

La formación del profesorado de español para inmigrantes en todos los contextos educativos

The training of teachers of Spanish for immigrants in all educational contexts

Dimitrinka G. Níkleva

Universidad de Granada
España

Miguel García-Viñolo

Universidad Católica Pázmány Péter
Hungría

ONOMÁZEIN 60 (junio de 2023): 167-188

DOI: 10.7764/onomazein.60.10

ISSN: 0718-5758



Dimitrinka G. Níkleva: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Orcid: 0000-0001-5458-7589. | E-mail: nikleva@ugr.es

Miguel García-Viñolo: Universidad Católica Pázmány Péter, Hungría. | E-mail: garcia.vinolo.miguel@btk.ppke.hu

Fecha de recepción: febrero de 2020

Fecha de aceptación: mayo de 2020

Resumen

Esta investigación se centra en la formación de los profesores en todos los contextos educativos para enseñar el español como segunda lengua (EL2) a inmigrantes. Se realiza en el marco de un proyecto I+D (EDU2013-43868-P), titulado “La formación de los docentes de español para inmigrantes en diferentes contextos educativos”. Los sujetos participantes en el estudio son 151 profesores de distintos contextos educativos en España: Universidad, Educación Primaria y Secundaria, aulas ATAL o de enlace, Escuelas Oficiales de Idiomas, academias y asociaciones humanitarias. El instrumento de investigación es un cuestionario compuesto por 47 ítems, diseñados para valorar la formación específica recibida y la capacidad real para enseñar el español a inmigrantes. El análisis de datos se realiza con el programa estadístico SPSS y se aplican las técnicas de análisis descriptivo y de inferencia. Los resultados confirman que los docentes necesitan y reclaman una mayor formación específica que varía en su temática en función de la experiencia del profesor y de su centro de trabajo. Los profesores que han impartido español solo a alumnos nativos no son conscientes de las diferencias que implica la enseñanza a inmigrantes. No se han encontrado estudios previos que midan la formación y la capacidad real de los profesores para enseñar el español a inmigrantes. Consideramos que el presente estudio es pionero en este campo, además de relevante, porque la adquisición de la competencia comunicativa en español es la vía más eficaz para la integración social y cultural de los inmigrantes.

Palabras clave: formación de profesorado; profesores de español para inmigrantes; análisis estadístico cuantitativo con SPSS.

Abstract

This study focuses on the training of teachers in all educational contexts for teaching Spanish as a second language (EL2) to immigrants. It is carried out within the framework of an R&D project (reference: EDU2013-43868-P) entitled “The training of teachers of Spanish for immigrants in different educational contexts”. The study’s participating subjects are 151 teachers from different educational contexts in Spain: university, primary and secondary education, ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística – Temporary Classrooms for Language Adaptation) or linking classrooms, official language schools, academies and humanitarian associations. The research instrument used is a questionnaire comprising 47 items designed to assess the specific training received and actual capability to teach

Spanish to immigrants. Data analysis is performed using the SPSS statistical program, applying descriptive and inferential analysis techniques in order to determine the significant relationship of dependence between variables. The results confirm that the teachers need and demand greater specific training, one that varies in its subject matter according to the experience of the teacher and his/her place of work. Those teachers who have only taught Spanish to native students are not aware of the differences involved in teaching immigrants. We have found no previous studies that measure the training and true capability of teachers to teach Spanish to immigrants. We therefore consider that the present study is pioneering in this field, as well as being highly relevant, since gaining competence in Spanish is the most efficient route to social and cultural integration for immigrants.

Keywords: training of teachers; teachers of Spanish for immigrants; data analysis with the SPSS statistical program.

1. Introducción

La realidad multicultural de la sociedad española es un hecho que ha requerido el diseño de una serie de medidas para la atención de los inmigrantes en todos los ámbitos: legislativo, educativo, sanitario, etc. Sin embargo, los profesionales de todos estos ámbitos no abandonan la elaboración de continuas propuestas de mejora que surgen como resultado de la reflexión constante, la investigación y la innovación. El objetivo fundamental es la integración de los inmigrantes y no cabe duda de que la adquisición de una buena competencia comunicativa en español será la vía más eficaz para la integración social y cultural de los inmigrantes. Por ello, desde nuestro ámbito, el educativo, nos hemos planteado investigar sobre la formación de los docentes para enseñar el español como segunda lengua (a inmigrantes). El estudio abarca todos los contextos educativos: Universidad, docentes de español en Educación Primaria y Secundaria, aulas de apoyo lingüístico (ATAL y de enlace), Escuelas Oficiales de Idiomas y asociaciones humanitarias (Cruz Roja y Granada acoge). El proyecto parte de la necesidad de ajustar la formación académica de los docentes a la demanda laboral y a las características de la actual sociedad española, entre las que destaca el número elevado de inmigrantes.

La hipótesis de partida de nuestro estudio consiste en que la formación específica de los docentes de español para inmigrantes no es suficiente, que esta formación es nula o escasa en las titulaciones universitarias de los maestros de Primaria y de los profesores de Educación Secundaria y por tanto existe un desajuste entre su formación y las condiciones de su futuro laboral. Una segunda hipótesis apunta a que la formación continua de los docentes funcionarios en las etapas de Educación Primaria y Secundaria da prioridad a los temas de interculturalidad, mediación intercultural, integración, etc., en detrimento de la formación lingüística específica sobre el español como segunda lengua. La investigación sobre la formación y la capacidad de los estudiantes universitarios para enseñar el español a inmigrantes se ha realizado con otro cuestionario, cuyos resultados se presentan en otra publicación, en el marco del mismo proyecto I+D.

2. Estudios precedentes

Según la búsqueda bibliográfica que hemos realizado, no hemos localizado estudios previos que valoren y midan la formación específica real de los profesores de español a alumnos no nativos. En este sentido, creemos que este estudio es pionero en este ámbito. Sí existen estudios sobre la presencia o la ausencia de esta formación en los planes de estudio (Cruz Piñol, 2004; Pastor Cesteros, 2007). Otros estudios están relacionados con la legislación sobre la inmigración (Grañeras y otros, 2007), las aulas de apoyo lingüístico para inmigrantes (Barrios Espinosa y Morales Orozco, 2012; García Fernández y otros, 2010; Arroyo González, 2011; Níkleva y Ortega Martín, 2015), las necesidades de los docentes (Moreno García, 2007), etc. Se han realizado numerosas investigaciones sobre la educación inclusiva,

la atención a la diversidad y la interculturalidad (Cruz del Pino y otros, 2011). Una mención aparte merece la inmensa investigación de F. Villalba y M.ª T. Hernández sobre inmigrantes. Son muy numerosas las investigaciones sobre la adquisición y la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas: sobre aspectos lingüísticos y didácticos. Sin embargo, todos estos estudios son muy distintos del nuestro temáticamente: analizan los planes de estudio, las medidas de atención y las aulas de apoyo lingüístico, la interculturalidad, la teoría lingüística y pedagógica, pero no valoran los conocimientos reales, la capacidad de los profesores de español para inmigrantes. Nuestro estudio podría ser el primero que pretende medir los conocimientos adquiridos y detectar algunas deficiencias para poder formular conclusiones fundamentadas que requieran más formación específica para el profesorado de español.

3. Objetivos de la investigación

Los objetivos planteados para esta investigación fueron los siguientes:

- 1) Valorar la formación lingüística específica de los docentes de español para inmigrantes tanto escolarizados como adultos en todos los contextos educativos (Universidad, Educación Primaria y Secundaria, aulas de apoyo lingüístico, Escuelas Oficiales de Idiomas e instituciones humanitarias).
- 2) Valorar la capacidad real de los profesores para enseñar el español como segunda lengua (EL2).
- 3) Medir su competencia sobre contenidos concretos del ámbito del EL2: funciones comunicativas, estrategias, tiempos verbales, etc.
- 4) Conocer su opinión sobre la formación recibida para atender a inmigrantes.
- 5) Conocer su opinión sobre si necesitan y reclaman más formación específica.

4. Metodología de la investigación

A continuación presentamos el diseño de la investigación: método y técnicas de análisis, estudio piloto, participantes, instrumento de investigación, análisis de datos y discusión de los resultados.

4.1. Método de análisis

El análisis de datos se realizó con el programa estadístico R. Se realizó el análisis descriptivo de las variables individuales mediante tablas de frecuencia, medidas de centralización y dispersión adecuadas, gráficos, etc. Para el estudio de la relación entre variables cualitativas se empleó el análisis de inferencia, usando tablas de contingencia y contrastes de independencia mediante el estadístico chi-cuadrado. Asimismo, se aplicó la prueba exacta

de Fisher cuando la muestra no cumplía las condiciones para que la aplicación del contraste chi-cuadrado fuera adecuada. Se utilizó un alfa del 5% para evaluar la significación de los contrastes. En los casos donde los contrastes fueron significativos se midió la fuerza de asociación mediante el coeficiente V de Cramer. Las preguntas de escala Likert fueron evaluadas, según los estadísticos de centralidad (moda, mediana y media), mientras que para las preguntas categóricas se realizaron tablas de frecuencia y gráficos de sectores.

Tal como hemos indicado anteriormente se llevó a cabo un estudio piloto para probar el cuestionario, su comprensión, extensión, las variables y su codificación. El estudio piloto se realizó con 32 profesores. En función de los resultados obtenidos se hicieron las siguientes modificaciones:

- Se tomó la decisión de valorar las respuestas libres en función de la corrección de la respuesta como “bien”, “regular” y “mal” o como “bien” y “mal” para reducir el número de categorías para el análisis.
- En el estudio piloto codificamos las respuestas de las preguntas sobre el tiempo más difícil y más fácil morfológicamente como “bien” y “mal” o “verdadero” y “falso”, pero posteriormente decidimos para el estudio propiamente dicho asignar 18 etiquetas para todos los tiempos verbales para obtener más información sobre la opinión de los profesores. En estas dos preguntas se confirmó nuestra hipótesis de que muchos sujetos no entienden bien la pregunta, pero decidimos no modificarla, puesto que no era un fallo en la formulación de la pregunta, sino que revelaba desconocimiento por parte de los sujetos. La no comprensión de la pregunta originó muchas respuestas equivocadas en el estudio piloto (67,4% sobre el tiempo más difícil y 88,2% sobre el tiempo más fácil), pero decidimos dejar la pregunta con la misma formulación, precisamente porque en nuestra opinión mide de una manera muy acertada la conciencia metalingüística, la preparación y la experiencia de enseñar el español a inmigrantes.
- En el estudio piloto comprobamos que el cuestionario es más largo de lo recomendable, pero aun así optamos por dejar el mismo número de preguntas para recabar más información. Aumentamos el número de sujetos para el estudio propiamente dicho para cumplir con el requisito estadístico de tres sujetos como mínimo por cada ítem del cuestionario. En nuestra investigación disponemos de 151 sujetos para 47 ítems.

4.2. Participantes

Los sujetos participantes en el estudio son 151 profesores de todos los contextos educativos: Universidad, Educación Primaria y Secundaria, aulas ATAL o de enlace, Escuelas Oficiales de Idiomas, academias y asociaciones humanitarias (ONG, Cruz Roja, Granada acoge, etc.).

La edad de los participantes se ha distribuido por rangos y predomina con un 27,3% el de 31-40 años. En cuanto al sexo, se observa una leve mayoría de los hombres (53,33%) frente a las mujeres (46,67%).

4.3. Instrumento y variables

El instrumento de investigación es un cuestionario compuesto por 47 ítems en el que se combinan preguntas cerradas y abiertas, además de escala Likert. La recogida de datos garantizó el anonimato de las personas que lo han respondido. El cuestionario fue contestado de forma *online* predominantemente (70,86%) y de forma presencial (29,14%).

El primer bloque de preguntas estuvo dedicado a datos de identificación, donde se pidió a los sujetos que indicasen el grado académico máximo, la titulación universitaria, la nacionalidad, la edad, etc. Asimismo los sujetos especificaron el contexto educativo en el que trabajan como profesores de español.

La fiabilidad y la validez del cuestionario se confirman con los valores estadísticos obtenidos. La fiabilidad se demuestra con el alfa de Cronbach de 0,743, lo que indica consistencia interna entre los datos, mientras que la validez del instrumento se comprueba con los valores de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) de 0,712 y el test de Bartlett con el valor de 0,002.

5. Análisis de datos y discusión de resultados

De acuerdo con el diseño de la investigación y, en concreto, con el instrumento de investigación en cuanto al tipo de variables y los grupos de sujetos, se aplicaron dos técnicas de análisis cuantitativo: descriptivo de frecuencia e inferencial.

5.1. Resultados del análisis descriptivo

Entre los datos identificativos de los sujetos, hemos incluido la titulación universitaria o el grado académico máximo de los sujetos (tabla 1) y la titulación universitaria (tabla 2).

TABLA 1

Grado académico máximo de los sujetos

GRADO ACADÉMICO	PORCENTAJE %
Licenciatura o grado	72,67%
Doctorado	17,33%
Diplomatura	8%
Sin titulación universitaria	1,33%
Máster	0,67%

En cuanto a la titulación, hemos obtenido los siguientes datos (tabla 2):

TABLA 2

Titulación universitaria

TITULACIÓN	PORCENTAJE %
Filología española	50,34%
Otra	31,54%
Magisterio	10,07%
Máster	8,05%

El 21,13% de los sujetos ha terminado otra filología, distinta de la española.

Para nuestro estudio era importante tener participantes de todos los contextos educativos. En la tabla 3 presentamos estos datos sobre el contexto y la etapa educativa en la que trabajan los profesores participantes en el estudio.

TABLA 3

Contexto educativo de los sujetos. Por orden descendente de frecuencia

CENTRO EDUCATIVO	PORCENTAJE
No trabaja	26,7%
Universidad	14,5%
Educación Secundaria	12,98%
Educación Primaria	9,16%
Escuela Oficial de Idiomas	8,4%
CLM	7,63%
ONG	6,87%
Academia ELE	6,11%
ATAL o aula de enlace	3,82%
Varias categorías	3,82%

De la tabla anterior hemos de aclarar que el CLM es el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, donde se imparten idiomas extranjeros y español como lengua extranjera. Es un centro acreditado por el Instituto Cervantes.

Como se observa en la tabla 3, están representados todos los contextos educativos en los que se enseña español a inmigrantes. Se observa que participan profesores de Universidad, Educación Primaria y Secundaria, aulas ATAL o de enlace, Escuelas Oficiales de Idiomas, academias y asociaciones humanitarias (ONG, Cruz Roja, Granada acoge, etc.), egresados de másteres de ELE.

Los profesores que tienen más de 10 años de experiencia docente suman el 40,3%, seguidos en número por los que cuentan con una experiencia de menos de un año (24,63%). El resto de los sujetos se distribuye en dos grupos: entre 4 y 9 años (21,64%) o entre 1 y 3 años (13,43%).

La mayoría de los sujetos tienen nivel B1 en un idioma extranjero (79,87%) y un nivel superior a B1 (63,5%).

Hemos de destacar también que la mayoría de los profesores han vivido fuera de España. Los que no lo han hecho forman el 44,6%. El 13,67% ha vivido fuera de España durante más de 10 años.

A continuación (tabla 4) presentamos los resultados de las preguntas de tipo escala Likert, donde 1 = muy en desacuerdo; 2 = algo en desacuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente); 4 = algo de acuerdo y 5 = muy de acuerdo.

TABLA 4

Respuestas a las preguntas de tipo escala Likert

PREGUNTAS	1	2	3	4	5
Durante su carrera universitaria recibió formación general para atender a alumnos inmigrantes.	65,31%	11,56%	7,48%	10,2%	5,44%
Durante su carrera universitaria recibió formación específica lingüística para enseñar español a alumnos inmigrantes.	62%	11,33%	12,67%	10,67%	3,33%
Tiene la formación necesaria y suficiente para ser profesor de español para inmigrantes.	11,26%	16,56%	23,84%	29,8%	18,54%
Es necesario dominar la lengua nativa del alumno inmigrante para que la clase sea efectiva.	41,33%	29,33%	18%	9,33%	2%
La dificultad de enseñar español a alumnos inmigrantes es mayor (en comparación con la enseñanza del español a alumnos nativos).	15,54%	12,16%	19,59%	29,73%	22,97%
Considera que en la formación de los futuros docentes de lengua española en Primaria o en Secundaria se debe incluir la enseñanza de español para inmigrantes.	5,41%	4,73%	14,19%	22,97%	52,7%

Observamos que solo el 14% considera que ha recibido formación específica lingüística para enseñar español a alumnos inmigrantes.

El 80,13% ha buscado información sobre la enseñanza del español a inmigrantes por su cuenta.

En la misma línea de preguntas, hemos recabado información sobre el número aproximado de formación recibida sobre ELE o EL2 (tabla 5).

TABLA 5

Número de horas de formación recibida sobre ELE o EL2

	NÚMERO DE HORAS DE FORMACIÓN RECIBIDA						
	0 horas	1-30 h	31-60 h	61-100 h	101-500 h	501-1000 h	Más de 1000 h
Formación sobre ELE o EL2	14,67%	15,33%	10%	9,33%	20,67%	15,33%	14,67%
Formación continua en cursos de los CEP	53,85%	6,29%	9,79%	4,9%	13,99%	5,59%	5,59%

Es llamativo el resultado que indica que en la formación continua de los CEP no se ofrece ninguna formación sobre ELE (53,85%).

Para los objetivos de nuestro estudio, nos interesa también saber cuál era la temática predominante en los cursos de formación continua que los profesores han recibido en los centros de profesorado (CEP/CPR). Ha sido alto el número de encuestados que no han contestado esta pregunta: 82. La moda en las respuestas señala las TIC: 20,29% (tabla 6).

Con las siguientes preguntas hemos querido comprobar si los profesores saben y distinguen entre conceptos tan elementales en el ámbito de EL2 como *actividad*, *estrategia*, *funciones*, etc.

La pregunta 24 fue: *Enumere 3 actividades de éxito con alumnos inmigrantes*. 62 encuestados no han contestado esta pregunta. El 15,73% de los que han respondido han dado una respuesta que no se puede considerar como una actividad. La mayoría de los que han respondido han dado solo un ejemplo en vez de tres como se pide en la pregunta. El segundo ejemplo no fue aportado por 129 profesores, y el tercer ejemplo, por 134 encuestados de 151 en total.

Teníamos especial interés en dos preguntas, cuyas respuestas revelan la experiencia y la conciencia sobre las dificultades para un extranjero: cuál es el tiempo verbal más fácil y el más difícil morfológicamente. En primer lugar, opinamos que ni siquiera entienden bien

TABLA 6

Temática predominante de la formación recibida en los CEP por orden descendente en las respuestas

N.º	TEMÁTICA	PORCENTAJE
1	TIC	20,29%
2	Gramática	15,94%
3	Otro	14,49%
4	Metodología	13,04%
5	Recursos y materiales	8,7%
6	Destrezas	5,8%
6	Interculturalidad o cultura	5,8%
7	Cultura materna de los inmigrantes	4,35%
8	Dinámica de grupos	2,9%
9	Competencias	1,45%
9	Inclusión	1,45%
9	Investigación	1,45%
9	Legislación	1,45%
9	Programación	1,45%
9	Tutorización	1,45%

la pregunta: *morfológicamente* se refiere a la formación / la conjugación del verbo en un tiempo y las irregularidades que presenta. Si hubiéramos planteado la pregunta sobre la dificultad funcional, o sea de uso, las respuestas deberían indicar cualquier tiempo del modo subjuntivo. En nuestra opinión, el tiempo más fácil morfológicamente es el imperfecto de indicativo, porque tiene solo tres verbos irregulares: *ser*, *ir* y *ver*. Todos los demás se comportan como regulares y, además, la segunda y la tercera conjugación coinciden, lo que representa otra facilidad añadida. El tiempo más difícil morfológicamente podría ser el presente de indicativo o el pretérito perfecto simple (indefinido) de indicativo. Hemos considerado como respuestas correctas las dos, aunque nosotros personalmente nos inclinamos por el presente de indicativo.

Hemos de señalar que a los sujetos no se les proporcionaron los nombres de los tiempos verbales. Tenían que elegir un tiempo y decir su nombre, explicar las razones por las que lo consideran el más fácil o el más difícil morfológicamente y poner un ejemplo de verbo conjugado en este tiempo.

A continuación presentamos la codificación de las respuestas que se distribuyen de la siguiente manera (tabla 7).

TABLA 7

Respuestas a la pregunta sobre el tiempo verbal más difícil morfológicamente

TIEMPO VERBAL	PORCENTAJE
Formas simples de indicativo	
1 = Presente de indicativo (<i>hablo</i>)	5,6%
2 = Futuro simple de indicativo (<i>hablaré</i>)	-
3 = Pretérito perfecto simple (indefinido) de indicativo (<i>hablé</i>)	24,8%
4 = Pretérito imperfecto de indicativo (<i>hablaba</i>)	3,2%
5 = Condicional simple de indicativo (<i>hablaría</i>)	0,8%
Formas compuestas de indicativo	
6 = Pretérito perfecto compuesto de indicativo (<i>he hablado</i>)	1,6%
7 = Pretérito pluscuamperfecto de indicativo (<i>había hablado</i>)	0,8%
8 = Pretérito anterior de indicativo (<i>hube hablado</i>)	-
9 = Futuro perfecto o compuesto de indicativo (<i>habré hablado</i>)	-
10 = Condicional compuesto o perfecto indicativo (<i>habría hablado</i>)	-
Formas simples de subjuntivo	
11 = Presente de subjuntivo (<i>hable</i>)	22,4%
12 = Pretérito imperfecto de subjuntivo (<i>hablara o hablase</i>)	7,2%
13 = Futuro de subjuntivo (<i>hablare</i>)	5,6%
Formas compuestas de subjuntivo	
14 = Pretérito perfecto compuesto de subjuntivo (<i>haya hablado</i>)	3,2%
15 = Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo (<i>hubiera/se hablado</i>)	8%
16 = Futuro perfecto de subjuntivo (<i>hubiere hablado</i>)	0,8%
17 = Modo imperativo <i>habla, hablad</i>	1,6%
18 = Otro (tiempo inexistente)	14,4%

Hemos de señalar que 26 profesores no han contestado esta pregunta.

En la tabla anterior hemos etiquetado con el número 18 las respuestas que señalan un tiempo inexistente en español.

El porcentaje más alto (24,8%) considera que el pretérito perfecto simple de indicativo es el tiempo más difícil morfológicamente y en este sentido coincide con nuestra opinión, además de que nosotros creemos que el presente de indicativo es todavía más difícil morfológicamente. Muchos profesores señalan el presente de subjuntivo (22,4%), suponemos que por la dificultad de usarlo, a pesar de que esto no representa una dificultad morfológica, sino funcional. Un 14,4% señalan un tiempo inexistente.

En las dos siguientes preguntas, relacionadas con explicar la selección del tiempo más difícil, aumenta el número de sujetos que no contestan. Se les pidió que explicaran sus razones de considerarlo el más difícil y que pusieran un ejemplo de verbo conjugado en este tiempo. Un 67,8% han contestado “bien” la pregunta sobre las razones frente a un 32,2% que ha contestado “mal” y 33 sujetos que no han contestado. En cuanto al ejemplo de verbo conjugado en este tiempo, un 90,99% lo ha hecho “bien” frente a un 9,01% que lo ha hecho “mal” y 40 sujetos que no han contestado.

En la pregunta sobre el tiempo más fácil morfológicamente para un extranjero la moda señala el presente de indicativo (54,3%), que en nuestra opinión es justo lo contrario: el más difícil. El tiempo más fácil morfológicamente es el pretérito imperfecto de indicativo (15,5%), puesto que presenta solo tres verbos irregulares: *ser*, *ir* y *ver*; además, la segunda y la tercera conjugación coinciden en este tiempo. A continuación presentamos todos los resultados de esta pregunta (tabla 8).

TABLA 8

Respuestas a la pregunta sobre el tiempo verbal más fácil morfológicamente

TIEMPO VERBAL	PORCENTAJE
Formas simples de indicativo	
1 = Presente de indicativo (<i>hablo</i>)	54,3%
2 = Futuro simple de indicativo (<i>hablaré</i>)	14,7%
3 = Pretérito perfecto simple (indefinido) de indicativo (<i>hablé</i>)	2,6%
4 = Pretérito imperfecto de indicativo (<i>hablaba</i>)	15,5%
5 = Condicional simple de indicativo (<i>hablaría</i>)	2,6%
Formas compuestas de indicativo	
6 = Pretérito perfecto compuesto de indicativo (<i>he hablado</i>)	2,6%
7 = Pretérito pluscuamperfecto de indicativo (<i>había hablado</i>)	-

8 = Pretérito anterior de indicativo (<i>hube hablado</i>)	-
9 = Futuro perfecto o compuesto de indicativo (<i>habré hablado</i>)	-
10 = Condicional compuesto o perfecto indicativo (<i>habría hablado</i>)	-
Formas simples de subjuntivo	
11 = Presente de subjuntivo (<i>hable</i>)	-
12 = Pretérito imperfecto de subjuntivo (<i>hablara o hablase</i>)	-
13 = Futuro de subjuntivo (<i>hablare</i>)	-
Formas compuestas de subjuntivo	
14 = Pretérito perfecto compuesto de subjuntivo (<i>haya hablado</i>)	-
15 = Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo (<i>hubiera/se hablado</i>)	-
16 = Futuro perfecto de subjuntivo (<i>hubiere hablado</i>)	-
17 = Modo imperativo <i>habla, hablad</i>	0,9%
18 = Otro (tiempo inexistente)	6,9%

Un 75,9% han contestado “bien” la pregunta sobre las razones para considerarlo como el tiempo más fácil frente a un 24,1% que ha contestado “mal”. En la pregunta donde se pedía que pusieran un ejemplo de verbo conjugado en este tiempo un 93,7% lo ha hecho “bien” frente a un 6,3% que lo ha hecho “mal”.

Otra pregunta del cuestionario fue: *¿En qué se diferencia su discurso en el aula cuando tiene alumnos inmigrantes con insuficiente competencia lingüística en español?* No han contestado 49 sujetos. Las respuestas del resto se distribuyen de esta manera: “bien” (69,61%), “regular” (21,5%) y “mal” (8,82%).

Se formularon tres preguntas sobre las funciones comunicativas que trabajarían con inmigrantes del nivel A1, B1 y adultos del nivel inicial (tabla 9). Se pidieron tres ejemplos. En estas preguntas aumenta el número de no contestados, que llega a 75 de 151 en total (en la pregunta de las funciones con inmigrantes adultos).

Estas preguntas se plantearon más bien como una pregunta “trampa” en el cuestionario de estudiantes, puesto que las funciones comunicativas en A1 y en B1 son las mismas, pero a medida que se avanza en los niveles va aumentando el número de funciones, así como el número de exponentes y su complejidad, que de fijos pasan a ser más abiertos cuando se posee una mayor capacidad de creación lingüística. Otra observación que hemos de destacar es que la mayor parte de los exponentes responden a muestras de lengua oral y

TABLA 9

Funciones comunicativas en A1, B1 y con inmigrantes adultos

FUNCIONES COMUNICATIVAS CON ALUMNOS INMIGRANTES Y EJEMPLOS			
	A1	B1	Inmigrantes adultos A1
bien	79,57%	73,63%	78,95%
regular	12,9%	14,29%	9,21%
mal	7,53%	12,09%	11,84%
NC (No contestado)	58 sujetos	60 sujetos	75 sujetos

a un registro neutro o estándar hasta el nivel B1. La inclusión de las marcas de registro (coloquial, formal, pero sin el vulgar) se inicia en B2 y aumenta en C1 y C2 (Instituto Cervantes, 2007 [2006]).

Entre las funciones en estos niveles podemos mencionar, por ejemplo, las de saludar, disculparse, agradecer, presentar a alguien, despedirse, dar y pedir información, expresar opiniones, gustos, deseos, sentimientos y actitudes, dar una orden o instrucción, ofrecer e invitar, aceptar o rechazar una invitación, etc. En este cuestionario, como los sujetos son profesores, aumenta considerablemente el porcentaje de respuestas correctas en comparación con el cuestionario de estudiantes, pero queríamos formular la pregunta, porque estos conocimientos revelan tanto la preparación teórica como la experiencia docente de los sujetos.

En cuanto a la pregunta sobre las funciones para inmigrantes adultos del nivel inicial, serían las mismas que ya hemos comentado, pero nos gustaría aludir a la propuesta de Villalba y Hernández (2002), quienes prevén doce entornos comunicativos en los que explicitan una serie de funciones comunicativas para inmigrantes adultos con sus correspondientes exponentes gramaticales, léxicos y culturales. Para los entornos comunicativos concretan: los papeles (documentos y trámites administrativos), la salud, buscar piso (alquilar, contrato), el trabajo (entrevistas de trabajo, anuncios, etc.), vida cotidiana, etc.

Para conocer otra faceta del trabajo con inmigrantes escolarizados hemos formulado dos preguntas respecto al enfoque inclusivo (en el aula ordinaria o de referencia) y segregacionista (atención en el aula de apoyo lingüístico): qué enfoque aplican los profesores y qué enfoque prefieren aplicar. El enfoque inclusivo resulta el más aplicado (95,5%) y el que prefieren aplicar (97,44%). La normativa, siguiendo los principios de la educación inclusiva, recomienda la atención en el aula ordinaria y admite la atención fuera del aula ordinaria cuando “circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen” (Consejería de Educación, 2007, Artículo 5, punto 2). Sin embargo, en varios

estudios o debates muchos profesores reconocen que enseñar el español como lengua vehicular es más viable y eficaz en el aula de apoyo lingüístico y que los propios alumnos se sienten muy bien con eso, lo perciben como un regalo, como si tuvieran clases particulares gratuitas sobre algo que necesitan urgentemente: aprender a comunicarse en español (materiales inéditos del seminario doctoral Escolarización de Población de Nacionalidad Extranjera en el Sistema Educativo: Las Aulas Especiales a Examen, organizado por el Instituto de Migraciones, Universidad de Granada, 2015).

En cuanto al método que usan en clase, el 69,16% afirma usar un método de español para extranjeros, mientras que el 88,89% utiliza adaptaciones curriculares propias.

La mayoría de los profesores afirman dedicar más tiempo a la modalidad oral de la lengua en sus clases (en comparación con la escrita). El 44,35% le dedica entre 50%-60% del tiempo en sus clases, y el 33,91%, más del 60% del tiempo.

Para aprovechar la experiencia laboral de los docentes les hemos planteado la pregunta sobre los aspectos que mejorarían en el funcionamiento de la institución en la que trabajan (tabla 10).

TABLA 10

Aspectos que los profesores mejorarían en su institución

N.º	ASPECTOS POR MEJORAR	PORCENTAJE
1	Formación específica	14,49%
1	Más recursos y TIC	14,49%
2	Más horas	11,59%
3	Grupos más pequeños	10,14%
4	Creación área y departamento ELE/EL2	7,25%
5	Mayor coordinación entre profesores	5,8%
6	Más recursos humanos	2,9%
7	Mejora de salarios	1,45%

La moda en las respuestas señala la necesidad de una mayor formación específica. No hemos incluido en la tabla las respuestas codificadas como “otro” que suman el 31,88%, pero este porcentaje está formado por muchos porcentajes muy pequeños de respuestas muy diversas y con poca frecuencia, así que no llegan a formar categorías autónomas.

Cabe destacar que aquí a los sujetos se les pidió que señalaran tres aspectos que mejorarían, pero han contestado solo uno. El segundo no fue contestado por 147 sujetos, y el tercero, por 150 sujetos, de 151 en total.

Para obtener información sobre aspectos más concretos lingüísticos de la enseñanza formulamos a los profesores una pregunta sobre la importancia en sus clases de los componentes de la lengua y tenían que asignar un número de 1 a 5 (de menor a mayor grado). Se observa que los porcentajes más altos de “muy importante” se dan por orden en: componente pragmático-discursivo (54,33%), intercultural (44,53%) y léxico-semántico (42,19%). El menos valorado como “muy importante” es el sintáctico (17,05%).

Los profesores opinan que los problemas de un inmigrante para aprender una segunda lengua tienen que ver con los siguientes factores (tabla 11, donde están ordenados por orden de importancia, de menor a mayor grado).

TABLA 11

Factores que influyen en los problemas y dificultades para aprender una segunda lengua

FACTORES	1	2	3	4	5
La edad	12,32%	18,12%	26,09%	23,19%	20,29%
Nivel socioeconómico	18,84%	25,36%	17,39%	23,19%	15,22%
Formación previa y nivel cultural	1,44%	4,32%	23,02%	35,25%	35,97%
Interés y motivación relacionada con las necesidades	2,16%	0,72%	7,19%	27,34%	62,59%
Oportunidades para usar la lengua y frecuencia de uso	2,24%	5,22%	18,66%	23,13%	50,75%
Diferencias lingüísticas con la lengua materna	7,19%	20,14%	27,34%	22,3%	23,02%

Hemos complementado la pregunta anterior con el gráfico 1, donde se observan las respuestas a la pregunta sobre la principal dificultad para un inmigrante en el aprendizaje del español. La moda en las respuestas es la gramática con 53,03%, seguida por la escritura (16,67%), la pronunciación (2,27%) y la lectura (0,76%).

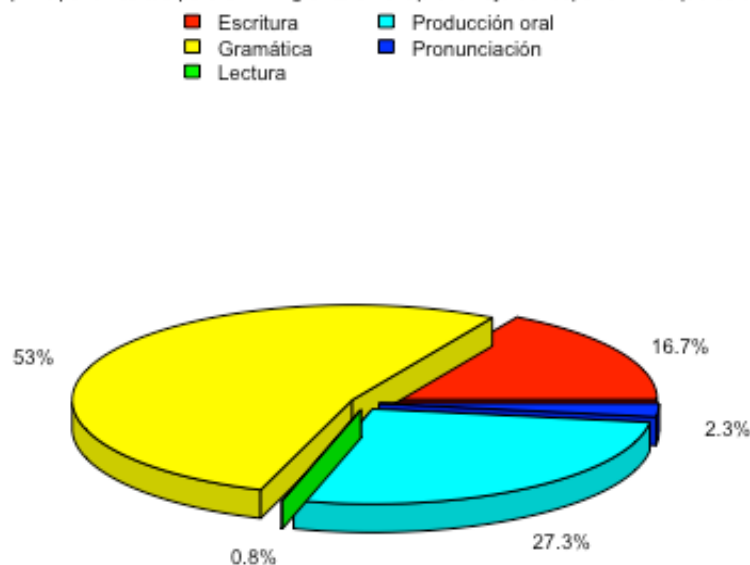
¿Qué formación reclaman los profesores y con qué contenidos? Si tuvieran que asistir a un curso de enseñanza del español como segunda lengua, ¿qué contenidos les gustaría que se tratasen? Los resultados indican que los contenidos más reclamados por los profesores son sobre métodos de enseñanza de segundas lenguas (45,45%), seguidos por TIC (37,06%) y programación y diseño de unidades didácticas (34,04%).

Una pregunta abierta fue *¿Cuál es la clave del éxito con un alumno inmigrante para aumentar su competencia en comunicación lingüística en español?* Se pedían tres ejemplos. Las

GRÁFICO 1

La principal dificultad para un inmigrante en el aprendizaje del español

42. ¿Cuál es la principal dificultad para un inmigrante en el aprendizaje del español? Marque solo una opción:



respuestas libres fueron codificadas posteriormente. Se observa que el mayor porcentaje obtenido es el de “motivación, interés y actitud” (47,96%), seguido por el de “relaciones sociales fuera del aula con nativos” y, en tercer lugar, la “utilidad del aprendizaje (atender las necesidades del alumno)” con un 8,16%. 53 encuestados no han contestado esta pregunta. Las respuestas agrupadas como “otro” representaron el 20,41%.

Nos pareció importante preguntar a los profesores sobre su propia valoración de la formación que han recibido para enseñar EL2 con una pregunta abierta: *¿Cuáles son los puntos fuertes en su formación para enseñar el español a inmigrantes?* Las respuestas fueron codificadas posteriormente. Las respuestas de mayor frecuencia señalan: conocimiento de la lengua y de la gramática (16,49%); experiencia (13,4%) (a pesar de que la experiencia no es parte de la formación recibida); enseñanza interesante, útil y amena (11,34%). Hubo muchas respuestas que agrupamos como “otro” y que sumaron el 21,65%, pero entre ellas no coincidían y por eso no se les asignó una categoría específica. En otros términos, este porcentaje corresponde a una gran variedad de respuestas que representan porcentajes mínimos sin poder unificarlas en una categoría. Hemos de destacar también que en la pregunta se pedían tres ejemplos de puntos fuertes en la formación, pero el primer ejemplo no fue contestado por 54 sujetos; el segundo, por 127, y el tercero, por 142, de 151 en total.

Se formuló también la pregunta sobre los puntos débiles en la formación recibida para enseñar el español a inmigrantes (tabla 12).

TABLA 12

Puntos débiles en la formación recibida. Por orden descendente

PUNTO DÉBIL EN LA FORMACIÓN	PORCENTAJE
Falta de experiencia	24,18%
Desconocimiento de la lengua materna de los alumnos	13,19%
Escasa preparación en LE	9,89%
Gramática, falta de formación filológica	9,89%
Sin asignaturas ni formación específica en la Universidad	6,59%
Leyes	2,2%

En esta pregunta también se observa poca participación: 60 encuestados no han contestado. Las respuestas codificadas como “otro” fueron del 34,07%, pero entre ellas no formaban categorías autónomas representativas.

La última pregunta fue *¿Qué necesita para mejorar su formación para enseñar el español a inmigrantes?* Las respuestas señalan en primer lugar la formación específica (44,68%), seguida por “metodología, recursos, TIC” (15,96%) y competencia intercultural (4,26%).

5.2. Resultados del análisis inferencial

Para realizar el análisis inferencial hemos aplicado tablas de contingencia y tablas personalizadas, cuyos resultados más relevantes ofrecemos a continuación.

Se ha demostrado que existe una relación significativa entre la titulación del encuestado y lo que él considera el tiempo verbal más difícil morfológicamente ($\chi^2 = 62,877$, $p = 0,002$).

Existe una relación significativa también entre la posesión del nivel B1 en una lengua extranjera y la determinación del tiempo verbal más difícil ($\chi^2 = 13,136$, $p = 0,007$).

Como ya hemos indicado, la pregunta sobre los tiempos verbales es muy importante en el estudio y por eso, además del análisis descriptivo de frecuencia proporcionado anteriormente, hemos elaborado también tablas personalizadas para comparar los resultados en función de la titulación (tabla 13) y del centro de trabajo de los profesores (tabla 14). Puesto que en el análisis descriptivo hemos incluido todas las respuestas, aquí hemos optado por incluir solo las respuestas correctas para ver sus porcentajes. En cuanto al tiempo más fácil, hemos añadido también el presente de indicativo por ser la moda en el análisis de frecuencia, a pesar de no ser la respuesta correcta.

TABLA 13

Tiempo verbal más difícil y más fácil morfológicamente según la titulación

TITULACIÓN	TIEMPO MÁS DIFÍCIL		TIEMPO MÁS FÁCIL	
	Pres. indic.	Pret. perf. simple	Pret. imperfecto indic.	Presente indic.
Magisterio	0,0%	9,1%	0,0%	70,0%
Filología española	3,1%	31,3%	16,4%	54,1%
Máster ELE	18,2%	27,3%	20,0%	40,0%
Otra	7,9%	18,4%	17,6%	52,9%

Ningún maestro señala el presente de indicativo como el más difícil. El 9,1% afirma que es el pretérito perfecto simple. La respuesta correcta sobre el tiempo más fácil morfológicamente (imperfecto de indicativo) no ha sido señalada por ningún maestro (0%); el 70% de los maestros consideran que el presente de indicativo es el tiempo más fácil (en nuestra opinión, el más difícil o uno de los dos más difíciles junto con el pretérito perfecto simple). Se observa que el mayor porcentaje de respuestas correctas en los dos casos corresponde a los profesores que han finalizado algún máster de ELE.

TABLA 14

Tiempo verbal más difícil y más fácil morfológicamente según el centro de trabajo. Porcentaje de la columna

CENTRO DE TRABAJO	TIEMPO MÁS DIFÍCIL		TIEMPO MÁS FÁCIL	
	Pres. indic.	Pret. perf. simple	Pret. imperfecto indic.	Presente indic.
Universidad	6,3%	31,3%	13,3%	60%
EOI	18,2%	36,4%	40%	30%
ATAL o aula de enlace	0,0%	40%	0,0%	100%
Educación Primaria	0,0%	12,5%	16,7%	50%
Educación Secundaria	8,3%	16,7%	10%	50%
CLM	10%	40%	40%	10%
Academia ELE	0,0%	25%	25%	37,5%
ONG	0,0%	0,0%	0,0%	85,7%
Varias de las anteriores	0,0%	50%	0,0%	50%
No trabaja	0,0%	20%	10,7%	60,7%

La pregunta sobre en qué se va a diferenciar el discurso del profesor en el aula cuando tiene alumnos inmigrantes con insuficiente competencia lingüística en español fue una pregunta abierta en la que hemos considerado correctas las respuestas que se refieren a: hablar más lento, articular mejor, usar sinónimos con mayor frecuencia, parafrasear, simplificar el léxico y la sintaxis, evitar las oraciones largas, gesticular más, usar imágenes cuando es posible, formular preguntas para verificar la comprensión (tanto para inmigrantes como para nativos), etc. Las respuestas de esta pregunta sobre los cambios en el discurso del profesor fueron agrupadas como “bien”, “regular” y “mal”. Hay que destacar que, en función del centro de trabajo, el 100% de los profesores que han dado respuestas consideradas correctas son los de las aulas ATAL (y de enlace), los del CLM (que enseñan español a extranjeros) y de las academias ELE. Han contestado “bien” el 85,7% de los profesores universitarios, el 90,9% de las EOI, el 57,1% de Educación Primaria, el 72,7% de Educación Secundaria y 66,7% de las ONG. En esta misma pregunta los porcentajes mayores de “mal” pertenecen a los profesores de ONG (16,7%), seguidos por los de Educación Secundaria (9,1%).

La última pregunta del cuestionario fue *¿Qué necesita para mejorar su formación para enseñar el español a inmigrantes?* Desde todas las titulaciones reclaman en primer lugar más formación específica (máster ELE 71,4%; filología española 44% y magisterio 50%) y en segundo lugar, metodología, recursos y TIC.

6. Conclusiones

Los resultados de esta investigación confirman que los docentes necesitan y reclaman una mayor formación específica que varía en su temática en función de la experiencia del profesor y de su centro de trabajo. Los profesores que han impartido español solo a alumnos nativos no son conscientes de todas las diferencias que implica la enseñanza a alumnos inmigrantes. Una formación específica en este ámbito les ayudaría a poder afrontar este reto con mejores resultados y profesionalidad. Además, la competencia en español como lengua vehicular mejorará el rendimiento académico de los inmigrantes escolarizados. La adquisición de la competencia comunicativa en español es la vía más eficaz para la integración social y cultural de los inmigrantes.

Con esta investigación pretendemos concienciar sobre la importancia de la formación continua de todos los docentes (en los CEP, etc.) y la necesidad de exigir una formación previa en todos los puestos de trabajo a la hora de seleccionar y contratar profesorado, tanto en el sector público como en el privado, y en todos los contextos educativos.

7. Bibliografía citada

ARROYO GONZÁLEZ, María José, 2011: “Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España”, *Segundas Lenguas e Inmigración* 5, 14-139.

BARRIOS ESPINOSA, M.ª Elvira, y Luis MORALES OROZCO, 2012: “Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado no hispanohablante y aprendizaje de competencias curriculares en Educación Primaria”, *Porta Linguarum* 17, 203-221.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 2007: Orden de 15/01/2007, BOJA, 33 [www.boe.es/boe/dias/2010/04/06/pdfs/BOE-A-2010-5493.pdf].

CRUZ DEL PINO, Raquel M.ª, Carmen RUIZ PARÍS, Sofía GARCÍA MONTOYA y M.ª Carmen GONZÁLEZ-MEDINA, 2011: *Guía básica de educación intercultural*, Junta de Andalucía: Consejería de Empleo y Consejería de Educación.

CRUZ PIÑOL, Mar, 2004: “La formación de profesores de ELE desde las licenciaturas de Filología” en Emma MARTINELL (coord.): *La oferta formativa del profesorado de E/LE*, Madrid: Edinumen, 19-30.

GARCÍA FERNÁNDEZ, José Antonio, Primitivo SÁNCHEZ DELGADO, Isidro MORENO HERRERO y Cristina GOENECHEA PERMISÁN, 2010: “Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana”, *Revista de Educación* 352, 473-493.

GRAÑERAS, Montserrat, Elena VÁZQUEZ, Antonia PARRA, Fátima RODRÍGUEZ, Ana MADRIGAL, Patricia VALE y Patricia MATA BENITO, 2007: “La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas”, *Revista de Educación* 343, 149-174.

INSTITUTO CERVANTES, 2007 [2006]: *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Biblioteca Nueva.

MORENO GARCÍA, Concha, 2007: “La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas”, *Revista de Educación* 343, 15-33.

NÍKLEVA, Dimitrinka G., y José Luis ORTEGA MARTÍN, 2015: “The pre-service training of students in the Bachelor’s in Primary Education on how to teach immigrant students and different educational intervention measures / La formación del alumnado del Grado de Primaria para enseñar a alumnos inmigrantes y las medidas de intervención educativa”, *Cultura y Educación* 27 (2), 301-336.

PASTOR CESTEROS, Susana, 2007: “Enseñar una segunda lengua (SL) y en una SL: hacia una nueva formación del profesorado de español para inmigrantes”, *Linred. Lingüística en la red*, monográfico, 1-10.

VILLALBA MARTÍNEZ, Félix, y María Teresa HERNÁNDEZ GARCÍA, 2002: *Programación para la enseñanza del español como L2 a adultos inmigrantes* [<http://segundaslenguaseinmigracion.com/recursosdidacticos/programacion%20adultos.pdf>].