1/07/99 y a 1/01/02, relativos a las nacionalidades reseñadas en el cuadro anterior sobre alumnos extranjeros en la Comunidad de Madrid durante los cursos 1999/00 y 2000/01. No se puede olvidar que se trata, sólo, de los datos referidos a Madrid capital.

TABLA 1.13

Número de extranjeros en el municipio de Madrid según el Padrón Municipal de Habitantes de 1/07/99 y de 1/01/02

NACIONALIDAD	1/07/99		1/01/02		Incremento relativo %
	Total	%	Total	%	
Marruecos	11.585	12.4	18.616	6.5	60.6
Ecuador	6.401	6.9	92.690	32.7	1.348
Colombia	5.143	5.5	38.710	13.6	652.6
República Dominicana	7.892	8.5	12.675	4.4	60.6
Perú	10.310	11.1	16.744	5.9	62.4
Rumania	990	1	8.491	2.9	757.6
Polonia	1.241	1.3	3.951	1.3	218.3
China	3.434	3.7	7.774	2.7	126.3
Portugal	4.046	4.3	4.634	1.6	14.5
Francia	3.615	3.8	4.743	1.6	31.2
Argentina	2.343	2.5	5.122	1.8	118.6
Guinea Ecuatorial	1.008	1	1.518	0.5	50.5
Filipinas	3.914	4.2	5.644	1.9	44.2
Otras	30.783	33.2	62.072	21.9	101.6
Total	92.705	100	283.384	100	205.6

En cuanto a la división administrativa de la CM en lo relativo a educación, pueden encontrarse cinco subdivisiones territoriales desde las que se gestionan los colegios e institutos de esas zonas. Las subdivisiones son: Madrid Capital, Madrid Norte, Madrid Sur, Madrid Este y Madrid Oeste. A su vez, la Consejería de

Educación de la CM es la encargada de la coordinación educativa de estas cinco Direcciones Territoriales.

En la tabla que aparece a continuación puede verse la distribución del alumnado extranjero según las subdivisiones territoriales a las que pertenecen.

TABLA 1.14

Alumnado extranjero en la Comunidad de Madrid según las subdivisiones territoriales. Cursos 1999/00 y 2000/01

		1999/2000	2000/2001
MADRID CAPITAL	Total	16.842	22.880
	%	59.1	59.5
MADRID NORTE	Total	2.490	3.213
	%	8.7	8.3
MADRID SUR	Total	4.100	5.788
	%	14.3	15
MADRID ESTE	Total	1.971	2.916
	%	6.9	7.5
MADRID OESTE	Total	3.090	3.594
	%	10.8	9.3
TODAS	Total	28.493	38.391
	%	100	100

Como se comprueba en la tabla, la subdivisión territorial Madrid Capital es la que contó con el mayor número de alumnado extranjero, tanto en el curso 1999/00 como en el 2000/01. Como se verá en el capítulo 2, la distribución de los alumnos extranjeros según su presencia en las diferentes Direcciones Territoriales fue un elemento clave a la hora de diseñar la muestra de esta investigación.

CAPÍTULO 2

Introducción a los
conceptos básicos de
la programación
en lenguaje C++

1.1. El primer programa

1.2. El programa de ejemplo de los
operadores de los volantes de

1.3. El programa de ejemplo de los
operadores de los volantes de

1.4. El programa de ejemplo de los
operadores de los volantes de

LA ENCUESTA EN LAS ESCUELAS DE PRIMARIA DE MADRID

2.1. Objetivos de la investigación

Con la llegada progresiva de alumnos de origen inmigrante a las escuelas de Madrid durante los últimos diez años, una de las principales dificultades encontradas por los profesores ha sido hacer frente a clases en las que una parte importante de estudiantes desconocía la lengua vehicular de la escuela. A pesar de esta situación, hasta el momento no se había realizado en la CM ningún estudio a gran escala sobre los usos lingüísticos en los centros educativos. No obstante, investigaciones llevadas a cabo en otros países han demostrado la utilidad de reunir información relacionada con el estatus de las lenguas de los alumnos de origen inmigrante. Desde una perspectiva *fenomenológica*, ayuda a tomar conciencia de que el plurilingüismo es una característica inherente de las sociedades y escuelas multiculturales. Desde una perspectiva *demográfica*, juega un papel crucial para definir e identificar a los grupos multiculturales de las escuelas. Desde una perspectiva *sociolingüística*, es de gran utilidad a la hora de comparar la situación de las distintas lenguas y culturas. Por último, desde una perspectiva *educativa*, constituye una herramienta indispensable para el diseño de planes y políticas educativas.

Partiendo de estos presupuestos, los objetivos de la encuesta de Madrid fueron los siguientes:

- Ir más allá de las estadísticas educativas disponibles con la intención de conocer la distribución y vitalidad de las lenguas que los alumnos de los colegios de Primaria de Madrid hablaban en sus casas.
- Definir e identificar a los grupos multiculturales de las escuelas madrileñas utilizando otros criterios además del de la nacionalidad o del país de nacimiento, en este caso el de los usos lingüísticos.
- Proporcionar argumentos para el desarrollo escolar de políticas lingüísticas. No sólo de las encargadas de la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela como lengua extranjera, sino también de las políticas encargadas de la enseñanza de las lenguas maternas de los alumnos.

2.2. Metodología de la investigación

2.2.1. EL DISEÑO DEL CUESTIONARIO

La recogida de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario diseñado especialmente para alumnos de escuelas Primarias. Éste fue concebido aprovechando modelos similares utilizados en otros contextos multiculturales para estudiar el estatus de las lenguas minoritarias inmigrantes. Por otra parte, antes de ser utilizado en esta investigación, había sido probado en numerosas ocasiones en el contexto holandés (ver Broeder y Extra, 1998; Extra et. al., 2002). El utilizado en Madrid (ver Anexo I) fue traducido del holandés al español y probado, antes de comenzar el estudio, en una escuela de Primaria.

Se trata de un cuestionario apropiado para ser aplicado en el contexto escolar, fundamentalmente por dos razones. En primer lugar, es lo suficientemente corto como para ser cumplimentado en un tiempo no muy largo dentro del horario escolar. En segundo lugar, es suficientemente sencillo y claro para niños de Primaria; sólo puntualmente los más pequeños necesitaron la ayuda del profesor o de los encuestadores. Por otra parte, debido a la gran cantidad de ellos que era necesario aplicar, así como a la cantidad de datos obtenidos, las respuestas fueron controladas, escaneadas, interpretadas y verificadas informáticamente.

El cuestionario, al incluir una pregunta selectiva permitió clasificar al alumno según la utilización en su casa de otras lenguas además de la española. En el caso de los que sí utilizaban en sus hogares otros idiomas, el objetivo fue establecer el perfil lingüístico de cada uno de ellos. Para obtenerlo se analizaron las respuestas dadas en las cuatro dimensiones que implícitamente formaban el cuestionario, esto es, la competencia, la elección, el dominio y la preferencia lingüísticas. Los resultados de estas cuatro dimensiones sirvieron para establecer el perfil de las ocho lenguas no españolas más utilizadas por los alumnos participantes. A su vez, estos perfiles permitieron calcular el índice de vitalidad de cada comunidad lingüística. Por último, los datos obtenidos sobre la participación de los alumnos en las clases de lenguas extranjeras o la necesidad de instrucción en otras no disponibles en los centros educativos, fueron los utilizados para establecer el perfil lingüístico escolar de Madrid.

La encuesta, impresa en una hoja por ambas caras, consta de 20 preguntas. Aunque en el Anexo I puede encontrarse la versión española de la misma, en la tabla 2.1 se presenta su esquema.

TABLA 2.1
Esquema del cuestionario

Preguntas	Contenido
1-3	Información personal (nombre, edad, sexo)
4-8	Información escolar (ciudad, distrito, nombre, curso, tipo de escuela)
9-11	País de nacimiento del alumno, del padre y de la madre
12	Pregunta selectiva (¿se usan otras lenguas además del español en tu casa? Sí, continúa con todas las preguntas. No, continúa desde la pregunta 18 hasta la 20)
13-17	Repertorio lingüístico, competencia lingüística, elección lingüística, dominio lingüístico y preferencia lingüística
18-20	Lenguas aprendidas dentro y fuera de la escuela y lenguas solicitadas por los alumnos desde la escuela

El cuestionario no contenía ningún tipo de información privada, los nombres de los alumnos nunca fueron incluidos en la base de datos obtenida. Esta base se componía únicamente de datos relacionados con las lenguas habladas por los chicos en sus hogares y su clasificación según las distintas escuelas, Direcciones Territoriales y cursos.

Las respuestas que se dieron en las preguntas de la 9 a la 12 permitieron comparar, según criterios demográficos, los datos referidos al país de nacimiento con la información sobre lenguas maternas. Los países y las lenguas mencionados entre las preguntas 9 y 12 fueron determinados a partir de las últimas estadísticas municipales disponibles sobre alumnado extranjero en las escuelas de Primaria (ver el capítulo 1). El perfil lingüístico, especificado a partir de las respuestas a las preguntas de la 13 a la 17, se estableció tomando en consideración las dimensiones que se especifican a continuación.

- Competencia lingüística: evaluación del grado de control por parte de los alumnos de las lenguas mencionadas por ellos (comprensión, expresión, lectura y escritura).
- Elección lingüística: establecimiento del grado de utilización en el ámbito familiar de otras lenguas distintas a la española.
- Dominio lingüístico: evaluación de las lenguas mejor habladas por los alumnos.

- Preferencia lingüística: establecimiento de la lengua preferida por el alumno tanto dentro como fuera del ámbito familiar.

La media de los resultados obtenidos en cada una de estas dimensiones sirvieron para establecer el índice de vitalidad lingüística (IVL) que se presenta en el capítulo cuatro.

2.2.2. LA RECOGIDA DE DATOS

El siguiente paso fue determinar el número de encuestas que iba a realizarse. Teniendo en cuenta las características de Madrid, una amplia población escolar pero con porcentajes de inmigrantes no tan elevados como en el resto de las ciudades participantes en la investigación (ver Akinci, De Ruitter y Sanagustin, 2003; Nygren-Junkin y Extra, 2003; Verlot, Delrue, Extra y Yagmur, 2003; Extra, Aarts, Van der Avoird, Broeder y Yagmur, 2001), el objetivo planteado fue la realización de 25.000 encuestas a todos los alumnos de Primaria, no sólo a los de origen inmigrante. Esta cifra suponía entrevistar al 8% de la población escolar de ese nivel educativo; porcentaje que se consideró lo suficientemente significativo como para alcanzar los objetivos planteados.

Una vez obtenidos los permisos pertinentes de la Dirección General de Promoción Educativa de la CM, se aseguró que suficientes escuelas deseaban colaborar. Antes de seguir explicando la metodología utilizada, es esencial explicar qué fuentes estadísticas sirvieron para diseñar la muestra.

Para su diseño se utilizaron los datos del curso en el que se realizó el sondeo, es decir los datos del curso 2000/01. Como se necesitaban estadísticas lo más detalladas posibles en las que se especificara el número de alumnos de origen inmigrante de cada uno de los centros educativos, la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid proporcionó su propia base de datos del curso 2000/01. Esta institución, encargada entre otras cosas de la gestión y coordinación del programa de compensación educativa explicado en el capítulo 1, recoge información sobre el número de alumnos pertenecientes a "minorías étnicas y culturales" (inmigrantes y gitanos, como establece esta Dirección) y sobre el número de alumnos con necesidades de compensación educativa. Según se establece en los formularios facilitados por esta Dirección General para los colegios, los alumnos pertenecientes a "minorías étnicas y culturales" son los inmigrantes y los gitanos. Aunque son los responsables de los centros los encargados de decidir qué alumnos pertenecen a estas categorías. En lo que respecta a las nacionalidades, sólo se pide que especifiquen el número de marroquíes y portugueses. La razón es que Marruecos y Portugal son los únicos dos países con los que el Estado español

tiene un acuerdo de cooperación que se traduce en los dos programas de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO) disponibles en España y de los que se habla en el capítulo 5. Por otra parte, sus datos se refieren únicamente a los colegios sostenidos con fondos públicos (centros públicos y concertados) no incluyendo en sus estadísticas los centros completamente privados.

A continuación se detallan los pasos seguidos para establecer qué porcentaje de los 25.000 cuestionarios iba a repartirse entre los centros públicos y concertados de cada una de las diferentes Direcciones Territoriales. Toda la información está basada, como ya se ha advertido, en los datos proporcionados por la Dirección General de Promoción Educativa de la CM relativos al curso 2000/01. Salvo en el caso de los colegios concertados, donde se incluye también la información de Secundaria, todos los datos se refieren a los colegios de Primaria.

El primer paso consistió en determinar cuántos alumnos, de los 25.000 que se iban a entrevistar, pertenecerían a colegios públicos y cuántos a concertados. Para ello, se calculó la proporción media entre el total de los alumnos y el total de los inmigrantes según su presencia en ambas modalidades de escuelas. La tabla 2.2 muestra las proporciones resultantes.

TABLA 2.2

Número total de alumnos y de alumnos de origen inmigrante en Madrid.
Curso 2000/01

	COLEGIOS PÚBLICOS	COLEGIOS CONCERTADOS	TOTAL
Nº Alumnos	201.848 (67%)	98.798 (33%)	300.646
Nº Inmigrantes	16.586 (80%)	4.259 (20%)	20.845
Media	73%	27%	

De la proporción media resultante se estableció el número de encuestas que se iba a realizar en cada una de las modalidades escolares: el 73% (18.325) de los 25.000 alumnos asistirían a colegios públicos, en tanto que el 27% (6.650) serían alumnos de colegios concertados.

El segundo paso fue establecer qué proporción de encuestas iba a hacerse en cada una de las Direcciones Territoriales. Para ello, se calculó la media entre el total de los alumnos y el total de los inmigrantes en cada Territorial. La media resultante en ambas modalidades de escuela puede verse en las tablas 2.3 y 2.4.

TABLA 2.3

Distribución del alumnado de Primaria de Madrid según las diferentes Direcciones Territoriales. Curso 2000/01 - COLEGIOS PÚBLICOS

	MADRID CAPITAL	MADRID NORTE	MADRID SUR	MADRID ESTE	MADRID OESTE	TOTAL
Nº Alumnos	24.9 %	11.5%	30.4%	22.8%	10.1%	201.848
Nº Inmigrantes	42.5%	7.9%	22.3%	13.3%	13.7%	16.586
Media	33.7%	9.7%	26.3%	13.3%	13.7%	21.456

Partiendo de las 18.325 encuestas determinadas para los centros públicos y según las medias obtenidas se calculó que el 33.7% (6.175) sería encuestado en Madrid Capital, el 9.7% (1.777) en Norte, el 26.3% (4.819) en Sur, el 13.3% (2.437) en Este y el 13.7% (2.510) en Oeste.

TABLA 2.4

Distribución del alumnado de Primaria y Secundaria de Madrid según las diferentes Direcciones Territoriales. Curso 2000/01 - COLEGIOS CONCERTADOS

	MADRID CAPITAL	MADRID NORTE	MADRID SUR	MADRID ESTE	MADRID OESTE	TOTAL
Nº Alumnos	79.4%	0.3%	11.2%	3.1%	5.8%	98.798
Nº Inmigrantes	91.2%	0.2%	3.8%	0.8%	3.7%	4.259
Media	85.3%	0.2%	7.5%	1.9%	4.7%	3.026

Teniendo en cuenta que en los centros concertados se había establecido el número de 6.650 encuestas, se calcularon las siguientes proporciones en cada Dirección Territorial: el 85.3% (5.672) en Madrid Capital, el 0.2% (13) en Norte, el 7.5% (498) en Sur, el 1.9% (126) en Este y el 4.7% (312) en Oeste.

TABLA 2.5
Diseño final de la muestra

	COLEGIOS PÚBLICOS	COLEGIOS CONCERTADOS
Madrid Centro	6.175 (33.7%)	5.672 (86.3%)
Madrid Norte	1.777 (9.7%)	13 (0.2%)
Madrid Sur	4.819 (26.3%)	498 (7.5%)
Madrid Este	2.437 (13.3%)	126 (1.9%)
Madrid Oeste	2.510 (13.7%)	312 (4.7%)
TOTAL	18.325 (73.3%)	6.650 (26.6%)

El tercer paso, una vez diseñada la muestra, consistió en la elección de los colegios que habrían de participar. Gracias a la colaboración de la Dirección General de Promoción Educativa se tuvo acceso a los datos que detallaban qué número de inmigrantes había en cada uno de los centros educativos de Madrid y se pudo escoger a aquellos que contaban con las tasas más elevadas hasta completar el número de alumnos previstos. La información relativa a la muestra final se encuentra en el apartado 2.3 de este capítulo.

El cuarto paso fue la realización de las encuestas. Debido al gran volumen de cuestionarios y a la complicación que suponía que tuvieran que ser rellenados por niños, el trabajo fue realizado durante los meses de marzo, abril y mayo de 2001 por siete estudiantes de la UAM, becados durante este tiempo para realizar el trabajo, y por cinco colaboradores externos que se encargaron de contactar con los directores de los centros educativos seleccionados, establecer las citas con ellos, realizar las encuestas a los alumnos de los colegios, verificar que los cuestionarios estaban lo suficientemente bien cumplimentados para poder procesar los datos que contenían y completar aquellos en los que faltaba algún tipo de información*.

El quinto y último paso, una vez recopilados y revisados, fue el envío de los casi 25.000 cuestionarios a la Universidad de Tilburg donde iba a tener lugar su análisis informático.

* Entre los estudiantes de la Universidad Autónoma, tres realizaban en aquel momento los cursos del Doctorado de Estudios Internacionales Mediterráneos (DEIM): Esteban Bernis Utrilla, Luis Ángel Romero Quicios y Rocío Velasco de Castro; y cuatro se encontraban estudiando el 4º y último año de la Licenciatura en Estudios Árabes e Islámicos: Francisco Javier Habar Barjola, Ruth Hernández Gallardo, Raquel Milla Vacas y Sara Ruíz Alonso. Entre los cinco colaboradores, se contó con dos licenciadas en Estudios Árabes e Islámicos por la Universidad Autónoma de Madrid: Fátima Amnad y Alicia Pastrana García; un licenciado en Antropología por la Universidad Monhammed V de Rabat: Noufissa el-Kennani y una estudiante del programa de Doctorado *Mundo Hispánico: Patrimonio Intercultural* de la Universidad de Castilla-La Mancha: M^a del Puerto García Ortiz.

2.3. Características de la muestra

En este apartado se presentan el número y las características de los alumnos que finalmente participaron en la encuesta. En la tabla 2.6 se ofrece un esquema de la distribución de los alumnos encuestados según la modalidad de las escuelas a las que pertenecían y su porcentaje dentro del conjunto de centros de Educación Primaria de Madrid.

TABLA 2.6
Distribución de los alumnos encuestados según modalidad de escuela

Modalidad escuela	Madrid	Muestra	Cobertura
Públicos	201.848	21.206	11%
Concertados	98.798	3.112	3%
Privados	–	7	–
Otros	–	1	–
NS/NC	–	103	–
Total	300.646	24.429	8%

Como aparece en la tabla 2.6, la muestra abarcó al 11% del alumnado de los centros públicos y al 3% de los alumnos de los colegios concertados. Contando al total de los escolares, la encuesta fue realizada al 8% del alumnado de Educación Primaria de Madrid.

Del total de la muestra recogida (24.429 alumnos), el 87% (21.206) acudía a colegios públicos mientras que el 13% (3.112) estaba escolarizado en escuelas concertadas. Como se ve, el número total de los alumnos encuestados en los centros concertados fue finalmente menor al previsto en el diseño inicial. Y esto fundamentalmente por una razón: puesto que el 80% del total de los alumnos y el 85% de los inmigrantes escolarizados en los concertados se encontraban en la Dirección Territorial de Madrid Capital, se optó por no realizar ninguna encuesta fuera de ésta. Teniendo en cuenta que los centros escolares concertados contaban con una proporción de alumnado inmigrante significativamente menor al de los centros públicos (ver tabla 2.4), se decidió reducir el número de encuestas en los centros concertados y ampliar su número en los colegios de titularidad pública. Este reajuste compensaba la diferencia, en lo que respecta a la escolarización de alumnos de origen inmigrante, entre ambas modalidades de escuela.

TABLA 2.7
Distribución de los alumnos según el sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Chicos	12.525	51%
Chicas	11.658	48%
Sin respuesta	246	1%
Total	24.429	100%

Como se esperaba, la distribución del alumnado según el sexo fue prácticamente igualitaria.

Las tablas 2.8 y 2.9 muestran la distribución del alumnado según curso y grupos de edad. La mayoría se encontraba escolarizada en alguno de los cursos de 1º a 6º de Primaria y tenía entre 6 y 12 años.

TABLA 2.8
Distribución del alumnado según curso

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1º	3.584	15%
2º	3.937	16%
3º	4.104	17%
4º	4.196	17%
5º	3.995	16%
6º	4.475	18%
7º*	5	—
8º*	20	—
Otros	1	—
Sin respuesta	112	1%
Total	24.429	100%

* Se trata de los cursos 7º y 8º correspondientes a la antigua E.G.B.

TABLA 2.9
Distribución de los alumnos según edad

Grupo de edad	Frecuencia	Porcentaje
6	2.498	10%
7	3.743	15%
8	3.901	16%
9	3.981	16%
10	4.013	16%
11	4.127	17%
12	1.794	7%
13	237	1%
Sin respuesta	135	1%
Total	24.429	100%

TABLA 2.10
Países de nacimiento de los alumnos, madres y padres*

País de Nacimiento	Alumno		Madre		Padre	
España	20279	83%	18687	78%	18586	77%
Ecuador	1182	5%	1171	5%	1183	5%
Colombia	650	3%	670	3%	698	3%
Marruecos	493	2%	835	4%	806	3%
República Dominicana	317	1%	350	2%	420	2%
Escocia	223	1%	327	1%	336	2%
Rumania	121	1%	133	1%	130	1%
China / Hong Kong	115	1%	212	1%	203	1%
Argentina	70	–	132	1%	122	1%
Guinea	67	–	107	–	121	1%
Polonia	64	–	93	–	101	1%
Cuba	55	–	72	–	75	–
Brasil	54	–	63	–	85	–
Portugal	53	–	156	1%	206	1%
Bolivia	52	–	60	–	60	–
Venezuela	44	–	35	–	43	–
Filipinas	43	–	142	1%	164	1%
Francia	41	–	124	1%	136	–
Bulgaria	36	–	37	–	36	–
Chile	34	–	55	–	55	–
Estados Unidos	33	–	30	–	27	–
Panamá	30	–	16	–	19	–
Méjico	24	–	17	–	25	–
Alemania	17	–	48	–	79	–
Ucrania	16	–	13	–	15	–
Gran Bretaña	15	–	26	–	28	–
Italia	12	–	34	–	13	–
Suiza	11	–	11	–	15	–
Argelia	11	–	16	–	10	–
Holanda	10	–	9	–	9	–
Uruguay	10	–	22	–	19	–
Honduras	8	–	5	–	9	–
Angola	7	–	17	–	13	–
Irán	7	–	19	–	10	–
Paraguay	6	–	6	–	9	–
Otros países	119	1%	241	1%	204	1%
Sin respuesta	100	–	438	–	359	–
Total	24.329		23.991		24.070	

* La tabla completa con el resto de los países de origen de los alumnos, padres y madres puede encontrarse en el Anexo III.

Un repaso a la lista de países de nacimiento de los alumnos encuestados y de sus padres, muestra una rica variedad: se mencionaron más de 99 países. De ellos, ocho fueron mencionados más de cien veces, quince más de cincuenta y veintinueve más de diez. No obstante, la mayor parte de los alumnos dijo haber nacido en España: 20.279 alumnos (83%). Los orígenes más numerosos de los alumnos no nacidos en España coinciden con los datos disponibles sobre las nacionalidades de los escolares en la CM (ver tabla 1.12); es decir, después de los nacidos en España, los más numerosos son los nacidos en Ecuador, Colombia y Marruecos. En el caso de los padres, si bien la proporción de nacimientos en España es menor que en el caso de los hijos, también la mayor parte nació aquí: 18.687 madres (78%) y 18.586 padres (77%). Una alta proporción de estos padres no nacidos en España provenía de los siguientes países: Marruecos, China, Hong Kong, Portugal, Venezuela y Filipinas.

También el número de alumnos y padres que provienen de países con el español como idioma oficial es muy elevado. Hay 1.182 alumnos de Ecuador, 650 de Colombia, 317 de la República Dominicana, 70 de Argentina, 52 de Bolivia, 44 de Venezuela y 34 de Chile. Los alumnos de estos siete países hispanohablantes constituyen el 10% (2.349) del total de los alumnos de la muestra y el 58% de los alumnos de la muestra nacidos fuera de España. A pesar de que en el capítulo 1 se advirtió de que el uso lingüístico puede considerarse un indicador fundamental a la hora de identificar a los grupos étnicos minoritarios en la escuela, conviene indicar que en el caso de Madrid los alumnos que hablan alguna variedad del español, únicamente pueden ser identificados a través de preguntas relacionadas con su país de nacimiento o con el país de nacimiento de sus padres. En estos casos, las preguntas relacionadas con la etnicidad ("¿A qué grupo étnico perteneces?") podrían ser consideradas una alternativa interesante a la hora de recoger información sobre los diferentes grupos multiculturales.

CAPÍTULO 3

LAS LENGUAS DE LOS ALUMNOS DE ORIGEN INMIGRANTE

En este capítulo se recoge la información referida a las lenguas utilizadas en sus casas por los alumnos de Primaria de Madrid (3.1). Además, se presentan los perfiles de las ocho lenguas más utilizadas por ellos (3.2).

3.1. Inventario lingüístico

Del total de los 24.329 escolares entrevistados, 2.370 (10%) dijeron hablar en sus casas otros idiomas además de o en vez del español. En la tabla 3.1 se han clasificado las lenguas utilizadas en las casas de los alumnos según el área geográfica de cada una de ellas. También, aparece el número de chicos que las mencionó. En esta clasificación se han mantenido las referencias tal y como fueron mencionadas por ellos, por lo que, en ocasiones, el nombre del país es identificado al nombre de la lengua. El *Catalogue of Languages* de ILEA (1990), fue de gran utilidad a la hora de codificar y clasificar las lenguas.

TABLA 3.1
Distribución geográfica de las lenguas habladas por los alumnos

Lenguas europeas	Total	Lenguas asiáticas	Total	Lenguas africanas	Total	Otras lenguas	Total
Inglés	405	Chino (*)	216	Árabe	783	Criollo/Pidgin	22
Portugués	227	Tagalo	109	Beréber	46	Bubi	20
Francés	174	Persa	17	Marroquí	32	Guyanés	12
Rumano	125	Coreano	9	Lingala	11	Ilokani/Ilukona	6
Polaco	106	Curdo	5	Bulu	1	Jamaicano	4
Alemán	47	Hindi	4	Nigeriano	1	Caboverdiano	4
Italiano	47	Urdu	3	Kiswahili	1	Quechua	2
Ruso	42	Bengalí	3			Romaní (*)	2
Búlgaro	37	Turco	3			Gorani/Garani	2
Gallego	33	Turoyo	2			Lucano	2
Catalán	24	Armenio	2			Moldavo	1
Holandés	13					Aimara	1
Ucraniano	7					Ziluba	1
Ser./Cro./Bos.	7					Malnika	1
Húngaro	6					Latín	1
Eslovaco	5						
Euskera	4						
Albanés	4						
Griego	3						
Danés	2						
Noruego	2						
Belga	2						
Checo	1						
Georgiano	1						
Finés	1						
Lituano	1						
Sueco	1						

* Chino: término con el que se abarca el cantonés, haka, taiwanés y mandarín.

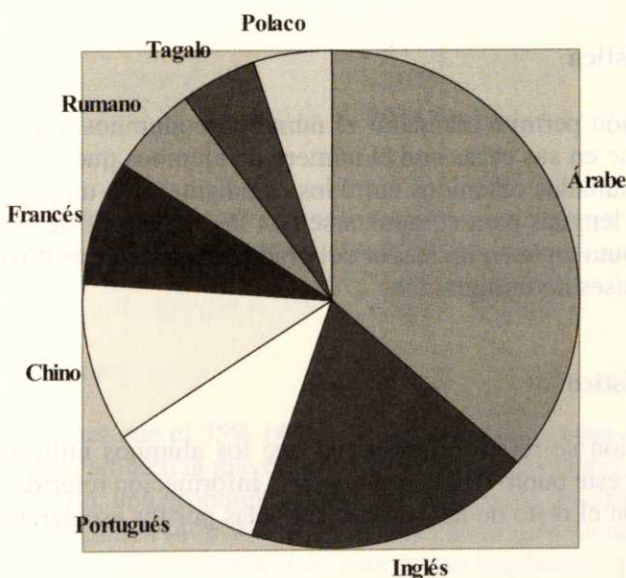
* Romaní: término con el que se abarca el romaní, manish y sintí.

Aunque en la encuesta los alumnos dijeron utilizar en sus casas más de 50 lenguas diferentes además de o en vez del español, lo cierto es que algunas de ellas fueron mencionadas en muy pocas ocasiones; en realidad sólo ocho dijeron ser utilizadas por más de cien alumnos. En cuanto al resto, 22 fueron mencionadas por más de diez y 14 por un solo alumno. En el Apéndice II puede encontrarse una descripción tipológica de las cuarenta y seis lenguas más habladas por los escolares de Madrid.

En el gráfico 3.2, se muestra la proporción de las ocho primeras lenguas (nº > 100). Tres de ellas, inglés, portugués y francés, son lenguas oficiales de países de la Unión Europea; dos, rumano y polaco, son lenguas de otros países europeos; y tres, árabe, chino y tagalo, son lenguas habladas en otros continentes.

GRÁFICO 3.2

Proporción de las ocho lenguas más habladas por los alumnos de origen inmigrante de Madrid



Estas ocho lenguas forman sendos grupos lingüísticos cuyo perfil se presenta en el siguiente apartado.

3.2. Perfiles lingüísticos

El concepto de grupo lingüístico ha sido deducido a partir de las respuestas dadas por los alumnos a la pregunta número 12 del cuestionario. En esta pregunta se interrogaba a los chicos sobre el uso de otras lenguas en sus casas (ver Anexo I). Teniendo en cuenta las respuestas se comprobó que los alumnos podían pertenecer a más de un grupo lingüístico.

El perfil de cada grupo, se ha construido a partir de las siguientes dimensiones lingüísticas:

Competencia lingüística

Esta dimensión se refiere tanto a la competencia oral (comprensión y expresión), como a la escrita (lectura y escritura).

Elección lingüística

Esta dimensión permite comparar el número de alumnos que eligen el español para comunicarse en sus casas con el número de alumnos que eligen, además, otras lenguas. Los resultados obtenidos entre los estudiantes que utilizan *siempre* o *a veces* otra u otras lenguas para comunicarse con los miembros de su familia, pueden ser utilizados como un buen indicador del grado de mantenimiento de las lenguas de origen en los países de inmigración.

Dominio lingüístico

Esta dimensión se refiere a la lengua que los alumnos utilizan habitualmente. Para determinar este punto se ha combinado la información referida a la primera lengua utilizada con el resto de las lenguas habladas por los escolares en sus hogares.

Preferencia lingüística

Esta dimensión se refiere a las lenguas que los alumnos prefieren utilizar y se ha seguido el mismo procedimiento de análisis que en el caso del dominio lingüístico.

Además, cada perfil ofrece información relativa al país de nacimiento de los alumnos y de sus padres, así como información sobre la primera lengua, y sobre el resto de lenguas utilizadas por cada uno de ellos.

Todos los gráficos y tablas que aparecen a continuación se comentan teniendo en cuenta los valores proporcionales resultantes según los diferentes grupos de edad de los alumnos (6/7, 8/9, 10/11 y 12/13 años). No se han incluido las respuestas dadas por los menores de seis años ya que su número no fue lo suficientemente representativo.

3.2.1. ÁRABE

El grupo lingüístico árabe está compuesto por 783 alumnos. La distribución por edades de este grupo puede encontrarse en la siguiente tabla.

TABLA 3.3
Grupo lingüístico árabe. Número de alumnos según grupo de edad

Grupo de edad	Frecuencia	Porcentaje
6/7 años	211	27%
8/9 años	197	25%
10/11 años	255	33%
12/13 años	114	15%
Desconocido	6	1%
Total	783	100%

País de nacimiento

La tabla 3.4 muestra que el 55% (433) de los chicos del grupo lingüístico árabe nació en Marruecos. También la mayoría de los padres: 671 madres (86%) y 651 padres (83%). Por último, una proporción no desdeñable, el 41% (319) del total, nació en España. Este dato indica la presencia de una segunda generación que ya empieza a ser importante entre los miembros de este grupo lingüístico, presumiblemente en su mayoría de origen marroquí.

TABLA 3.4

Grupo lingüístico árabe. País de nacimiento de los alumnos y de sus padres

País de Nacimiento	Alumno		Madre		Padre	
Marruecos	433	55%	671	86%	651	83%
España	319	41%	60	8%	49	6%
Argelia	8	1%	8	1%	10	1%
Siria	3	—	7	1%	18	2%
Polonia	2	—	2	—	1	—
Estados Unidos	2	—	—	—	2	—
Colombia	2	—	2	—	—	—
Ecuador	2	—	2	—	2	—
Irak	2	—	4	1%	8	1%
Otros países	8	1%	17	2%	27	4%
Desconocido	2	—	10	1%	15	2%
Total	783	100%	783	100%	783	100%

Variedades lingüísticas en las familias

En la tabla 3.5 aparecen las lenguas distintas al español utilizadas en las casas de los alumnos de este grupo. Casi todos dijeron hablar sólo árabe, aunque un pequeño grupo dijo utilizar, además, el beréber (32), el francés (21), el inglés (14) o el portugués (8).

TABLA 3.5

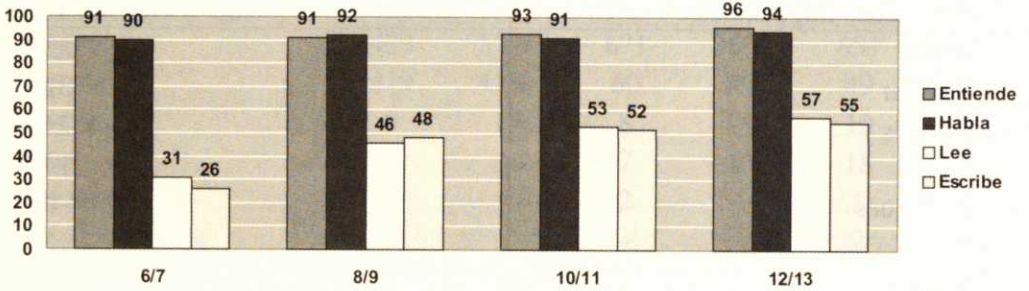
Grupo lingüístico árabe. Lenguas utilizadas en casa además de o en vez del español

Variedades lingüísticas	Frecuencia
Árabe	783
Beréber	32
Francés	21
Inglés	14
Portugués	8
Chino	3
Alemán	3
Italiano	3
Hindi	2
Kurdo	2
Rumano	2
Tagalo / Filipino	2
Persa	1
Griego	1
Latín	1
Polaco	1
Ruso	1

Competencia lingüística

El gráfico 3.1 describe la competencia lingüística de estos alumnos. Casi todos dijeron poder hablar (189 (90%) de los alumnos de 6/7 años, y 107 (94%) de los de 12/13 años) y entender el árabe (191 (91%) de los alumnos de 6/7 años, y 109 (96%) de los de 12/13 años). Sin embargo, un número mucho menor dijo poder leer (65 (31%) de los de 6/7 años, y 65 (57%) de los de 12/13 años) o escribir correctamente (55 alumnos (26%) del grupo de 6/7 años, y 63 (55%) del grupo de 12/13 años).

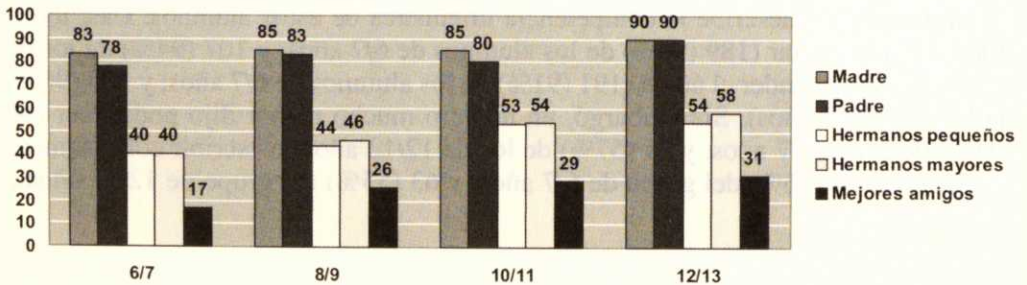
GRÁFICO 3.1
Competencia lingüística en árabe



Elección lingüística

Un número elevado de alumnos dijo utilizar la lengua árabe con sus padres *siempre* o *a menudo*: 175 (83%) del grupo de 6/7 años hablaban árabe con sus madres y 103 (90%) del grupo de 12/13 años. En el caso de la lengua utilizada con los hermanos y hermanas, el árabe era manejado en menor medida: 83 (40%) del grupo de 6/7 años y 62 (54%) del grupo de 12/13 años lo hablaban con sus hermanos y hermanas pequeños. Con respecto a la lengua utilizada con los mejores amigos, debe señalarse que sólo un pequeño número de niños se valía del árabe para comunicarse con ellos: 36 (17%) del grupo de 6/7 años y 35 (31%) de los chicos del grupo de 12/13 años.

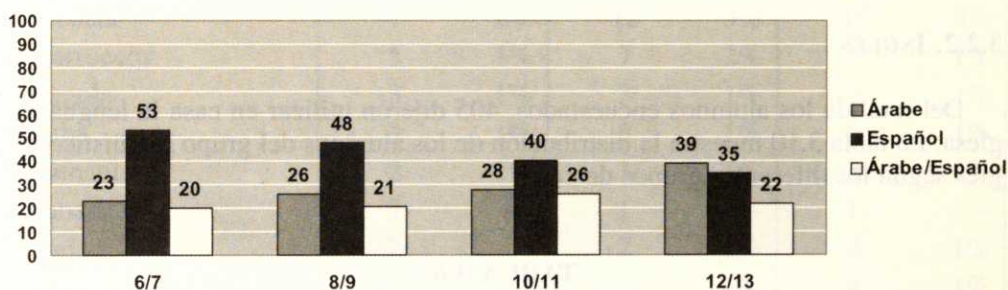
GRÁFICO 3.2
Elección lingüística en árabe



Dominio lingüístico

La mayoría de los chicos del grupo lingüístico árabe indicó hablar mejor en español: 155 (53%) alumnos del grupo de 6/7 años y 65 (35%) de los de 12/13 años. Estos datos nos indican, no obstante, que a medida que los alumnos son mayores el dominio de la lengua española es menor y mayor el de la lengua árabe: 91 (23%) alumnos de los del grupo de 6/7 años y 70 (39%) de los del grupo de 12/13 dijeron hablar mejor en árabe que en español.

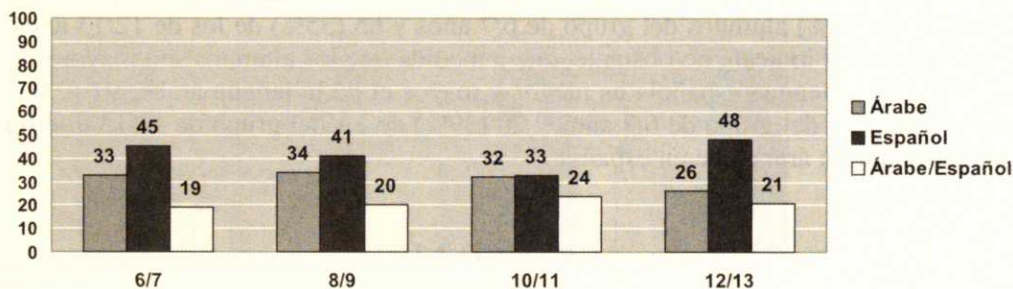
GRÁFICO 3.3
Dominio lingüístico en árabe y español



Preferencia lingüística

La información que aporta el gráfico 3.4 con respecto a la preferencia lingüística de los alumnos de este grupo, es similar a la aparecida en el gráfico dedicado al dominio lingüístico. En el caso de todos los grupos de edad, casi la mitad prefiere hablar español: 133 (45%) de los niños del grupo de 6/7 años y 79 (48%) de los del grupo de 12/13.

GRÁFICO 3.4
Preferencia lingüística en árabe y español



3.2.2. INGLÉS

Del total de los alumnos encuestados, 405 dijeron utilizar en casa la lengua inglesa. La tabla 3.10 muestra la distribución de los alumnos del grupo lingüístico inglés según los diferentes grupos de edad.

TABLA 3.6
Grupo lingüístico inglés. Número de alumnos según grupo de edad

Grupo de edad	Frecuencia	Porcentaje
6/7 años	44	11%
8/9 años	147	36%
10/11 años	168	42%
12/13 años	42	10%
Desconocido	4	1%
Total	405	100%

País de nacimiento

La tabla 3.7 muestra que la mayor parte de los alumnos y padres de este grupo nació en España. Aparte de las 17 madres nacidas en el Reino Unido y de los 16 chicos nacidos en Estados Unidos, un número relativamente alto de familias para las que el inglés es la lengua familiar son originarias de países hispanohablantes como Ecuador (21 alumnos), Colombia (12 alumnos) y la República Dominicana (10 alumnos). Además, un número importante de alumnos que hablan inglés en casa proviene de Filipinas (17 madres).

TABLA 3.7

Grupo lingüístico inglés. País de nacimiento de los alumnos y de sus padres

País de nacimiento	Alumno		Madre		Padre	
España	279	69%	229	57%	228	57%
Ecuador	21	5%	20	5%	21	5%
Estados Unidos	16	4%	13	3%	14	4%
Colombia	12	3%	11	3%	12	3%
Rep. Dominicana	10	2%	10	3%	8	2%
Filipinas	9	2%	17	4%	14	4%
Reino Unido	8	2%	17	4%	15	4%
Escocia	7	2%	12	3%	10	3%
Marruecos	5	1%	7	2%	5	1%
Angola	3	1%	3	1%	5	1%
Cuba	3	1%	5	1%	5	1%
Rumania	3	1%	3	1%	3	1%
Canadá	2	—	1	—	1	—
Congo	2	—	2	1%	3	1%
Nigeria	2	—	3	1%	4	1%
Irlanda	2	—	2	1%	3	1%
Kenia	2	—	2	1%	2	1%
Corea	2	—	2	1%	2	1%
China	1	—	2	1%	3	1%
Alemania	1	—	2	1%	3	1%
Francia	1	—	2	1%	6	2%
Ghana	1	—	1	—	2	1%
Pakistán	1	—	1	—	1	—
Brasil	1	—	4	1%	2	1%
Dinamarca	1	—	1	—	—	—
Méjico	1	—	—	—	—	—
Venezuela	1	—	1	—	—	—
Bulgaria	1	—	1	—	1	—
Bangladesh	1	—	1	—	1	—
Otros países	4	—	26	6%	26	5%
Desconocido	2	—	4	1%	5	2%
Total	405	100%	405	100%	405	100%

Variedades lingüísticas en las familias

Las variedades lingüísticas de las familias pertenecientes al grupo inglés aparecen en la tabla 3.8.

TABLA 3.8

Grupo lingüístico inglés. Lenguas utilizadas en casa además de o en vez del español

Variedades lingüísticas	Frecuencia
Inglés	405
Francés	49
Portugués	15
Tagalo	15
Árabe	14
Alemán	11
Chino	8
Italiano	8
Persa	4
Rumano	4
Ruso	4
Kurdo	2
Coreano	2
Polaco	2
Bengalí	1
Búlgaro	1
Catalán	1
Danés	1
Griego	1
Hindi	1
Lingala	1
Urdu/Pakistaní	1
Lucano	1
Ziluba	1

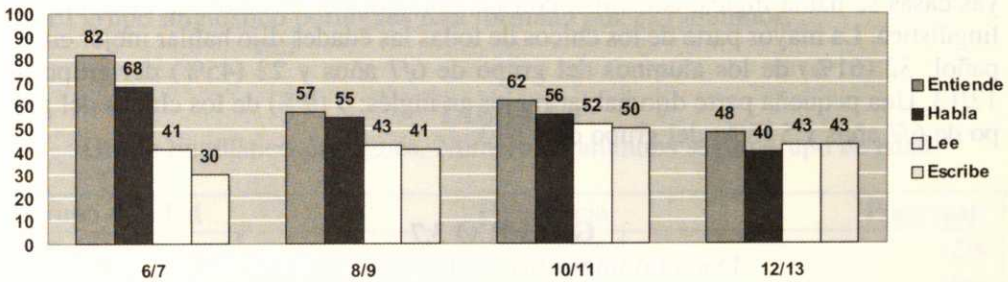
Además de la lengua inglesa este grupo lingüístico utiliza en sus casas otras lenguas de los países vecinos: francés (49 alumnos) y portugués (15). También el taga-

lo (15), el árabe (14) y el alemán (11) han sido mencionados a menudo por estos alumnos.

Competencia lingüística

Como muestra el gráfico 3.5 a medida que los chicos son mayores decrece el número de ellos que dice entender inglés (36 (82%) alumnos del grupo de 6/7 años y 20 (48%) del grupo de 12/13) o hablar inglés (30 (68%) alumnos del grupo de 6/7 años y 17 (40%) del grupo de 12/13 años). Pocos alumnos indicaron poder leer en inglés (18 (41%) del grupo de 6/7 años y 18 (43%) del de 12/13) o escribir (13 (30%) del grupo de 6/7 años y 18 (43%) del de 12/13).

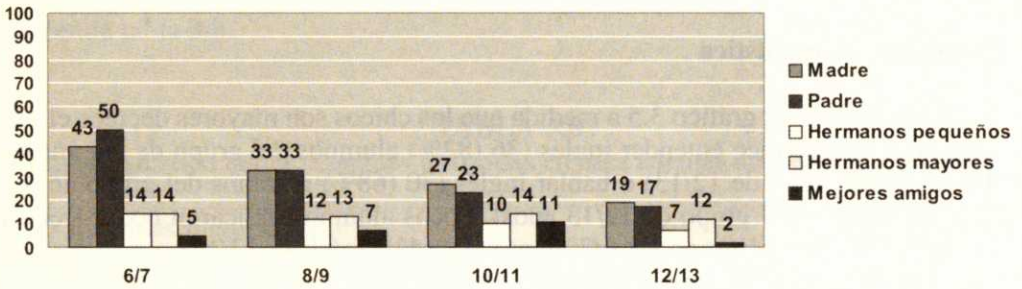
GRÁFICO 3.5
Competencia lingüística en inglés



Elección lingüística

En comparación con otros grupos lingüísticos, menos niños hablan inglés *siempre* o *a menudo* con los miembros de su familia y con sus mejores amigos. El uso del inglés es mayor cuando es utilizado para hablar con los padres (22 (50%) niños del grupo de 6/7 años y 7 (17%) del grupo de 12/13 años) que cuando es utilizado para hablar con los hermanos y hermanas (6 (14%) de 6/7 años y 5 (12%) del grupo de 12/13). Con respecto a la lengua utilizada con los mejores amigos, sólo un grupo pequeño utiliza la lengua inglesa para comunicarse con ellos: 2 (5%) del grupo de 6/7 años y 1 (2%) del grupo de 12/13.

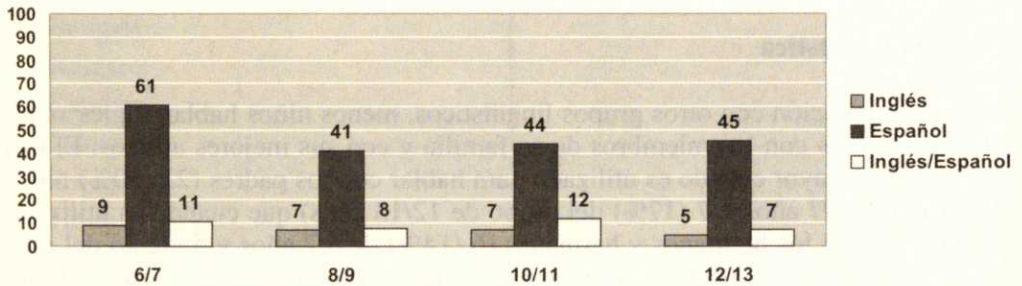
GRÁFICO 3.6
Elección lingüística en inglés



Dominio lingüístico

Los resultados con respecto al dominio lingüístico del grupo de alumnos en cuyas casas se habla inglés, coinciden con los obtenidos en cuanto a la competencia lingüística. La mayor parte de los chicos de todas las edades dijo hablar mejor en español: 32 (61%) de los alumnos del grupo de 6/7 años y 22 (45%) del grupo de 12/13. Una pequeña parte dijo hablar mejor en inglés: 9 (9%) de los chicos del grupo de 6/7 años y 5 (5%) del grupo de 12/13.

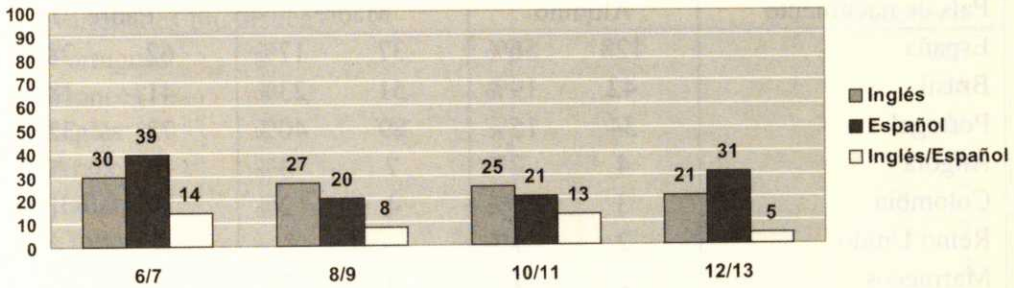
GRÁFICO 3.7
Dominio lingüístico en inglés y español



Preferencia lingüística

En cuanto a la preferencia, la lengua inglesa obtiene resultados bastante elevados si se comparan con los relativos a su débil dominio: la prefiere el 27% del grupo de 8/9 años y el 25% del de 12/13.

GRÁFICO 3.8
Preferencia lingüística en inglés y español



3.2.3. PORTUGUÉS

El grupo lingüístico portugués está formado por 227 alumnos.

TABLA 3.9
Grupo lingüístico portugués. Número de alumnos según grupo de edad

Grupo de edad	Frecuencia	Porcentaje
6/7 años	28	12%
8/9 años	86	38%
10/11 años	88	39%
12/13 años	22	10%
Desconocido	3	1%
Total	227	100%

País de nacimiento

La tabla 3.10 muestra los países de nacimiento de los alumnos y de sus padres. Si bien la mayor parte de los alumnos lusoparlantes nació en España (128 (56%)), la mayoría de sus padres nació fuera, fundamentalmente en Portugal (el 40% (89) de las madres y el 32% (72) de los padres). También una parte importante nació en Brasil (el 19% (42) de los alumnos, el 23% (51) de las madres y el 18% (41) de los padres).

TABLA 3.10

Grupo lingüístico portugués. País de nacimiento de los alumnos y de sus padres

País de nacimiento	Alumno		Madre		Padre	
España	128	56%	37	17%	62	28%
Brasil	42	19%	51	23%	41	18%
Portugal	34	15%	89	40%	72	32%
Angola	4	2%	7	3%	10	5%
Colombia	3	1%	4	2%	3	1%
Reino Unido	2	1%	–	–	–	–
Marruecos	2	1%	4	2%	6	3%
Ecuador	2	1%	2	1%	2	1%
Escocia	2	1%	2	1%	3	1%
Polonia	1	0%	1	0%	–	–
República Dominicana	1	0%	1	0%	1	0%
Filipinas	1	0%	1	0%	1	0%
Bolivia	1	0%	1	0%	1	0%
Noruega	1	0%	1	0%	1	0%
Oekrain	1	0%	–	–	–	–
Rumania	1	0%	2	1%	2	1%
Cabo Verde	–	–	7	3%	2	1%
Guinea Bissau	–	–	3	1%	6	3%
Otros países	1		9	–	11	–
Desconocido	–	–	5	2%	5	2%
Total	227	110%	227	100%	227	100%

Variedades lingüísticas en las familias

La tabla 3.11 muestra qué lenguas son utilizadas en las casas de los alumnos pertenecientes al grupo lingüístico portugués. Algunos de los alumnos dijeron utilizar también el francés (18 alumnos), inglés (15), árabe (8) e italiano (7).

TABLA 3.11

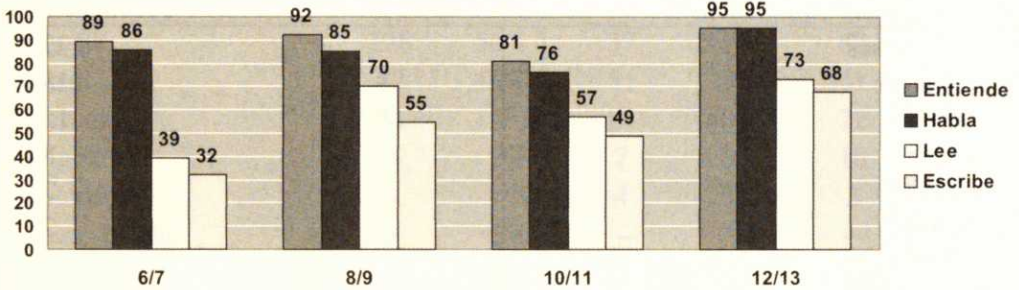
Grupo lingüístico portugués. Lenguas utilizadas en casa además de o en vez del español

Variedades lingüísticas	Frecuencia
Portugués	227
Francés	18
Inglés	15
Árabe	8
Italiano	7
Chino	2
Kurdo	2
Africano	1
Alemán	1
Persa	1
Gallego	1
Caboverdiano	1
Lingala	1
Oekranian	1
Polaco	1
Rumano	1
Tagalo	1

Competencia lingüística

El gráfico 3.9 muestra los resultados obtenidos en las cuatro habilidades lingüísticas. Un número relativamente alto de alumnos del grupo portugués dijo poder entender (25 (89%) del grupo de 6/7 años y 21 (95%) del grupo de 12/13) y hablar portugués (24 (86%) del grupo de 6/7 años y 21 (95%) del grupo de 12/13). Un número menor dijo poder leer y escribir correctamente, aunque a medida que la edad era mayor se incrementaba el número de los que controlaban estas habilidades: 11 (39%) de los alumnos del grupo de 6/7 años y 16 (73%) del grupo de 12/13 años dijeron poder leer en portugués, en tanto que 9 (32%) del grupo de 6/7 años y 15 (68%) de los de 12/13 dijeron poder escribir.

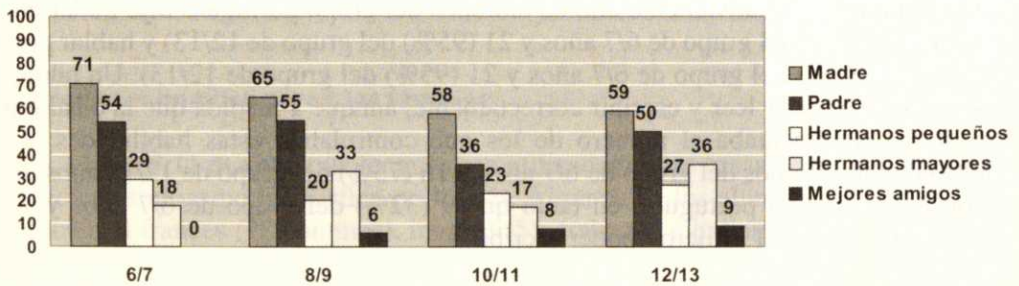
GRÁFICO 3.9
Competencia lingüística en portugués



Elección lingüística

El portugués es utilizado por la mayoría de estos alumnos con sus padres (20 (71%) de los alumnos del grupo de 6/7 años y 13 (59%) de los del grupo de 12/13 años dijeron hablar en portugués con sus madres). Con respecto a los hermanos, hermanas y mejores amigos la situación es algo distinta; el número de chicos que utiliza el portugués es menor (8 (29%) de los chicos del grupo de 6/7 años y 6 (27%) de los del grupo de 12/13 años utilizaban el portugués con sus hermanos y hermanas pequeños).

GRÁFICO 3.10
Elección lingüística en portugués

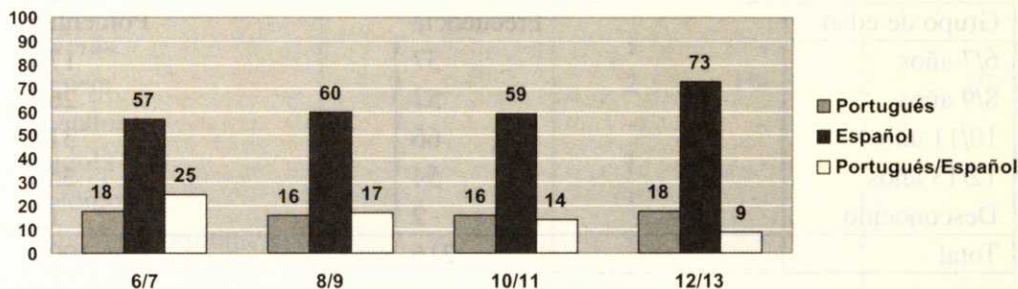


Dominio lingüístico

Los resultados obtenidos con respecto al dominio lingüístico de los chicos del grupo portugués son muy parecidos en todas las edades; la mayor parte de ellos di-

jo hablar mejor en español (23 (57%) de los alumnos del grupo de 6/7 años y 18 (73%) de los del grupo de 12/13). El número de alumnos que dijo hablar mejor la lengua portuguesa que la española fue substancialmente menor.

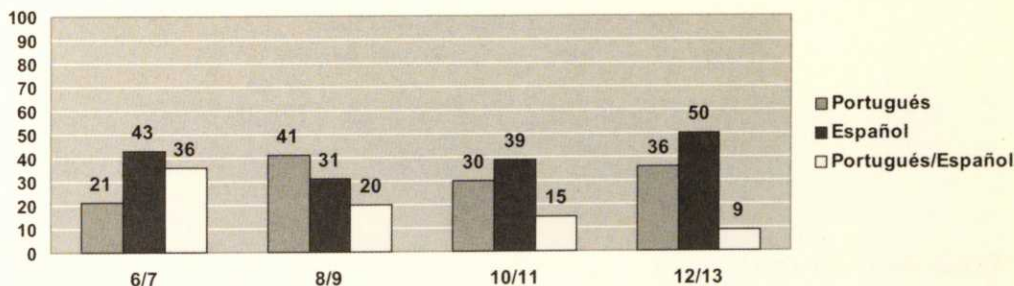
GRÁFICO 3.11
Dominio lingüístico en portugués y español



Preferencia lingüística

En general la preferencia lingüística por la lengua española es mayor que por la portuguesa (22 (43%) alumnos del grupo de 6/7 años prefería el español y 16 (21%) del grupo de 12/13 años prefería el portugués). No obstante, en el caso de todos los grupos de edad, el número de alumnos que prefiere utilizar el portugués es algo mayor al de los alumnos que dijeron hablar mejor en esta lengua.

GRÁFICO 3.12
Preferencia lingüística en portugués y español



3.2.4. CHINO

El grupo lingüístico chino está compuesto por 216 alumnos.

TABLA 3.12

Grupo lingüístico chino. Número de alumnos según grupo de edad

Grupo de edad	Frecuencia	Porcentaje
6/7 años	37	17%
8/9 años	57	26%
10/11 años	66	31%
12/13 años	54	25%
Desconocido	2	1%
Total	216	100%

País de nacimiento

La mayor parte de los alumnos del grupo lingüístico chino nació en la República China o antigua Hong Kong: 108 (50%), en tanto que 93 (43%) nacieron en España. La mayor parte de los padres proviene también de la República China o de la antigua Hong Kong (el 91% (192) de las madres y el 91% (194) de los padres).

TABLA 3.13

Grupo lingüístico chino. País de nacimiento de los alumnos y de sus padres

País de nacimiento	Alumno		Madre		Padre	
China / Hong Kong	108	50%	192	91%	194	91%
España	93	43%	11	5%	10	5%
Francia	5	2%	—	—	—	—
Italia	3	1%				
Polonia	1	—	1	—	1	—
Taiwán	1		2	1%	2	1%
Ecuador	1	—	—	—	1	—
Angola	1	—	1	—	1	—
Colombia	1	—	1	—	1	—
República Dominicana	1	—	1	—	1	—
Escocia	—	—	1	—	1	—
Vietnam	—	—	1	—	1	—
Otros países	1	—	5	—	2	—
Total	216	100%	216	100%	216	100%

Variedades lingüísticas en las familias

Como muestra la tabla 3.14, la mayor parte de los chicos habla en sus casas exclusivamente la lengua china: es el caso de 216 niños. Un pequeño número de alumnos dijo utilizar en sus casas, además, el inglés (8 chicos), el alemán (5), el italiano (4) o el francés (4).

TABLA 3.14

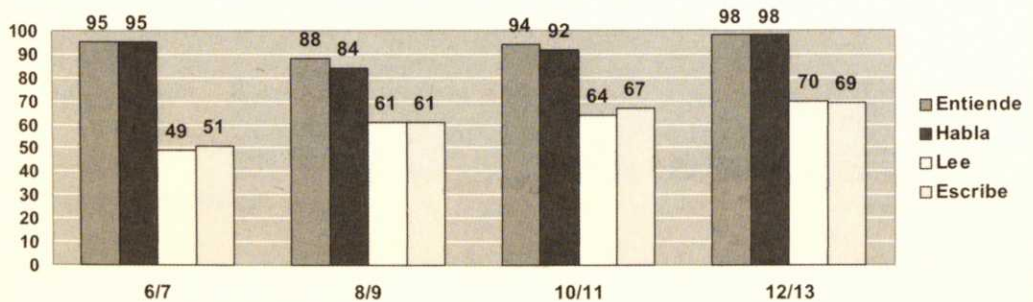
Grupo lingüístico chino. Lenguas utilizadas en casa además de o en vez del español

Variedades lingüísticas	Frecuencia
Chino	216
Inglés	8
Alemán	5
Italiano	4
Francés	4
Árabe	3
Portugués	2
Hindi	2
Ruso	2
Rumano	1
Kurdo	1
Polaco	1
Farsi	1

Competencia lingüística

La mayor parte de los alumnos de este grupo lingüístico utiliza la lengua china como primera o segunda lengua. Un número muy elevado, en el caso de todos los grupos de edad, dijo poder entenderla y hablarla (35 (95%) alumnos del grupo de 6/7 años y 53 (98%) del grupo de 12/13 dijeron entender el chino). Aunque el caso de la capacidad lectora y de escritura es algo menor, casi todos dijeron poder leer y escribir en chino (18 (49%) alumnos del grupo de 6/7 años y 38 (70%) del grupo de 12/13 años podían leer en chino).

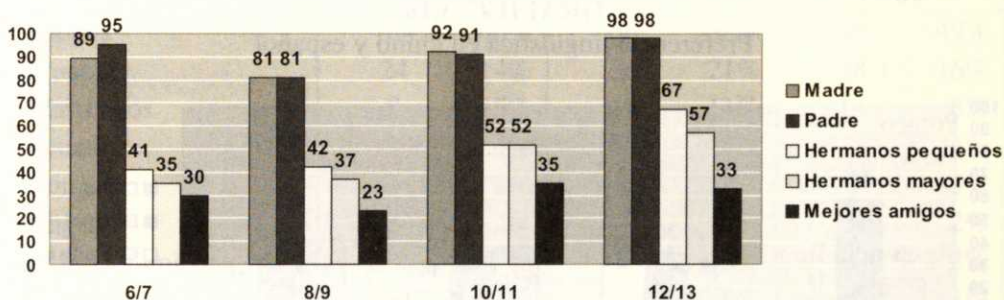
GRÁFICO 3.13
Competencia lingüística en chino



Elección lingüística

La mayor parte de los alumnos indicó hablar siempre o a menudo en chino con sus padres (el 89% (33) de los del grupo de 6/7 años y el 98% (53) de los del grupo de 12/13 lo hablaban con sus madres). Para hablar con los hermanos, hermanas y mejores amigos, la lengua española ocupaba una posición preferente aunque la china tenía una posición también importante (el 30% (11) de los alumnos del grupo de 6/7 años y el 33% (18) del grupo de 12/13 años utilizaba el chino con sus mejores amigos).

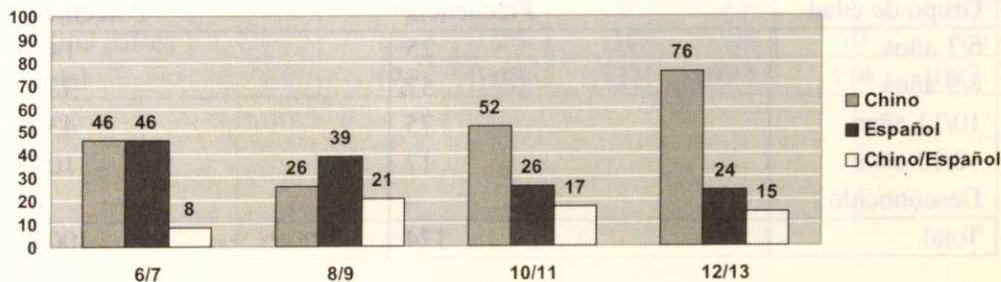
GRÁFICO 3.14
Elección lingüística en chino



Dominio lingüístico

Con respecto al dominio lingüístico, a medida que los alumnos son mayores, mayor es su dominio de este idioma: el 46% (14) de los chicos del grupo de 6/7 años y el 76% (30) de los del grupo de 12/13 años dijo hablar mejor en chino. Sólo el 46% (27) de los niños del grupo de 6/7 años y el 24% (26) de los del grupo de 12/13 dijo hablar mejor en español.

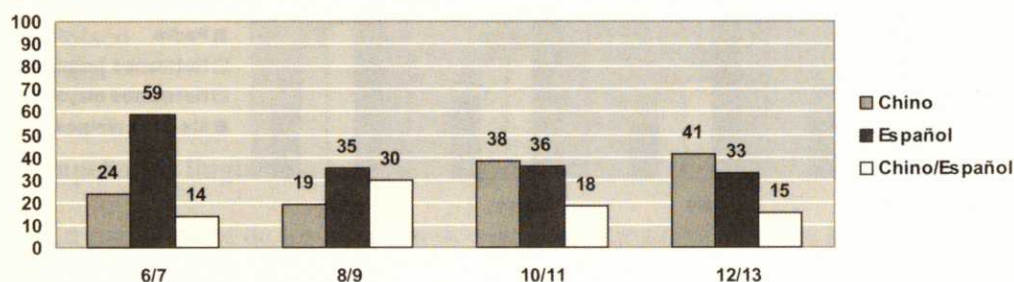
GRÁFICO 3.15
Dominio lingüístico en chino y en español



Preferencia lingüística

Como muestra el gráfico 3.16, el 59% (27) de los alumnos del grupo de 6/7 años prefería utilizar la lengua española. En el caso de los otros grupos de edad, aproximadamente un tercio prefería el español (el 38% (36) de los niños del grupo de 10/11 años), en tanto que otro tercio prefería la lengua china (el 36% (37) de los del grupo de 10/11 años). En relación con el elevado grado de dominio lingüístico que el grupo lingüístico chino muestra, los resultados obtenidos con respecto a la preferencia son más bajos de lo esperado. Es significativo el caso de los alumnos del grupo de 12/13 años. A pesar de su elevado dominio, sólo el 41% prefiere utilizar la lengua china.

GRÁFICO 3.16
Preferencia lingüística en chino y español



3.2.5. FRANCÉS

El grupo lingüístico francés está formado por 174 alumnos.

TABLA 3.15
Grupo lingüístico francés. Número de alumnos según el grupo de edad

Grupo de edad	Frecuencia	Porcentaje
6/7 años	25	14%
8/9 años	57	33%
10/11 años	75	43%
12/13 años	17	10%
Desconocido	—	—
Total	174	100%

País de nacimiento

La mayor parte de los alumnos y de los padres, aunque en menor medida, nació en España: el 60% (104) de los alumnos, el 38% (66) de las madres y el 46% (86) de los padres. Además, una parte importante nació en Francia: el 14% (24) de los alumnos, el 21% (35) de las madres y el 16% (28) de los padres.

TABLA 3.16

Grupo lingüístico francés. País de nacimiento de los alumnos y de sus padres

País de nacimiento	Alumno		Madre		Padre	
España	104	60%	66	38%	86	49%
Francia	24	14%	36	21%	28	16%
Marruecos	8	5%	19	11%	14	8%
Ecuador	7	4%	7	4%	7	4%
Congo	4	2%	6	3%	8	5%
Angola	3	2%	4	2%	4	2%
Rep. Dominicana	3	2%	5	3%	3	2%
Camerún	3	2%	3	2%	1	1%
Bélgica	2	1%	2	1%	1	1%
Polonia	2	1%	2	1%	1	1%
Escocia	2	1%	3	2%	2	1%
Argelia	2	1%	2	1%	2	1%
Ghana	1	1%	1	1%	1	1%
Argentina	1	1%	1	1%	1	1%
Chile	1	1%	1	1%	1	1%
Colombia	1	1%	1	1%	1	1%
Georgia	1	1%	1	1%	1	1%
Cuba	1	1%	1	1%	1	1%
Gabón	1	1%	1	1%	1	1%
Otros países	3	2%	12	7%	10	8%
Total	174	100%	174	100%	174	100%

Variedades lingüísticas en las familias

Las lenguas utilizadas además de o en vez de la lengua española por los alumnos del grupo lingüístico francés se presentan en la siguiente tabla.

TABLA 3.17

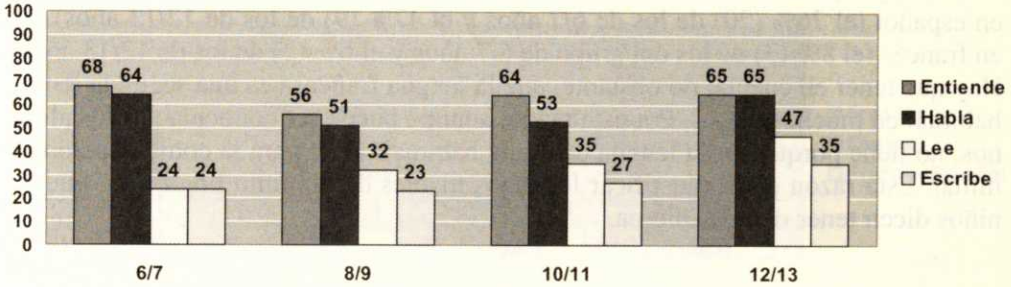
Grupo lingüístico francés. Lenguas utilizadas en casa además de o en vez del español

Variedades lingüísticas	Frecuencia
Francés	174
Inglés	49
Árabe	21
Portugués	18
Italiano	11
Alemán	7
Lingala	5
Chino	4
Ruso	4
Beréber	3
Polaco	3
Criollo/Pidgin	1
Hindi	1
Kiswahili	1
Kurdo	1
Marroquí	1
Rumano	1
Tagalo	1
Ziluba	2

Competencia lingüística

El gráfico 3.17 muestra que los porcentajes de comprensión de la lengua francesa indicada por los alumnos es similar en todos los grupos de edad (el 68% (17) de los chicos del grupo de 6/7 años y el 65% (11) de los del grupo de 12/13). También la mayoría dijo poder hablar (el 64% (16) de los del grupo de 6/7 años y el 65% (6) de los del grupo de 12/13). Pocos alumnos dijeron poder leer (el 24% (6) de los de 6/7 años y el 47% (8) de los de 12/13) y escribir (el 24% (6) de los de 6/7 años y el 35% (6) de los de 12/13 años).

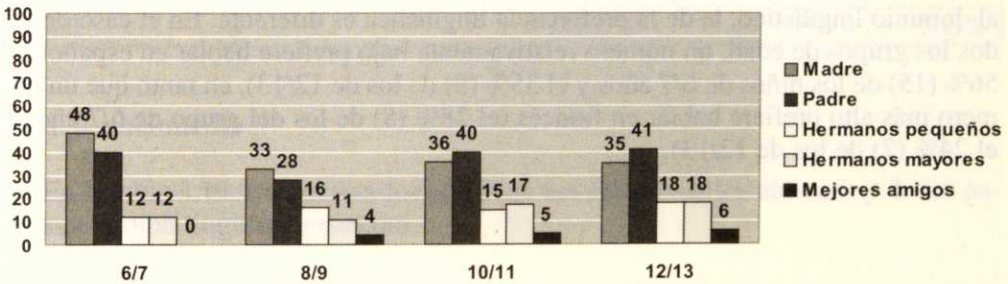
GRÁFICO 3.17
Competencia lingüística en francés



Elección lingüística

Comparado con otros grupos lingüísticos, en el grupo francés menos chicos hablan francés *siempre* o *a menudo* con los miembros de su familia y con sus mejores amigos. El uso del francés es más elevado cuando se trata de hablar con los padres (el 48% (12) de los de 6/7 años y el 35% (6) de los 12/13 años dijo hablar francés con sus madres) que con los hermanos y hermanas (el 12% (3) de los del grupo de 6/7 años y el 18% (3) de los del grupo de 12/13 años hablan francés con sus hermanos y hermanas mayores). Pocos alumnos dijeron utilizar el francés con sus mejores amigos (el 4% (2) de los de 8/9 años y el 6% (1) de los del grupo de 12/13 años).

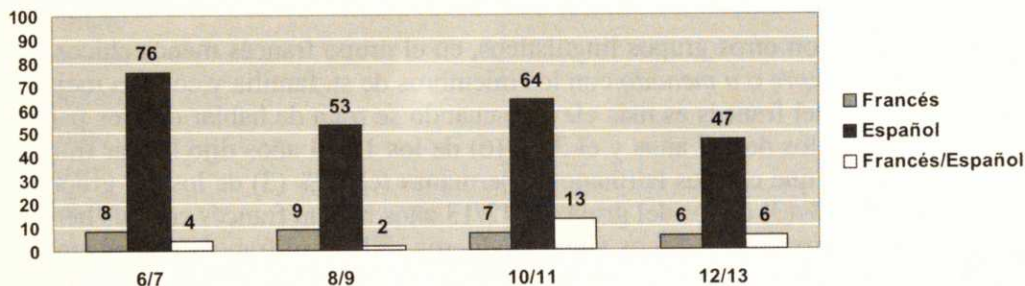
GRÁFICO 3.18
Elección lingüística en francés



Dominio lingüístico

La mayor parte de los alumnos de todos los grupos de edad indicó hablar mejor en español (el 76% (20) de los de 6/7 años y el 47% (9) de los de 12/13 años) que en francés (el 8% (3) de los del grupo de 6/7 años y el 6% (2) de los de 12/13 años). Hay que tener en cuenta, no obstante, que la lengua francesa es una segunda lengua habitual en muchos países. Por esta razón, aunque puede ser conocida por los alumnos, no tiene porque ser la lengua utilizada habitualmente para la comunicación familiar. Esta razón podría justificar los bajos niveles de dominio lingüístico que los niños dicen tener de este idioma.

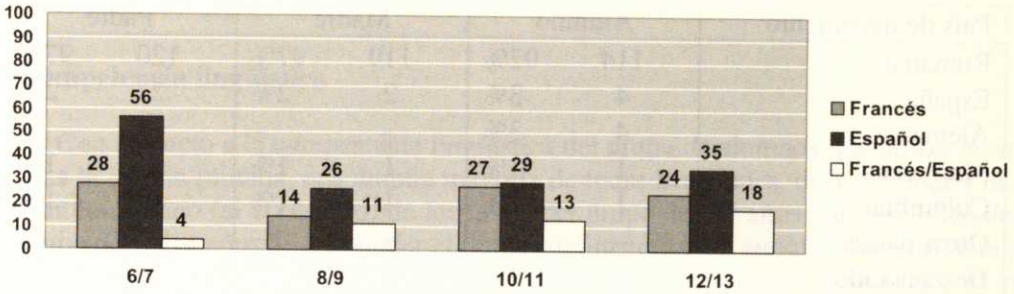
GRÁFICO 3.19
Dominio lingüístico en francés y español



Preferencia lingüística

En comparación con la pauta marcada por los resultados obtenidos con respecto al dominio lingüístico, la de la preferencia lingüística es diferente. En el caso de todos los grupos de edad, un número relativamente bajo prefiere hablar en español (el 56% (15) de los niños de 6/7 años y el 35% (9) de los de 12/13), en tanto que un número más alto prefiere hablar en francés (el 28% (8) de los del grupo de 6/7 años y el 24% (7) de los de 12/13).

GRÁFICO 3.20
Preferencia lingüística en francés y español



3.2.6. RUMANO

El grupo lingüístico rumano está formado por 125 alumnos.

TABLA 3.18
Grupo lingüístico rumano. Número de alumnos según edad

Grupo de edad	Frecuencia	Porcentaje
6/7 años	26	21%
8/9 años	36	29%
10/11 años	45	36%
12/13 años	17	14%
Desconocido	1	-
Total	125	100%

País de nacimiento

En la tabla 3.19 se muestran los países de nacimiento de los alumnos y de los padres del grupo lingüístico rumano.

TABLA 3.19

Grupo lingüístico rumano. País de nacimiento de los alumnos y de sus padres

País de nacimiento	Alumno		Madre		Padre	
Rumania	114	92%	119	97%	120	97%
España	4	3%	2	2%	2	2%
Alemania	4	3%	—	—	—	—
Marruecos	1	1%	1	1%	1	1%
Colombia	1	1%	1	1%	1	1%
Otros países	—	—	—	—	—	—
Desconocido	1	1%	2	1%	1	1%
Total	125	100%	125	100%	125	100%

La mayor parte de los alumnos y de sus padres nació en Rumania: el 92% (114) de los alumnos, el 97% (119) de las madres y el 97% (120) de los padres. Estos datos indican que, a diferencia de lo que ocurre con otros, la mayor parte de los alumnos del grupo rumano ha llegado a España en los últimos años.

Variedades lingüísticas en las familias

Las lenguas utilizadas además de o en vez de la lengua española por los chicos del grupo lingüístico rumano se muestran en la tabla 3.20.

TABLA 3.20

Grupo lingüístico rumano. Lenguas utilizadas en casa además de o en vez del español

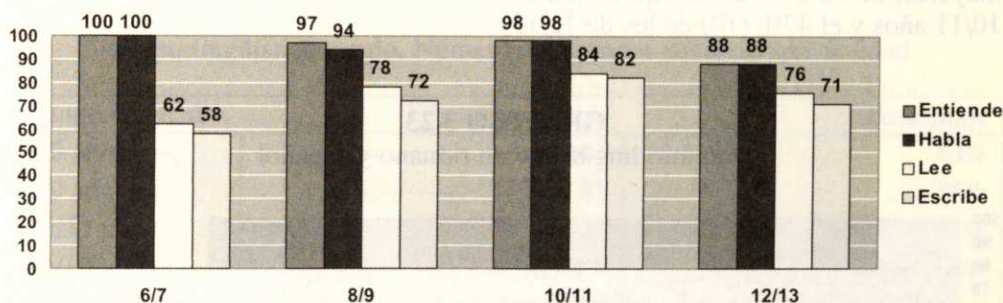
Variedades lingüísticas	Frecuencia
Rumano	125
Inglés	4
Árabe	2
Alemán	2
Ruso	2
Chino	1
Persa	1
Francés	1
Kurdo	1
Portugués	1
Tagalo	1

Para la mayor parte de los alumnos el rumano es la única lengua utilizada en casa. Un pequeño número dijo utilizar, además, el inglés (2), el árabe (2), el alemán (2) o el ruso (2).

Competencia lingüística

Con respecto a la competencia lingüística del grupo de alumnos que utiliza en su casa la lengua rumana, una amplia mayoría de todas las edades, dijo entender y hablar en rumano (el 100% (26) de los niños del grupo de 6/7 años y el 88% (15) del grupo de 12/13 años dijo entender el rumano). Sin embargo, aunque menos alumnos dijeron leer y escribir en esta lengua, el número de ellos que dijo poder hacerlo es sorprendentemente elevado en todas las edades (el 62% (16) de los niños de 6/7 años y el 76% (13) de los niños de 12/13 años dijeron poder leer en rumano).

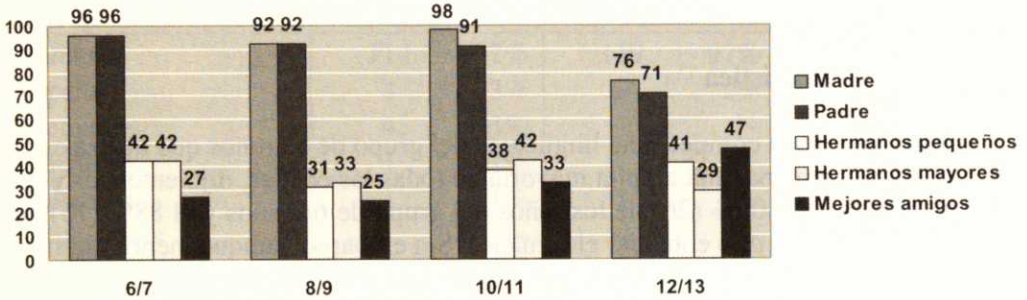
GRÁFICO 3.21
Competencia lingüística en rumano



Elección lingüística

El gráfico 3.22 sobre la elección lingüística de este grupo demuestra que un número muy elevado utiliza siempre o a menudo la lengua rumana para hablar con sus padres (el 96% (25) de los niños de 6/7 años y el 76% (13) de los niños de 12/13 años dijo hablar rumano con sus madres). En cuanto a la lengua utilizada para hablar con los hermanos, hermanas y mejores amigos la situación es diferente, el número de alumnos que optan por la lengua rumana es relativamente bajo (el 42% (11) de los alumnos de 6/7 años y el 41% (7) de los de 12/13 años dijo hablar rumano con sus hermanos y hermanas pequeños).

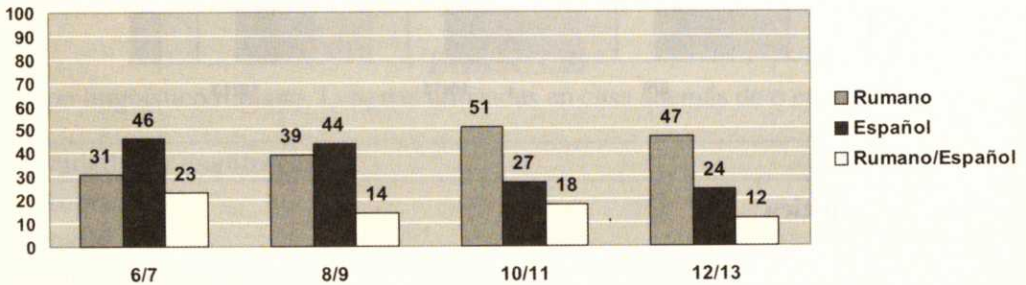
GRÁFICO 3.22
Elección lingüística en rumano



Dominio lingüístico

La mayoría de los alumnos de 6/7 y 8/9 años indicaron hablar mejor en español (el 46% (18) de los de 6/7 años y el 44% (21) de los de 8/9). Por el contrario, los mayores, de 10 a 13 años, dijeron hablar mejor en rumano (el 51% (31) de los de 10/11 años y el 47% (10) de los de 12/13).

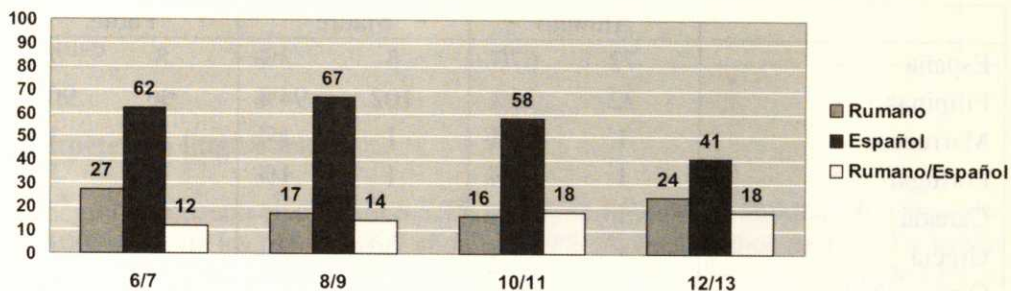
GRÁFICO 3.23
Dominio lingüístico en rumano y español



Preferencia lingüística

En comparación con la pauta marcada por los resultados obtenidos con respecto al dominio lingüístico, la de la preferencia lingüística es diferente. En el caso de todos los grupos la preferencia por la lengua española es evidente (el 62% (19) de los alumnos de 6/7 años y el 41% (10) de los de 12/13 años).

GRÁFICO 3.24
Preferencia lingüística en rumano y español



3.2.7. TAGALO

El grupo lingüístico tagalo está formado por 109 alumnos.

TABLA 3.21
Grupo lingüístico tagalo. Número de alumnos según grupo de edad

Grupo de edad	Frecuencia	Porcentaje
6/7 años	14	13%
8/9 años	41	37%
10/11 años	45	41%
12/13 años	9	8%
Desconocido	0	—
Total	109	100%

País de nacimiento

La tabla 3.22 muestra los países de nacimiento de los alumnos y de los padres de los chicos de este grupo.

TABLA 3.22

Grupo lingüístico tagalo. País de nacimiento de los alumnos y de sus padres

	Alumno		Madre		Padre	
España	72	67%	3	3%	8	7%
Filipinas	32	30%	102	94%	96	90%
Marruecos	1	1%	1	1%	1	1%
Portugal	1	1%	1	1%	1	1%
Canadá	1	1%	–	–	–	–
Grecia	1	1%	–	–	–	–
Otros países	–	–	1	1%	1	1%
Desconocido	1	1%	1	1%	2	2%
Total	109	100%	109	100%	109	100%

La mayor parte de los que utilizan el tagalo en sus casas nació en España, el 67% (72) o en Filipinas, el 30% (32). En cuanto a los padres, casi todos nacieron fuera de España, fundamentalmente en Filipinas (el 94% (102) de las madres y el 90% (96) de los padres).

Variedades lingüísticas en las familias

Una amplia proporción de los alumnos utiliza sólo el tagalo además de o en vez del español, en tanto que un número pequeño (15 niños) dijo utilizar, además, la lengua inglesa.

TABLA 3.23

Grupo lingüístico tagalo. Lenguas utilizadas en casa además de o en vez del español

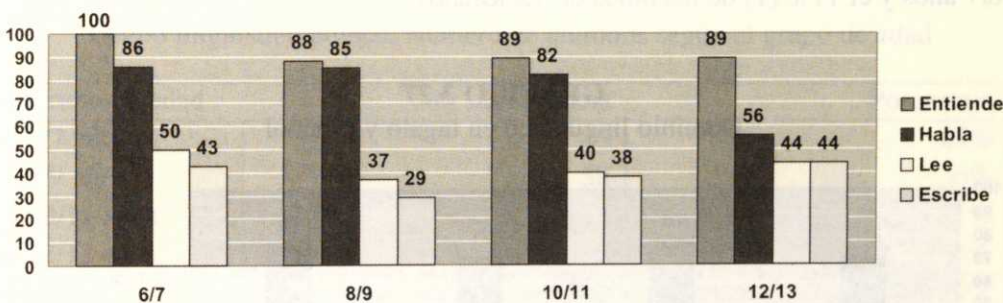
Variedades lingüísticas	Frecuencia
Tagalo	109
Inglés	15
Árabe	2
Alemán	2
Ilukona	2
Lucano	2
Francés	1

Italiano	1
Portugués	1
Rumano	1
Ruso	1

Competencia lingüística

Según se muestra en el gráfico 3.25, la mayor parte de los alumnos dijo entender (el 100% (14) de los niños de 6/7 años y el 89% (8) de los niños de 12/13) y hablar el tagalo (el 86% (12) de los niños de 6/7 años y el 82% (37) de los niños de 11/12). Un grupo de niños mucho menor dijo poder leer (el 50% (7) de los de 6/7 años y el 44% (4) de los de 12/13 años) y escribir en esta lengua (el 43% (6) de los de 6/7 años y el 44% (4) de los de 12/13 años).

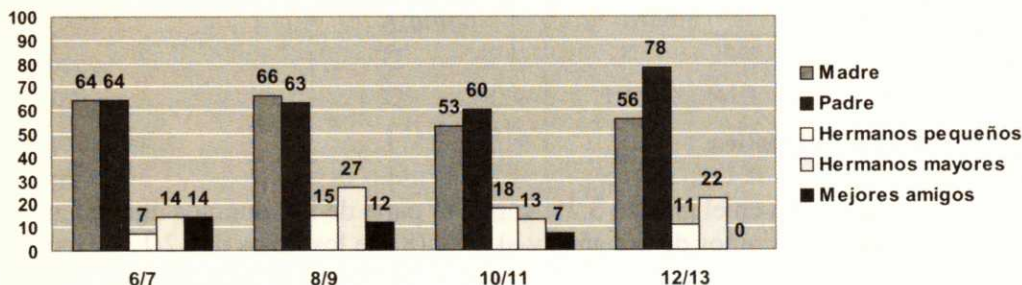
GRÁFICO 3.25
Competencia lingüística en tagalo



Elección lingüística

Según muestra el gráfico sobre elección lingüística, la mayor parte indica hablarlo *siempre* o *a menudo* con sus padres (el 64% (9) de los niños de 6/7 años y el 56% (5) de los de 12/13 dijo hablar tagalo con sus madres). En cambio, a la hora de hablar con los hermanos, hermanas y mejores amigos, el número de chicos que opta por esta lengua es menor (el 14% (2) de los niños de 6/7 años utiliza el tagalo con sus hermanos y hermanas mayores, en tanto que el 22% (2) de los de 12/13 años utiliza el tagalo con sus hermanos y hermanas pequeños).

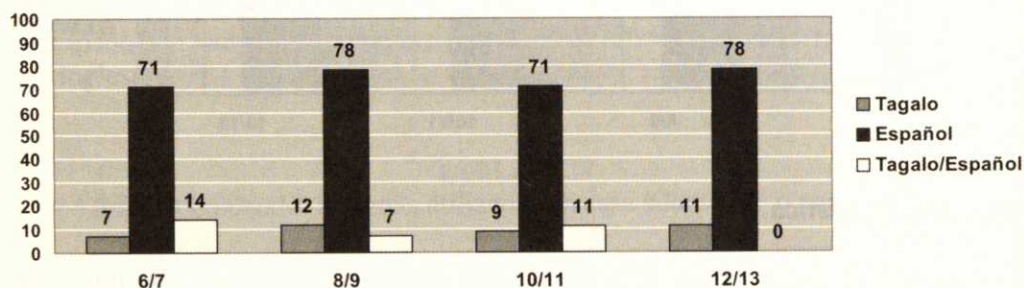
GRÁFICO 3.26
Elección lingüística en tagalo



Dominio lingüístico

La mayoría de los alumnos de todas las edades indicó hablar mejor en español (el 71% (12) de los de 6/7 años y el 78% (7) de los de 12/13 años). Un número pequeño consideró el tagalo como la lengua mejor hablada (el 7% (3) de los niños de 6/7 años y el 11% (1) de los niños de 12/13 años).

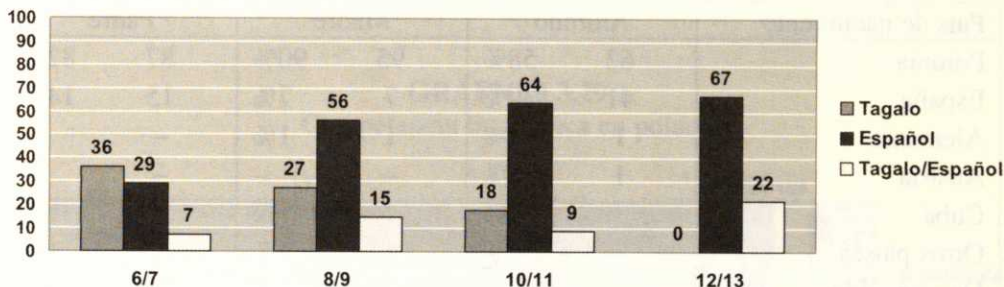
GRÁFICO 3.27
Dominio lingüístico en tagalo y español



Preferencia lingüística

Los resultados obtenidos en lo que respecta a la preferencia lingüística son parecidos a los del dominio lingüístico: la mayor parte de los alumnos prefiere la lengua española (el 56% (17) de los niños de 8/9 años y el 67% (2) de los niños de 12/13). No obstante, en el grupo de los niños de 6/7 años, son más los que dicen preferir el tagalo, el 36% (6).

GRÁFICO 3.28
Preferencia lingüística en tagalo y español



3.2.8. POLACO

El grupo lingüístico polaco está formado por 106 niños.

TABLA 3.24
Grupo lingüístico polaco. Número de alumnos según el grupo de edad

Grupo de edad	Frecuencia	Porcentaje
6/7 años	29	27%
8/9 años	38	36%
10/11 años	33	31%
12/13 años	6	6%
Total	106	100%

País de nacimiento

La tabla 3.24 muestra que el 58% (62 niños) del grupo lingüístico polaco nacieron en Polonia. Además una alta proporción nació en España, el 39% (41). En cuanto a los padres, la mayoría nacieron en Polonia (el 90% (95) de las madres y el 84% (87) de los padres).

TABLA 3.25

Grupo lingüístico polaco. País de nacimiento de los alumnos y de sus padres

País de nacimiento	Alumno		Madre		Padre	
Polonia	62	58%	95	90%	87	82%
España	41	39%	7	7%	15	14%
Alemania	1	1%	1	1%	–	–
Austria	1	1%	–	–	–	–
Cuba	1	1%	1	1%	1	1%
Otros países	–	–	1	1%	1	1%
Desconocido	–	–	1	1%	2	2%
Total	106	100%	106	100%	106	100%

Variedades lingüísticas en las familias

Con respecto a las lenguas utilizadas además de o en vez del español, una mayoría utiliza sólo el polaco en sus casas. Un número pequeño de alumnos utiliza, además, el francés (3), el inglés (2) o el italiano (2).

TABLA 3.26

Grupo lingüístico polaco. Lenguas utilizadas en casa además de o en vez del español

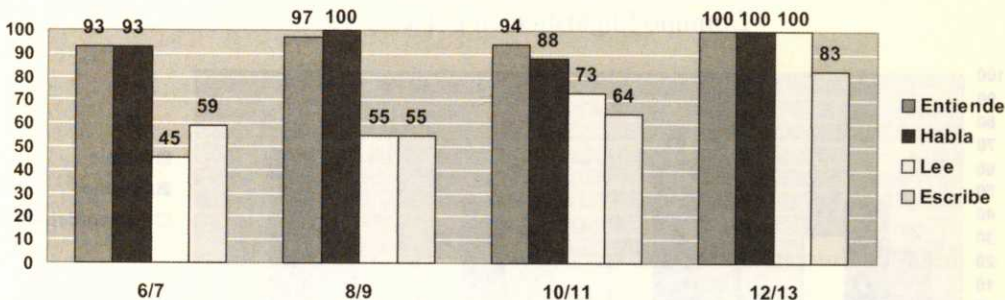
Variedades lingüísticas	Frecuencia
Polaco	106
Francés	3
Inglés	2
Italiano	2
Árabe	1
Chino	1
Húngaro	1
Portugués	1

Competencia lingüística

Como muestra el gráfico 3.29, la mayor parte de los alumnos dijo entender (el 93% (27) de los niños de 6/7 años y el 100% (6) de los de 12/13 años) y hablar po-

laco (el 93% (27) de los niños de 6/7 años y el 100% (6) de los de 12/13). Además, un importante número dijo poder leer y escribir (el 45% (13) de los niños de 6/7 años y el 73% (24) de los de 10/11).

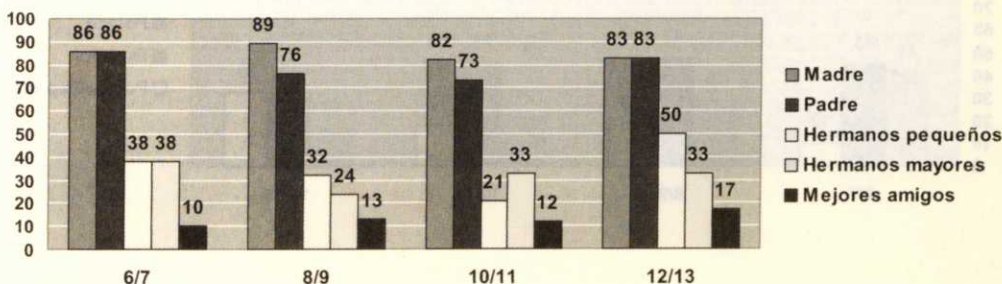
GRÁFICO 3.29
Competencia lingüística en polaco



Elección lingüística

El gráfico 3.30 muestra que la mayor parte de los alumnos del grupo lingüístico polaco dijo hablar polaco *siempre o a menudo* con sus padres (el 86% (25) de los niños de 6/7 años y el 83% (5) de los de 12/13 años dijo hablar polaco con sus madres). En el caso de los hermanos, hermanas y mejores amigos la situación era distinta: el número de alumnos que opta por el polaco es menor (el 38% (11) de los niños de 6/7 años y el 33% (2) de los de 12/13 años utiliza habitualmente el polaco para comunicarse con sus hermanos y hermanas mayores).

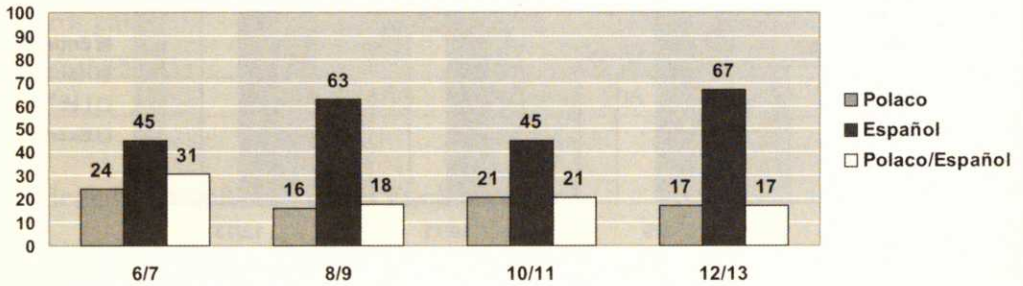
GRÁFICO 3.30
Elección lingüística en polaco



Dominio lingüístico

La mayor parte de los alumnos de todos los grupos de edad dijo hablar mejor en español (22 (45%) de los del grupo de 6/7 años y 5 (67%) de los del de 12/13) que en polaco (16 (24%) del grupo de 6/7 años y 2 (17%) del grupo de 12/13).

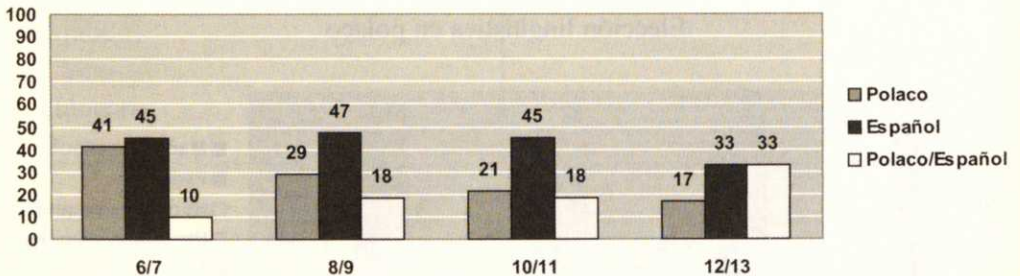
GRÁFICO 3.31
Dominio lingüístico en polaco y español



Preferencia lingüística

Como muestra el gráfico 3.32, la mayor parte de los alumnos del grupo lingüístico polaco prefiere hablar en español (el 45% (16) de los niños de 8/9 años y el 33% (4) de los de 12/13).

GRÁFICO 3.32
Preferencia lingüística en polaco y español



CAPÍTULO 4

VITALIDAD DE LAS LENGUAS DE LOS ALUMNOS

4.1. Comparación interlingüística

Partiendo de los perfiles lingüísticos presentados en el capítulo anterior, en este se comparan los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones que sirvieron de base para el análisis de las ocho lenguas más habladas por los escolares de Madrid. Todas se comparan partiendo de las cuatro dimensiones lingüísticas ya presentadas en el capítulo 2 y formando bloques independientes que facilitan la siguiente información:

- *competencia lingüística*: hasta qué punto la lengua en cuestión es *comprendida* por el alumno.
- *elección lingüística*: hasta qué punto la lengua en cuestión es la utilizada normalmente *con la madre*.
- *dominio lingüístico*: hasta qué punto la lengua en cuestión es la que *mejor* habla el alumno.
- *preferencia lingüística*: hasta qué punto la lengua en cuestión es la *preferida* por el alumno.

La información referida a cada una de estas dimensiones se presenta en tablas independientes en las que la última columna contiene las medias totales en orden descendente. Esta ha sido la información utilizada para calcular el Índice de Vitalidad Lingüística (IVL), presentado en el punto 4.1.5., que se ha obtenido calculando los valores medios resultantes en cada una de estas dimensiones lingüísticas.

4.1.1. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

En la tabla 4.1 aparecen los resultados obtenidos de la comparación interlingüística y seudolongitudinal de la primera de las dimensiones; la competencia lingüística. En ella se muestra hasta qué punto la lengua hablada en casa es comprendida por el alumno.

TABLA 4.1

Comprensión de la lengua según el grupo lingüístico y el grupo de edad (en %)

Grupo lingüístico	6/7 años	8/9 años	10/11 años	12/13 años	Media
Rumano	100	97	98	88	96
Polaco	93	97	94	100	96
Chino	95	88	94	98	94
Árabe	91	91	93	96	93
Tagalo	100	88	89	89	92
Portugués	89	92	81	95	89
Francés	68	56	64	65	63
Inglés	82	57	62	48	62

La media obtenida indica que los alumnos comprenden razonablemente bien la mayor parte de sus lenguas. Una posible explicación al menor dominio de las lenguas inglesa y francesa en relación con el resto, podría ser que éstas no son en realidad lenguas utilizadas en el medio familiar, sino que se emplean en otros contextos, sobre todo en el escolar. Otra razón podría ser que se trate de segundas lenguas que, aunque conocidas por los alumnos, son poco utilizadas para la comunicación familiar en el contexto español. Sin duda, el hecho de que estas sean, además, materias escolares ha influido en las respuestas de los alumnos. Son las más estudiadas en los centros educativos pero las menos utilizadas en la comunicación diaria. Otro dato que podría corroborar esta afirmación es que la mayor parte de los alumnos y de sus familias que dijo utilizar las lenguas inglesa y francesa nació en España.

La tabla 4.2 ofrece un cuadro en el que se describen las habilidades orales y escritas de los alumnos según los distintos grupos lingüísticos.

TABLA 4.2

Habilidades orales y escritas según los grupos lingüísticos (en %)

Grupo lingüístico	Total de alumnos	Comprenden	Hablan	Leen	Escriben
Rumano	125	97	96	77	73
Chino	216	94	92	63	63
Polaco	106	95	94	60	60
Árabe	783	92	92	46	45
Portugués	227	88	83	61	51
Tagalo	109	90	82	40	36
Inglés	405	61	55	46	44
Francés	174	62	55	33	26

La tabla muestra que, en el caso de todos los grupos lingüísticos, la mayoría de los alumnos es capaz de comprender y hablar, pero menos de leer y escribir en las lenguas utilizadas en sus casas. Estos resultados son perfectamente comprensibles ya que la lectoescritura se adquiere normalmente durante la etapa escolar.

Por otro lado, las habilidades orales y escritas de los alumnos que dijeron utilizar el inglés y francés en casa son relativamente bajas en comparación con el resto de los grupos. Este dato hace sospechar que la mayoría de los alumnos de estos grupos lingüísticos no proviene en realidad de países francófonos o anglófonos. Sobre todo si se tiene en cuenta, por ejemplo, que la lengua inglesa es estudiada en los colegios por todos los alumnos (ver tabla 4.11).

4.1.2. ELECCIÓN LINGÜÍSTICA

En la tabla 4.3, aparecen los resultados obtenidos de la comparación interlingüística y seudolongitudinal de la segunda de las dimensiones; la elección lingüística. En ella se muestra hasta qué punto la lengua en cuestión es normalmente la más utilizada, o utilizada en igual medida que el español, para comunicarse con la madre.

TABLA 4.3
Elección de lengua según grupo lingüístico y edad (en %)

Grupo lingüístico	6/7 años	8/9 años	10/11 años	12/13 años	Media
Rumano	100	97	98	88	96
Chino	89	81	92	98	90
Árabe	83	85	85	90	86
Polaco	86	89	82	83	85
Portugués	71	65	58	59	63
Tagalo	64	66	53	56	60
Francés	48	33	36	35	38
Inglés	43	33	27	19	30

Los resultados obtenidos en cuanto a elección lingüística no son muy diferentes de los referidos a la competencia presentados en la tabla 4.2. De nuevo, el francés y el inglés obtienen los resultados más bajos junto al portugués y al tagalo. Por otra parte, el rumano, el chino, el árabe y el polaco son las lenguas más utilizadas en la comunicación familiar.

La tabla 4.4 muestra el porcentaje de alumnos de los distintos grupos lingüísticos que utiliza el español como lengua de comunicación en sus hogares.

TABLA 4.4

Elección lingüística del español como lengua de comunicación en los hogares (en %)

Grupo lingüístico	Total	Madre	Padre	Hermanos pequeños	Hermanos mayores	Mejores amigos
Árabe	783	38	38	40	44	90
Inglés	405	48	43	32	30	62
Portugués	227	63	62	44	32	90
Chino	261	20	21	23	27	80
Francés	174	56	59	49	41	77
Rumano	125	28	33	22	20	87
Tagalo	109	69	61	46	40	94
Polaco	106	32	35	25	27	94

La tabla muestra como los niños pertenecientes al grupo lingüístico tagalo son los que más utilizan el español con sus padres, seguidos de los del grupo portugués y francés. Estos resultados coinciden con los presentados en la tabla precedente. Por otra parte, según estos no podemos confirmar que se cumpla el concepto de "lengua materna" ya que en algunos grupos la lengua en cuestión es más utilizada con la madre, es el caso del inglés, portugués y tagalo; mientras que en otros, la lengua concernida es más utilizada con el padre, es el caso del chino, francés, rumano y polaco. Los alumnos de los grupos lingüísticos rumano, chino y polaco dijeron utilizar habitualmente estas lenguas con sus hermanos y hermanas, en tanto que el español era una lengua de comunicación fuerte para los alumnos del grupo tagalo, portugués y francés. En el caso de todos los grupos, la elección del español como lengua de comunicación con los mejores amigos es la más habitual.

4.1.3. DOMINIO LINGÜÍSTICO

En la tabla 4.5, aparecen los resultados obtenidos de la comparación interlingüística y seudolongitudinal de la tercera de las dimensiones; el dominio lingüístico. En ella se muestra hasta qué punto la lengua en cuestión se habla mejor, o tan bien como el español.

TABLA 4.5

Dominio de la lengua según grupo lingüístico y edad (en %)

Grupo lingüístico	6/7 años	8/9 años	10/11 años	12/13 años	Media
Chino	54	47	68	91	65
Rumano	54	53	69	59	59
Árabe	43	47	54	61	51
Polaco	55	34	42	33	41
Portugués	43	34	30	27	33
Tagalo	21	20	20	11	18
Inglés	20	15	19	12	16
Francés	12	11	20	12	14

En general, los alumnos de los grupos tagalo, inglés y francés presentan los porcentajes más bajos de dominio de sus lenguas, en tanto que los alumnos más mayores de los grupos chino y árabe son los que dominan mejor las suyas. En el caso de sólo tres grupos lingüísticos, la media es superior a 50: el chino, el rumano y el árabe. Aunque hemos visto que los resultados difieren de unos grupos a otros, los datos obtenidos indican que, en general, los alumnos de los diferentes grupos no tienen un dominio elevado de sus lenguas familiares.

4.1.4. PREFERENCIA LINGÜÍSTICA

En la tabla 4.6, aparecen los resultados obtenidos de la comparación interlingüística yseudolongitudinal de la cuarta de las dimensiones: la preferencia lingüística. En ella se muestra hasta qué punto la lengua en cuestión es la que el alumno prefiere hablar.

TABLA 4.6
Preferencia lingüística según grupo y edad (en %)

Grupo lingüístico	6/7 años	8/9 años	10/11 años	12/13 años	Media
Árabe	51	53	56	47	52
Portugués	57	60	44	45	51
Chino	38	49	56	56	50
Polaco	52	47	39	50	47
Rumano	38	31	33	41	36
Inglés	43	35	38	26	35
Francés	32	25	40	41	34
Tagalo	43	41	27	22	33

En general, las medias obtenidas con respecto a la preferencia lingüística no son más elevadas que las obtenidas con respecto al dominio lingüístico: son relativamente bajas en el caso de todas las lenguas. Sólo en el caso de tres de ellas, el árabe, el portugués y el chino, los resultados medios se encuentran en 50 o por encima de esta cifra.

En la siguiente tabla se comparan los resultados de las dos últimas dimensiones lingüísticas analizadas: la preferencia y el dominio lingüísticos. Para la elaboración de esta tabla sólo se ha contado con las respuestas de aquellos alumnos que dijeron preferir una lengua distinta a la que hablaban mejor. En la primera columna se representan los porcentajes de los que prefieren el español y en la segunda los porcentajes de los que prefieren otras lenguas. La tercera muestra la suma de las dos primeras, es decir, el porcentaje total de estos alumnos.

Los resultados obtenidos de la combinación muestran que la mayoría de los alumnos prefiere hablar una lengua que no domina del todo. Los grupos francés, inglés y tagalo son los que muestran menos diferencias entre dominio y preferencia. Las diferencias más grandes se encuentran entre los grupos árabe, polaco y rumano. En general la tabla constata que casi todos los niños, independientemente del grupo lingüístico al que pertenezcan, dominan más la lengua española pero prefieren utilizar las lenguas habladas en sus casas. Dos excepciones a esta constatación son el caso de los alumnos de los grupos rumano y chino pues la mayoría dijo preferir el español a sus lenguas familiares.

TABLA 4.7
Dominio *versus* preferencia lingüística

Grupo lingüístico	Total	Prefieren hablar español pero tienen competencia en otras lenguas		Prefieren hablar en otras lenguas pero tienen competencia en español		Combinaciones totales	
Árabe	783	221	28%	267	34%	488	62%
Polaco	106	28	26%	38	36%	66	62%
Rumano	125	52	42%	22	18%	74	59%
Portugués	227	38	17%	90	41%	130	57%
Chino	216	71	33%	43	20%	114	53%
Tagalo	109	11	10%	30	28%	41	38%
Inglés	405	28	7%	113	28%	141	35%
Francés	174	10	6%	46	26%	56	32%

4.1.5. VITALIDAD LINGÜÍSTICA

Como se menciona al principio de este capítulo, en este apartado se ofrece el índice de vitalidad lingüística (IVL) de las ocho lenguas en cuestión. Este índice se ha obtenido calculando los valores medios resultantes de las cuatro dimensiones lingüísticas. En la tabla 4.8 se presentan los valores según grupo de lengua y dimensiones lingüísticas.

TABLA 4.8
 Vitalidad lingüística según grupo y dimensión lingüísticos
 (en %, IVL en % acumulativo)

Grupo lingüístico	Total	Competencia lingüística	Elección lingüística	Dominio lingüístico	Preferencia lingüística	IVL
Chino	216	53	51	37	28	43
Rumano	125	55	52	33	21	40
Árabe	783	53	49	29	30	40
Polaco	106	55	49	24	27	39
Portugués	227	51	36	19	30	34
Tagalo	109	52	34	10	19	29
Inglés	405	35	18	9	20	21
Francés	174	36	22	8	20	21

La tabla muestra que, en general, no se ha obtenido un IVL muy elevado en ninguna de las lenguas. Los índices mayores los obtienen las lenguas china, rumana, árabe y polaca. Si comparamos estos resultados con los obtenidos en el caso de los niños nacidos en España comprobamos que los niños pertenecientes a estos grupos lingüísticos son también los que en mayor medida han nacido fuera de España (ver tabla 4.9). Los índices más bajos los presentan los alumnos de los grupos francés, inglés, tagalo y portugués que, como se puede comprobar en la tabla 4.9, son también los grupos que, en mayor medida, han nacido en España. La comparación entre estas dos tablas arroja resultados muy interesantes pues se comprueba que, en el caso de Madrid, la lengua de origen tiene un índice de vitalidad más bajo según se haya nacido o no en España.

4.2. La lengua de los alumnos de origen inmigrante como indicador de los grupos multiculturales

Con el objeto de identificar a los diferentes grupos multiculturales de Madrid, se han combinado los datos lingüísticos obtenidos con la información recogida sobre el país de nacimiento. Con esta comparación se ha tratado de averiguar hasta qué punto la lengua utilizada en los hogares posee un valor añadido a la hora de definir e identificar a la población de alumnos inmigrantes. En primer lugar, la tabla 4.9 muestra el número de alumnos y de padres nacidos en España. Los resultados proporcionales obtenidos en el caso de los ocho grupos lingüísticos analizados se han agrupado en orden decreciente.

TABLA 4.9

Nacimientos proporcionales en España según grupo lingüístico (en %)

Grupo lingüístico	Total	Alumno	Madre	Padre
Inglés	405	70	57	58
Tagalo	109	67	3	7
Francés	174	60	38	49
Portugués	227	56	17	28
Chino	216	43	5	5
Árabe	783	41	8	6
Polaco	106	39	7	14
Rumano	125	3	2	2

La mayor parte de los alumnos, más del 50%, de cuatro de los ocho grupos nació en España. Los alumnos del grupo rumano son los que mayoritariamente nacieron fuera, sólo el 3% nació en España. El caso de los padres es diferente, la mayoría nació fuera de España, exceptuando el caso de algunas madres y/o padres de los grupos inglés y francés.

En la tabla 4.10 se comparan los datos sobre países de nacimiento y lenguas utilizadas en las casas de todos los alumnos de la muestra.



TABLA 4.10

País de nacimiento de los alumnos y de sus padres y las lenguas utilizadas por ellos

País de nacimiento	Total	Ninguna lengua además de o en vez de la española		Otra lengua además de o en vez de la española	
Alumno					
España	20279	19148	79%	1131	5%
Otro país	4050	2811	12%	1239	5%
Madre					
España	18586	18106	75%	480	2%
Otro país	5484	3614	15%	1870	8%
Padre					
España	18687	18171	76%	516	2%
Otro país	5304	3478	14%	1826	8%
Alumno/Madre/Padre					
España	17706	17388	72%	318	1%
Otro país	6285	4251	18%	2034	8%

La tabla 4.10 muestra que la lengua utilizada en casa por los alumnos no siempre se corresponde con el país de nacimiento, lo que demuestra que ambos indicadores ofrecen información complementaria a la hora de identificar a los grupos multiculturales. El 5% (1.131) del total de los alumnos (24.329) nacidos en España utilizaba en su casa otra lengua además de o en vez de la española. En tanto que el número de alumnos, padres y madres nacidos fuera de España que utiliza únicamente el español como lengua de comunicación es bastante elevado (18%). En este punto hay que tener en cuenta que muchos de estos alumnos y padres nacidos fuera tienen como lengua de comunicación alguna de las variedades hispanoamericanas del español: en la tabla 2.10, en la que se mostraban los países de nacimiento, tanto de los alumnos como de los padres encuestados, se veía como alrededor del 58% de los nacidos fuera de España provenía de algún país hispanohablante. En este sentido, como ya se ha advertido más arriba, sería conveniente que la recogida de datos en el caso español contemplara no sólo la inclusión de preguntas relacionadas con el país de nacimiento o las lenguas habladas, sino también con el país de nacimiento de los padres o con la autoadscripción étnica.

CAPÍTULO 5

LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS DE ORIGEN EN LAS ESCUELAS ESPAÑOLAS

5.1. Las lenguas de origen en las escuelas de Madrid: participación y demanda

En este último capítulo se trata la cuestión de la enseñanza de las lenguas de origen en las escuelas. Al final del cuestionario, a los alumnos participantes se les pedía que rellenaran una pregunta relacionada con las lenguas aprendidas en el colegio. Además había otras dos preguntas, en una de ellas se preguntaba qué lengua o lenguas no estudiadas en la escuela les gustaría aprender y en la otra se les preguntaba por la lengua o lenguas aprendidas fuera del centro escolar (ver Anexo I).

Antes de mostrar los resultados obtenidos en estas preguntas, se ofrece una descripción detallada de los programas de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO) que existen en España. La ELCO es la encargada de desarrollar la enseñanza de las lenguas de los alumnos inmigrantes en las escuelas públicas españolas. Este tipo de programas, con una larga tradición en otros países de Europa, llevan relativamente poco tiempo funcionando en España y sólo existen, por el momento, acuerdos para su desarrollo con dos países: Portugal y Marruecos.

Desde que la educación intercultural se ha convertido en el nuevo marco a partir del cual gestionar la presencia de los alumnos de origen inmigrante en los colegios, la UE ha venido recomendando la aplicación en las escuelas de dispositivos educativos interculturales. Uno de estos dispositivos propuestos es la introducción en las aulas de programas de enseñanza de la lengua materna y de la cultura de los hijos de los inmigrantes residentes en Europa (Comisión Europea, 1995).

Fruto de estas recomendaciones y de la firma de convenios de cooperación cultural con los gobiernos de Portugal y Marruecos, existen en España dos programas que desarrollan la enseñanza de la lengua portuguesa y de la lengua árabe y que están especialmente dirigidos a los hijos de los inmigrantes procedentes de estos países. Por el momento, las clases impartidas en este marco están presentes mayoritariamente en los colegios públicos de educación Primaria, en tanto que su presencia en los colegios concertados y en los institutos de Secundaria es mínima.

Además de los cursos organizados en el marco de estos acuerdos de cooperación cultural con Portugal y Marruecos, existen en España otros programas de ELCO gestionados, mayoritariamente, por organizaciones no gubernamentales. Las organizaciones que actúan en este sentido reciben, en algunos casos, subvención de las autoridades educativas para impartir estas clases que suelen ofrecerse en los centros públicos y en horario extraescolar. En el caso de la enseñanza de lengua árabe, son significativas las clases que ha venido ofreciendo la Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes en España (ATIME) o la Federación Andalucía Acoge, aunque existen otras iniciativas privadas que actúan en el mismo sentido (Damen y Franzé, 1998). En el caso concreto de la CM, estas subvenciones se establecen dentro de las actuaciones de compensación educativa y son concedidas por la Dirección General de Promoción Educativa para tal fin.

En este capítulo, se analizan únicamente los programas de ELCO marroquí y portuguesa en el marco de los acuerdos firmados con los gobiernos marroquí y portugués.

5.1.1. LA ELCO MARROQUÍ

Fruto del Convenio de Cooperación Cultural entre España y Marruecos, firmado en 1980, la Comisión Mixta Hispano-Marroquí de Cooperación Cultural y Educativa reunida en 1992, define, entre otros acuerdos relacionados con la cooperación educativa, cultural y científica entre ambos países, las líneas de colaboración que concluyen en el Programa de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen ("Programa de Aplicación del Acuerdo Cultural Hispano-Marroquí", 1992).

En julio de 1994 tiene lugar una segunda reunión entre el grupo de expertos hispano-marroquíes en la que se define el currículum de lengua árabe y cultura marroquí que se va a desarrollar en las escuelas españolas. Como se establece en el documento resultante de esta reunión, con la ELCO se pretende favorecer la aplicación de la educación intercultural. En este sentido, se habla de la necesidad de "adaptar la oferta educativa a las necesidades y potencialidades de los alumnos originarios de grupos étnicos o culturales minoritarios". En cuanto a los objetivos específicos, el programa se implanta oficialmente en España en el curso escolar 1994/95 - aunque en cursos anteriores ya se habían llevado a cabo clases experimentales en algunos centros de la Comunidad de Madrid - para enseñar la lengua y la cultura árabe a los niños de origen marroquí escolarizados en España, lo que ha de resultar en su mejor integración en el sistema educativo español (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994). En definitiva, como se especifica en este mismo documento, se trataría de integrar en el proyecto educativo del centro la diversidad cultural y lingüística de estos alumnos para favorecer el intercambio entre las cul-

turas y evitar así posibles problemas relacionados con el prejuicio étnico o con las actitudes de rechazo.

En cuanto a las responsabilidades atribuidas a cada uno de los gobiernos, Marruecos se encarga del reclutamiento de los profesores -todos ellos marroquíes-, de su remuneración y de la elaboración de los materiales pedagógicos que se van a utilizar en las clases de lengua y cultura; por su parte, España es responsable de facilitar la implantación del programa en los centros escolares con un número suficiente de alumnos marroquíes, así como de la organización anual de cursos de formación para los profesores que han de integrarse en los centros escolares españoles o que ya han empezado a desarrollar su labor.

El programa establece dos modalidades de implementación: una modalidad A en la que las clases de árabe se desarrollan en horario extraescolar y una modalidad B en la que se enseña la lengua durante el horario lectivo. Aunque el grado de integración del profesor en el centro dependerá mucho de su presencia o no durante el horario escolar, en ambos casos las bases de la ELCO establecen que los profesores marroquíes, además de enseñar la lengua árabe y la cultura marroquí, han de llevar a cabo otras tareas en las escuelas. Algunas de estas tareas están muy relacionadas con la mediación cultural pues, entre otras, se prevén las siguientes: desarrollo de proyectos que ayuden al resto de profesores a tomar en consideración la presencia en la escuela de la cultura marroquí, facilitar el contacto entre las familias marroquíes y el colegio, desarrollar una labor de mediación lingüística, facilitar el acceso de las familias marroquíes a los servicios sociales o asistir a los profesores en los hábitos culturales o tradiciones de los estudiantes de origen marroquí que puedan incidir en el comportamiento escolar. Otras, consisten en el seguimiento y apoyo de todos los niños marroquíes del centro e incluyen, en el caso de que fuera necesario, la colaboración con los tutores de estos alumnos o la presencia en actividades que favorezcan el aprendizaje de la lengua de acogida. Para saber más sobre la ELCO marroquí en España y en otros países europeos puede verse Franzé y Mijares, 1999; López y Mijares, 2001; López y Mijares, 2001b.

5.1.2. LA ELCO MARROQUÍ EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

A continuación, se muestran las cifras de la ELCO marroquí en los colegios de Educación Primaria. A la luz del número total de marroquíes en la escuela y del número de éstos que asisten a las clases de árabe, vemos que se trata todavía de un programa minoritario del que no se beneficia más que una parte mínima de los niños. Como se muestra en el cuadro que aparece a continuación, en el curso 2001/02, 929 alumnos recibieron clases de Lengua y Cultura de Origen (LCO) árabe en colegios de Primaria de 11 provincias españolas. Para ello se contó con 18 profesores ma-

arroqués que, en algunos casos, tuvieron que llevar a cabo su tarea en varios centros escolares alternativamente. Dentro del mismo programa de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen, hubo también clases de árabe, en el caso de Barcelona, Gerona y Burgos, en 6 asociaciones que atendieron a un total de 135 niños. Además, la Embajada de Marruecos en Madrid impartió clases de árabe los sábados por la mañana a 10 niños de origen marroquí y el Consulado de Marruecos en Barcelona hizo lo mismo con otros 14, los martes y miércoles por la tarde.

TABLA 5.1

La ELCO marroquí en Educación Primaria. Curso 2001/02

Circunscripción Consular	Ciudades	Centros (Primaria y otros)	Alumnos	Profesores
Madrid	Madrid	20	319	7
	Cáceres	1	123	1
Barcelona	Barcelona	6	127	2
	Gerona	4	125	2
	Tarragona	2	53	1
Burgos	Burgos	3	32	1
	Guipúzcoa	1	28	1
	Vizcaya	1	17	
Algeciras	Málaga	2	35	1
Islas Canarias	Las Palmas	5	170	1
	Tenerife	2	59	1
Total		47	1.088	18

Según estos datos, hubo un total de 47 centros, entre colegios de Primaria, asociaciones, la Embajada y el Consulado, a los que asistieron 1.088 alumnos con 18 profesores marroquíes. En cuanto a las modalidades A o B mencionadas más arriba -es decir, fuera o dentro del horario escolar-, sólo en Madrid, Cáceres, Vizcaya y Las Palmas existió la posibilidad de que la ELCO estuviera insertada en el horario escolar. Como se muestra en la siguiente tabla, la modalidad A -fuera del horario escolar- fue la dominante en todas las provincias, exceptuando el caso de Madrid y Cáceres.

TABLA 5.2.

Modalidades de la ELCO marroquí en Educación Primaria. Curso 2001/02

	Nº Centros	
Madrid	20	
	Mod. A	Mod. B
	2	18
Cáceres	1	
	Mod. A	Mod. B
	0	1
Barcelona	6	
	Mod. A	Mod. B
	6	0
Gerona	4	
	Mod. A	Mod. B
	4	0
Tarragona	2	
	Mod. A	Mod. B
	2	0
Burgos	3	
	Mod. A	Mod. B
	3	0
Guipúzcoa	1	
	Mod. A	Mod. B
	1	0
Vizcaya	1	
	Mod. A	Mod. B
	0	1
Málaga	2	
	Mod. A	Mod. B
	2	0
Las Palmas	5	
	Mod. A	Mod. B
	4	1
Tenerife	2	
	Mod. A	Mod. B
	2	0

Si bien, como establecen las bases del programa, se contempla que el desarrollo de la ELCO incluya el paso de la modalidad A a la B, lo cierto es que, por el momento, no ha sido así en la mayor parte de los centros. El caso de Barcelona es muy significativo pues, a pesar de ser la ciudad con el número más elevado de alumnos marroquíes de toda España, la implantación de las clases de árabe en las escuelas es muy reducida. Según los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el curso 2001/02, 11.974 alumnos escolarizados en Cataluña tenían nacionalidad marroquí, frente a los 8.581 de Madrid. A pesar de esto, el número de alumnos que recibió clases de ELCO en ese mismo curso no sólo fue más del doble en Madrid, sino que sólo pudo encontrarse en la modalidad A que es la que se imparte fuera del horario lectivo. A estas razones hay que añadir que en Barcelona, excepto en un colegio, todas las clases se llevan a cabo en asociaciones y no en escuelas; lógicamente esta situación impide que el programa pueda desarrollarse dentro del horario escolar.

5.1.3. LA ELCO MARROQUÍ EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)

La presencia del programa de lengua y cultura de origen marroquí en la ESO es, por el momento, mínima. Sólo 198 niños recibieron clase de lengua árabe y cultura marroquí en 6 institutos de Secundaria de 5 provincias españolas. Estas clases fueron impartidas por 5 profesores que, en todos los casos, impartieron también clase en Primaria.

TABLA 5.3
La ELCO marroquí en Educación Secundaria. Curso 2001/02

Circunscripción Consular	Ciudades	Centros Secundaria	Alumnos	Profesores
Madrid	Madrid	1	22	1
	Cáceres	1	87	1
Barcelona	Barcelona	1	27	1
	Gerona	1	25	1
Islas Canarias	Las Palmas	2	37	1
Total		6	198	5

En cuanto a las modalidades de implementación, sólo en Madrid y Cáceres se llevó a cabo según la modalidad B, integrada en el horario escolar, mientras que en el resto de los centros de Barcelona, Gerona y Las Palmas, se impartió una vez terminadas las clases.

Si se compara el número de alumnos que recibió clases de ELCO tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria, con el del número total de alumnos marroquíes matriculados en todo el país, se comprobará el alcance de este programa. Así, en el curso 2001/02 hubo 38.233 alumnos con nacionalidad marroquí escolarizados, de los cuales sólo 1.286 recibieron clase de árabe; es decir sólo el 3.3% del total. Como se muestra más adelante, el programa de lengua y cultura portuguesa cuenta con un número más elevado de alumnos, a pesar de que en España hay escolarizados menos niños de origen portugués. A este respecto, cabe destacar que, mientras la ELCO portuguesa se caracteriza por atender a una mayoría de niños que no tiene nacionalidad portuguesa, a la ELCO marroquí acuden casi exclusivamente alumnos marroquíes, según palabras del propio Inspector del programa en la Embajada de Marruecos en España.

5.1.4. EL CASO DE MADRID

En la Comunidad de Madrid, el programa de ELCO marroquí funciona, como se ha visto en la tabla anterior, fundamentalmente integrado en el horario escolar, es decir, dentro de la modalidad B. Por otra parte, es la Comunidad Autónoma donde un número mayor de alumnos acude a estas clases, independientemente de que en Cataluña el número de niños marroquíes en la escuela sea superior al de la CM.

Como se ha mostrado en las tablas 5.1. y 5.3., en el curso 2001/02, 341 niños recibieron clases de árabe repartidos en 19 centros de Educación Primaria, 1 centro de Educación Secundaria y en la Embajada de Marruecos. En todos los casos, salvo en un colegio y en la Embajada, las clases tuvieron lugar integradas en el horario escolar, dentro de la modalidad B. Para todo ello se contó con 7 profesores marroquíes de árabe. Si se tiene en cuenta que en ese mismo curso escolar había matriculados 8.581 niños con nacionalidad marroquí en la Comunidad de Madrid, se comprueba que el programa sólo llegó al 3.9% de estos alumnos.

En la siguiente tabla aparece el número de centros escolares donde estuvo presente el programa de enseñanza de lengua y cultura de origen. Como se ve, la mayor parte de los centros se ubicaron en la Dirección Territorial Madrid Oeste, seguida de la Sur. En la de Madrid Capital, sólo se llevó a cabo en 4 centros, de los cuales 1 de ellos es la propia Embajada de Marruecos. En las de Norte y Este, el programa no se impartió en ningún colegio.

TABLA 5.4

Número de centros en los que se imparte ELCO marroquí según subdirecciones territoriales. Curso 2001/02

SUBDIRECCIÓN TERRITORIAL	Nº CENTROS
Madrid Capital	4
Madrid Norte	–
Madrid Sur	7
Madrid Este	–
Madrid Oeste	10
Total	21

En la siguiente tabla se muestra la distribución de los alumnos, 341, según Direcciones Territoriales y su ubicación en la Educación Primaria o Secundaria.

TABLA 5.5

Número de alumnos de la ELCO marroquí según Direcciones Territoriales. Curso 2001/02

SUBDIRECCIÓN TERRITORIAL	Educación Primaria	Educación Secundaria	Embajada
Madrid Capital	74	–	10
Madrid Norte	–	–	–
Madrid Sur	110	–	–
Madrid Este	–	–	–
Madrid Oeste	125	22	–
Total	309	22	10

La siguiente tabla está dedicada a las modalidades de implementación de la ELCO tanto en los centros de Primaria como en los de Secundaria y, una vez más, según las distintas Direcciones Territoriales.

TABLA 5.6

Número de centros en los que se imparte ELCO marroquí según Direcciones Territoriales y modalidades de implementación. Curso 2001/02

SUBDIRECCIÓN TERRITORIAL	Educación Primaria		Educación Secundaria		Embajada	
	A	B	A	B	A	B
Madrid Capital	–	3	–	–	1	–
Madrid Norte	–	–	–	–	–	–
Madrid Sur	1	6	–	–	–	–
Madrid Este	–	–	–	–	–	–
Madrid Oeste	–	9	–	1	–	–
Total	1	18	–	1	1	–

5.1.5. DIMENSIONES DE LA ELCO MARROQUÍ EN ESPAÑA

Destinatarios

Niños de origen marroquí escolarizados en centros públicos de Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, es decir, niños de 6 a 16 años. Si bien se trata de un programa gestionado por el gobierno marroquí y dirigido fundamentalmente a los niños de este origen, las clases están abiertas a todos aquellos, sea cual sea su nacionalidad, que quieran aprender la lengua árabe. Aunque los encargados del programa no han realizado el recuento de las nacionalidades de los alumnos que reciben estas clases, lo cierto es que, según el Inspector del programa en la Embajada de Marruecos, la mayoría de los niños son marroquíes. Hay además, algunos españoles y de otros países árabes, aunque son la minoría.

Fundamentos teóricos

El programa tiene sus fundamentos teóricos en las ideas educativas interculturales que pretenden una introducción en el aula de la cultura y de la lengua de los alumnos minoritarios para conseguir una mejora de su nivel educativo y su mejor integración en los grupos. Como se establece en la legislación, la ELCO permite tomar en consideración los aprendizajes previos de los niños provenientes de grupos minoritarios, mejorar su autoestima, reducir el prejuicio étnico y las posibles actitudes de rechazo, así como el etnocentrismo.

Objetivos

Los objetivos específicos del programa son tres: lingüísticos, culturales e interculturales. Los lingüísticos, la adquisición oral y escrita de la lengua árabe, permitirán al alumno relacionarse con sus conciudadanos marroquíes. Los culturales, el conocimiento de las características más importantes de la sociedad marroquí y del mundo árabe y europeo, facilitarán la adaptación del niño a la realidad del país receptor y su éxito en la escuela del país de acogida. Los interculturales, que el niño tome en consideración su identidad cultural y su lengua al tiempo que recibe otros valores, permitirán su integración armoniosa en la sociedad de acogida.

Evaluación

Según los acuerdos, una de las labores de la comisión mixta encargada del seguimiento del programa sería la de evaluar los resultados del mismo; sin embargo, hasta el momento, no se tiene conocimiento de que dicha evaluación haya tenido lugar. En una entrevista mantenida con el Inspector marroquí en España de la ELCO, éste comentó que las únicas evaluaciones son los exámenes que realizan los profesores a los niños. Estos exámenes son los que permiten corroborar que los alumnos que acuden a estas clases realmente aprenden la lengua árabe y cumplen con los objetivos marcados por el programa. No obstante, no existe una evaluación conjunta del programa en toda España que permita conocer, por ejemplo, el grado de aceptación de estas clases por parte de los niños, su grado de conocimiento de la lengua, el grado de satisfacción de los padres, el grado de implantación e integración de un programa de estas características en los centros educativos etc. Por otra parte, las evaluaciones parciales realizadas por los profesores no están disponibles y no pueden ser consultadas. Hay que decir, también, que por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español tampoco se ha llevado a cabo una evaluación de la ELCO. En los informes que publica anualmente el Ministerio sobre "estado y situación del Sistema Educativo", la información sobre este programa se refiere únicamente al número de alumnos que se beneficia de él, sin que exista un análisis mayor, o ni siquiera más comentarios al respecto.

Adscripciones mínimas

Si bien en ningún documento se especifica el número mínimo de alumnos necesarios, se dice que el programa podrá llevarse a cabo en aquellos centros que escolaricen a un número suficiente de alumnos de origen marroquí. Según los datos disponibles y facilitados por la Embajada de Marruecos en España, durante el curso 2001/02 los colegios en los que se llevaron a cabo clases de árabe variaron sig-

nificativamente en su número de alumnos; de un mínimo de 3 alumnos en un colegio de Primaria de la Comunidad de Madrid dentro de la modalidad B, a un máximo de 123 en otro colegio de Primaria de la provincia de Cáceres en la misma modalidad.

Estatus curricular

El programa puede llevarse a cabo según dos modelos de implementación que no se conciben como alternativas, sino como dos fases distintas que responden a dos situaciones diferentes. La Modalidad A es la que imparte las clases de lengua árabe y de cultura marroquí en horario extraescolar. En esta modalidad, el programa constará de dos sesiones semanales de 1 hora o 1 hora y media de manera que el profesor pueda impartirlas en más de un centro escolar. La actividad será incluida en la Programación General Anual así como en el Proyecto Educativo de los centros. En la Modalidad B, la enseñanza de la lengua árabe y de la cultura marroquí está integrada en el horario escolar. En este caso, el profesor marroquí deberá cumplir una jornada escolar equivalente a la de los profesores españoles. El programa deberá ser aprobado por el Servicio de Inspección Técnica de Educación de cada Comunidad y podrá ser incorporado a la Programación General Anual de los centros. En esta modalidad, el profesor marroquí, en coordinación con el cuerpo de profesores de Educación Compensatoria y de los profesores tutores, se ocupará de la integración de los alumnos marroquíes. Como se especifica en el documento base del programa, el objetivo es tender a que en todos los centros se lleve a cabo la modalidad B.

En ninguno de los dos casos la evaluación de la materia consta en el expediente académico de los alumnos. Este hecho demuestra que su estatus es fundamentalmente extracurricular ya que una verdadera integración de la materia en la escuela implicaría que se tratara de una asignatura optativa más con valor curricular.

Financiación

El programa está financiado por el gobierno marroquí: entre otros, corre con los gastos de remuneración de los profesores. El gobierno español, además de facilitar la implementación del programa en los centros escolares en los que se desarrolla, tiene una partida destinada a la formación del profesorado. Esta formación se celebra anualmente en Rabat y está organizada por el Ministerio de Educación Nacional de Marruecos y la Consejería de Educación de la Embajada de España en ese país. Además, colaboran expertos del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español.

Materiales

Los materiales, dos cuadernos de lectura y dos de escritura, así como un Atlas de Marruecos, han sido elaborados por el Ministerio de Educación Nacional marroquí especialmente para el programa de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen en Europa. Por el momento, estos materiales son los únicos disponibles y en ellos no se especifica a qué nivel de instrucción corresponden. Además de estos materiales, en este momento se está ultimando en Marruecos la redacción de una nueva guía para los profesores del programa español.

Cualificación del profesorado

Los profesores marroquíes deberán cumplir los siguientes requisitos: tener un buen conocimiento de la lengua española que facilite su incorporación a los centros escolares, estar en posesión de un diploma equivalente al de los profesores españoles con los que trabajarán, contar con una experiencia en la enseñanza de un mínimo de cinco años y conocer el Sistema Educativo de los dos países. Además de estos requisitos, el conocimiento de las lenguas de los alumnos de origen inmigrante de los centros también será valorado positivamente.

5.1.6. LA ELCO PORTUGUESA

El programa de Enseñanza de Lengua y Cultura Portuguesa funciona en España desde el curso escolar 1987/88, en el marco del Acuerdo de Cooperación entre España y Portugal en materia educativa. Al igual que la ELCO marroquí, el programa portugués tiene como objetivo fundamental favorecer la integración del alumnado portugués y lusoparlante en el Sistema Educativo español. Además, como se especifica en la normativa, con el programa se pretende conseguir la aplicación en la aulas de la educación intercultural: "Una educación basada, por una parte, en el reconocimiento y apoyo del derecho de los grupos minoritarios al mantenimiento y expresión de su propia lengua y cultura y, por otra parte, en la necesidad de formar a todo el alumnado en el conocimiento y aprecio de las distintas culturas presentes en la escuela".

Los profesores portugueses forman parte de la Red de Enseñanza Portuguesa en el extranjero y dependen de la Agregaduría para la Educación de la Embajada de Portugal en España. Los centros escolares en los que se lleva a cabo el programa re-

* *Instrucciones de la Dirección General de Centros Educativos de 28 de octubre de 1996. Lengua y cultura portuguesa (B.O.M.E.C. de 4-XI-96).*

ciben una dotación económica adicional para gastos de funcionamiento, así como el material escolar portugués necesario para la enseñanza de este idioma.

La ELCO portuguesa se desarrolla en colegios de Educación Infantil y Primaria que se considere tengan un número significativo de alumnos de origen portugués o lusoparlante. Asimismo, los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria tienen la posibilidad de desarrollar, con carácter experimental, el programa. En el curso 2000/01 se desarrolló en las siguientes Comunidades Autónomas: Castilla y León (León, Burgos, Salamanca), Asturias, Navarra, Madrid, Galicia, País Vasco, Cantabria, Aragón (Zaragoza) y Extremadura (Cáceres, Badajoz).

5.1.7. LA ELCO PORTUGUESA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Si bien, como se ha visto en capítulos anteriores, los alumnos con nacionalidad portuguesa en el Sistema Educativo español no son muy numerosos, el número total de estudiantes que acude a clases de enseñanza de lengua y cultura portuguesa es muy elevado. Como se muestra en el cuadro que aparece a continuación, en el curso 2000/01, 7.363 alumnos recibieron clases de portugués en 107 colegios de Primaria de 13 provincias españolas. Para ello contaron con un total de 65 profesores portugueses.

TABLA 5.7

La ELCO portuguesa en Educación Primaria. Curso 2000/01

Consulado	Ciudades	Centros Primaria	Alumnos	Profesores
Barcelona	Zaragoza	3	149	2
Bilbao	Burgos	5	264	4
	Cantabria	1	9	1
	Guipúzcoa	1	79	1
	Navarra	4	259	3
	Vizcaya	1	184	1
Madrid	Badajoz	11	1.855	9
	Cáceres	6	604	3
	León	38	1.562	19
	Madrid	7	900	5
	Oviedo	11	253	5
	Salamanca	10	686	4
Vigo	Orense	9	559	8
Total		107	7.363	65

Al contrario de lo visto en el caso anterior, la mayor parte de los alumnos que actualmente está recibiendo clases de portugués en el marco de la ELCO no tiene la nacionalidad portuguesa. A continuación, se muestran las nacionalidades de los alumnos que recibieron clases de portugués en las escuelas de Primaria, según los distintos consulados.

TABLA 5.8

Nacionalidades de los alumnos de la ELCO portuguesa en Educación Primaria.
Curso 2000/01

CONSULADO	Portugueses	Españoles	Otros
Barcelona	64	64	21
Bilbao	215	543	37
Madrid	1.133	4.139	588
Vigo	236	315	8
TOTAL	1.648	5.061	654

Como se ve en este cuadro, la mayor parte del alumnado de este programa no fue portugués, sino español. Del total de los alumnos que recibieron clases de lengua y cultura portuguesa durante el curso 2000/01, el 68.7% tenía nacionalidad española, mientras que sólo el 22.3% la tenía portuguesa.

5.1.8. LA ELCO PORTUGUESA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)

La presencia del programa de lengua y cultura de origen portuguesa en la ESO y en el Bachillerato tiene, como ha sido dicho más arriba, un carácter experimental por lo que el número de alumnos que la recibe es menor que en el caso de la Educación Primaria. Como se menciona en las bases del programa, la Administración Educativa Portuguesa destina profesorado portugués a los institutos para dar continuidad al alumnado atendido en las etapas anteriores. Un total de 488 niños recibieron clases de portugués en 31 institutos de Secundaria de 10 provincias españolas. Estas clases fueron impartidas por 27 profesores.

TABLA 5.9

La ELCO portuguesa en la Educación Secundaria. Curso 2000/2001

Consulado	Ciudades	Centros de Secundaria	Alumnos	Profesores
Barcelona	Zaragoza	1	14	1
Bilbao	Burgos	2	18	2
	Guipúzcoa	1	20	1
	Navarra	1	19	1
Madrid	Badajoz	4	162	4
	León	11	172	10
	Madrid	4	14	3
	Oviedo	2	22	2
	Salamanca	5	47	3
Total		31	488	27

En cuanto a la procedencia de los alumnos en los institutos, la siguiente tabla muestra las nacionalidades de los inscritos en el programa.

TABLA 5.10

Nacionalidades de los alumnos de la ELCO portuguesa en Educación Secundaria. Curso 2000/01

CONSULADO	Portugueses	Españoles	Otros
Barcelona	14	—	—
Bilbao	39	15	3
Madrid	124	280	13
TOTAL	177	295	16

Como puede verse en la tabla, si bien los alumnos españoles siguen siendo mayoría, la diferencia numérica entre estos y los portugueses no es tan significativa como en el caso de la Educación Primaria. Del total de los 488 alumnos, el 36.2% tiene la nacionalidad portuguesa, un porcentaje ligeramente superior al de los colegios de Primaria.

Como se muestra en el siguiente cuadro, en el curso escolar 2000/01 un total de 1.825 niños, de los 7.851 que recibieron clases de lengua y cultura, tenía nacionali-

dad portuguesa. Los últimos datos disponibles en relación con las nacionalidades de los alumnos extranjeros, dicen que en el curso escolar 2001/02 había matriculados 3.900 alumnos portugueses. Teniendo en cuenta que el número de portugueses no ha variado mucho en los últimos años, se comprueba que, a diferencia del programa marroquí, prácticamente la mitad de los alumnos portugueses se benefician anualmente de estas clases. Por otra parte, y a diferencia una vez más de lo que ocurre con la ELCO marroquí, la portuguesa está siendo impartida a una mayoría de alumnos no portugueses. Este dato hace preguntarse por qué se incluye dentro de los programas de enseñanza de lengua y cultura de origen y está siendo gestionado como tal. En la siguiente tabla se muestra la evolución numérica del programa desde su inicio en el año 1987/88.

TABLA 5.11
Evolución de la ELCO portuguesa. Cursos 1987/88 a 2000/01

	Alumnos Portugueses	Alumnos Españoles	Otros Alumnos	Total
1987/88	103	—	—	103
1988/89	306	56	73	435
1989/90	504	122	78	704
1990/91	679	447	192	1.318
1991/92	1.073	447	162	1.682
1992/93	895	990	200	2.085
1993/94	1.137	1.409	184	2.730
1994/95	1.404	1.355	290	3.049
1995/96	1.567	2.332	261	4.160
1996/97	1.674	4.161	252	6.087
1997/98	1.825	4.858	264	6.947
1998/99	1.696	5.898	208	7.802
1999/00	1.946	6.544	401	8.891
2000/01	1.825	5.356	670	7.851

5.1.9. EL CASO DE MADRID

Como se ha visto en los cuadros 5.7. y 5.9., en la Comunidad de Madrid un total de 914 niños recibieron clase de portugués durante el curso 2000/01. Lo hicieron repartidos en 7 colegios de Educación Primaria y en 4 centros de Educación

Secundaria. En todos los casos los colegios e institutos se encuentran ubicados en la Dirección Territorial de Madrid Capital.

TABLA 5.12

Alumnos de ELCO portuguesa en Infantil, Primaria y Secundaria según nacionalidades. Comunidad Autónoma de Madrid, curso 2000/01

NACIONALIDAD	Portugueses	Españoles	Otros	Total
NÚMERO DE ALUMNOS	91	433	390	914

Como muestra la tabla, de los 914 niños que recibieron clases de portugués en el marco de la ELCO, sólo 91 tenían la nacionalidad portuguesa, 433 la tenían española y 390 tenían otras nacionalidades. Teniendo en cuenta que en 2000/01 hubo matriculados 841 niños portugueses en la Comunidad de Madrid, se comprueba que la ELCO llegó al 10.8% del total de los portugueses en ese curso.

5.1.10. DIMENSIONES DE LA ELCO PORTUGUESA EN ESPAÑA

Destinatarios

El programa de lengua y cultura portuguesa se desarrolla en dos ámbitos complementarios. Por una parte se dirige al conjunto de niños escolarizados en centros públicos y privados concertados de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Por otra parte contempla la atención específica de los alumnos y alumnas de origen portugués o lusoparlante de los mismos niveles educativos.

Fundamentos teóricos

El programa portugués se aplica en España para responder a las orientaciones y recomendaciones de la Unión Europea en relación con la escolarización de los hijos e hijas de trabajadores emigrantes, la atención para la enseñanza del país de acogida y la enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen. Estas recomendaciones aparecen recogidas en la Directiva Comunitaria 486/1977, aunque fueron posteriormente completadas por el *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea* del año 1995. En la actualidad sus fundamentos teóricos se basan en la educación intercultural. Según las bases del programa, este tipo de educación pretende el reconocimiento y apoyo del derecho de los grupos minoritarios a mantener y expresar su propia lengua y cultura. Por otra parte, la edu-

cación intercultural tiene como objetivo la formación de todo el alumnado en el conocimiento y aprecio de las distintas culturas presentes en la escuela.

Objetivos

El programa se plantea unos objetivos generales, enmarcados en la educación intercultural, que buscan contribuir al conocimiento y a la valoración positiva de las distintas culturas, a la construcción de la identidad cultural individual y al desarrollo de la convivencia colectiva. En cuanto a los objetivos específicos las bases mencionan cuatro: favorecer la integración del alumnado portugués y lusoparlante en el sistema educativo español; mantener y desarrollar las referencias lingüísticas y culturales del alumnado de origen portugués y darlas a conocer al resto del alumnado y comunidad educativa en general; promover el respeto y el aprecio por las diferencias culturales educando para la formación de ciudadanos libres, responsables y participativos en una sociedad multicultural; colaborar en la mejora de la integración de los residentes portugueses dentro de sus comunidades locales de referencia. Estos objetivos, tanto los generales como los específicos, se enmarcan en el carácter de enseñanza bilingüe del programa: el aprendizaje de portugués no se plantea sólo como lengua objeto de estudio, sino como lengua vehicular de alguna de las áreas del currículo.

Evaluación

Según las bases, entre las responsabilidades del profesorado portugués se encuentra la evaluación de la materia. En cuanto al seguimiento del programa por parte de la Administración Educativa española, éste corresponde a las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas. Según los acuerdos bilaterales establecidos, la Agregaduría para la Educación de la Embajada de Portugal en España participa en el plan anual de seguimiento del Programa. Hasta el momento no se conoce ninguna evaluación global realizada por ninguno de los organismos implicados.

Adscripciones mínimas

Si bien en ningún documento se especifica el número mínimo de alumnos necesarios, las bases dicen que el programa se desarrollará en aquellos colegios de Educación Infantil y Primaria en los que exista un número significativo de alumnado de origen portugués o lusoparlante. Por otra parte, podrá implantarse en los institutos de Educación Secundaria Obligatoria, con carácter experimental, para dar continuidad a los estudiantes de origen portugués o lusoparlante que siguieran el programa durante la etapa de Primaria.

Estatus curricular

Las clases de lengua y cultura portuguesa en los niveles de Educación Infantil y Primaria pueden llevarse a cabo a través de dos modalidades de intervención: clases integradas y simultáneas.

En las clases integradas, tanto el profesor portugués como el tutor desarrollan la actividad docente de forma conjunta en la misma aula. Los profesores parten de una única programación didáctica a la que se suman los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación contemplados para las clases de lengua y cultura portuguesa. En este caso cada profesor utiliza su idioma y los materiales didácticos previstos. Esta fórmula prevé que el profesor portugués atienda preferentemente a los alumnos de origen portugués y lusoparlante.

En las clases simultáneas, la actividad didáctica se lleva a cabo al mismo tiempo pero en dos grupos distintos. En esta modalidad la programación se elabora de forma conjunta por el profesor tutor y el profesor portugués. Este modelo supone la separación, para este aprendizaje, entre el alumnado que participa en el programa y el que no.

En ambas modalidades, las áreas curriculares especialmente indicadas para implantar el programa son: Comunicación Verbal y Conocimiento del Medio en Educación Infantil y Lengua Castellana y Conocimiento del Medio en Educación Primaria. En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria las clases de portugués tienen como objeto dar continuidad al proceso educativo del alumnado que ha participado en el programa en etapas anteriores. Se organiza dentro del espacio de optatividad en el ámbito de "Segunda Lengua Extranjera" que esta etapa contempla y que habitualmente imparten profesores españoles.

Financiación

Los profesores portugueses que se adscriben a los centros educativos forman parte de la Red de Enseñanza Portuguesa en el extranjero y dependen a efectos administrativos de la Agregaduría Portuguesa en el extranjero. Para el desarrollo de las actividades del Programa, los centros participantes reciben una dotación económica adicional que se destina a los gastos de funcionamiento.

Materiales

Los materiales para la enseñanza del portugués han sido elaborados por la Subdirección General de Educación Especial y de Atención a la Diversidad del

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) español en colaboración con el Ministerio de Educación portugués, con la Embajada de Portugal en España y con el Het Project Bureau/CED de Holanda. El material consta de varios libros de texto para el primer ciclo de Educación Primaria.

Cualificación del profesorado

En las bases del programa no se establece cuál debe ser la cualificación del profesorado portugués. Sólo se dice que el mismo debe integrarse en el claustro de profesores, deberá cumplir el mismo horario que el profesorado español, con reducción de dos horas que deberá destinar a la coordinación del programa y que en ningún caso podrá ejercer las labores de tutoría o coordinación.

5.1.11. LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA

En este apartado aparecen los resultados de la encuesta en relación con las preguntas mencionadas al principio de este capítulo y relacionadas con la enseñanza de las lenguas de origen, dentro y fuera de la escuela, y con la demanda lingüística de los alumnos. La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos a la pregunta sobre las lenguas aprendidas en el centro educativo. Hay que señalar que en esta tabla aparecen los resultados de todos los alumnos participantes en la encuesta, aunque sólo las lenguas mencionadas por más de quince alumnos.

TABLA 5.13

Lenguas aprendidas en la escuela y fuera de la escuela. Lenguas que a los alumnos les gustaría aprender. Total de alumnos participantes en la encuesta (* = 31 lenguas, ** = 2 lenguas, *** = 11 lenguas)

Lengua	Lenguas que les gustaría aprender	Lenguas aprendidas en la escuela	Lenguas aprendidas fuera de la escuela
Francés	11889	325	392
Italiano	7945	320	194
Chino	5652	69	135
Alemán	4207	69	95
Portugués	4137	314	132
Árabe	3496	137	381
Ruso	2926	71	33
Inglés	2528	23020	2909
Polaco	1695	19	42
Rumano	1616	97	34
Turco	1521	17	15
Hindi	1358	17	16
Sueco	1282	12	10
Beréber	1099	14	38
Persa	985	15	10
Tagalo	942	11	32
Neerlandés	957	9	11
Kurdo	881	9	5
Búlgaro	825	12	14
Jamaicano	183	–	5
Catalán	99	1	9
Griego	41	–	3
Latín	36	1	4
Marroquí	36	–	3
Gallego	32	–	18
Euskera	26	2	–
Coreano	17	–	4
Otros	68*	3**	13***

En la siguiente tabla se incluyen, a diferencia de la tabla anterior, sólo los resultados de los alumnos que dijeron utilizar en sus casas otra lengua o lenguas además del español. Como en el anterior, sólo aparecen las lenguas mencionadas por más de quince alumnos.

TABLA 5.14

Lenguas aprendidas en la escuela y fuera de la escuela. Lenguas que a los alumnos les gustaría aprender. Alumnos que dijeron hablar en sus casas otras lenguas además de o en vez de la española (* = 20 lenguas, ** = 13 lenguas)

Lengua	Lenguas que les gustaría aprender	Lenguas aprendidas en la escuela	Lenguas aprendidas fuera de la escuela
Francés	1053	50	74
Italiano	601	30	23
Chino	432	13	64
Árabe	380	58	229
Alemán	368	5	20
Portugués	288	67	41
Inglés	264	2222	241
Ruso	231	7	5
Rumano	132	17	10
Turco	132	2	1
Polaco	122	5	20
Beréber	114	5	15
Sueco	104	1	–
Hindi	102	2	2
Neerlandés	89	1	4
Tagalo	89	4	21
Persa	83	3	5
Búlgaro	71	2	4
Kurdo	61	1	–
Otros	52*	–	20**

En lo que respecta a la pregunta sobre las lenguas que a los alumnos les gustaría aprender, la mayor parte no puso límites a sus respuestas. En general, señalaron todas las lenguas propuestas en el cuestionario y escribieron muy pocas en los cuadros en los que se les permitía añadir más (ver Anexo I). Al comparar los resulta-

dos de ambas tablas (5.13 y 5.14), se advierten similitudes sorprendentes en el orden de preferencia de las lenguas. Esto demuestra, sin duda, que las posibilidades dadas en el cuestionario tienen un claro efecto en las respuestas de los chicos y que, por lo tanto, la información facilitada por ambas tablas ha de ser tratada con cuidado.

La tabla 5.14 muestra además que, exceptuando el caso de la lengua inglesa, la mayor parte de los niños no recibe clases de su lengua de origen en las escuelas. Este dato coincide con el estudio pormenorizado sobre las ELCO que aparece en las primeras secciones de este capítulo. Como era de esperar, después del inglés son los grupos portugués y árabe los que reciben más clases en la escuela de sus lenguas, aunque su número está todavía lejos de alcanzar al conjunto del alumnado que podría necesitarlas: el número es mínimo si se compara con el total de alumnos que dijo utilizarlas.

Estos datos ofrecen, además, información relacionada con la necesidad que los niños tienen de recibir clases de las lenguas habladas en sus casas. Una vez más, el análisis sobre las ELCO antes presentado y los datos obtenidos en la encuesta demuestran que las autoridades educativas no cubren las necesidades de los alumnos en este plano; los resultados demuestran que los escolares tienen necesidad de aprender sus lenguas de origen en el colegio. En muchas ocasiones se esgrime, en contra de estas clases, que los niños no necesitan recibir instrucción de las lenguas habladas en sus hogares, se supone que son los padres los encargados de enseñárselas. Este argumento es utilizado por algunos políticos, responsables educativos o especialistas. Sin embargo, la realidad es muy diferente y las siguientes tablas lo demuestran. En ellas se relaciona la capacidad lectoescritora de los chicos según reciban o no clases de sus lenguas de origen en la escuela.

TABLA 5.15

Capacidad lectora de los alumnos, según reciban o no clases de su lengua de origen

Grupo lingüístico	Total de alumnos del grupo lingüístico			Alumnos que reciben clase de la lengua de origen			Alumnos que no reciben clases de la lengua de origen		
	N	Lectura	%	N	Lectura	%	N	Lectura	%
Árabe	783	360	46%	232	127	55%	551	233	42%
Inglés	405	186	46%	392	185	47%	13	1	8%
Portugués	227	138	61%	43	27	63%	18	111	60%
Chino	216	135	63%	59	48	81%	157	87	55%
Francés	174	58	33%	40	16	40%	134	42	31%
Rumano	125	96	77%	11	8	73%	114	88	77%
Tagalo	109	44	40%	17	8	47%	92	36	39%
Polaco	106	64	60%	17	15	88%	89	49	55%

TABLA 5.16

Capacidad de escritura de los alumnos, según reciban o no clases de su lengua de origen

Grupo lingüístico	Total de alumnos del grupo lingüístico			Alumnos que reciben clase de la lengua de origen			Alumnos que no reciben clases de la lengua de origen		
	N	Escritura	%	N	Escritura	%	N	Escritura	%
Árabe	783	351	45%	232	129	56%	551	222	40%
Inglés	405	177	44%	392	175	45%	13	2	15%
Portugués	227	115	51%	43	22	51%	184	93	51%
Chino	216	136	63%	59	42	71%	157	94	60%
Francés	174	45	26%	40	13	33%	134	32	24%
Rumano	125	91	73%	11	7	64%	114	84	74%
Tagalo	109	39	36%	17	5	29%	92	34	37%
Polaco	106	64	60%	17	14	82%	89	50	56%

Los resultados ponen de manifiesto que para aprender a leer y a escribir una lengua, ya sea la utilizada en casa o una lengua extranjera, es imprescindible recibir instrucción específica de la lengua en cuestión. A nadie se le escapa que si se quiere

conseguir un uso activo de cualquier idioma en las sociedades contemporáneas, habilidades como la escritura y la lectura son imprescindibles. Que es idóneo que los alumnos dominen sus lenguas de origen es una cuestión indiscutible. No en vano, las líneas de instrucción que la Unión Europea viene marcando en materia de educación de los niños de origen inmigrante apuntan como objetivo prioritario el que estos puedan alcanzar un "bilingüismo activo" (Comisión Europea, 1995). Por una parte, existen estudios que demuestran cómo el aprendizaje de la lengua materna se considera básico para el aprendizaje de una segunda; por otra parte, las últimas teorías en materia de educación intercultural han demostrado, también, que la inclusión en el currículo de la lengua materna de los niños de origen inmigrante, ayuda a que estos perciban que sus conocimientos se valoran y se reconocen, hecho que contribuye a su mejor integración en el medio escolar (ver López y Mijares, 2001b). Conviene no olvidar, por otra parte, el valor que el conocimiento de lenguas tiene actualmente en nuestras sociedades: cuantas más lenguas conozcan los alumnos de origen inmigrante mejor puede llegar a ser su inserción en el mundo laboral.

La clave consiste en saber qué lenguas serían las idóneas para ser enseñadas en los centros educativos. Aunque no se tiene la solución para esta cuestión, lo cierto es que un amplio abanico de lenguas minoritarias forman ya parte del capital cultural de este país y no pueden ser olvidadas por los responsables educativos a la hora de determinar los currículos de los distintos niveles escolares. Como se ha visto al principio de este capítulo, por el momento en España los únicos programas de ELCO están gestionados y financiados por los gobiernos de los países de origen sin que las autoridades educativas españolas se hayan hecho cargo de ellos. No se puede olvidar que cuando estos programas se ponen en marcha, en los años 70, su principal objetivo era que los alumnos tuvieran un buen conocimiento de la lengua de los padres lo que les permitiría una mejor integración en caso de vuelta. Hoy en día esta situación ha cambiado. Al principio de este capítulo se han explicado ya las razones que justifican la enseñanza de la lengua de origen. En consonancia con esos objetivos, el gobierno español debería asumir, como lo han hecho los gobiernos de otros países como Holanda (ver Mijares, 2002), la gestión de un programa que se merece evolucionar y ser adaptado a este nuevo contexto donde las lenguas de los alumnos de origen inmigrante son ya parte del mundo escolar español.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En la primera parte de este capítulo de conclusiones se muestran los resultados generales más significativos obtenidos; en la segunda, se ofrecen algunas recomendaciones, consensuadas por todos los miembros de la investigación de todas las ciudades participantes, encaminadas a considerar la enseñanza de las lenguas de origen en las escuelas de Primaria.

Al ser la primera vez que un estudio de estas características se lleva a cabo en Madrid, ha sido imposible comparar la información obtenida con los datos preexistentes. Hasta el momento, los únicos datos estadísticos que se están recopilando en las escuelas con respecto a los alumnos de origen inmigrante son los referidos al alumnado extranjero, es decir, los datos sobre la nacionalidad de los niños, y esto sólo desde el curso 1992/93. Aunque otras estadísticas como las elaboradas por la Dirección General de Promoción Educativa vienen recogiendo información relativa al alumnado perteneciente a "minorías étnicas", término que engloba a los alumnos inmigrantes y gitanos, a este respecto cabe destacar que el profesorado contabiliza a estos alumnos sin haber recibido una definición previa de a quién considerar inmigrante o gitano. En cualquier caso, hasta ahora no se había realizado ningún estudio que tratara de ir más allá de las estadísticas existentes y así saber, en primer lugar, qué lenguas hablaban los escolares de Madrid; en segundo lugar, el grado de pervivencia de estas lenguas; y, en tercer lugar, hasta qué extremo el análisis de las lenguas habladas por los alumnos podría servir para identificar a los diferentes grupos multiculturales. Con respecto a esta última cuestión, es evidente que este tipo de estudios son necesarios habida cuenta de que, como se señala en el capítulo 1, conceptos como el de la nacionalidad han demostrado ser cada vez menos útiles a la hora de recopilar datos estadísticos sobre inmigrantes. También se señalaba en el citado capítulo que esta cuestión era aún más significativa en el medio escolar, pues muchos de los hijos de los inmigrantes tienen ya la nacionalidad de los países de acogida.

Los resultados obtenidos en el sondeo realizado en Madrid, una ciudad tradicionalmente monolingüe frente a otras ciudades españolas como Barcelona o Valencia donde el bilingüismo es un hecho, arrojan algunos descubrimientos significativos. La encuesta muestra que el 10% (2.370) del alumnado participante utiliza habitualmente en casa una lengua distinta a la española en cualquiera de sus variedades. En cuanto a las lenguas, los niños mencionaron más de 50 diferentes, aunque, en realidad, el 91% de los que dijeron tener competencia en otros idiomas pertenecía a só-

lo ocho grupos lingüísticos: árabe, inglés, portugués, chino, francés, rumano, tagalo y polaco. De estos ocho grupos lingüísticos, el árabe fue el más numeroso con el 36.5% del total de los alumnos de dichos grupos. Los resultados obtenidos, tanto del número de estudiantes que utiliza otros idiomas como del número de ellos reseñados, justifican sobradamente su consideración a la hora de diseñar políticas cuyo objeto sea el mantenimiento de las lenguas de origen de los alumnos de Madrid.

Es fundamental señalar, además, que casi la mitad de los niños que dijo utilizar en su casa otra u otras lenguas, afirmó haber nacido en España. Esta información es importante y refleja, como se indicaba arriba, la utilidad de llevar a cabo sondeos de estas características, pues muy probablemente estos niños estén siendo contabilizados por las estadísticas como españoles y no se esté teniendo en cuenta su presencia a la hora de diseñar las diferentes políticas educativas, sobre todo las lingüísticas. De igual modo, estos datos demuestran también el grado de asentamiento de los diferentes grupos de inmigrantes: si la mayoría de los que utilizaba el inglés y el árabe había nacido en España, el 70% y el 55% del total respectivamente; por el contrario, la mayor parte del grupo lingüístico rumano, el 91%, dijo haber nacido en Rumania. Estos datos corroboran lo que ha empezado a ocurrir en Madrid: el asentamiento de determinadas colonias de inmigrantes y la presencia de una cada vez mayor "segunda generación" que puede estar pasando desapercibida en las estadísticas educativas. Estas cuestiones hacen imprescindible que las autoridades comiencen a llevar a cabo nuevos censos en los que se recojan datos, no sólo de la nacionalidad de los alumnos, sino también del origen de sus padres y de las lenguas utilizadas por ellos.

No obstante el caso de Madrid es peculiar en este sentido. Los resultados han constatado que un número elevado de los alumnos nacidos fuera de España provenía de países con alguna variedad del español como lengua oficial. En el capítulo 2 se mostraba que los alumnos de sólo siete países hispanoamericanos constituían el 10% del total de la muestra y el 58% de los alumnos que dijeron haber nacido fuera de España. Por otra parte, debido al significativo aumento que se ha producido en los dos últimos cursos del número de alumnos de origen ecuatoriano y colombiano, esta cifra sería aún mayor si el estudio se llevara a cabo ahora. En el caso de la CM, debido a esta característica, además de preguntas relacionadas con las lenguas utilizadas en los hogares, los censos deberían incluir otras con las que identificar a los hispanohablantes: por el momento, podrían servir preguntas sobre el país de nacimiento, tanto del estudiante como de sus padres. Además, preguntas relacionadas con la autoadscripción ayudarían a identificar a otros grupos minoritarios. En cualquier caso, y teniendo en cuenta el número tan elevado de alumnos de origen hispanoamericano escolarizados en los centros educativos de Madrid, sería necesario llevar a cabo investigaciones dirigidas específicamente a estos estudiantes. Y ello porque deberían contemplarse otros aspectos que pueden afectarles en clase y que re-

querirían una atención especial, por ejemplo aspectos relacionados con las escolarizaciones previas de estos niños, o con la consideración en el aula de la variedad de español que ellos utilizan.

Además de los datos que el estudio proporciona sobre la distribución de las distintas lenguas, ofrece otros no menos interesantes sobre la vitalidad lingüística de las ocho analizadas. Los resultados demuestran que, en general, los índices de vitalidad obtenidos en todas ellas son bajos. Al respecto, los más elevados corresponden a los grupos chino, rumano y árabe, aunque en ninguno de estos casos superan el índice de 50 (ver tabla 4.8). Si se comparan estos resultados con los relativos al número de alumnos que recibe en la escuelas clases de su lengua de origen, es evidente que existe una relación directa entre su grado de competencia lingüística - fundamentalmente en lo relativo a su capacidad lectoescritora -, con el hecho de que se les enseñe o no. El estudio demuestra que para que los alumnos controlen habilidades como la lectura o la escritura en sus lenguas de origen, necesitan recibir instrucción específica. El que utilicen estas lenguas en sus hogares no garantiza en absoluto que puedan desarrollar un bilingüismo activo. Es más, en muchas ocasiones se corre el riesgo de que puedan dejar de utilizarlas completamente. Por otra parte, el escaso dominio no es sorprendente si pensamos en las posibilidades que los alumnos tienen de aprender en los centros educativos los idiomas de sus padres. Hasta el momento, estas posibilidades se reducen a los programas de enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO) (ver capítulo 5 en el que se analizan los dos únicos programas en vigor en España, el portugués y el marroquí) y a los programas gestionados por determinadas Organizaciones no Gubernamentales que reciben subvenciones específicas para tal fin. En ambos casos, el alcance es mínimo y el estatus de este tipo de programas dentro del centro, fundamentalmente extraescolar, contribuye a no cumplir con los objetivos que persigue.

Todo lo dicho hasta ahora tiene aún más sentido si se piensa que las lenguas con los índices mayores de vitalidad son fundamentalmente las de los grupos de inmigrantes más recientes, es el caso del grupo rumano y polaco. El grupo chino y árabe, con índices parecidos a los de estos dos grupos, suplen la falta de programas lingüísticos de sus lenguas con iniciativas privadas llevadas a cabo por sus miembros, y que deberían considerarse a la hora de conocer las necesidades lingüísticas de los alumnos de origen inmigrante. Y esto fundamentalmente para evitar la posible pérdida lingüística que las generaciones nacidas en España podrían experimentar en el futuro.

Tal y como establece la normativa educativa en España, uno de los objetivos de la escuela es el de tender hacia la formación de individuos plurilingües y pluriculturales. Si esto es así, no se puede perder la oportunidad de formar a los alumnos que son ya potencialmente bilingües, no puede perderse la oportunidad de aprovechar

este enorme capital. Y esto ha de ser tenido en cuenta en una Comunidad como Madrid donde, si bien es verdad que el número de alumnos originarios de países hispanohablantes es muy elevado, muchos de los escolares utilizan habitualmente otras lenguas distintas a la española en su comunicación diaria.

Por último y, antes de pasar a las recomendaciones, la encuesta ofrece también datos interesantes sobre las necesidades lingüísticas de los alumnos participantes. En las escuelas de Primaria de Madrid, sólo es obligatoria la materia de lengua inglesa desde el segundo ciclo, es decir, desde los ocho años. Aunque ya se señaló que los datos sobre necesidades lingüísticas, mostrados en las tablas 5.13 y 5.14, han de ser interpretados con cautela - la mayor parte de los participantes no puso límites en sus respuestas a la pregunta sobre las lenguas que les gustaría aprender en los colegios -, lo cierto es que el número tan elevado de lenguas mencionadas parece un reflejo de lo que al alumnado le gustaría. Los resultados muestran, además de una gran demanda de la lengua francesa (señalada por 11.889 niños; es decir, por el 48% de los encuestados), un alto interés por otras lenguas no europeas como el chino o el árabe.

En esta segunda parte añadimos algunas recomendaciones que podrían llevarse a cabo en el marco de las líneas definidas desde la UE sobre la enseñanza de las lenguas de los inmigrantes en los contextos educativos. En la UE, las políticas lingüísticas no han dejado de considerarse un punto a desarrollar por los diferentes países miembros. Las declaraciones o recomendaciones en materia lingüística que ha desarrollado la UE tienden a reconocer el estatus de, en primer lugar, las lenguas nacionales de la Unión; en segundo lugar, de las lenguas regionales de cada uno de los Estados; y, por último, de las lenguas de los inmigrantes.

En numerosas ocasiones, los ministros de educación europeos han declarado la importancia de promover el conocimiento de lenguas (ver Baetens Berdmore, 1993). Sobre todo, se anima a que los Estados miembros promuevan en los centros educativos el aprendizaje de al menos dos lenguas extranjeras. Sin embargo, la promoción de las lenguas regionales o de las lenguas de los inmigrantes ha sido, muchas veces, dejada de lado. No obstante, distintas resoluciones del Parlamento Europeo han conducido al desarrollo de iniciativas que persiguen la promoción de las lenguas regionales; es el caso de la fundación en 1982 del European Bureau for Lesser Used Languages, de la Red europea MERCATOR o de la puesta en marcha en 1998 de la *European Charter for Regional or Minority Languages*.

Por el momento, no se han llevado a cabo iniciativas parecidas con respecto a las lenguas de los inmigrantes. La Directiva del Consejo Europeo de 25 de julio de 1977 sobre la escolarización de los hijos de trabajadores migrantes (Directiva 77/486 de 25 de julio de 1977) está hoy en día caduca. Necesita ser adaptada a un nuevo con-

texto cada vez más multicultural, además de ser extendido a los alumnos originarios de países no pertenecientes a la UE. La cada vez más frecuente internacionalización del alumnado en las escuelas europeas, requiere una política lingüística para todos los escolares que termine con la diferencia establecida entre la instrucción de lenguas extranjeras, por un lado, y los programas de enseñanza de lenguas de origen, por otro. Se necesitan políticas educativas en Europa que tengan en cuenta la realidad plurilingüe de la sociedad. Fruto de este nuevo marco, deberían especificarse qué lenguas, tanto regionales como inmigrantes, son prioritarias a la hora de desarrollar los currículos educativos, los métodos de enseñanza o los programas de formación para profesores. En este sentido, se sugieren los siguientes principios para diseñar las políticas lingüísticas de las escuelas de Primaria:

1. Introducir en el currículo de Primaria el aprendizaje de tres lenguas para todos los alumnos:
 - La lengua específica de cada Estado como área y como lengua de comunicación del resto de las materias escolares.
 - El inglés como lengua franca para la comunicación internacional.
 - Una tercera lengua adicional, a elegir entre una amplia variedad, que se considerase prioritaria tanto a escala nacional, regional como local, y que contemplara la posibilidad de incluir alguna de las lenguas mayoritarias de los inmigrantes.
2. Incluir todas estas lenguas en el currículo regular de la escuela, sujetas a la inspección educativa.
3. Elaborar informes periódicos que den cuenta del grado de aprendizaje de estas lenguas.
4. Establecer programas nacionales de trabajo para las lenguas prioritarias establecidas en el punto 1 con la intención de desarrollar los currículos escolares, los métodos de aprendizaje y los programas de formación del profesorado.
5. Enseñar parte de estas lenguas prioritarias en escuelas de idiomas especializadas.

Teniendo en cuenta las experiencias llevadas a cabo en otros países (por ejemplo la Victorian School of Languages de Melbourne, Australia), las escuelas de idiomas podrían convertirse en lugares idóneos para enseñar lenguas en aquellos casos en que el número de alumnos sea bajo o esté muy disperso. De la misma forma que en Primaria, se podrían llevar a cabo experiencias parecidas en los centros de Secundaria donde la enseñanza de dos lenguas es ya una práctica habitual -aunque por el momento en España la enseñanza de una segunda lengua extranjera constituya una materia optativa-. Medidas de este tipo servirían para reconocer que nuestras

sociedades son cada vez más plurilingües y multiculturales. La Unión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO podrían actuar como agencias desde las que promover este tipo de actuaciones. La *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* actúa en línea con estos principios; en particular con la idea de promover la diversidad lingüística, de respetar las lenguas de origen en todos los niveles educativos y de fomentar el aprendizaje de varias lenguas desde edades tempranas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2000): *Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid, Grupo Editorial Santillana.
- AKINCI, M.A., De RUITER, J.J. et SANAGUSTIN, F. (2003): *Plurilinguisme à Lyon. Le statut des langues à la maison et à l'école*. Paris, L'Harmattan.
- ALLADINA, S. (1993): "South Asian languages in Britain", in Extra, G. & Verhoeven, L. (eds.) *Immigrant languages in Europe*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Anuario Estadístico de Extranjería. Año 2000*. Comisión Interministerial de Extranjería.
- Anuario Estadístico de Extranjería. 2001*. Ministerio del Interior, Delegación de Gobierno para la Extranjería y la Inmigración.
- ARENAS i SAMPERA, J. (2001): "La enseñanza del catalán y del castellano y la promoción social de los alumnos inmigrantes". *Actas de Expolingua 2000*. Marzo, 2001, número 22.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (1993): *European models of bilingual education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BROEDER, P. & EXTRA, G. (1998): *Language, ethnicity and education. Case studies of immigrant minority groups and immigrant minority languages*. Clevedon, Multilingual Matters.
- CAMPBELL, G. (2000): *Compendium of the world's languages* (Volume 1 & 2). London, Routledge.
- CENOZ, J. (2001): "Basque in Spain and France", in Extra, G. & Gorter, D. (ed.) *The other languages of Europe*. Clevedon, Multilingual Matters.
- CLYNE, M. (1991): *Community languages. The Australian experience*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Comisión Europea (1995): *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Constitución Española de 27 de diciembre de 1978*.
- CRYSTAL, D. (1997): *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DALBY, D. (1999/2000): *The linguasphere register of the world's languages and speech communities* (Volume 1 & 2). Wales-Hebron, Linguasphere Press.
- DAMEN, M. et FRANZÉ, A. (1998): "L'Espagne", en Obdeijn, H. et de Ruiter, J. J. (dir.) *Le Maroc au coeur de l'Europe. L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens*. Tilburg, Syntax Datura.

- Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. *Plan Regional de Compensación Educativa*. Comunidad de Madrid, 2000.
- EXTRA, G., AARTS, R., VAN der AVOIRD, T., BROEDER, P. & YAGMUR, K. (2001): *Meertaligheid in Den Haag: de status van allochtone talen thuis en op school*. Amsterdam, European Cultural Foundation.
- EXTRA, G., AARTS, R., VAN der AVOIRD, T., BROEDER, P. & YAGMUR, K. (2002): *De andere talen van Nederland: thuis en op school*. Bussum, Coutinho.
- EXTRA, G. & GORTER, D. (Eds.) (2001): *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters.
- FRANZÉ, A. (coord.) y MIJARES, L. (col.) (1999): *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- GIACALONE RAMAT, A. & RAMAT, P. (1998): *The Indo-European languages*. London, Routledge.
- GRIMES, B. (Ed.) (1996): *Ethnologue. Languages of the world* (13th Edition). Dallas, Summer Institute of Linguistics (www.sil.org/ethnologue).
- Instrucciones de la Dirección General de Centros Educativos de 28 de octubre de 1996. Lengua y cultura portuguesa* (B.O.M.E.C. de 4-XI-96).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, de regulación del derecho a la educación (LODE).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes (LOPEG).
- Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
- LÓPEZ, B. y MIJARES, L. (2001): "Moroccan children and Arabic in Spanish schools", in Extra, Guus & Gorter, Durk (ed.) *The other languages of Europe*. Clevedon, Multilingual Matters.
- LÓPEZ, B. y MIJARES, L. (2001b): "Otra vertiente de la integración de los inmigrantes: el estatuto de la lengua y cultura de origen marroquí en la escuela española". *Actas de Expolingua 2000*. Marzo, 2001, número 22.
- LÓPEZ, B., PLANET, A. y RAMÍREZ, A. (1996): *Atlas de la inmigración magrebí en España*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- MIJARES, L. (2002): "Viejos esquemas para nuevas situaciones: gestión y contradicciones del Programa de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO) marroquí". *Ofrim suplementos*. Junio 2002.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989): *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1994): *Proposition de fonctionnement du programme experimental de cooperation hispano-marocaine*. Multicopiado.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002): *El sistema educativo español 2002*. Documento de Internet (www.mec.es).
- MUNAR i MUNAR, F. (2001): "Las lenguas de las Illes Balears: enseñanza". *Actas de Expolingua 2000*. Marzo, 2001, número 22.
- NICHOLAS, J. (1992): *Language diversity surveys as agents of awareness raising and change in education*. University of London (dissertation).
- NYGREN-JUNKIN, L. & EXTRA, G. (2003): *Multilingualism in Göteborg. The status of immigrant minority languages at home and at school*. Amsterdam, European Cultural Foundation.
- OLAZIREGI SALABERRIA, I. (2001): "El euskera y la educación en la Comunidad Autónoma Vasca". *Actas de Expolingua 2000*. Marzo, 2001, número 22.
- Orden de 26 de marzo de 1997 por la que se regula el procedimiento para la elección de centro educativo y la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos de educación infantil, educación primaria y educación secundaria. (BOE 78/97 de 1 de abril de 1997).
- "Programa de aplicación del acuerdo cultural hispano-marroquí para los años 1993 y 1994", en Ministerio de Asuntos Exteriores. Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas (1992). *Programas de cooperación cultural, educativa y científico-técnica*. Secretaría de Estado para la cooperación internacional y para Iberoamérica.
- Real Decreto 28-2-1996, núm. 299/1996 de Ordenación de las acciones dirigidas a la compesación de las desigualdades en educación.
- URROZ BARASOAIN, J. M. (2001): "Situación de la enseñanza del euskera en Navarra". *Actas de Expolingua 2000*. Marzo, 2001, número 22.
- VERLOT, M., DELRUE, K., EXTRA, G. & YAĞMUR, K. (2003): *Meertaligheid in Brussel. De status van allochtone talen thuis en op school*. Amsterdam, European Cultural Foundation.

ANEXOS

- Anexo 1: Cuestionario
- Anexo 2: Descripción tipológica de algunas de las lenguas habladas en Madrid
- Anexo 3: Tabla 2.10 completa

ANEXO II

DESCRIPCIÓN TIPOLÓGICA DE ALGUNAS DE LAS LENGUAS HABLADAS EN MADRID

En este anexo se presenta una lista con 46 de las lenguas que los alumnos participantes en la encuesta de Madrid dijeron utilizar. La lista, acompañada de una breve descripción tipológica de cada una de los idiomas, sigue un orden alfabético y contiene referencias tanto a las lenguas como a los países. En este último caso se presenta primero la referencia a la lengua.

Cada una de las lenguas listadas contiene información sobre el número estimado de hablantes, su distribución geográfica y su clasificación tipológica (hasta un máximo de cuatro niveles de especificación). Además, se presentan algunas características interesantes de cada una de ellas. La mayor parte de la información se ha obtenido de la base de datos de The Ethnologue (www.sil.org/ethnologue; ver también Grimes, 1996). Se han consultado también las siguientes fuentes: Dalby (1999, 2000), Campbell (2000), Giacalone Ramat & Ramat (1998) y Crystal (1997).

1 Albanés/Tosk

Población: 3 millones en Albania (1989) (el 98% de la población). Fuera de Albania se habla también en la República Yugoslava, Turquía y Ucrania.

Clasificación: Indoeuropeo, albanés, tosk.

Comentarios: Idioma oficial. Desde 1945 el albanés tosk es la base del albanés estándar. El tosk se utiliza en los colegios de Albania y se considera una lengua diferente del albanés gheg.

2 Alemán

Población: 76 millones de hablantes en Alemania. 7.5 millones en Austria, 30.000 en Liechtenstein, 150.000 en Bélgica, 900.000 en Rusia, 1 millón en Kazajstán, 500.000 en Rumanía, 250.000 en Hungría, 1.4 millones en Polonia, 1.5 millones en Brasil y más de 6 millones en EAU. En todo el mundo lo hablan 100 millones de personas, 128 millones incluyendo a los que utilizan el alemán como segunda lengua.

Clasificación: Indoeuropeo, germánico, occidental y continental.

Comentarios: Es la lengua oficial de Alemania, Austria y Liechtenstein.

3 Amárico/Etíope

Población: 17 millones en Etiopía (censo de 1998) y 21 millones incluyendo a los que la utilizan como segunda lengua. Se habla también en Egipto, Israel y Suecia.

Clasificación: Afroasiática, semítica, etíope.

Comentarios: Idioma oficial. Se habla junto al inglés, árabe, oromo y tigríña. Utilizado en los medios gubernamentales, de comunicación, de negocios y en la educación hasta el séptimo grado. Tasa de alfabetización en la primera lengua: 28.1%. Tasa de alfabetización en la segunda lengua: 28.1%.

4 Árabe

Población: El árabe estándar no funciona como lengua materna: es una lengua que se aprende en los colegios. Se trata de la lengua formal, por ejemplo, es la lengua de los medios de comunicación en los países árabes. El árabe dialectal, en todas sus variedades, es la lengua que funciona como lengua materna de los arabófonos.

Clasificación: Afroasiática, semítica, central, árabe.

Comentarios: El árabe moderno estándar, variedad actualizada del árabe clásico, es la lengua utilizada en la educación, contextos oficiales, materiales escritos y discursos formales. El árabe clásico es utilizado en el contexto religioso con un vocabulario arcaico. En la mayor parte de los países árabes sólo las personas bien formadas tienen un control adecuado del árabe estándar, en tanto que la mayor parte (100.500.000) no lo tienen. Aunque no es lengua materna, es la lengua enseñada en las escuelas.

5 Armenio

Población: 3.1 millones en Armenia, 448.000 en Georgia y 532.000 en Rusia. En todo el mundo lo utilizan alrededor de 6.8 millones de personas.

Clasificación: Indoeuropeo, armenio.

Comentarios: Lengua oficial. Los dialectos de todos los países suelen ser inteligibles entre sí. Alrededor del 30% de los armenios en Armenia hablan el ruso como segunda lengua. Existe un alfabeto armenio.

6 Bengalí

Población: 100 millones en Bangladesh (1994 UBS) (el 98% de la población). En todo el mundo hablan bengalí como primera lengua alrededor de 200 millones de personas. Si se incluye a los que la hablan como segunda lengua existen unos 211 millones de hablantes. Hablado también en India.

Clasificación: Indoeuropea, Indoirania, Indoaria, oriental.

Comentarios: Lengua oficial. Existe un alfabeto bengalí.

7 Beréber

Población: Con este término se habla de las diferentes lenguas beréberes, especialmente el tarifit, tashelhit y tamazight utilizadas en Marruecos y en la Kabilia argelina. El número total de hablantes en Marruecos es de 5.7 millones.

Tarifit: 1.5 millones en Marruecos.

Tashelhit: 2.3 millones en Marruecos.

Tamazight: 1.9 millones en Marruecos.

Clasificación: Afroasiática, Beréber, Norte.

Comentarios: Las variedades del beréber no están codificadas. En general, las lenguas beréberes no se escriben aunque últimamente empiezan a hacerse intentos modestos de escribirlas, sobre todo con el alfabeto latino. La inteligibilidad entre las diferentes variedades del beréber son limitadas. En Marruecos, la mayor parte de los berberófonos son bilingües con el árabe. No existen datos empíricos fiables que den cuenta de la amplitud del beréber así como de su grado de monolingüismo o bilingüismo.

8 Bosnio/serbio/croata

Población: 21 millones en todo el mundo. 10.2 millones en Yugoslavia (Serbia y Montenegro), 4.8 en Croacia y 4 millones en Bosnia-Herzegovina.

Clasificación: Indoeuropea, eslava, suroccidental.

Comentarios: Lengua nacional de Yugoslavia (Serbia y Montenegro), Croacia y Bosnia-Herzegovina. Antes de la disolución de Yugoslavia la lengua era el serbocroata. Los croatas y bosnios utilizan el alfabeto latino en tanto que los serbios utilizan el cirílico.

9 Búlgaro

Población: 8 millones en Bulgaria (el 85% de la población), 2.5 millones en Ucrania y 361.000 en Moldavia. En todo el mundo lo hablan alrededor de 9 millones de personas.

Clasificación: Indoeuropea, eslava, suroriental.

Comentarios: Lengua oficial en Bulgaria.

10 Bulu

Población: Entre 174.000 y 800.000, incluyendo a los que utilizan el bulu como segunda lengua.

Clasificación: Níger-congo, Congo-atlántico, Volta-congo.

Comentarios: El bulu tenía en el pasado un estatus más elevado en Camerún que hoy en día.

11 Catalán

Población: Es la lengua materna de 6.5 millones de hablantes (1996), además de ser la segunda o tercera lengua para otros 5 millones de personas en España. El catalán se habla, además, como variedad local en las Islas Baleares y en la Comunidad Valenciana.

Clasificación: Indoeuropea, románica, romance, iberoromance.

Comentarios: Es una de las lenguas oficiales del Estado español.

12 Coreano

Población: 42 millones de hablantes en Corea del Sur y 20 millones en Corea del Norte. En todo el mundo lo hablan 78 millones de personas.

Clasificación: Coreano.

Comentarios: Lengua oficial en Corea del Norte y del Sur. Además del coreano se hablan dialectos, algunos de los cuales no son inteligibles entre sí. El coreano utiliza la caligrafía hangul.

13 Criollo/Pidgin

Población: Algo más de medio millón en Reunión. Hablado también en las Islas Comores y en Madagascar.

Clasificación: Criollo de base francesa.

Comentarios: Existe un dialecto en las ciudades y otro en las zonas rurales. El dialecto de la ciudad es más parecido al francés, en tanto que el de las zonas rurales es más parecido al bantú y a otras lenguas africanas occidentales.

14 Checo

Población: 10 millones en la República Checa y 1.4 millones en EE.UU. En todo el mundo lo hablan 12 millones de personas.

Clasificación: Indoeuropea, eslava, occidental.

Comentarios: Lengua oficial de la República Checa. Todos los dialectos checos y eslovacos son inteligibles entre sí.

14 Chino

Población: Término que cubre diferentes lenguas de China tales como el mandarín, wu, hakka o min nan.

Mandarín: lo hablan 836 millones en China (el 70% de la población) entre los que se incluyen 8.6 millones de hui (la población musulmana de China). En todo el mundo lo hablan 885 millones de personas.

Cantonés (Yue): 46 millones en la China continental (4.5% de la población): 5.2 millones en Hong Kong, 750.000 en Malasia y 180.000 en Indonesia. En todo el mundo lo hablan 66 millones de personas.

Hakka: 26 millones en la China continental (2.5% de la población): 2 millones en Taiwán, 1 millón en Malasia y 640.000 en Indonesia. En todo el mundo lo hablan 33 millones de personas.

Min Nan: 25 millones en China continental: 2 millones en Taiwán, 1 millón en Malasia y 640.000 en Indonesia. En todo el mundo lo hablan 34 millones de personas.

Clasificación: Sinotibetana, china.

Comentarios: El mandarín o *putonghua* es la lengua oficial de China y se enseña en todas las escuelas de China y Taiwán. El chino escrito se basa en el dialecto de Pekín aunque se ha visto influido por otras variedades.

16 Danés

Población: 5 millones en Dinamarca y en todo el mundo 5.3 millones. Hablado también en Groenlandia, EAU, Alemania, Canadá y Noruega.

Clasificación: Indoeuropea, germánica, norte, escandinava oriental.

Comentarios: Lengua oficial de Dinamarca. Relacionada con el riksmål noruego.

17 Eslovaco

Población: 4.8 millones de hablantes en Eslovaquia. En todo el mundo lo hablan 5.6 millones de personas.

Clasificación: Indoeuropeo, eslavo, occidental, checo-eslovaco.

Comentarios: Es la lengua oficial de Eslovaquia. Algunos de sus dialectos son inteligibles con el checo.

18 Español

Población: 28.1 millones de hablantes en España (73% de la población), 81.1 millones en México y América central, 89.5 millones en América del Sur y 22.4 millones en EE.UU. En todo el mundo lo hablan 226 millones de personas (352 millones si se incluye a los hablantes que utilizan el español como segunda lengua).

Clasificación: Indoeuropea, itálica, romance, íbero-romance.

Comentarios: Lengua oficial de España y de la mayor parte de los países de Centroamérica y Sudamérica.

19 Finés/Suomi

Población: 4 millones en Finlandia (93.5% de la población). En todo el mundo lo hablan 6 millones de personas.

Clasificación: Urálico.

Comentarios: Es la lengua oficial de Finlandia. Los dialectos del sudeste, denominados "karelian" en finés coloquial, son distintos del verdadero karelian. Alrededor de 300.000 hablantes de finés son bilingües con el sueco.

20 Francés

Población: 51 millones de hablantes en Francia. En todo el mundo lo hablan 77 millones de personas. Si se incluye a los que utilizan el francés como segunda lengua, hay un total de 128 millones de hablantes.

Clasificación: Indoeuropea, itálica, romance, galo-romance.

Comentarios: Lengua oficial en Francia, Canadá y Suiza. Normalmente se habla como segunda lengua en las antiguas colonias francesas.

21 Georgiano

Población: 3.9 millones en Georgia (98% de la población). En todo el mundo hay 4.1 millones de hablantes.

Clasificación: Caucásica, caucásica sur.

Comentarios: Lengua oficial en Georgia. Tiene un alfabeto llamado Mkhedruli.

22 Griego

Población: 10 millones en Grecia (98.5% de la población), 600.000 en Chipre, alrededor de 800.000 en distintos países europeos, 500.000 en EAU. En el mundo entero lo hablan 12 millones de personas.

Clasificación: Indoeuropeo, griego, ático.

Comentarios: Es la lengua oficial en Grecia. La lengua estándar está basada en el dialecto dimotiki.

23 Guyanés

Población: 650.000 en la Guayana. En todo el mundo hay 700.000 hablantes.

Clasificación: Criollo de base inglesa, atlántico.

Comentarios: Es la primera o la segunda lengua de la mayoría de los guyaneses pero no tiene un estatus oficial en el país. El guyanés debería ser inteligible con otros criollos de la región del Caribe como los de Surinam.

24 Hindí

- Población:** 180 millones de hablantes en India (363 millones incluyendo a los que la utilizan como segunda lengua), 346.000 en Bangladesh, 685.000 en Isla Mauricio, 900.000 en África del sur. En todo el mundo lo hablan 182 millones de personas (418 millones incluyendo a los que la utilizan como segunda lengua).
- Clasificación:** Indoeuropea, Indoiranía, Indoirania, central.
- Comentarios:** Es una de las lenguas oficiales en la India y está estrechamente ligada al hinduismo. Utiliza el sistema ortográfico devanagari. El hindí está emparentado con el urdú, la lengua oficial de Pakistán.

25 Húngaro

- Población:** 10.3 millones en Hungría (98% de la población), 2 millones en Rumanía, 171.000 en Ucrania, 630.000 en Eslovaquia, 448.000 en EE.UU., 450.000 en la antigua Yugoslavia. En todo el mundo lo hablan 14.5 millones de personas.
- Clasificación:** Urálico, fino-ungria, ungría, húngaro.
- Comentarios:** Es la lengua oficial de Hungría. Su nombre en húngaro es magyar.

26 Holandés/Neerlandés

- Población:** 15 millones de hablantes en Holanda. En todo el mundo lo hablan 20 millones de personas.
- Clasificación:** Indoeuropea, germánica, occidental.
- Comentarios:** Lengua oficial en Holanda.

27 Inglés

- Población:** 55 millones de hablantes en el Reino Unido, 210 millones en EE.UU. y 14.2 millones en Canadá. En todo el mundo lo hablan 322 millones de personas que son 470 millones incluyendo a los que utilizan el inglés como segunda lengua.
- Clasificación:** Indoeuropea, germánica y occidental.
- Comentarios:** Lengua oficial en el Reino Unido, Estados Unidos y Canadá. Es una de las lenguas más habladas en el mundo.

28 Italiano

- Población:** 30 millones en Italia, 900.000 en EE.UU.; 1.5 millones en Argentina, 500.000 en Brasil, 540.000 en Canadá, 500.000 en Australia y 200.000 en Suiza. En el mundo entero lo hablan 40 millones de personas (63 millones incluyendo a aquellos que lo hablan como segunda lengua).
- Clasificación:** Indoeuropea, itálica, romance, italo-occidental.

Comentarios: El italiano estándar es la lengua oficial de Italia. Además de la lengua estándar existen variedades dialectales inteligibles entre sí. Alrededor de la mitad de los italianos tienen uno de los dialectos como lengua materna.

29 Kurdo

Población: En todo el mundo hay entre 12 y 15 millones de kurdos, de los que entre 7 y 8 millones hablan una de las lenguas kurdas. Los dos dialectos principales son el sorani y el kurmandji.

Kurmandji: 4 millones de hablantes en Turquía, 938.000 en Siria y 200.000 en Irán.

Sorani: 2.8 millones de hablantes en Irak (18% de la población).

Clasificación: Indoeuropeo, indoiranio, iranio, occidental.

Comentarios: El sorani goza de un estatus oficial en el Kurdistán irakí. En Turquía se utiliza la caligrafía latina, mientras que en Siria e Irán se utiliza la caligrafía árabe.

30 Lingala

Población: 8.4 millones en Congo (antiguo Zaire), incluyendo a los que hablan lingala como segunda lengua, algunos miles en la República de África Central y en Congo-Brazzaville.

Clasificación: Níger-congo, congo-atlántico, Volta-congo.

Comentarios: Es una de las lenguas oficiales de Congo.

31 Lituano

Población: 3 millones de hablantes en Lituania (el 80% de la población). En todo el mundo lo hablan 4 millones de personas.

Clasificación: Indoeuropea, báltica y oriental.

Comentarios: Es la lengua oficial de Lituania. Se utiliza el alfabeto latino.

32 Malnka

Población: 73.500 en Guinea Ecuatorial, 668.000 en Malí y 258.000 en Senegal. En todo el mundo hay 1.1 millones de hablantes.

Clasificación: Níger-congo, oeste.

Comentarios: Es la lengua de la población musulmana. Tiene alrededor de un 60% de parecido con el léxico del mandika en Gambia y Senegal.

33 Moldavo

Población: Lengua oficial, junto al rumano, de la República de Moldavia.

Clasificación: Indoeuropea, itálica, romance, oriental.

Comentarios: Durante el periodo en el que fue una República Socialista Soviética se utilizaba la caligrafía cirílica.

34 Persa/Farsi

Población: 25.3 millones en Irán (50.2% de la población), 500.000 en Turquía y 900.000 en EE.UU. En todo el mundo lo hablan alrededor de 26.5 millones de personas.

Clasificación: Indoeuropea, indoiranía, irania y occidental.

Comentarios: Es la lengua oficial de Irán y es utilizada en todas las escuelas. El farsi o persa está ligado a las lenguas pashtu y dari habladas en Afganistán.

35 Polaco

Población: 36.5 millones de hablantes en Polonia (el 98% de la población), 2.4 millones en EE.UU., 1.2 millones en Ucrania. En todo el mundo lo hablan 44 millones de personas.

Clasificación: Indoeuropeo, eslavo, occidental.

Comentarios: Es la lengua oficial de Polonia. Se utiliza el alfabeto latino.

36 Portugués

Población: 10 millones de hablantes en Portugal, 163 millones en Brasil, 250.000 en Goa, 636.000 en Paraguay, 617.000 en Sudáfrica y 365.000 en EE.UU. En todo el mundo lo hablan 170 millones de personas (182 millones incluyendo a los que lo hablan como segunda lengua).

Clasificación: Indoeuropea, itálica, romance, íbero-romance.

Comentarios: Lengua oficial de Portugal y Brasil.

37 Quechua

Población: 25.000 hablantes en Perú.

Clasificación: Quechua.

Comentarios: Es una de las lenguas oficiales de Perú, junto al español y al aimara.

38 Romani/Sinte

Población: En todo el mundo lo hablan alrededor de 200.000 personas. Es la lengua de los gitanos.

Clasificación: Indoeuropeo, indoiranio, indoario, central.

Comentarios: El término romaní engloba al romaní, al sinte y al manouche.

39 Rumano

Población: 20.5 millones de hablantes en Rumanía (90% de la población), 2.6 millones en Moldavia y alrededor de 500.000 en Ucrania. En todo el mundo lo hablan 26 millones de personas.

Clasificación: Indoeuropeo, itálica, romance, oriental.

Comentarios: Es la lengua oficial de Rumanía. También se habla en Moldavia.

40 Ruso

Población: 154 millones de hablantes en Rusia, 1.1 millones en Bielorrusia, 6.2 millones en Kazajstán, 916.000 en Kirguizistán, 1.6 millones en Uzbekistán y 11.3 millones en Ucrania. En todo el mundo lo hablan 170 millones (288 millones incluyendo a los que lo hablan como segunda lengua).

Clasificación: Indoeuropea, eslava, oriental.

Comentarios: Es la lengua oficial de Rusia y lengua franca de diferentes grupos étnicos en prácticamente todas las repúblicas de la antigua Unión Soviética.

41 Sueco

Población: 7.8 millones en Suecia (93% de la población). 296.000 en Finlandia, 626.000 en EE.UU. En todo el mundo hay 9 millones de hablantes.

Clasificación: Indoeuropea, germánica, norte, escandinava este.

Comentarios: Lengua oficial en Suecia. Los hablantes de suecos en Finlandia se caracterizan por una pronunciación específica siendo la mayoría bilingües de sueco y finés.

42 Swahili

Población: 5 millones de hablantes en todo el mundo, de los que 40.000 están en Somalia. En Congo, el swahili es la segunda lengua para 9.1 millones de personas. En todo el mundo 30 millones de personas hablan swahili como segunda lengua. Hablado también en Kenia, Uganda y Tanzania.

Clasificación: Níger-Congo, Congo-Atlántico, Volta-Congo, bantú.

Comentarios: Es la lengua oficial del Congo (antiguo Zaire).

43 Tagalo/Filipino

Población: 16.9 millones de hablantes en Filipinas (23.8% de la población). En todo el mundo lo hablan 17 millones de personas (57 millones incluyendo a los que lo hablan como segunda lengua).

Clasificación: Malayo-Polinesio, malayo-polinesio occidental, filipino.

Comentarios: Es la lengua oficial de Filipinas. Alfabeto latino.

44 Turco

Población: 47 millones de hablantes en Turquía (90% la población), 845.000 en Bulgaria, algunos miles en Uzbekistán, Kazajstán, Kirguizistán y Tayikistán, 18.000 en Azerbaiyán, 120.000 en Chipre y 128.000 en Grecia. En todo el mundo lo hablan 60 millones de personas.

Clasificación: Altaico, turco, sur.

Comentarios: Es la lengua oficial de Turquía. Aunque originariamente contenía muchas palabras de origen árabe y persa, después de que en 1923 pasara a escribirse con caracteres latinos muchas de esas palabras fueron sustituidas por palabras turcas.

45 Turoyo

Población: 7.000 en Siria, 3.000 en Turquía, 20.000 en Alemania. En todo el mundo lo hablan 70.000 personas.

Clasificación: Afroasiática, semítica, central, aramea.

Comentarios: Existen distintos dialectos de las distintas ciudades de Siria y uno que mezcla todos ellos. Éste está muy extendido entre la juventud siria. Todos los hablantes de turoyo son bilingües con el turco o el árabe. Es la lengua de los sirios cristianos ortodoxos.

46 Urdú/Pakistaní

Población : 10.7 millones de hablantes en Pakistán (75.7% de la población), 45.7 millones en India, 600.000 en Blangadesh. En todo el mundo lo hablan más de 56 millones de personas.

Clasificación : Indoeuropea, indoirania, indoaria, central.

Comentarios: Es la lengua oficial de Pakistán. La mayoría de los pakistaníes que no tienen el urdú como lengua materna lo aprenden como segunda o tercera lengua. El urdú y el hindí son inteligibles entre sí, aunque el urdú cuenta con más palabras de origen árabe y persa.

ANEXO III

TABLA 2.10
Países de nacimiento de los alumnos, madres y padres

País de Nacimiento	Alumno		Madre		Padre	
España	20279	83%	18687	78%	18586	77%
Ecuador	1182	5%	1171	5%	1183	5%
Colombia	650	3%	670	3%	698	3%
Marruecos	493	2%	835	4%	806	3%
República Dominicana	317	1%	350	2%	420	2%
Escocia	223	1%	327	1%	336	2%
Rumania	121	1%	133	1%	130	1%
China / Hong Kong	115	1%	212	1%	203	1%
Argentina	70	-	132	1%	122	1%
Guinea	67	-	107	-	121	1%
Polonia	64	-	93	-	101	1%
Cuba	55	-	72	-	75	-
Brasil	54	-	63	-	85	-
Portugal	53	-	156	1%	206	1%
Bolivia	52	-	60	-	60	-
Venezuela	44	-	35	-	43	-
Filipinas	43	-	142	1%	164	1%
Francia	41	-	124	1%	136	-
Bulgaria	36	-	37	-	36	-
Chile	34	-	55	-	55	-
Estados Unidos	33	-	30	-	27	-
Panamá	30	-	16	-	19	-
Méjico	24	-	17	-	25	-
Alemania	17	-	48	-	79	-
Ucrania	16	-	13	-	15	-
Gran Bretaña	15	-	26	-	28	-
Italia	12	-	34	-	13	-
Suiza	11	-	11	-	15	-
Argelia	11	-	16	-	10	-
Holanda	10	-	9	-	9	-

País de Nacimiento	Alumno		Madre		Padre	
Uruguay	10	-	22	-	19	-
Honduras	8	-	5	-	9	-
Angola	7	-	17	-	13	-
Irán	7	-	19	-	10	-
Paraguay	6	-	6	-	9	-
Bélgica	5	-	4	-	7	-
Cabo Verde	5	-	17	-	29	-
Hungría	5	-	6	-	5	-
Yugoslavia	5	-	7	-	4	-
Camerún	5	-	4	-	5	-
Nigeria	5	-	8	-	7	-
Corea	5	-	9	-	9	-
Australia	4	-	3	-	6	-
Congo	4	-	10	-	6	-
Siria	4	-	25	-	9	-
Guatemala	4	-	4	-	7	-
Canadá	3	-	1	-	1	-
Dinamarca	3	-	2	-	2	-
Irak	3	-	13	-	6	-
Nicaragua	3	-	5	-	6	-
Zaire	3	-	6	-	5	-
Irlanda	3	-	6	-	2	-
Bangladesh	3	-	3	-	3	-
Guinea Bissau	3	-	17	-	11	-
Eslovaquia	3	-	3	-	3	-
Pakistán	2	-	4	-	3	-
Armenia	2	-	2	-	3	-
Finlandia	2	-	1	-	1	-
India	2	-	6	-	2	-
Israel	2	-	-	-	1	-
Japón	2	-	3	-	5	-
Chequia	2	-	2	-	2	-
Albania	2	-	3	-	3	-
Georgia	2	-	2	-	2	-
Kenia	2	-	3	-	2	-
Noruega	2	-	1	-	4	-

País de Nacimiento	Alumno		Madre		Padre	
Ghana	1	-	3	-	1	-
África	1	-	4	-	3	-
Egipto	1	-	3	-	2	-
Etiopía	1	-	1	-	1	-
Grecia	1	-	1	-	1	-
Haití	1	-	1	-	2	-
Líbano	1	-	6	-	3	-
Lituania	1	-	-	-	2	-
Austria	1	-	-	-	-	-
Tailandia	1	-	-	-	1	-
Zambia	1	-	1	-	1	-
Costa Rica	1	-	2	-	4	-
Kosovo	1	-	1	-	1	-
Taiwán	1	-	2	-	2	-
Libia	1	-	1	-	2	-
Arabia Saudí	1	-	-	-	1	-
Rusia	1	-	-	-	-	-
Gabón	1	-	1	-	1	-
Andorra	1	-	-	-	-	-
Vietnam	-	-	3	-	2	-
El Salvador	-	-	2	-	3	-
Costa de Marfil	-	-	1	-	-	-
Mozambique	-	-	-	-	2	-
Sierra Leona	-	-	3	-	1	-
Túnez	-	-	3	-	-	-
Suecia	-	-	2	-	1	-
Sudán	-	-	4	-	-	-
Jordania	-	-	4	-	1	-
Liberia	-	-	-	-	1	-
Singapur	-	-	1	-	-	-
Uganda	-	-	1	-	1	-
Palestina	-	-	8	-	2	-
Puerto Rico	-	-	2	-	-	-
Malawi	-	-	-	-	1	-
Sin respuesta	100	-	438	-	359	-
Total	24.429		23.991		24.070	



Centro de
Investigación y
Documentación Educativa

cide



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa