

Necesidades y recursos de intermediación lingüística en institutos de Enseñanza Secundaria (IES)

Un estudio de caso en la ciudad de Salamanca.

JULIO 2024

Coordina: Prof.^a Icíar ALONSO ARAGUÁS.

Equipo investigador: M^a Pilar BARREIRO, Luzila HERNÁNDEZ-OZÁMIZ, Elena LAMAS, Yolanda LLAMAZARES, Tara MORÁN, Belén PROAÑO, Laura ROSADO.



**VNIVERSIDAD
D SALAMANCA**

Alfaguera

Grupo de investigación Alfaguera
Dep. Traducción e Interpretación
Universidad de Salamanca



CENTRO INTERNACIONAL
DEL ESPAÑOL
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Indice

1. Introducción.....	3
1.1. Objetivos e hipótesis de trabajo.....	3
1.2. Metodología de trabajo	4
2. Estado de la cuestión: barreras lingüísticas en los centros educativos	6
2.1. Breve revisión bibliográfica.....	6
2.2. El alumnado extranjero en Castilla y León en cifras.....	8
2.3. Normativa reguladora de la atención al alumnado extranjero en Castilla y León. Recursos públicos disponibles	11
2.3.1. ÁMBITO ESTATAL	12
2.3.2. ÁMBITO AUTONÓMICO: JCyL	13
2.3.3. ÁMBITO PROVINCIAL	15
2.3.4. ÁMBITO MUNICIPAL	15
2.3.5. ASOCIACIONES y ONG	15
3. Un estudio de caso. Barreras lingüísticas en los IES ‘Martínez Uribarri’ y ‘Mateo Hernández’ de la ciudad de Salamanca	17
3.1. Datos comparados del alumnado extranjero	17
3.2. Herramientas de recogida y análisis de datos	19
3.3. Distribución de cuestionarios: Presentación y análisis de resultados	20
3.4. Entrevistas individuales: un análisis cualitativo.....	26
3.4.1. Entrevista en el IES Martínez Uribarri (MU1).....	27
3.4.2. Entrevistas en el IES Mateo Hernández	29
3.5. Resultados del estudio.....	34

4. Buscando soluciones	38
4.1. EL papel de las administraciones públicas	38
4.2. Propuestas (realistas) de mejora.....	39
5. Referencias bibliográficas	45
6. Anexo	47
6.1. Datos cuantitativos del alumnado.....	47
6.2. Cuestionario distribuido al personal docente y no docente de ambos centros	49

1. Introducción

Las autoras de este estudio son un equipo de estudiantes de último curso del Grado en Traducción e Interpretación de la USAL. Es el resultado de un proyecto presentado en el marco de la asignatura *Estudios y Tendencias de Interpretación*, donde han tratado de poner en práctica sus competencias en metodología de la investigación científica aplicada a los Estudios de Interpretación. Para ello, se han integrado temporalmente en el Grupo de Investigación *Alfaqueque* de la USAL, y desarrollado sus tareas bajo la supervisión de la prof.^a Iciar Alonso Araguás, con el apoyo del Centro Internacional del Español de la USAL y su directora, la prof.^a Susana Azpiazu.

El proyecto se inició en marzo de 2024 y concluyó en junio.

Lo que presentamos a continuación son los datos obtenidos y los resultados preliminares extraídos, en la convicción de que pueden resultar útiles más allá del marco académico en el que ha surgido.

El equipo de investigadoras agradece expresamente su valiosa colaboración a la dirección y al personal docente y administrativo de los IES ‘Martínez Uribarri’ y ‘Mateo Hernández’ de Salamanca. También quiere mostrar su gratitud a los estudiantes que han enriquecido nuestro estudio compartiendo con nosotras sus testimonios y experiencias de primera mano. Sin ellos, el alcance de este trabajo se habría limitado al terreno puramente académico en lugar de contactar directamente con la realidad multicultural, tan diversa y compleja, de nuestras aulas de Educación Secundaria.

1.1. Objetivos e hipótesis de trabajo

El principal objetivo de este estudio de caso es analizar las **necesidades de intermediación lingüística** y los **recursos públicos existentes** en dos centros públicos de la ciudad de Salamanca donde se imparte Educación Secundaria Obligatoria (ESO): el IES Mateo Hernández y el IES Martínez Uribarri. Pretendemos además visibilizar el importante papel de los **menores y jóvenes migrantes** que, ante la ausencia de profesionales, ejercen como “**facilitadores**” lingüísticos en sus centros educativos.

Partimos de la hipótesis de que, tal vez por motivos de comodidad, urgencia o desconocimiento acerca de los recursos existentes, los centros educativos de la ciudad de Salamanca con alto porcentaje de alumnado

extranjero suelen recurrir a los propios estudiantes menores para resolver situaciones comunicativas en las que la comunidad educativa necesita intermediarios lingüísticos en distintos idiomas.

La relativa satisfacción de los usuarios podría explicar la persistencia de una práctica que, si bien conlleva beneficios importantes, comporta también ciertos riesgos inherentes al uso de menores como intermediarios. Estos riesgos podrían afectar a la correcta transmisión del mensaje, así como a la propia realidad del menor con funciones de intermediario en el centro y en la familia.

En resumen, con este estudio de caso nos proponemos conocer de cerca la realidad existente, el grado de disponibilidad de recursos públicos para gestionar este tipo de situaciones comunicativas y el impacto que el uso de menores como intermediarios tiene dentro de la comunidad educativa.

1.2. Metodología de trabajo

Para tratar de validar o descartar la hipótesis planteada, hemos seguido una **metodología cualitativa**, que consideramos la más adecuada para un trabajo de estas características. No obstante, para obtener una visión más amplia del contexto geográfico y social hemos recurrido asimismo a **datos cuantitativos** sobre la población y el alumnado extranjero en Castilla y León (CyL) publicados en fechas recientes (2021-2022) por distintos organismos oficiales nacionales y autonómicos: Instituto Nacional de Estadística, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, Consejo Económico y Social de Castilla y León, entre otros.

Tras recopilar información acerca de la intermediación lingüística por parte de menores (ILM) y de los recursos públicos existentes en el ámbito nacional, autonómico y local, nos pusimos en contacto con diferentes centros de ESO en Salamanca para solicitar su colaboración en nuestro proyecto. Seleccionamos finalmente dos, los IES ‘Martínez Urribarri’ y ‘Mateo Hernández’, el primero ubicado en el centro de la ciudad y el segundo en un barrio al norte del municipio, ambos con un número elevado de alumnos extranjeros en el tramo educativo objeto de estudio.

Además del barrido bibliográfico, de la solicitud directa de datos a la Dirección Provincial de Educación de Salamanca, y de la recopilación de la información ofrecida por las distintas administraciones públicas en sus

páginas web, solicitamos a ambos centros datos cuantitativos sobre su alumnado extranjero matriculado en ESO en el curso 2023-24. Ello nos permitió comparar después estos datos con las cifras de referencia nacionales y autonómicas relativas al último periodo disponible, 2021-22.

A continuación, diseñamos **dos herramientas principales** con el fin de establecer una vía de comunicación directa que nos permitiera conocer de primera mano la opinión de la comunidad educativa en los centros: 1) la distribución de cuestionarios entre el personal docente y no docente, y 2) las entrevistas directas a varios informantes previamente seleccionados.

Gracias a la **administración de cuestionarios** pudimos obtener información más precisa sobre las posibles barreras lingüísticas en estos centros educativos y entrar en contacto directo con personas dispuestas a facilitarnos datos adicionales sobre ello. Realizamos, además, sendas **entrevistas presenciales** a miembros del Departamento de Orientación de uno de los centros y del equipo directivo del otro. Tuvimos así la ocasión de ahondar en la percepción de las dificultades lingüísticas existentes y en el grado de conocimiento de los recursos públicos disponibles.

Por último, en uno de los institutos realizamos –previa autorización de sus progenitores y en presencia de una orientadora– una entrevista conjunta a dos menores extranjeros con experiencia como intermediarios lingüísticos en su entorno educativo y familiar.

Tras esta fase de recogida de información, sometimos los resultados de los cuestionarios a un primer **análisis comparado**. Seguidamente realizamos una **triangulación de los datos** de estos cuestionarios combinados con el análisis cualitativo de las entrevistas y con los datos de los informes sociodemográficos de los centros educativos de CyL.

Queremos subrayar que nuestras conclusiones preliminares se refieren exclusivamente a los dos centros participantes, si bien **algunos datos podrían ser extrapolados a otros centros educativos**.

Conforme al protocolo de tratamiento de datos personales de la Universidad de Salamanca, y con el fin de preservar su intimidad, los cuestionarios distribuidos no recogen la identidad de los informantes. De igual modo, se anonimizaron los datos personales de los informantes que participaron en las entrevistas.

2. Estado de la cuestión: barreras lingüísticas en los centros educativos

2.1. Breve revisión bibliográfica

El concepto de intermediación lingüística por parte de menores (ILM o *child language brokering*, en inglés) se utiliza, según Antonini (2015) para describir las labores de traducción y de interpretación realizadas por adolescentes bilingües a los que se pide que medien lingüística y culturalmente para familiares o personas cercanas que no conocen el idioma lo suficientemente bien para desenvolverse en todos los contextos. Esta autora afirma que, pese a ser esta una realidad que empezó a conocerse ya en los años 1990, aún sigue estando muy invisibilizada en el contexto migratorio de numerosos países occidentales.

En los últimos años, se han llevado a cabo distintos **estudios sobre la intermediación lingüística por parte de menores (ILM)**. En el contexto internacional, podemos mencionar el trabajo de Chen et al. (2020) en el que se compararon la discriminación y la competencia educativa en la población latina de Estados Unidos. En él se analizaron las circunstancias de adolescentes de 12 a 14 años que ejercían la ILM, y se llegó a la conclusión de que los jóvenes mediadores se veían afectados de dos maneras complementarias: por una parte, la participación en dichas tareas impactaba de distintas maneras en su rendimiento académico; por otra, su grado de competencia lingüística podía comprometer también la correcta transmisión del mensaje.

En España se suceden las investigaciones sobre este tema sobre todo a partir de 2010. En 2013, Foulquié Rubio y Abril Martí publicaron un estudio piloto en Murcia basado en la administración de cuestionarios. Sus resultados mostraron que los docentes tropiezan con barreras lingüísticas y culturales al comunicarse con los alumnos no hablantes de español y con sus familias; que **abundan las soluciones improvisadas o *ad hoc***, y que los docentes preferirían contar con profesionales competentes en mediación intercultural e interpretación (Foulquié Rubio & Abril Martí, 2013).

Unos años después, Ruiz y Soria (2016) se centraron en el ámbito escolar de Córdoba mediante el análisis de encuestas y de entrevistas. Las

conclusiones a las que llegaron fueron muy similares, pues indicaban que la **ausencia de profesionales** obligaba a los docentes a asumir la toma de decisiones lingüísticas, comunicativas y culturales en las relaciones con familias migrantes (Ruiz & Soria, 2016).

De igual modo, Pena Díaz (2019) exploró las barreras lingüísticas y culturales que interfieren en la comunicación entre los estudiantes extranjeros, sus familias y los centros educativos. Para ello, analizó encuestas y entrevistas realizadas, en este caso, en dos escuelas de Educación Primaria en distritos del sur de Madrid. De nuevo se observó que **las escuelas carecían de suficientes recursos y que los profesores no contaban con formación específica** para afrontar estos problemas, lo que obligaba a que los propios menores tuvieran que ejercer como intermediarios (Pena Díaz 2019: 2).

Por último, mencionaremos el proyecto *Jóvenes intérpretes naturales: la intermediación lingüística por parte de menores en educación, servicios sociales y sanidad*¹, emprendido por el grupo MIRAS de la Universidad Autónoma de Barcelona entre 2019 y 2022. En el marco de dicha investigación, se publicaron varios informes y artículos científicos que profundizaban en distintos aspectos de la intermediación lingüística en la provincia de Barcelona, llegando a la conclusión de que la ILM es **un fenómeno recurrente** en el contexto catalán, y que se inicia espontáneamente en el entorno más íntimo y familiar hasta alcanzar otros ámbitos más especializados y complejos, como son los de los servicios públicos (Arumí-Ribas et al., 2023). Asimismo, señalaban que suele realizarse a petición de padres, profesores y otras personas del entorno del menor, y que suele existir un sesgo de género, ya que las mujeres tienden a recurrir más a la ILM y hay más mediadoras niñas que niños (Romero-Moreno & Vargas-Urpí, 2021). En general, confirmaron que tanto la presencia de barreras lingüísticas como la ILM son fenómenos intrínsecos a los procesos migratorios. Se trata de una **solución precaria y no siempre fiable** dada la implicación directa del menor en los temas de la conversación, la **ILM sí es una práctica habitual entre los colectivos inmigrantes** (Vargas-Urpí & Romero-Moreno, 2023).

¹ Véase <https://ddd.uab.cat/pub/pagweb/ilm/inici.2>

“Las barreras lingüísticas son intrínsecas en muchos procesos migratorios, la intermediación lingüística por parte de menores (ILM) también lo acaba siendo.”

(Vargas-Urpí & Romero-Moreno 2023: 18)

2.2. El alumnado extranjero en Castilla y León en cifras

Con el fin de obtener datos cuantitativos precisos sobre el alcance y naturaleza de las posibles necesidades de intermediación lingüística en el marco de la ESO en CyL, hemos recopilado información estadística de carácter demográfico referida a la población extranjera y en particular al **alumnado extranjero escolarizado en centros públicos de ESO**. Hemos empleado como referencia el curso **2021-2022** por ser el dato más reciente entre los disponibles en la fecha de este estudio.

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), los residentes extranjeros componían un 11,6% de la población total nacional en 2022. En CyL, el porcentaje se sitúa en un 6,18% de la población (Fig. 1). A escala provincial, representa únicamente un 4,8%, mientras que en el municipio de Salamanca la proporción es del 6,7%, muy semejante a la del nivel autonómico.

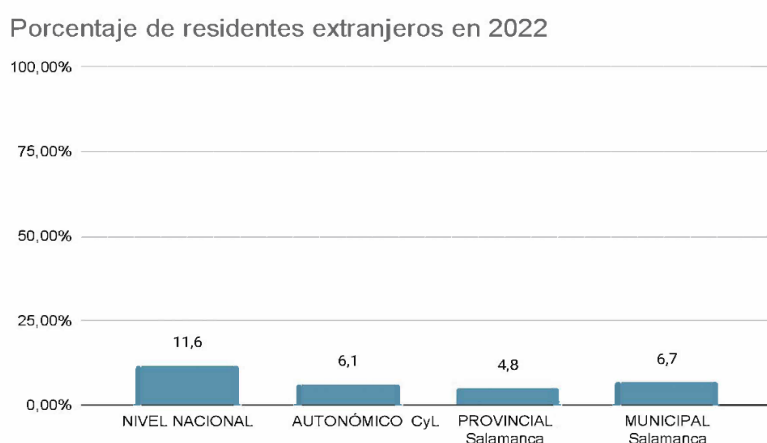
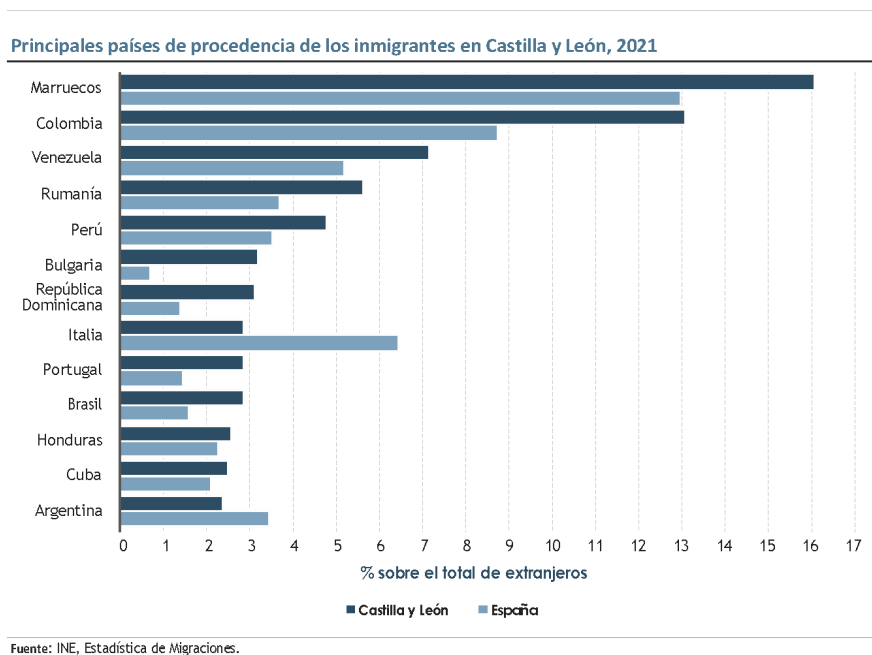


Figura 1. Porcentaje de residentes extranjeros en 2022. (Fuente: INE 2022)

Por otro lado, en Castilla y León, **el 35,4% de la población extranjera se ubica en la franja de edad de 12 a 15 años**, es decir, aquella que previsiblemente suele estar escolarizada en la ESO (Fuente: INE 2022). En cifras absolutas, sin embargo, el alumnado extranjero de CyL representa solo

el 3% si se compara con el resto del país. En contraste con el bajo porcentaje de estudiantes extranjeros en esta comunidad autónoma, la provincia de Salamanca duplica esa cifra al contar con un 6,76% de alumnado extranjero.

Los **principales países de origen del conjunto de la población extranjera de CyL** son: Marruecos, Colombia, Venezuela, Rumanía y Perú (Fig. 2).



+

Figura 2. Principales áreas de procedencia de la población inmigrante en Castilla y León. (Fuente: Consejo Económico de CyL, 2022, p. 30)

Más adelante contrastaremos estos datos con los del alumnado extranjero de los dos centros de ESO seleccionados para nuestro estudio.

Veamos ahora en primer lugar lo que sucede con el **alumnado extranjero en el conjunto de enseñanzas no universitarias** (Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y ciclos formativos). En el **ámbito nacional**, se repiten varios de los principales lugares de origen señalados arriba para CyL (Fig. 2), dado que la mayoría procede también de **Marruecos (23,9%), Rumanía (11,5%), Colombia (5,1%) y China (4,7%)**. De ahí se desprende que, al llegar a España, el alumnado extranjero escolarizado en niveles no universitarios tendrá seguramente dificultades de comunicación, pues en el desglose por países vemos colectivos importantes de origen no hispanohablante (Fig. 3). Es importante señalar también una presencia significativa de alumnado hispanoamericano, un **13,5%** si contabilizamos conjuntamente los

principales países de origen: Colombia, Venezuela, Honduras, República Dominicana.

Principales países de nacionalidad del alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias a nivel nacional 2021-2022

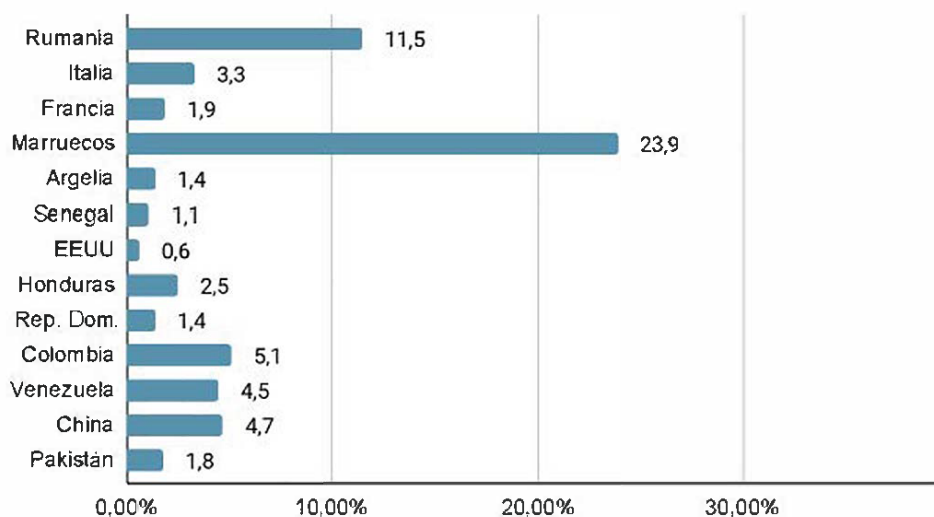


Figura 3. Principales países de nacionalidad del alumnado extranjero. (Fuente: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes)

Para obtener una imagen más detallada de la población objeto de estudio, limitamos ahora el foco a los centros públicos de **ESO en 2021/2022** (Fig. 4). Esta población escolar supone un 22% en el conjunto del país, frente al 7.9% en Castilla y León, y un 6,8% en la provincia de Salamanca.

Porcentaje de alumnado extranjero en la ESO en centros públicos 2021-2022

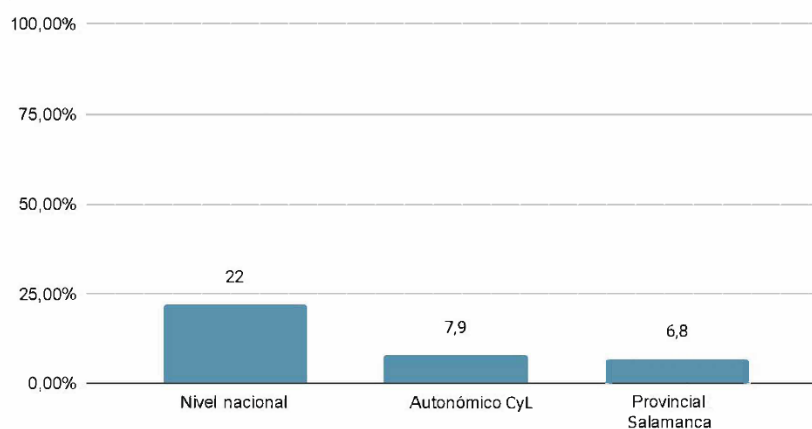


Figura 4. Porcentaje de alumnado extranjero en ESO en centros públicos. (Fuente: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes)

Veamos a continuación el desglose de datos relativos a CyL por áreas de procedencia del alumnado extranjero de centros públicos en **enseñanzas no universitarias**. En este nivel se incluye la ESO, que contaba en el curso 2021-22 con un 7,85% de alumnado extranjero (4.260 estudiantes).

Áreas de procedencia del alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias en Castilla y León (2021-2022)

Unión Europea (27)	30%
Resto de Europa	3%
África	24%
América (Norte, Centro y Sur)	38%
Asia y Oceanía	7%

Figura 5. Procedencia del alumnado extranjero de enseñanzas no universitarias de CyL.
(Fuente: CES de CyL. Informe de situación económica de CyL, 2022)

A estos datos habría que añadir, desde febrero de 2022, otro más coyuntural, el del colectivo de desplazados por la guerra de Ucrania –la mayoría bajo la figura de protección temporal. Al ser esta fecha posterior al periodo recogido por el INE, dicha población no figura en las tablas aquí mostradas. No disponemos de las cifras completas sobre el **alumnado ucraniano escolarizado en CyL** y se trata además de una población flotante que ha podido abandonar la Comunidad en este periodo; no obstante, las cifras que el INE y el Ministerio de Educación mencionaron en el primer año de acogida para CyL ascendían a 1.248 personas, el 3% del total de menores acogidos en España (Agencia EFE, 30/12/2022).

2.3. Normativa reguladora de la atención al alumnado extranjero en Castilla y León. Recursos públicos disponibles

Como indicamos en 1.2., la recopilación de datos sobre recursos públicos disponibles incluía: a) la revisión sistemática de los sitios web de administraciones públicas estatales, autonómicas y provinciales; b) la consulta directa a la Dirección Provincial de Educación de Salamanca sobre los recursos destinados al alumnado, las familias y los centros públicos, y c)

la consulta a los IES acerca del protocolo aplicable cuando surgen barreras lingüísticas de comunicación con el alumnado extranjero o con sus familias.

La información sobre este **protocolo en los centros de ESO** está reflejada en el cap. 3. y se obtuvo en las entrevistas presenciales con miembros del equipo directivo o del Departamento de Orientación de los centros.

En lo que atañe a la **Dirección Provincial de Educación de Salamanca**, ante la escasa información disponible en su sitio web, y conforme a las recomendaciones de su *Catálogo de Servicios y Compromisos de Calidad*², en abril y mayo de 2024 este equipo contactó en tres ocasiones por correo electrónico con el Área de Programas de dicha Dirección Provincial. En nuestras peticiones solicitábamos información sobre:

- El número de alumnos extranjeros que cursan ESO en centros públicos de la ciudad en 2023-24 y su porcentaje sobre el total.
- Su distribución por nacionalidades, en particular aquellas con idioma/s distinto/s al castellano.
- Qué recursos públicos facilita la DPE de Salamanca para resolver dentro de los centros dificultades lingüísticas de comunicación con estos estudiantes (o con sus progenitores).
- Si estos recursos públicos estuvieran recogidos en alguna página web o documento, le agradeceríamos que nos lo indicara.

En la primera ocasión se nos respondió que en ese momento, debido a la escasez de plantilla, no había ninguna persona disponible para facilitarnos esa información. En los demás casos solo recibimos un acuse de recibo.

Lo que presentamos a continuación es una **síntesis, con una breve nota de contenido, de los recursos disponibles en las páginas web de las administraciones públicas** que hemos examinado. Cabe señalar que en varios casos remiten a enlaces deteriorados o fuera de servicio, y que la información que ofrecen no siempre está actualizada. Incluimos también los datos de varias ONG a las que remiten las propias administraciones.

2.3.1. ÁMBITO ESTATAL

1. **Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.** 2022. *Informe sobre la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo español*. Madrid: Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia

² Área de Programas Educativos de Salamanca (s.f.). *Catálogo de Servicios y Compromisos de Calidad*. Junta de Castilla y León. [Consultado el 09/04/2024]: <https://www.educa.jcyl.es/dpsalamanca/es/informacion-especifica-dp-salamanca/area-programas-educativos>

(OBERAXE). (Consultado el 9 de mayo de 2024): https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15_accessible.pdf

Informe de situación con un análisis cuantitativo de similitudes y diferencias entre el alumnado inmigrante y el de nacionalidad española. En el informe no se abordan las barreras lingüísticas en la integración de estudiantes ni se ofrecen recursos lingüísticos.

2. **Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.** (s. f.) *Atención humanitaria.* (Consultado el 9 de mayo de 2024): <https://www.inclusion.gob.es/web/migraciones/atencion-humanitaria>

El Programa de Atención Humanitaria de la Dirección General de Atención Humanitaria e Inclusión Social de la Inmigración ofrece alfabetización y formación lingüística entre las prestaciones de su Servicio de Acogida a personas inmigrantes.

2.3.2. ÁMBITO AUTONÓMICO: JCYL

3. **EDUCACYL. Portal de Educación de la Junta de Castilla y León.** (s. f.). *Acogida alumnado ucraniano en Castilla y León.* (Consultado el 9 de mayo de 2024): <https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/ucrania>

Recursos lingüísticos para la atención al alumnado refugiado ucraniano en las aulas:

- Informaciones: sobre ayuda a Ucrania; plazas de auxiliares de conversación de lengua ucraniana;
- Recursos didácticos: diccionarios pictográficos español-ucraniano; programa de aprendizaje a distancia para toda Ucrania; recursos en línea de organizaciones y asociaciones ucranianas; versiones digitalizadas de libros de texto ucranianos de todos los niveles educativos;
- Enlaces: asociaciones de ayuda al menor; recursos en línea en lengua ucraniana.

4. **CREECYL** (s.f.). *Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa de Castilla y León.* (Consultado el 9 de mayo de 2024): http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=51

Remite al programa destinado a alumnos ucranianos mencionado en 3. EDUCACYL

Recursos alumnado ucraniano



UKRAINE

RECURSOS PARA LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO REFUGIADO UCRANIANO

GUÍAS LIBROS DE TEXTO VOCABULARIO ACOGIDA
ENLACES DE INTERÉS DOCUMENTOS ESCOLARIZACIÓN

En cada una de estas pestañas encontrarás distintos materiales para trabajar con el alumnado ucraniano, para descargarlos pincha sobre las imágenes.

Además en este enlace de EDUCACYL encontrarán más materiales.

EDUCACYL - RECURSOS ACOGIDA ALUMNADO UCRANIANO

En el enlace 'Recursos acogida alumnado ucraniano' se ofrecen:

- Recursos docentes para trabajar con todo el alumnado temas relacionados con la inmigración; orientaciones para la acogida de alumnado ucraniano;
- Numerosos diccionarios, pictogramas y vocabularios bilingües español-ucraniano;
- Libros de texto español-ucraniano con distintos niveles de aprendizaje de español.
- Información sobre escolarización de alumnos ucranianos en ambos países.

5. **JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN**. 2005. Plan de Acogida en centros para el alumnado extranjero. (Consultado el 9 de mayo de 2024): <https://www.educa.jcyl.es/en/temas/idiomas-bilinguismo/espanol-extranjeros/programa-aliso>

La información tiene dos décadas e incluye un Programa de Adaptación Lingüística y Social hoy inexistente. El objetivo de estas **Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO)** era proporcionar una rápida adaptación lingüística y facilitar la integración sociocultural y la convivencia de alumnos inmigrantes en su entorno educativo. La estancia del alumnado en las Aulas ALISO estaba supeditada a la adquisición de rudimentos básicos del español. Cada aula contaba con un profesor de apoyo de Educación Compensatoria y se ubicaban en los centros educativos que lo requerían. El Plan incluía estos 7 documentos de apoyo:

- Nº 1. Recogida de Información Inicial del Alumnado Extranjero
- Nº 2. Organigrama del Sistema Educativo en idiomas: BUL, RUM, AR, CH, EN
- Nº 3. Normas básicas en distintos idiomas: BUL, RUM, AR, CH, EN
- Nº 4. Evaluación inicial (con pruebas traducidas a BUL, RUM, AR, CH, EN)
- Nº 5. Pautas de actuación
- Nº 6. Plan de Actuación Individual
- Nº 7. Referencias sobre recursos didácticos

6. **EDUCACYL. Portal de Educación de la Junta de Castilla y León.** (2006-2007). *Información educativa para padres y alumnos inmigrantes.* (Consultado el 9 de mayo de 2024): https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/tkContent?pgseed=1169725328937&idContent=7259&locale=es_ES&textOnly=false

Información en 9 idiomas (AR, BUL, CH, ESP, FR, EN POL, POR, RU) sobre el sistema educativo de CyL y los trámites necesarios para la matriculación en los centros.

2.3.3. ÁMBITO PROVINCIAL

7. **Dirección Provincial de Educación de Salamanca** (s.f.) Área de Programas Educativos de Salamanca. Catálogo de Servicios. (Consultado el 9 de mayo de 2024): <https://www.educa.jcyl.es/dpsalamanca/es/informacion-especifica-dp-salamanca/area-programas-educativos>

Entre sus ámbitos de actuación señala: “Atención a la diversidad. Apoyo a los alumnos y sus familias”, pero sin mención expresa del alumnado inmigrante ni de las barreras lingüísticas en centros escolares.

2.3.4. ÁMBITO MUNICIPAL

8. **Ayuntamiento de Salamanca.** (2011) *Guía de acogida a inmigrantes.* (Consultado el 9 de mayo de 2024): http://familiaeigualdad.aytosalamanca.es/es/inclusion-social/Personas-refugiadas/seccion_0003

Guía en 5 idiomas (ESP, CH, FR, EN, AR) con información sobre: trámites de empadronamiento y residencia, centros educativos, tarjeta sanitaria, contactos con diferentes asociaciones de inmigrantes de la ciudad y con ONG que disponen de programas de atención a colectivos inmigrantes.

2.3.5. ASOCIACIONES y ONG

9. **Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE)** (s.f.) *5.3 Recursos educativos personas sordas inmigrantes.* (Consultado el 9 de mayo de 2024): https://www.cnse.es/inmigracion/index.php?option=com_content&view=article&id=140&Itemid=338&lang=es

Recursos educativos para personas sordas inmigrantes. Web traducida a 6 idiomas: ESP, FR, POR, EN, AR, CH.

-
10. **Cruz Roja en Salamanca.** (2020, 11 febrero). *Aprendizaje de Castellano y Alfabetización.* (Consultado el 9 de mayo de 2020). <https://www.servicioscruzroja.com/personas-solicitantes-y-beneficiarias-de-proteccion-internacional/aprendizaje-de-castellano-y-alfabetizacion/>

Gestiona numerosas ayudas y métodos de acogida para las personas inmigrantes. Cuenta con un programa de aprendizaje del castellano y alfabetización para inmigrantes, solicitantes de asilo, refugiados y desplazados.

3. Un estudio de caso. Barreras lingüísticas en los IES ‘Martínez Uribarri’ y ‘Mateo Hernández’ de la ciudad de Salamanca

3.1. Datos comparados del alumnado extranjero

Los dos centros seleccionados para nuestro estudio apuntan a un número importante de alumnado con nacionalidades distintas a la española. Sobre el total de escolares del IES Martínez Uribarri, un 16% es extranjero; mientras que en el IES Mateo Hernández la cifra asciende al 19,7%.

En el tramo de la ESO, el primer centro cuenta con un **19,7% de alumnado extranjero**; en el segundo el porcentaje asciende al **30,7%**. Si bien el IES Mateo Hernández, tanto en cifras absolutas como en las relativas a la ESO, cuenta con mayor proporción de alumnado extranjero, ambos presentan porcentajes muy superiores a la media provincial (6’8%) y autonómica (7,9%), y similares a la media nacional, que en 2021-22 se situaba en el 22% (Fig. 4). El nivel de **multiculturalidad en sus aulas** es, pues, significativo.

ALUMNADO EXTRANJERO (Curso 2023-2024)

CENTRO	IES - Alumnado extranjero (en cifras)	ESO - Alumnado extranjero (en cifras)
IES MARTÍNEZ URIBARRI	16% (103)	19,7% (35)
IES MATEO HERNÁNDEZ	19,7% (35)	30,7% (90)

Figura 6. Porcentajes de alumnado extranjero en el centro y en el conjunto de la ESO.

(Fuente: IES Martínez Uribarri, IES Mateo Hernández)

En el tramo educativo de la ESO, las nacionalidades extranjeras con un mayor número de estudiantes en el IES Uribarri son, por este orden: Honduras (8), Colombia (6), Perú (4), China (3), Cuba (3) y Venezuela (3).

En el instituto Mateo Hernández, el desglose para la ESO es el siguiente: Honduras (17), Perú (16), Colombia (14), Marruecos (8), y Venezuela (8).

Por lo tanto, otro factor importante para delimitar el perfil del alumnado extranjero es su nacionalidad y la diversidad lingüística. En ambos centros observamos cierta variación – más acusada en el IES Martínez Uribarri – entre el número de países y el de lenguas maternas diferentes del castellano, pues **no siempre la nacionalidad extranjera implica diversidad lingüística**.

NACIONALIDADES EXTRANJERAS E IDIOMAS ≠ CASTELLANO

CURSO 2023-24	IES –Nº de nacionalidades ≠ española	ESO - Nº de nacionalidades ≠ española	ESO. Nº de Idiomas ≠ castellano
IES MARTÍNEZ URIBARRI	28	12	4
IES MATEO HERNÁNDEZ	[Sin datos]	23	13

Figura 7. Nacionalidades extranjeras y diversidad lingüística en el centro y en el conjunto de la ESO. (Fuente: IES Martínez Uribarri, IES Mateo Hernández)

Podemos constatar que en el IES Martínez Uribarri hay en la ESO 12 nacionalidades distintas a la española, y de ellas solo 4 con una lengua materna distinta del castellano. En este caso se encuentran 7 alumnos, apenas un **3,9% de los estudiantes de la ESO**.

LENGUAS MATERNAS DISTINTAS DEL CASTELLANO

IES MARTÍNEZ URIBARRI	Lenguas maternas ≠ castellano (nº de estudiantes)
ESO (2023-24)	chino (3) ucraniano (2) rumano (1) portugués Br. (1)

Figura 8. Lenguas maternas distintas del castellano. (Fuente: IES Martínez Uribarri)

En cambio, en el IES Mateo Hernández hay en la ESO 23 nacionalidades distintas a la española, con un total de 13 lenguas maternas distintas al castellano. En este último caso se sitúan 34 estudiantes, **el 11,6% del alumnado de ESO**. El desglose por lenguas es el siguiente:

LENGUAS MATERNAS DISTINTAS DEL CASTELLANO

IES MATEO HERNÁNDEZ	Lenguas maternas ≠ castellano (nº de estudiantes)
ESO (2023-24)	árabe marroquí (8) portugués (5) portugués Br. (4) rumano (3) árabe (3) búlgaro (2) ucraniano (2) urdu (2) tagalo (1) inglés (1) chino (1) georgiano (1) mandinga (1)

Figura 9. Lenguas maternas distintas del castellano. (Fuente: IES Mateo Hernández)

En definitiva, en los dos centros de nuestro estudio coexisten en distintas proporciones nacionalidades y lenguas diversas. Si bien en ambos casos la lengua mayoritaria del alumnado es el castellano, en cifras globales, **el grado de multiculturalidad es muy notable** –en uno de ellos, superior incluso a la media estatal– y también es muy significativa la **diversidad lingüística que se observa en las aulas de ESO del IES Mateo Hernández**.

3.2. Herramientas de recogida y análisis de datos

Para llevar a cabo un estudio cualitativo que nos permitiera conocer las necesidades lingüísticas de los centros seleccionados y el nivel de conocimiento de los recursos públicos existentes por parte de sus trabajadores, hemos contado con dos herramientas metodológicas principales: el cuestionario y la entrevista.

Para elaborar y maquetar el cuestionario utilizamos *Google Forms*. Con el fin de desagregar los datos para cada centro, creamos dos **cuestionarios** con las mismas preguntas, que hicimos llegar a los trabajadores de los institutos a través de sus equipos directivos. Algunas de las preguntas eran cerradas, es decir, incluían por defecto las posibles respuestas (ej.: Sí / No/ Tal vez) acotando así la información que pretendíamos recopilar. Otras eran de respuesta libre, lo que nos permitía conocer la percepción de los trabajadores respecto a las barreras lingüísticas en sus centros y facilitar, si lo deseaban, que se explayaran más sobre su experiencia trabajando con menores extranjeros y comunicándose con ellos y sus familiares. Por último, aunque los cuestionarios eran totalmente anónimos, incluían la opción de facilitar una dirección electrónica para que, quien lo deseara, nos autorizara a solicitarle información adicional.

La segunda herramienta fue la **entrevista semiestructurada**, que se define como aquella en la que se selecciona y anuncia previamente el tema o temas y dispone de una guía de entrevista (Combessie 2000). Esta guía es el documento que el entrevistador lleva consigo para ir secuenciando los temas que pretende abordar en la entrevista. Con dicho esquema llevamos a cabo tres entrevistas semiestructuradas: una a un miembro del equipo directivo del IES Martínez Uribarri, otra a un miembro del Departamento de

Orientación del IES Mateo Hernández, y una tercera a dos menores extranjeros estudiantes de ESO en uno de los centros.

En ellas abordamos las cuestiones más pertinentes de acuerdo con los objetivos del estudio. Dividimos por categorías conceptuales las preguntas que queríamos formular y solicitamos una reunión con los dos informantes, así como con los menores entrevistados, que acudieron acompañados por una profesora. Los docentes entrevistados completaron también los cuestionarios, pero gracias a la entrevista pudimos ahondar más en su percepción sobre la comunicación con los menores extranjeros de su centro. Con los dos estudiantes de ESO, la entrevista conjunta fue un método útil para recoger datos acerca de la realidad de dos personas que ya han ejercido como intermediarios lingüísticos para sus profesores y familiares, tanto en el ámbito educativo como en otros ámbitos de la vida diaria.

3.3. Distribución de cuestionarios: Presentación y análisis de resultados

Comenzamos la recogida de información ideando un cuestionario para los institutos participantes. La serie completa de preguntas –idéntica en los dos centros– se puede consultar en el Anexo 1. Los destinatarios de los cuestionarios fueron personal docente y no docente en contacto con el alumnado de ESO en cada centro. La información proporcionada tuvo **carácter anónimo** y los cuestionarios fueron remitidos, junto con una breve presentación del estudio, en la **primera semana de mayo de 2024**. Una semana después se envió un recordatorio con el fin de minimizar el número de posibles ‘no-respuestas’. Presentamos aquí ambas muestras y los resultados comparados de las respuestas obtenidas.

DESCRIPCIÓN DE LAS MUESTRAS

CENTRO	Nº de destinatarios finales	Nº de respuestas obtenidas	% Participación
IES MARTÍNEZ URIBARRI	109	23	Aprox. 21%
IES MATEO HERNÁNDEZ	66	26	Aprox. 40%

DESGLOSE DE RESPUESTAS

SEGÚN FUNCIÓN DESEMPEÑADA EN LOS CENTROS

Pregunta 1. ¿Cuál es su función en el centro educativo?

CENTRO	Docentes	Tutores	Dptos. de orientación	Equipos directivos	Personal no docente
IES MARTÍNEZ URIBARRI	69,6%	13%	17,4%	13%	8,6%
IES MATEO HERNÁNDEZ	80,8%	15,4%	19,2%	3,8%	0%

Es digna de mención la alta participación del personal docente y de los departamentos de orientación en ambos centros. Los porcentajes globales superan el 100%, dado que algunos informantes desempeñan más de una función en su centro (por ej. tutores y equipos directivos). Así pues, la distribución de las respuestas refleja principalmente la perspectiva de docentes y orientadores, si bien en uno de los centros se aportan también algunas respuestas del personal no docente (ordenanzas, administrativos, etc.) que, sin duda, tiene contacto habitual con alumnado no castellano-parlante durante las actividades diarias de los centros.

CURSOS MÁS REPRESENTADOS EN LAS RESPUESTAS

Pregunta 2. ¿Con qué cursos de ESO desarrolla su trabajo dentro del instituto?

CENTRO	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º BACH.	2º BACH.
IES MARTÍNEZ URIBARRI	8	9	8	8	--	--
IES MATEO HERNÁNDEZ	12	9	8	9	4	2

En el IES Mateo Hernández la distribución arroja una participación ligeramente mayor de docentes que imparten clase en 1º de ESO. Se incluyen respuestas de docentes que imparten clase en varios cursos, algunos de ellos en ESO y en Bachillerato. En el IES Martínez Uribarri, sin embargo, la distribución es mucho más uniforme.

NACIONALIDADES MÁS MENCIONADAS POR LOS INFORMANTES

Preguntas 3, 4 y 5. ¿Trabaja con alumnado de nacionalidades distintas a la española? Indique países de procedencia si los conoce. Indique si alguno de sus estudiantes tiene una lengua materna diferente.

CENTRO	Total países mencionados de habla no hispana	Principales áreas de procedencia (nº de menciones)
IES MARTÍNEZ URIBARRI	10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sudamérica (13) ▪ China (9) ▪ Ucrania (8) ▪ Marruecos (7)
IES MATEO HERNÁNDEZ	15	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colombia (15) ▪ Perú (14) Marruecos (14) ▪ Ucrania (10) ▪ Brasil (9)

En ambos institutos los informantes perciben claramente que existe un número importante de alumnos de procedencia extranjera, sobre todo de países de América del Sur. En cuanto a las nacionalidades de habla no hispana, se observa mayor número de menciones en el Mateo Hernández.

La percepción de los informantes se corresponde, en líneas generales, con las cifras reales que hemos mostrado en la Figura 7.

PERCEPCIÓN DE LAS BARRERAS LINGÜÍSTICAS

Pregunta 6. ¿Tiene, o ha tenido en el pasado, dificultades de comunicación a nivel lingüístico para comunicarse con alguno de estos estudiantes en el centro educativo?

IES MARTÍNEZ URIBARRI



Pregunta 7. Si tiene o ha tenido este tipo de dificultades, ¿en qué situaciones han surgido?

- clase/tutoría (73,9%)
- entrevistas con familias (39,1%)
- entrevistas con estudiantes (17,4%)

IES MATEO HERNÁNDEZ



Pregunta 7. Si tiene o ha tenido este tipo de dificultades, ¿en qué situaciones han surgido?

- Clase/tutoría (80,8%)
- Actividades extracurriculares (38,5%)
- Entrevistas con familias (34,6%)
- Entrevistas con estudiantes (30,8%)

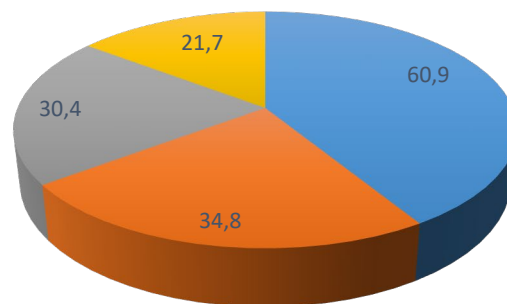
La percepción de las dificultades comunicativas es más frecuente en el IES Mateo Hernández que en el IES Martínez Uribarri, donde la opción 'Nunca' recoge un 10% de respuestas.

SOLUCIONES MÁS UTILIZADAS ANTE DIFICULTADES DE COMUNICACIÓN

Pregunta 8. De haber experimentado estas dificultades, ¿cómo las ha solucionado?

IES MARTÍNEZ URIBARRI

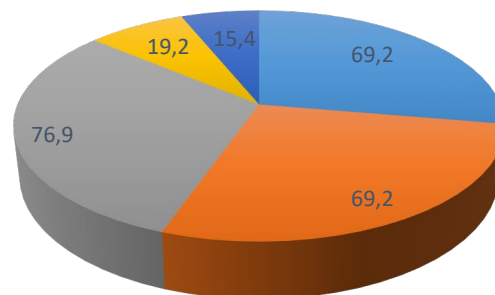
Soluciones más utilizadas



■ Diccionarios bilingües/herramientas traducción ■ Estudiantes que hablan el mismo idioma
■ Gestos ■ Traductor/intérprete profesional

IES MATEO HERNÁNDEZ

Soluciones más utilizadas



■ Diccionarios bilingües /herramientas traducción ■ Estudiantes que hablan el mismo idioma
■ Gestos ■ Traductor/intérprete profesional
■ Ayuda de otro docente

Esta pregunta permitía marcar más de una respuesta, por lo que el total de los porcentajes es superior al 100%. En el IES Mateo Hernández llama la atención que la solución más frecuente sea el uso de gestos; se recurre con mayor asiduidad a la mediación lingüística por parte de menores (ILM) y se señala además una solución adicional ('Ayuda de otro docente'). En ambos centros el recurso a diccionarios bilingües y herramientas de traducción es muy mayoritario, en combinación con otras soluciones.

SOLUCIONES CONSIDERADAS MÁS EFICACES

Pregunta 9. ¿Qué soluciones serían más eficaces?

CENTRO	Soluciones más eficaces
IES MARTÍNEZ URIBARRI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disponer de traductor profesional en el centro ▪ Inmersión lingüística y clases de español ▪ Traductores automáticos ▪ Apoyo de otros profesores y alumnos
IES MATEO HERNÁNDEZ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervención de otras personas (profesores, traductores profesionales, otros estudiantes) ▪ Propuestas de inmersión lingüística previa a la integración en las aulas ordinarias ▪ Recursos tecnológicos (traducción automática, diccionarios online...)

Las respuestas en este ámbito son muy variadas. Aun cuando la solución idónea dependería de cada situación concreta, la mayoría de los encuestados prefiere que la comunicación se lleve a cabo con la participación de otras personas –ya sean alumnos hablantes de ambos idiomas, docentes o traductores/intérpretes– en lugar de herramientas tecnológicas. Varios encuestados proponen un programa de inmersión lingüística y educación específica en castellano previa a su integración en los grupos ordinarios del instituto para evitar así tener que recurrir a intermediación lingüística a largo plazo.

RECURSOS PÚBLICOS CONOCIDOS

Preguntas 10 y 11. ¿Sabe si las distintas administraciones públicas cuentan con recursos públicos para facilitar la comunicación con el alumnado que no comprende o no habla el idioma del Centro? En caso afirmativo, por favor, especifique cuáles.

CENTRO	Grado de desconocimiento de recursos públicos	Recursos públicos mencionados
IES MARTÍNEZ URIBARRI	82.6%	<ul style="list-style-type: none">Profesores de apoyoAtención a la diversidadRefuerzo educativo en CEAS, Cruz Roja, Ayuntamiento
IES MATEO HERNÁNDEZ	73.1%	<ul style="list-style-type: none">Profesorado de compensatoria ("Aulas ALISO")Intérpretes de ONGProfesores de apoyo bilingües

El desconocimiento sobre los recursos públicos disponibles es muy notable, lo que sugiere la necesidad de mejorar la información y el acceso a estos recursos.

3.4. Entrevistas individuales: un análisis cualitativo

Dadas las limitaciones temporales de nuestro estudio, decidimos acotar el número de entrevistas realizadas a un número reducido de informantes. Seleccionamos en cada centro a una persona que hubiera manifestado expresamente su disponibilidad – ya fuera en los contactos previos o a través de los cuestionarios – y tuviera una suficiente experiencia o conocimiento de las posibles barreras de comunicación interlingüística presentes en su centro educativo. Con estos criterios escogimos a un miembro del equipo directivo del IES Martínez Uribarri (entrevista MU1) y a otro del Departamento de Orientación del IES Mateo Hernández (entrevista MH2). Una vez que contábamos ya con una panorámica general de la situación en cada centro, planteamos una nueva entrevista (entrevista MH3), en este caso conjunta, con dos alumnos de procedencia extranjera y con experiencia como intermediarios lingüísticos.

Una de las entrevistas (MU1) fue anotada en un cuaderno de campo; las otras dos (MH1 y MH2) fueron grabadas con previo consentimiento y

transcritas. Las tres se sometieron luego a un análisis de tipo cualitativo basado en las categorías conceptuales señaladas a continuación.

3.4.1. Entrevista en el IES Martínez Uribarri (MU1)

El principal motivo para seleccionar este centro educativo en nuestra investigación fue su ubicación en el centro neurálgico de la ciudad, su amplia oferta educativa y el alto número de plazas ofertadas. Ello explica que acoja a un alto número de estudiantes con perfiles sociales y académicos diversos. Entre ellos un 16% de alumnado extranjero que abarca 28 nacionalidades diferentes a la española. Su distribución en los distintos niveles educativos (Secundaria, Bachillerato, ciclos de Formación Profesional) es bastante uniforme. En la ESO el porcentaje de alumnado extranjero es de 19,7% (ver Fig. 6), si bien el número de nacionalidades representadas desciende a 12, y solo en 4 de ellas el idioma nativo es distinto del castellano. En el desglose de idiomas y nacionalidades comprobamos, en efecto, que el alto nivel de multiculturalidad del centro es de origen, sobre todo, hispanoamericano (ver Fig. 7 y Anexo).

Cuenta, como otros centros de la ciudad, con un programa bilingüe en inglés y es el único que oferta, además, una opción bilingüe en francés, lo que nos hizo pensar que tal vez acogería un alto número de alumnado de países francófonos extracomunitarios. Los datos obtenidos desmienten, sin embargo, esta suposición, pues en la actualidad no hay estudiantes africanos y en cursos anteriores solo figuraba un estudiante con esta procedencia.

En la entrevista con el director del centro hemos analizado las siguientes categorías temáticas:

Perfil del alumnado extranjero

La mayoría del alumnado de procedencia extranjera **posee la nacionalidad española y ya domina el idioma**. Muchos proceden de países de Hispanoamérica y **solo una minoría desconoce el castellano** total o parcialmente. Es el caso del alumnado ucraniano, por lo demás muy escaso.

Dificultades de comunicación observadas

Se menciona únicamente a dos alumnas ucranianas (en 1º de Bachillerato y 3º de la ESO, respectivamente), la segunda de ellas con dificultades con el

español al llegar al centro, lo que le generó problemas con varias asignaturas. Además, se señala el caso de una estudiante de origen chino, a la que el centro estuvo proporcionando el apoyo individualizado de una profesora durante determinados períodos de la jornada escolar.

Métodos de trabajo

Entre los posibles métodos que se aplican para resolver las barreras lingüísticas y a los que han recurrido tanto los estudiantes como los profesores se señalan los **traductores automáticos**, distintos recursos disponibles en **Internet** y la comunicación no verbal, es decir, el uso de **gestos y señas**. Esta apreciación coincide globalmente con las respuestas del centro a los cuestionarios (ver ‘Soluciones consideradas más eficaces’. Pregunta 9). Se menciona además un caso específico de una alumna china en que fue necesario contactar con sus progenitores – que no hablaban español – y hubo que recurrir a otro familiar chino residente fuera de la ciudad para mediar en la comunicación con sus padres.

Rendimiento académico de los estudiantes extranjeros

El centro constata que los estudiantes extranjeros experimentan dificultades en todas las asignaturas, pues presentan un **rendimiento académico por lo general inferior al de sus compañeros**. Ello evidencia la necesidad de intervenciones específicas para mejorar su desempeño. En las tutorías se han identificado problemas de comunicación adicionales, especialmente en la interacción con las familias de estudiantes extranjeros.

Ausencia de recursos y posibles soluciones

El principal problema detectado es la **ausencia de una normativa destinada a facilitar la inclusión de alumnos extranjeros**, lo que dificulta la puesta en marcha de medidas efectivas para su integración y éxito académico. Al abordar posibles soluciones para enmendar esta situación y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes extranjeros, nuestro interlocutor planteó las siguientes: por un lado, contar **al menos un profesor de apoyo a tiempo completo** para acompañar en exclusiva a estos alumnos durante al menos un trimestre; por otro, ofrecer **clases intensivas y gratuitas de español para fortalecer el dominio del idioma desde el ingreso del**

estudiante en el centro; de este modo se favorecería una integración completa, no solo en el ámbito académico, sino también en el interpersonal, fomentando así la socialización.

3.4.2. Entrevistas en el IES Mateo Hernández

De la misma manera que seleccionamos el IES Martínez Uribarri por su centralidad, escogimos el IES Mateo Hernández por su ubicación periférica al norte de la ciudad, en el barrio de Garrido, que desde hace décadas alberga una importante concentración de población inmigrante. Ello explica el elevado número de estudiantes de distintas nacionalidades que acoge el centro. El carácter ya de por sí multicultural de este instituto se evidencia aún más en el tramo educativo de la ESO, donde se concentra la mayoría (90%) del alumnado extranjero del centro, cuya cifra global era de 100 personas en el curso 2023-24. En la **ESO** encontramos nada menos que **23 nacionalidades distintas**. Desglosado este dato en cifras, resulta que de los 293 alumnos matriculados en la ESO, 90 tienen **nacionalidad no española (30,72%)**, y se expresan en **13 idiomas diferentes** (ver Figs. 7, 9 y Anexo) Son porcentajes significativamente superiores a los del anterior IES estudiado, pero también a los promedios generales en el nivel provincial (6,8%), autonómico (7,9%) y nacional (22%).

3.4.2.1. Primera entrevista (MH2)

Durante nuestra entrevista con una de las orientadoras del centro, pudimos profundizar en los retos que plantea este entorno multicultural a la hora de gestionar las dificultades de comunicación que surgen a diario en múltiples situaciones, además de los diferentes recursos y soluciones que tienen a su disposición en el centro. Nuestra informante nos aporta también observaciones personales sobre el grado de adaptación y necesidades específicas del alumnado extranjero.

Personal del centro y alumnado

El Departamento de Orientación está formado por 11 profesionales. Cuenta, además, cuenta con la presencia de un fisioterapeuta en el centro. En relación con el alumnado extranjero, se recalca el **elevado porcentaje de estudiantes hispanoamericanos**, en particular en la ESO, y también que es

habitual recibir nuevos alumnos extranjeros en cualquier momento del curso. Como ejemplo, se menciona el caso reciente de tres estudiantes sirios que llegaron tras las vacaciones navideñas y de dos peruanas justo antes de Semana Santa.

El centro aplica la Resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Cuenta, además, con un 'Protocolo de acogida para el alumnado que se incorpora iniciado el curso escolar'.

Programas y recursos existentes

En el centro se ofrecen clases de **inmersión lingüística** que imparte una profesora de Diversificación. Además, existen **programas de Compensación Educativa** para alumnos con necesidades adicionales, como quienes se integran con el curso ya iniciado, sufren alguna discapacidad o pertenecen a minorías étnicas. A su llegada, los nuevos alumnos que no hablan español son evaluados y se realiza un **plan de acción individualizado**, que prioriza el aprendizaje del idioma e incluye clases compensatorias. Sin embargo, se ha identificado una **falta de recursos y personal para cubrir todas las necesidades del centro**, especialmente en lo relativo al número de profesores de Compensatoria.

Situaciones comunicativas: entrevistas con las familias

En las reuniones con las familias de alumnos extranjeros, generalmente participan más las madres que los padres, como probablemente sucede también en las familias españolas. Se han observado **situaciones familiares complicadas**, como la ausencia de uno de los progenitores o la presencia de casos de protección internacional. En el caso de **familias bajo protección internacional**, las **ONG** encargadas de su situación suelen proporcionar **traductores e intérpretes profesionales** para facilitar la comunicación.

Estudiantes extranjeros y su adaptación

Se observa que los estudiantes extranjeros se enfrentan a **desafíos académicos y de adaptación cultural**, y tienden a interactuar más con quienes hablan su mismo idioma. Aunque se les asignan alumnos españoles como ayudantes para facilitar su integración, estos suelen perder interés con el tiempo y no les ofrecen el apoyo que necesitan. La adaptación de estos estudiantes puede ser complicada debido a factores personales y culturales, al desfase académico, pero sobre todo a las **barreras lingüísticas**, y suelen tener un **menor rendimiento académico**.

Intermediación Lingüística por parte de Menores (ILM)

Las niñas son quienes ejercen la ILM con mayor frecuencia, debido a su disposición para ayudar y a su personalidad más extravertida. Aunque su intervención parece una solución satisfactoria que da buenos resultados, **se preferiría poder recurrir a otros métodos**. Los menores seleccionados son merecedores de la confianza de los adultos, si bien la falta de otros recursos puede limitar su eficacia. Se alude expresamente a la **conciencia de los riesgos** que implica la participación de los menores, pues se trata de buscar alternativas cuando en las entrevistas o reuniones que requieren intermediación lingüística van a tratarse temas especialmente sensibles.

Retos, limitaciones y necesidades

Pese a los esfuerzos realizados, se constatan retos y limitaciones en la atención a estudiantes extranjeros. Los recursos y programas de apoyo están orientados sobre todo a los primeros cursos de ESO, y la prioridad es lograr que alcancen un nivel de castellano suficiente para facilitar su integración, pero **la falta de personal y recursos** limita la capacidad del centro para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes extranjeros. La Consejería de Educación y, en general las administraciones educativas, tienen una responsabilidad importante. Sería **deseable un aula abierta**, dedicada no al desfase curricular, sino a los problemas con el idioma, a la **inmersión lingüística**, para poder trabajar durante uno o dos meses de forma intensiva fundamentalmente con los alumnos que no hablan el idioma, **al estilo de las ya desaparecidas aulas Aliso**.

3.4.2.2. Segunda entrevista (MH3)

En esta segunda entrevista contamos con la presencia de dos menores extranjeros que habían tenido dificultades con el idioma al llegar centro. Una vez superadas estas, han ejercido como intermediarios lingüísticos (“de traductores”) para docentes y para otros compañeros.

Procedencia de los entrevistados y contexto familiar

F. cursa 1º de la ESO. Es de origen argelino y residía en Marruecos antes de emigrar a España con su familia. Su lengua materna es el dariya (árabe marroquí) y también domina el francés, que aprendió en su colegio en Marruecos. Hace casi dos años que llegó a España y actualmente vive con sus padres y su hermano. En casa, F. y su familia hablan dariya para no perder su lengua materna. Aunque su madre sí habla bien francés, sus padres apenas conocen el español, por lo que F. les enseña vocabulario básico.

P. cursa 3º de la ESO. Es originario del norte de Brasil y su lengua materna es el portugués brasileño. Hace cuatro meses que llegó a España, donde vive con su madre y su padrastro. Su padrastro, que lleva tres años residiendo en España, le ayuda con el idioma. Su madre aún no se defiende con el español, aunque está aprendiendo.

Aprendizaje de lengua

F. y P. han aprendido español principalmente gracias a las **clases de Compensatoria** que les ha ofrecido el IES Mateo Hernández. A F. le han sido útiles sus conocimientos de francés, mientras que P. recibe en casa la ayuda adicional de su padrastro, que domina bien el español. En la clase de Compensatoria utilizan libros adaptados a su nivel, leen, hacen juegos y completan fichas de vocabulario en su lengua materna, en español e inglés. Tienen **clases diarias**, con una duración que varía según su nivel y curso.

Integración en el centro

F. a veces se siente incómoda en clase cuando habla dariya, ya que sus compañeros piensan que podría estar hablando mal de ellos. Sin embargo, le **ayuda con el francés** cuando tienen exámenes, algo que aprecian mucho.

P. ha hecho buenos amigos y disfruta de conocer gente nueva. Ayuda a un compañero árabe utilizando el español básico que ambos conocen y,

aunque no habla mucho con sus compañeras portuguesas, **se siente integrado y contento** en España.

Intermediación lingüística por parte de menores (ILM)

F. **acompaña a sus padres al médico y en otras situaciones** donde necesitan interpretación, ayudándoles a comunicarse. También ha asistido a una familia siria en el instituto. Prefiere resumir la información esencial en lugar de repetirlo todo, y recurre a gestos y reformulaciones cuando no encuentra la palabra correcta. Aunque encuentra difíciles las situaciones médicas por el vocabulario especializado, **disfruta ayudando** y aprendiendo en el proceso.

P. también **ayuda a su madre a comunicarse en español** cuando su padrastro no está disponible, especialmente en la compra. Se centra en transmitir lo más importante y pide aclaraciones cuando es necesario.

Rendimiento académico

F. **solo asiste a algunas asignaturas con sus compañeros**, como MAE, Plástica y Educación Física, y su clase de Lengua Castellana es la de Compensatoria, donde no tiene exámenes. Organiza bien su tiempo, prioriza las tareas importantes y asiste regularmente a clase.

P. cursa más asignaturas que F., incluyendo Biología, y tiene exámenes. Aunque los profesores son comprensivos con su nivel de español, se esfuerza mucho y estudia con el libro proporcionado por su profesora de Compensatoria. A veces olvida alguna tarea debido a su rutina, pero en general maneja bien su tiempo.

Panorama general de adaptación al centro

F. y P. han mostrado un **notable progreso en su adaptación** al nuevo entorno y en el aprendizaje del español, gracias al **apoyo de sus profesores de Compensatoria, de las orientadoras y de sus familias**. Ambos están comprometidos con su educación y contribuyen positivamente a su entorno escolar, **ayudando a sus compañeros y familiares con la interpretación** y el aprendizaje del idioma. Su actitud positiva y disposición para aprender y ayudar les ha permitido integrarse de manera efectiva en la comunidad escolar y social, a pesar de los desafíos que enfrentan.

3.5. Resultados del estudio

En este trabajo pretendíamos analizar las necesidades de intermediación lingüística y los recursos públicos existentes en dos centros públicos de Salamanca que imparten ESO y cuentan con un número elevado de alumnado extranjero. Queríamos conocer también, en ausencia de otras alternativas, son los propios menores y jóvenes migrantes quienes ejercen habitualmente como traductores, intermediarios o “facilitadores” lingüísticos en sus centros educativos.

Para encuadrar nuestro estudio de caso hemos utilizado los resultados de otros estudios similares realizados dentro y fuera de España, además de datos e informes de carácter sociodemográfico y estadístico publicados por varios organismos públicos autonómicos y nacionales.

Hemos acudido, asimismo, a las administraciones públicas con competencias en el ámbito educativo para conocer qué tipo de recursos materiales y humanos ofrecen para reducir las barreras lingüísticas que interfieren en la adecuada integración de alumnos extranjeros en las aulas de nuestros centros de ESO.

El personal docente y no docente de los IES participantes, con la colaboración de dos estudiantes de uno de ellos, ha contribuido a este estudio facilitando datos sobre sus respectivos centros y compartiendo su percepción sobre los problemas aquí tratados y el modo más idóneo de gestionarlos.

Exponemos ahora las primeras conclusiones de nuestro trabajo:

1. Los dos centros estudiados presentan, al menos en el tramo educativo de la ESO, un **carácter multicultural**, con unas cifras de alumnado extranjero (19.7% en IES Uribarri y 30.7% en IES Mateo Hernández) superiores a las medias provinciales y autonómicas, y similares –incluso superiores en el caso del Mateo Hernández– al promedio nacional. El número de nacionalidades representadas es muy amplio, sobre todo en el segundo de los centros (12 en Martínez Uribarri y 23 en IES Mateo Hernández).

2. Sin embargo, conviene aclarar que un **alto nivel de multiculturalidad en las aulas no implica necesariamente presencia de barreras interlingüísticas**. De hecho, en uno de los centros, el IES Martínez Uribarri, este carácter

multicultural viene dado por la presencia mayoritaria de **alumnado hispanoamericano** (lo que coincide con las áreas de procedencia mayoritarias del alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias en CyL, ver Fig. 5), cuya lengua materna suele ser el español. Por lo tanto, sus posibles dificultades de integración no se deben tanto al desconocimiento del idioma sino a otros factores. Objetivamente hablando, **la permanencia en las aulas facilita el aprendizaje de la lengua**, por lo que puede haber alumnos extranjeros que ya comprendan el idioma (dependerá del momento vital en que se encuentren) y, en ese caso, las barreras lingüísticas pueden ser inexistentes o darse solo en casos aislados.

3. La situación, en cambio, es diferente en el segundo de los centros, el IES Mateo Hernández, pues **añade a su carácter multicultural un grado de multilingüismo muy significativo** en las aulas de la ESO, con unas cifras muy elevadas de estudiantes con idiomas maternos distintos del castellano (13 idiomas para un total de 23 nacionalidades y 90 alumnos extranjeros). Son números que duplican, e incluso triplican, en ese nivel educativo las del IES Martínez Uribarri (4 idiomas diferentes para un total de 12 nacionalidades y 35 alumnos extranjeros, la mayoría de ellos de América Latina).

4. Con independencia de estos datos cuantitativos, **el personal docente y no docente de ambos centros sí percibe dificultades de comunicación con este alumnado por razón del idioma**: en el IES Martínez Uribarri, un 35% de las respuestas recogidas dice encontrarlas ‘casi a diario’ o ‘a menudo’ en las clases y en las entrevistas con las familias; en el IES Mateo Hernández ese porcentaje casi se duplica y alcanza el 61%, en consonancia con los niveles de multilingüismo que acabamos de mencionar en este centro.

5. Las vías utilizadas para gestionar los problemas de comunicación interlingüística son bastante similares en ambos centros. De las respuestas a los cuestionarios y de las entrevistas individualizadas se desprende que **no existen recursos humanos específicos** para gestionar la diversidad lingüística y se opta por **solucionadas improvisadas en función de la urgencia** y naturaleza de la situación: diccionarios bilingües y herramientas electrónicas (en más del 60% de los casos), colaboración de otros estudiantes que hablan

el idioma (35% y 69%, respectivamente) y uso del lenguaje gestual (en el 30% y 69% de casos, respectivamente). Solo en algunos casos (familias tuteladas por ONG dentro del sistema de protección internacional) se cuenta con traductores o intérpretes enviados por las organizaciones humanitarias.

6. Una de las soluciones comunes a la que se recurre con naturalidad en ambos centros es la **intervención de otros estudiantes, en su mayoría menores, como intermediarios lingüísticos (ILM)**. Ocurre, sobre todo, en la comunicación entre el personal docente y las familias, ya sean las de los menores o las de otros estudiantes. Como hemos constatado en la revisión bibliográfica expuesta en el apdo. 2.1., pese a ser una solución precaria, se trata de un **fenómeno habitual en los procesos migratorios** (Vargas-Urpí y Romero-Moreno 2023: 18), y así hemos podido corroborarlo tanto en las entrevistas individualizadas como en las respuestas a los cuestionarios.

7. Destaca el **elevado desconocimiento sobre los recursos públicos disponibles** (82% y 73%), pero en modo alguno sorprende si tenemos en cuenta los escasos resultados que hemos obtenido consultando a las distintas administraciones públicas competentes en materia educativa, con la excepción –puramente circunstancial– de aquellos vinculados a la acogida de alumnado desplazado por la guerra de Ucrania. Así pues, este desconocimiento no puede interpretarse como ignorancia o indiferencia de los centros, sino que apunta más bien a la **ausencia objetiva de medios para afrontar las barreras lingüísticas de comunicación en los centros educativos**.

8. Por último, queremos señalar otro elemento de coincidencia en los centros estudiados: las **soluciones que consideran más eficaces** son: 1) la intervención de **terceras personas profesionales de la traducción** (si bien en algunos casos se alude también el apoyo de otros profesores y alumnos), y 2) **la inmersión lingüística y las clases de refuerzo de idioma antes de la integración en el aula ordinaria**. A ello se suman los recursos tecnológicos (traducción automática, diccionarios digitales, etc.), que son ya de uso habitual en los centros.

Como avanzábamos en la ‘Introducción’, estas primeras conclusiones se refieren con carácter prioritario a los centros participantes en nuestro estudio de caso. Tienen además un carácter preliminar, pues requerirían un estudio más detallado para poder explorar con más detalle, por ejemplo, el grado de satisfacción de los participantes con cada una de las soluciones de intermediación empleadas, y los efectos (favorables o desfavorables) de las tareas de mediación lingüística en los menores que las ejercen.

Sin embargo, considerando los resultados de otros estudios similares llevados a cabo en distintas regiones de nuestro país (ver apdo. 2.1.), creemos que **algunas de ellas podrían extrapolarse también a otros IES de la Comunidad Autónoma de CyL**, por ejemplo, el carácter multicultural de nuestras aulas es una realidad tangible en la última década, y también la percepción de los docentes sobre las dificultades que la creciente diversidad lingüística puede plantear a la integración del alumnado extranjero.

Otro aspecto común es, en nuestra opinión, el uso de soluciones improvisadas, a veces precarias (como la ILM o el lenguaje gestual), empleadas para gestionar esta diversidad lingüística. Por último, la casi total ausencia de recursos específicos en la mayoría de las administraciones públicas afectaría por igual a otros centros públicos de nuestra comunidad.

4. Buscando soluciones

4.1. EL papel de las administraciones públicas

Tras el estudio realizado, hemos constatado que **las necesidades** que plantea el desconocimiento del idioma por una parte del alumnado extranjero en la ESO **son reales** y que existe una clara conciencia de ellas entre el personal docente y no docente de los centros. En las entrevistas individuales ha quedado también patente el **compromiso incuestionable de docentes y orientadores** para tratar de gestionar esta demanda, aun sin disponer de medios suficientes para ello.

A la vista de las circunstancias demográficas, sociales y económicas de nuestro entorno más cercano, no es previsible que estas demandas desaparezcan a corto y medio plazo, sino más bien lo contrario:

“Serían necesarios 24,67 millones de extranjeros en edad de trabajar en 2053 para evitar el proceso de envejecimiento de la población y resolver los desajustes que podrían surgir en el mercado laboral español.”

(Banco de España, Informe anual de 2024)

Ante esta situación, el papel de las administraciones públicas competentes (Consejería de Educación de la JCyL y Dirección Provincial de Educación de Salamanca, en particular) adquiere especial relevancia.

Junto al reconocimiento de las necesidades existentes, recomendamos la puesta en práctica de las medidas siguientes:

1. Aumentar los recursos humanos y presupuestarios destinados a los centros educativos públicos para la atención específica al alumnado extranjero desconocedor del castellano en el momento de su incorporación al centro. Estos recursos deberían materializarse **en aulas de inmersión lingüística** – a semejanza de las antiguas Aulas Aliso – con el objetivo específico de lograr el aprendizaje de la lengua castellana **antes**

de la integración de este alumnado en sus aulas ordinarias. Se ha comprobado que, tras un periodo relativamente corto de inmersión, el alumnado extranjero está en mejores condiciones para optimizar su rendimiento académico y avanzar en su integración escolar.

2. **Visibilizar la intermediación lingüística por parte de menores (ILM)** y elaborar y divulgar los materiales necesarios que permitan a docentes y estudiantes **valorar las ventajas, los inconvenientes y las limitaciones de esta práctica**, cuya idoneidad y fiabilidad no siempre está garantizada.
3. Apoyar con recursos públicos, tanto locales como estatales, la contratación de **traductores/intérpretes profesionales** allí donde resulte necesario, ya sea en la **modalidad presencial o a distancia**, al menos para los idiomas más demandados en los centros educativos (en la actualidad, árabe marroquí, rumano, portugués y chino). Se estaría favoreciendo así el acceso en condiciones de igualdad a la educación obligatoria y se evitaría sobrecargar a docentes y orientadores con tareas que exceden sus atribuciones y competencias.
4. Apoyar la **investigación aplicada** sobre la integración lingüística de los menores extranjeros en los centros educativos **para detectar con la antelación necesaria la evolución de las demandas** y las soluciones más idóneas en cada caso.

4.2. Propuestas (realistas) de mejora

La puesta en práctica de algunas o de todas estas medidas requiere sin duda unos plazos de evaluación, planificación y ejecución que a veces no se adaptan a la urgencia e inmediatez son las que los centros deben responder a las demandas de intermediación lingüísticas que plantea el alumnado extranjero.

Por ese motivo, **con carácter inmediato** ponemos a disposición de los centros que lo requieran **dos propuestas realistas** que, pese a no resolver completamente el problema, sí pueden suponer **mejoras** en la situación de los menores extranjeros escolarizados y del personal docente y docente que los atiende:

-
1. Apoyo lingüístico especializado para el alumnado extranjero.
 2. Pautas de actuación en el uso del estudiantes menores como intermediarios lingüísticos (ILM) en los centros.

***APOYO LINGÜÍSTICO ESPECIALIZADO Y GRATUITO
para alumnado extranjero con dificultades de
comunicación en castellano.***

1. Desde el Centro Internacional del Español de la Universidad de Salamanca (CIEUSAL), colaborador de este estudio, está en marcha un proyecto de colaboración con los IES de la ciudad de Salamanca y de su alfoz. En el momento de redacción de este informe, el proyecto se encuentra en su fase preparatoria para su puesta en marcha durante el **curso 2024-25**.

Consiste en: un programa de **clases gratuitas de español impartidas por docentes especializados en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) para todos aquellos estudiantes extranjeros de la ESO (y de Bachillerato si se requiere)** que tengan dificultades con el idioma. El lugar, horario y frecuencia de la impartición de estas clases se consensuará con los centros concernidos en función de las necesidades de estos estudiantes.

Más información: CIEUSAL (cieusal@usal.es).

PAUTAS DE ACTUACIÓN PARA EL ALUMNADO QUE ACTÚA COMO INTERMEDIARIO LINGÜÍSTICO EN CENTROS EDUCATIVOS

La práctica espontánea de la intermediación lingüística por parte de menores (ILM) es –pese a no resultar siempre una solución fiable ni aplicable en todos los casos– un fenómeno natural y puede, en determinadas ocasiones, resolver de forma satisfactoria algunas de las necesidades comunicativas que surgen a diario en los centros educativos.

Tiene, sin embargo, un **impacto emocional en el menor** y puede repercutir en el desarrollo de su identidad y en sus relaciones interpersonales.

Existe un **recurso educativo gratuito** (en castellano, catalán, inglés, alemán e italiano), desarrollado con financiación pública por un equipo investigador de la Universidad Autónoma de Barcelona, para orientar a los docentes sobre: **las ventajas e inconvenientes** de recurrir a la ILM en los centros educativos, la mejor manera de gestionar este tipo de intervenciones, y **cómo ayudar a profesorado, alumnado y familias a comunicarse** cuando se recurre a la ILM.

Ofrece, además, unos sencillos ejercicios que el docente puede poner en práctica en el aula para mejorar las condiciones en las que se lleva a cabo.

VARGAS-URPI y ARUMÍ RIBAS. (2022). Impacto emocional, identidad y relaciones personales: pautas para alumnado que actúa como intermediario lingüístico en centros educativos. En Vargas-Urpí, M. y ARUMÍ RIBAS, M. (eds.) 2022. Inclusión, diversidad y comunicación entre culturas. Manual para docentes con actividades para realizar en clase con el alumnado de secundaria. Bellaterra: Eylbid/UAB, pp. 94-111. Recurso educativo de acceso libre. Consultado el 2 de junio de 2024: <https://ddd.uab.cat/record/265170> [Descarga gratuita en esquina inferior izquierda de la página]

INCLUSIÓN, DIVERSIDAD Y COMUNICACIÓN ENTRE CULTURAS

Manual para docentes con actividades para realizar en clase con el alumnado de secundaria

Editado por Mireia Vargas-Urpí y Marta Arumí



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

eylbid

Índice

Introducción

CAPÍTULO 1

Lenguas en la vida cotidiana

CAPÍTULO 2

Sociedades culturalmente diversas

CAPÍTULO 3

Traducción e interpretación: puentes entre lenguas y culturas

CAPÍTULO 4

La intermediación lingüística por parte de menores

CAPÍTULO 5

Impacto emocional, identidad y relaciones personales: pautas para alumnado que actúa como intermediario lingüístico en centros educativos

CAPÍTULO 6

Carreras relacionadas con las lenguas

5. Referencias bibliográficas

- Antonini, R. (2015). Child language brokering. En *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 48-49). Routledge.
- Arumí-Ribas, M., Bestué, C., & Gil-Bardají, A. (2023). Los menores de origen inmigrante en la intermediación lingüística: visibilización de un fenómeno social. *Lengua y Migración*, 15, 55-77. <https://doi.org/10.37536/lym.15.1.2023.1673>
- Chen, S., Hou, Y., Benner, A., & Kim, S. Y. (2020). Discrimination, language brokering efficacy, and academic competence among adolescent language brokers. *Journal Of Adolescence*, 79, 247-257. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.015>
- Combessie, J-C. (2000). *El método en sociología*. Madrid: Alianza.
- (CESCyL) Consejo Económico y Social de Castilla y León (2023). Informe sobre la Situación Económica y Social de Castilla y León 2022. Tomo 1. <https://www.cescyl.es/es/publicaciones/informes-anales/informe-situacion-economica-social-castilla-leon-2022>
- Foulquié Rubio, A. I., & Abril Martí, I. (2013). The role of the interpreter in educational settings: Interpreter, cultural mediator or both? En *Interpreting in a Changing Landscape* (pp. 203-221). Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.109.16fou>
- (INE) Instituto Nacional de Estadística. Estadísticas Territoriales. Consultado en mayo de 2024. <https://www.ine.es/dynInfo/Infografia/Territoriales/galeriaCapitulo.html?capitulo=4338>
- (INE). Población inscrita en el padrón. Extranjeros. (2022). Consultado en mayo de 2024, de <https://www.ine.es/dynInfo/Infografia/Territoriales/capituloGraficos.html#!mapa>
- Mahía Casado, R. & Medina Moral, E. (2022). Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español. Resumen. Madrid: Ministerio de Inclusión, Seguridad y Migraciones / OBERAXE.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. (2022). [Educacionfpydeportes.gob.es](https://www.educacionfpydeportes.gob.es). <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>

-
- MIRAS (UAB). (2019-2022 Proyecto I+D). Jóvenes intérpretes naturales: la intermediación lingüística por parte de menores en educación, servicios sociales y sanidad. <https://ddd.uab.cat/pub/pagweb/ilm/inici.2> Consultado el 03/04/2024.
- Pena Díaz, M. C. (2019). Child language brokering: challenges in Spanish intercultural education. *Intercultural Education*, 30(4), 368-382. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1540107>
- Romero-Moreno, A., & Vargas-Urpí, M. (2021). The gift of language: An anthropological approach to child language brokering in Barcelona. *Children & Society*, 36(3), 415-431. <https://doi.org/10.1111/chso.12530>
- Rubio, A. I. F., & Martí, I. A. (2013). The role of the interpreter in educational settings: Interpreter, cultural mediator or both? En *Interpreting in a Changing Landscape* (pp. 203-221). Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.109.16fou>
- Ruiz, A., & Soria, E. (2016). La interpretación social y la mediación intercultural en el ámbito escolar. Un estudio exploratorio sobre las necesidades de interpretación en la ciudad de Córdoba. *Sendebarr*, 27, 51-71. <https://doi.org/10.30827/sendebarr.v27i0.4596>
- Vargas-Urpí, M., & Romero-Moreno, A. (2023). La intermediación lingüística por parte de menores (ILM) desde la perspectiva de los progenitores. *Papers*, 108 (4), e3143. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3143>
- Vargas-Urpí, M., & Arumí Ribas, M. (eds.) (2022). Inclusión, diversidad y comunicación entre culturas. Manual para docentes con actividades para realizar en clase con el alumnado de secundaria. Bellaterra: Universidad Autònoma de Barcelona/Eylbid.

6. Anexo

6.1. Datos cuantitativos del alumnado



DATOS IES MATEO HERNÁNDEZ	
IES. Nº total alumnos	518
ESO. Nº total alumnos	293
IES. Nº alumnos nacionalidad distinta a española	100
ESO. Nº alumnos nacionalidad distinta a española	90
IES. Nacionalidades diferentes a la española	--
ESO. Nacionalidades diferentes a la española	23
ESO. Nº alumnos con idioma distinto del castellano	34

ESO – DESGLOSE DE NACIONALIDADES DIFERENTES A LA ESPAÑOLA		
Nacionalidad	Nº alumnos en ESO	Idioma diferente al castellano
Boliviana	4	-
Brasileña	4	Portugués
Búlgara	2	Búlgaro
China	1	Chino
Colombiana	14	-
Cubana	2	-
Dominicana	2	-
Ecuatoriana	1	-
Estadounidense	1	Inglés
Filipina	1	Tagalo
Georgiana	1	Georgiano
Hondureña	17	-
Marroquí	8	Árabe (dariya)
Mexicana	1	-
Pakistaní	2	Urdu
Peruana	16	-
Portuguesa	5	Portugués
Rumana	3	Rumano
Salvadoreña	1	-
Senegalesa	1	Mandinga
Siria	3	Árabe
Ucraniana	2	Ucraniano
Venezolana	8	-
23 nacionalidades	90 alumnos	13 idiomas diferentes



DATOS IES MARTÍNEZ URIBARRI

IES. Nº total alumnos	642
ESO. Nº total alumnos	178
IES. Nº alumnos con nacionalidad distinta a española	103
ESO. Nº alumnos con nacionalidad distinta a española	35
IES. Nacionalidades diferentes a la española	28
ESO. Nacionalidades diferentes a la española	12
ESO. Nº alumnos con idioma distinto del castellano	7 (3'9%)

ESO – DESGLOSE DE NACIONALIDADES DIFERENTES A LA ESPAÑOLA

Nacionalidad	Nº alumnos en ESO	Idioma diferente al castellano
Bolivia	2	
Brasil	1	Portugués
China	3	Chino
Colombia	6	
Cuba	3	
Honduras	8	
México	1	
Perú	4	
República Dominicana	1	
Rumania	1	Rumano
Ucrania	2	Ucraniano y algo de ruso
Venezuela	3	
12 nacionalidades	35 alumnos	4 idiomas diferentes

6.2. Cuestionario distribuido al personal docente y no docente de ambos centros

Necesidades de intermediación lingüística y recursos públicos existentes en IES de la ciudad de Salamanca.

¡Hola! Somos un grupo de investigadoras de la Universidad de Salamanca que está llevando a cabo un estudio acerca de la diversidad lingüística y cultural en IES de nuestra ciudad. Para ello, hemos elaborado este breve cuestionario, completamente anónimo, que tan solo tardará 3 minutos en completar. Su colaboración nos sería de gran ayuda para conseguir nuestros objetivos. Una vez terminada la investigación, nos comprometemos a compartir con ustedes los resultados.

¡Muchas gracias por su colaboración!

1. ¿Cuál es su función en el centro educativo? (Señale la/s que proceda/n. Si es personal no docente, por favor, elija la opción "Otros" y especifique).
 - Docente
 - Tutor/a
 - Miembro del Equipo de Orientación
 - Miembro del Equipo DirectivoPersonal no docente (especifique, por favor):
2. ¿Con qué cursos de ESO desarrolla su trabajo dentro del instituto?
3. ¿Trabaja con alumnado de nacionalidades distintas a la española?
 - Sí
 - No
4. En caso afirmativo, indique los países de procedencia si los conoce.

-
5. Asimismo, indique si alguno de estos estudiantes tiene una lengua materna distinta del español.
6. ¿Tiene, o ha tenido en el pasado, dificultades de comunicación a nivel lingüístico para comunicarse con alguno de estos estudiantes en el centro educativo?
- Casi a diario
 - A menudo
 - De vez en cuando
 - En ocasiones excepcionales
 - Nunca
7. Si tiene o ha tenido este tipo de dificultades, ¿en qué situaciones han surgido?
- No las he tenido
 - En mi clase o en mi tutoría
 - En las guardias, recreo, actividades extraescolares, etc.
 - En entrevistas con el/la menor
 - En entrevistas con las familias del alumnado Otra:
8. De haber experimentado estas dificultades, ¿cómo las ha solucionado?
- No las he tenido
 - Con gestos
 - Mediante diccionarios bilingües online (Cambridge, WordReference, Reverso, etc.) o herramientas de traducción automática (Google Translate, Chat GPT, DeepL, etc.)
 - Recurriendo a estudiantes que sí hablan ese idioma
 - Con ayuda de otro docente que sí habla ese idioma o un tercer idioma
 - Con la intervención de traductor o intérprete profesional Otra:

-
9. ¿Qué soluciones considera más eficaces?
10. ¿Sabe si las distintas administraciones (Ministerio, Consejería, Dirección Provincial de Educación, Ayuntamiento) cuentan con recursos públicos para facilitar la comunicación con el alumnado que no comprende o no habla el idioma del Centro?
- Sí
- No
11. En caso afirmativo, por favor, especifique cuáles.
12. Si está dispuesto a colaborar más ampliamente en este estudio, por favor, indique aquí su dirección de contacto. ¡Muchas gracias por haber respondido a este cuestionario!