

# La enseñanza de Español/L2 en Navarra: noticia sobre el perfil profesional, las prácticas docentes y las expectativas de los profesores

M<sup>a</sup> Victoria López Pérez

## Introducción

Lo que aquí presentamos son los resultados de una investigación de carácter aplicado que nos revela cómo se está desarrollando en la práctica la organización y docencia de Español como lengua segunda (E/L2) en Navarra. En concreto, nuestro trabajo se centra en uno de los protagonistas del proceso educativo: el profesorado, y aborda aspectos como su cualificación profesional, las características de los grupos de alumnos que tienen a su cargo o la manera en que perciben su labor docente, en la idea de que todo ello influye de manera determinante en la actuación didáctica (Llobera y Perera 2001: 94). Pero es que, además, en el tipo de enseñanza de la que nos ocupamos, hay evidencias de que el modo de hacer de los profesores, sus opiniones y actitudes constituyen uno de los factores, y no de menor importancia, que influye en la adaptación de los alumnos inmigrantes a los centros escolares (Colectivo Ioé 2003: 68; Defensor del Pueblo 2003: vol. II, 9).

Antes de entrar en la presentación y análisis de la muestra seleccionada exponemos algunos datos sobre los alumnos de origen extranjero en la Comunidad Foral de Navarra que ayudan a contextualizar la información obtenida. Los datos se refieren al curso escolar en el que se realizó la muestra, el 2002-2003 y la fuente principal de la que provienen es el *Informe del Sistema Educativo en Navarra. 2002-2003*, publicación de carácter anual del Consejo Escolar de Navarra (2004a)<sup>1</sup>. A partir de ahora nos referiremos a él como *Informe*.

---

1. Además de esta publicación hemos manejado otros tres trabajos en los que se incluye información reciente sobre los alumnos de origen extranjero en la comunidad elegida: *Memoria del Consejo Escolar*

Al igual que está ocurriendo en las restantes comunidades autónomas de España, en Navarra el número de escolares que proceden de otros países ha ido aumentando de forma progresiva en los últimos años. Según el *Informe* (pp. 83 y 158), la población escolar inmigrante en el curso 2002-2003 era aproximadamente un 6% del conjunto del alumnado. Para dar una idea de este incremento en nuestra Comunidad, diremos que, respecto a cuatro años antes del documento citado, el aumento fue de un 425%: se pasó de 1.062 a 5.071 escolares procedentes de países extranjeros (p. 168). En el curso 2004-2005 la cifra ha ascendido hasta 7.500, y supone un 8,6% de alumnos escolarizados de edades comprendidas entre 3 y 18 años<sup>2</sup>.

Un dato importante y que avala lo oportuno de la elección de Navarra como área geográfica de nuestra investigación es que, si bien esta Comunidad no está entre las principales receptoras de alumnado extranjero, en el año del que nos ocupamos era la tercera en mayor porcentaje de este tipo de alumnos en sus aulas, solo por detrás de Madrid y las Islas Baleares (Trujillo Sáez 2004: 14-15).

Respecto a su origen, de acuerdo con el *Informe* (pp. 169-170), la mayor parte del alumnado inmigrante procedía de países iberoamericanos: 3.433 escolares eran hispano-hablantes (69,21%). Junto con ellos había 1.638 escolares que desconocían el español (23%). Las zonas de procedencia de estos últimos eran, por orden de mayor a menor número de alumnos: Europa del Este (546 alumnos), países magrebíes (525 alumnos), países comunitarios (342 alumnos), los países subsaharianos (62 alumnos), los asiáticos (50) y otros sin especificar (36 alumnos).

En cuanto a la distribución de alumnos no hispanohablantes por etapas educativas, tanto en centros públicos como en concertados, era la siguiente: 396 alumnos en Educación Infantil, 763 en Educación Primaria, 384 en ESO, 37 en programas alternativos a la ESO (DIV, UCA y PIP)<sup>3</sup>, 24 en Bachiller, 22 en Formación profesional de grado medio y 12 en Formación profesional de Grado Superior (p. 170).

Añadamos dos notas más relativas a la situación de los niños inmigrantes en Navarra en el curso escolar 2002-2003. Por un lado, es destacable su alto índice de escolarización: en torno al 99%, en edades de entre 6 y 15 años (p. 83). Por otro, su desigual distribución en los centros de distinta titularidad: el 83% del alumnado estaba escolarizado en centros públicos, frente al 17% que lo estaba en colegios concertados (p. 170).

---

*de Navarra 2002-2003*, Consejo Escolar de Navarra (2004b) y la "La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua", artículo de F. Trujillo Sáez (2004). De carácter diferente a las anteriores es *La escolarización del alumnado inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*, elaborado por el Defensor del Pueblo (2003), una obra que refleja los diferentes puntos de vista de los agentes implicados en el proceso educativo recogidos a partir de un amplio estudio de campo. La información que ofrece sobre Navarra llega hasta el año escolar 2001-2002, es decir, un curso anterior a nuestro estudio.

2. Datos publicados en el *Diario de Navarra* (6 de mayo de 2005, p. 24).

3. Estas siglas corresponden a *Diversificación Curricular*, *Unidad de Currículo Adaptado* y *Programa de Iniciación Profesional* respectivamente.

En el curso 2004-2005, los porcentajes variaron ligeramente, si bien todavía la diferencia numérica es patente: el 80% (6.000) del total de alumnos están en estos momentos escolarizados en centros públicos y el 20% (1.500) en concertados<sup>4</sup>. Este desequilibrio parece ser una tendencia general en todas las comunidades autónomas, según se indica en el documento del Defensor del Pueblo (2003: vol. I, vii).

## 1. Diseño del estudio: objetivos, metodología y análisis de datos

Tal como hemos mencionado, para acercarnos a la realidad de las aulas, a la forma en la que se está llevando la enseñanza de E/L2 y, en concreto, a aspectos que atañen al quehacer de los profesores que la imparten, delimitamos una muestra que se circunscribe a:

- una etapa educativa: Educación Secundaria Obligatoria (ESO)
- un curso escolar: el 2002-2003
- una zona geográfica: la Comunidad Foral de Navarra, comunidad autónoma con competencias en materia educativa

Para la elección del tramo educativo se tuvo en cuenta una de las conclusiones a las que llega el trabajo del Defensor del Pueblo (2003: vol. I, 417): la que señala como prioritario prestar atención a esa etapa escolar en particular para optimizar la integración total en la sociedad de los estudiantes inmigrantes.

En cuanto a la extensión de la muestra, la limitamos a centros de titularidad pública, ya que, como acabamos de ver en la *Introducción*, acogen a la mayor parte de los niños inmigrantes<sup>5</sup>. En total la componen 35 centros públicos que imparten ESO en castellano (Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria –IESO– e Institutos de Enseñanza Secundaria –IES–).

El estudio se realizó a partir de la información directa solicitada a los profesores a través de un cuestionario que, de forma anónima, debían rellenar (vid. anexo II). La única identificación que debía constar en ellos era el nombre del centro escolar.

Las preguntas del cuestionario, 31 en total, son tanto abiertas como cerradas y se estructuran en torno a cuatro bloques temáticos:

- 
- Bloque 1: Perfil académico y profesional del docente (preguntas 1 a 7)
  - Bloque 2: Características generales de los grupos que imparte (preguntas 8 a 17)
  - Bloque 3: Prácticas docentes: objetivos, contenidos, materiales y evaluación (preguntas 18 a 29)
  - Bloque 4: Valoración de su experiencia docente (preguntas 30 y 31)
- 

4. Información recogida del *Diario de Navarra* (6 de mayo de 2005, p. 24).

5. En <[www.pnte.cfnavarra.es/centros/directorio/localidad.php](http://www.pnte.cfnavarra.es/centros/directorio/localidad.php)> se pueden consultar la lista de centros escolares.

Los cuestionarios se enviaron a los centros a finales de mayo del 2003 y los primeros destinatarios fueron los Jefes del Depto. de Lengua y Literatura. Solicitamos de ellos que coordinasen su distribución entre los profesores que impartían E/L2 y que se ocupasen también de recogerlos y enviárnoslos. Junto a los cuestionarios incluimos una carta de presentación del trabajo<sup>6</sup> y una hoja (vid. anexo I) en la que los propios Jefes de Depto debían dar cuenta de:

- el número total de profesores que impartían E/L2 en el centro;
- el número de profesores de E/L2 pertenecientes a su Departamento;
- el número de profesores que impartían la asignatura pero que no pertenecían a su Departamento.

Se trataba de conocer qué profesores estaban implicados en esta enseñanza, ya que sabíamos, por nuestro contacto personal con los centros, que no existía profesorado específico para este tipo de clases debido a la reciente implantación del E/L2. Según el *Informe* (p. 165), para suplir esta falta de profesores especializados, docentes de distintas áreas de conocimiento se hacían cargo de estas clases.

También a partir de la hoja cumplimentada por los Jefes de Depto. pudimos averiguar cuántos de los profesores que imparten E/L2 en cada centro contestaban los cuestionarios.

La respuesta a nuestra encuesta fue la siguiente:

- 9 centros nos hicieron saber que tenían entre sus alumnos algunos de origen extranjero, pero que, al ser todos ellos hispanohablantes, no contaban con clases de E/L2
- 15 centros contestaron a la encuesta; de ellos, 26 profesores rellenaron el cuestionario
- 11 centros no contestaron

Según esto, los datos que manejamos en la muestra son representativos de un 57,6% de los centros que imparten E/L2. Es posible, sin embargo, que el porcentaje sea más elevado porque algunos de los centros quizás no han respondido por la sencilla razón de que no cuentan con alumnos de E/L2 o con clases específicas para ellos.

No hay forma de saber, sin embargo, el porcentaje de docentes que contestaron con respecto al total del profesorado que en Navarra impartía en ese curso escolar la materia. El *Informe* (p. 165) deja constancia de la dificultad para establecer una estimación cuantitativa del profesorado de E/L2 debido a la diversidad de docentes implicados: profesorado de educación compensatoria, de atención a la diversidad, de pedagogía terapéutica, de minorías culturales, especialistas de diferentes áreas de

---

6. A este respecto, queremos señalar que, previamente al envío de los cuestionarios, dimos a conocer nuestro deseo de realizar este trabajo al Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, del que dependen los centros. Concretamente, se remitió una carta explicativa al entonces Jefe del Servicio de Atención a la Diversidad, Multiculturalidad e Inmigración, don Andrés Jiménez Abad, en la que se adjuntaba una copia del cuestionario.

conocimiento, etc. Además se da la circunstancia de que casi todos ellos dedican solo una mínima parte de su jornada lectiva a esta enseñanza: únicamente encontramos en ese curso escolar dos profesores con dedicación exclusiva. Se trata, en concreto, de aquellos pertenecientes a los centros de Secundaria que ofrecían programas de E/L2 de carácter experimental en los que, durante un periodo variable de tiempo y de forma intensiva, los alumnos inmigrantes recibían clases de español antes de integrarse de manera total o parcial en los cursos ordinarios. El nombre de estos programas y los centros en que estaban implantados eran: el “Aula de inmersión lingüística” (AIL), en el IES Sancho III El Mayor de Tafalla, y el “Aula puente”, en el IES Huarte si bien esta última acoge a inmigrantes con retraso curricular con o sin conocimiento del español. Además de estos, también en el IES de Peralta se desarrollaba un programa de características parecidas a los anteriores llamado “Aula de acogida”.

A continuación analizamos las respuestas que se han dado a los diferentes bloques. Debido a su limitado número, ofrecemos todas en la mayoría de los casos. Sin embargo, para no dificultar demasiado la lectura con exceso de datos numéricos, damos solo los porcentajes redondeados de las cifras más significativas. Con el mismo fin no apuntamos el número de pregunta del cuestionario que se está comentando al considerar que queda suficientemente claro en el texto.

### 1.1. Perfil académico y profesional del profesorado

Según las respuestas a la pregunta sobre el número de años que llevan impartiendo la materia de E/L2, la mayoría de los profesores, 66% (17 de los 26), se encontraban en su primer año. Para cuatro de ellos era su segundo año, para dos su tercer año, para dos su cuarto año y el quinto para uno. La progresión numérica refleja una paulatina incorporación del profesorado a este tipo de docencia en consonancia con el progresivo aumento del alumnado inmigrante en las aulas en los últimos años.

Para conocer el interés que la asignatura suscita entre los docentes se preguntó sobre los motivos que les habían llevado a impartirla. Una gran parte de ellos, 62% (16), señalan que lo hacen de forma voluntaria; sin embargo, dentro de este grupo distinguimos los que declararon estar interesados en la asignatura (10) de los que lo hacen de forma voluntaria para completar horario (6). Los menos, pero con un porcentaje significativo, 38,5%, manifestaron estar enseñando la materia de forma no voluntaria: 6 de ellos señalaron que se les impuso y 4 que no tuvieron otra opción porque la plaza estaba configurada de tal forma que incluía la atención a los alumnos inmigrantes.

Respecto a la formación académica de los profesores y a su experiencia profesional se formularon dos preguntas: una sobre su titulación y otra sobre las asignaturas que habían impartido en los 5 últimos. Ofrecemos las respuestas a estas preguntas organizadas en el cuadro siguiente. En la columna central se recogen los datos obtenidos para la segunda pregunta, si bien, por razones que más adelante exponemos,

solo consignamos aquellas asignaturas relacionadas con la didáctica de las lenguas, sean estas maternas, extranjeras o segundas.

<i>Especialidad</i>	<i>¿Han impartido lengua española o extranjera en algún momento de su vida profesional?</i>	<i>Nº total de profesores</i>		
<i>Licenciados</i>	Filología románica	6 Lengua castellana y Literatura 1 Lengua castellana y Literatura y L2 1 Lengua castellana y Literatura y Euskera L2 1 Español L2	9	
	Filología hispánica	3 Lengua castellana y Literatura	3	
	Filología francesa	1 Francés LE	1	
	Filología clásica	1 no 1 Lengua castellana y Literatura	2	
	Ciencias de la Educación: Pedagogía	1 no 1 Lengua castellana y Literatura	2	
	Ciencias Sociales: Geografía e Historia	1 Español LE	1	
	Lengua extranjera, Inglés	1 no responde 1 Inglés LE	2	
	<i>Diplomados</i>	Diplomatura en Maestro, especialización en Pedagogía	1 Logopedia, Alfabetización 1 Logopedia, Lengua española	2
		Terapéutica	1 no responde	1
		Diplomatura en Maestro, Generalista	1 Francés LE, Euskera L2 1 Lengua castellana y Literatura y Francés LE 1 no	3

En el tramo educativo en el que centramos el estudio, tal como queda patente en el cuadro, encontramos dos cuerpos docentes que imparten etapas distintas: los diplomados, que se ocupan de los ciclos inferiores –1º y 2º ESO– y los licenciados, del segundo ciclo –3º y 4º ESO–.

Entre los licenciados, lo que predomina (83%) es la formación filológica (12 en Filología románica-hispánica y 3 en otras Filologías). En cuanto a los tres profesores con distinto perfil académico, dos de ellos tienen experiencia en enseñanza de lenguas. En el grupo de los diplomados, el 33,3% (2 profesores) pertenece propiamente al campo de enseñanza de lenguas extranjeras y el resto, 66,6% (4 de 6), han enseñando alguna vez asignaturas relacionadas con la lengua.

Como se desprende de las respuestas, no hay profesores especializados en E/L2 y parece que la Administración trata de hacer frente a esta enseñanza con los recursos humanos con los que ya cuenta. También se observa que, entre los perfiles profesionales tradicionales en nuestro sistema educativo, el profesor de Lengua castella-

na y Literatura es el más representado, seguido del profesor de idiomas extranjeros. Esto puede llevar a pensar que se han considerado los más apropiados para impartir esas clases porque su perfil profesional se acercase más al ideal<sup>7</sup>.

La cuestión de la formación idónea del profesor de E/L2 está todavía en discusión y, diríamos más, por hacerse realidad, a pesar de que esta enseñanza ha dejado ya de ser una novedad en las aulas. Precisamente a la cualificación profesional apunta un documento de los recogidos en la *Memoria del Consejo Escolar de Navarra 2002-2003* cuando menciona como elementos formativos:

la educación intercultural, la didáctica del castellano y de las otras lenguas oficiales para extranjeros, metodologías específicas de atención a la diversidad, tratamiento del Interculturalismo desde la diversidad, metodologías específicas de atención al alumnado inmigrantes (Consejo Escolar de Navarra 2004b: 203)<sup>8</sup>.

Un aspecto más en el que el trabajo citado insiste es en la consideración de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes dentro del marco general de la didáctica de idiomas, principalmente por compartir con ella los mismos objetivos y metodología (*ibid.*: 198).

En otro documento redactado por un grupo de profesores universitarios en agosto de 2004, con el título de “Manifiesto de Santander. La enseñanza de Segundas Lenguas a inmigrantes y refugiados”<sup>9</sup> se coincide con la idea anterior. Sin embargo, las razones que se dan no son ya tanto de carácter didáctico, sino por el hecho de que “la situación socioeconómica de los estudiantes inmigrantes no puede justificar la aplicación de prácticas ajenas a la enseñanza actual de lenguas”.

En este “Manifiesto” se dedican también varios apartados a la situación del profesorado; en concreto, en los puntos 6, 7 y 8 se habla de:

- la necesidad de docentes especialistas para garantizar el nivel de calidad equiparable al que existe en el resto de la oferta educativa
- la dignificación y regulación administrativa de su profesión docente
- la necesidad de contar con una oferta académica universitaria que, aprovechando la inminente implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, contemple la inclusión de materias de enseñanza de segundas lenguas

Como quiera que la especialización y profesionalización propugnadas por los documentos anteriores no se habían hecho todavía realidad en el momento de nuestro estu-

7. Sin embargo, tenemos constancia por conversaciones informales con algunos de ellos de las dificultades con las que se encuentran los profesores de Lengua castellana y Literatura cuando imparten clases de E/L2. La mayoría de estas dificultades surgen de la distinta metodología que se emplea, aun tratándose de la misma lengua, en un tipo de enseñanza y en otra.

8. Se trata del DOCUMENTO DE SUGERENCIAS Y PROPUESTAS DE MEJORA de los XIV encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Tema: “Inmigración y Educación. La intervención de la Comunidad Educativa”, Salamanca, 2003.

9. Disponible en <<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentacion/manifiesto.htm>>.

dio, los profesores encuestados podrían verse en la necesidad de completar su preparación de forma voluntaria. En este sentido, formulamos la pregunta sobre la participación de los docentes en cualquier tipo de oferta formativa relacionada con el E/ LE o E/L2. Averiguamos que menos de la mitad, 46% (12), lo habían hecho. Este relativamente bajo porcentaje podría explicarse por el corto periodo, en concreto un año, que más de la mitad de los profesores llevan en esta enseñanza y durante el cual podrían no haber tenido ni tiempo ni ocasión. Al observar las respuestas de los profesores, sin embargo, vemos que la formación recibida no depende tanto del número de años en ejercicio sino del interés que el tema suscita en los docentes. Así, por ejemplo, hay profesores que, estando en su primer año han realizado tres cursos y, en el lado opuesto, profesores que llevan cinco años en esta docencia y no han realizado ninguno.

Respecto a los cursos de formación que apuntaron, se pueden agrupar en tres tipos:

- a. *Cursos de carácter general sobre la enseñanza E/L2 en contextos escolares*: “E/LE para alumnos inmigrantes”, “Español como segunda lengua”, y “La educación multicultural”.
- b. *Cursos de E/L2 centrados en un grupo de alumnos concreto*: “Español para magrebíes”.
- c. *Cursos sobre aspectos curriculares y metodológicos*: “El tratamiento curricular del español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes”, “Curso avanzado de metodología del español”, “Elaboración de materiales enseñanza de español”, “La organización de la clase de E/LE”, “Recursos didácticos E/L2”, “Materiales para la enseñanza de E/LE” y “La clase O. Estrategias de Autoevaluación”.

Los cursos tienen una duración de entre 10 y 45 horas y fueron organizados en su mayoría por los Centros de Apoyo al Profesorado (CAPs) dependientes del Depto. de Educación del Gobierno de Navarra. En este sentido, es de destacar la labor que los CAPs están llevando a cabo en la formación de los profesores en E/L2, no solo en Navarra sino en las distintas comunidades autónomas. Estos centros, según recoge Trujillo Sáez (2004: 16), se han convertido en los auténticos motores de innovación pedagógica en el campo del que nos ocupamos.

También se mencionan como promotores de este tipo de cursos el Instituto Cervantes y Comisiones Obreras. Como dato excepcional, un profesor indicó haber realizado un Máster de E/ LE de 500 horas en la Universidad de Barcelona.

Las dos últimas preguntas de este bloque se formularon para conocer el interés de los docentes en recibir formación en el campo de la Didáctica de las lenguas extranjeras en el futuro. El 89% (23) se muestran dispuestos, si bien un 62% (16), la mayoría, matiza que no tendría inconveniente siempre que se contemplase dentro de los planes de formación del profesorado del Depto. de Educación. Esta es una respuesta lógica, ya que los cursos que la Administración promueve se plantean para que sean compatibles con los horarios de los docentes, además de ofrecer incentivos tales como el serles reconocidos como méritos académicos.

El 30% (7) de los profesores contestaron que estarían dispuestos a recibir formación en cualquier situación dado su personal interés en el tema.



En cuanto al tipo de cursos que, según su opinión, les ayudaría a mejorar su docencia han señalado, en orden de preferencia: “Formación teórico-práctica sobre didáctica de ELE/EL2” (61,5%, 16 profesores), “Formación práctica sobre didáctica de ELE/EL2 (métodos de enseñanza, materiales, evaluación)” (46%, 12 profesores) y “Formación sobre las características específicas de los alumnos inmigrantes” (31%, 8 profesores). La opción “Formación teórica sobre didáctica de ELE/EL2” no interesó a nadie.

Hay que señalar también que la mayoría de los profesores, 69% (18 profesores), eligió una sola de las opciones, frente a los restantes, 31% (8 profesores), que marcaron dos.

Como puede observarse, los docentes se inclinan más hacia recibir formación específica en Didáctica de lenguas extranjeras, en este caso el español, que en otras cuestiones relativas a las particularidades que el alumnado por su condición de inmigrante presenta. Esta opinión es coherente con las respuestas de la primera pregunta del § 1.4, en las que se muestra el sentir generalizado de que este tipo de formación es la necesaria o adecuada para la enseñanza de E/L2 a inmigrantes y que su carencia dificulta en gran medida su labor docente en este campo.

## 1.2. Organización y alumnado

En este bloque las preguntas están dirigidas a conocer, de manera general, las características de los grupos de E/L2 que los profesores imparten. La información sobre el modo en que se ha organizado esta enseñanza puede ayudar a interpretar los datos del bloque 4, analizados en el § 1.4, en el que los docentes valoran sus condiciones de trabajo.

Una consideración previa para la interpretación de las respuestas es que un profesor no contestó a ninguna de las preguntas de este bloque, con lo que el cómputo lo hacemos sobre 25 profesores. De la misma forma, algunos docentes dejan sin contestar algunas preguntas; en tal caso debe entenderse que los porcentajes que se ofrecen corresponden al número real de profesores que respondieron.

El número de grupos que tiene asignado cada profesor es normalmente uno (92%, 22 profesores). Solo en dos casos un profesor atiende a dos grupos distintos. Un profesor no contesta.

Las horas que dedican a la enseñanza de E/L2 oscila desde una sola hasta un máximo de 10, siendo lo más frecuente impartir entre 1 y 3 horas (50%, 12 profesores) y de 8 a 10 horas (33%, 8 profesores). Un profesor no contesta. Si esto es así, deducimos que los docentes compatibilizan estas clases con otro tipo de docencia hasta completar su jornada laboral.

En todos los casos estas horas se distribuyen de una forma regular a lo largo de la semana. Únicamente dos profesores dedican a esta enseñanza su jornada completa: se trata de aquellos que trabajan en los IES que tienen aulas específicas: el AIL en

Tafalla y el Aula Puente en el IES Huarte, ya mencionados. La duración del programa suele ser de tres trimestres (16 casos), esto es, un curso escolar completo, aunque también apuntaron 4 casos en los que dura dos semestres. Siete profesores no contestaron a la pregunta.

Otra característica de los grupos es la mezcla de niveles de lengua española: en el 62,5% (15) de los grupos había dos y tres niveles diferentes. En el 37,5 (9) de los grupos se trabajaba solo con un nivel. Un profesor no contestó.

El número de alumnos por clase es variable, entre 1 y 10, si bien los grupos de entre 1 y 3 alumnos y los de 8 a 10 son más abundantes (77%). También varían, en general (19 grupos, 79%), las edades de los alumnos de cada grupo. Solo en 5 de ellos los alumnos que comparten aula tienen la misma edad. Un profesor no contestó.

Los grupos también son heterogéneos en cuanto a que acogen alumnos de países diferentes (71% de los grupos): hay 7 grupos con alumnos de 2 nacionalidades diferentes, 5 con 3, 4 con 4 y, finalmente, uno con 5 nacionalidades distintas. Tan solo 7 grupos (29%) están compuestos por alumnos de un solo país.

El número total de alumnos registrados por los profesores en la encuesta fue de 102, procedentes de 15 países diferentes. Los países de origen junto al número de alumnos de cada uno son: Bulgaria 35, Marruecos 33, China 9, Rumanía 6, Rusia 4, Moldavia 3, Guinea 4 y Ucrania 3. Con un alumno: Senegal, Brasil, Portugal, India, Congo y Sáhara. En un caso se apuntó la lengua, el bengalí, pero no el país.

Según el *Informe* (p. 170), en el año que estudiamos había 289 alumnos que desconocían el castellano matriculados en la ESO en centros públicos en Navarra. Nuestra muestra, por lo tanto, con 102 alumnos, da cuenta de un 35% de ellos, es decir, de un tercio. No obstante, hay que señalar que encontramos algunas discrepancias entre las cifras que este documento aporta cuando desglosa el número de alumnos por nacionalidades (pp. 167-168) y lo recogido en los cuestionarios: así, se dan casos de alumnos que no constan en el *Informe* y que aparecen en el nuestro y al contrario. La explicación a esta falta de correspondencia puede estar en la movilidad de los alumnos inmigrantes que se incorporan o abandonan las aulas en distintos momentos del curso escolar, pudiendo no estar presentes en el momento que cada documento consignó sus datos.

Por otra parte, la variedad de países nos da idea de la diversidad de lenguas que traen consigo los alumnos. La mayoría se desenvuelve correctamente de forma escrita y oral en su propia lengua; sin embargo, se han apuntado dos casos de analfabetismo en alumnos procedentes de Rumanía. En otros 7 casos los estudiantes no conocían el alfabeto latino: un alumno bengalí, uno búlgaro, dos chinos y tres marroquíes.

### 1.3. La práctica docente

En este bloque distinguimos tres secciones: los objetivos y los contenidos, los materiales y la evaluación.

### 1.3.1. *Los objetivos y los contenidos*

Esta sección comienza con la pregunta: “¿Sigue algún tipo de currículo o programación vigente?”. La mayoría de los profesores (73%, 19 profesores) contestaron negativamente. Los que contestaron que seguían algún tipo de documento didáctico (23%, 6 profesores) indicaron los siguientes:

- “Programación de acción tutorial”
- “Programación específica para estos alumnos elaborada en el propio centro”
- “Programación personal adaptada a los alumnos concretos”
- “Guía de contenidos de métodos didácticos”. Los métodos señalados fueron: *Sueña* de la editorial Anaya, *Una rayuela* de la editorial SGEL y *Gente* de la editorial Difusión. Este último, según se apuntó, fue adaptado por los mismos profesores

El alto porcentaje de respuestas negativas pone en evidencia que la planificación de las clases de E/L2 llevada a cabo por los profesores no está ligada a un marco curricular superior. Por otro lado, en la variedad de respuestas de los que contestan afirmativamente apreciamos claramente una falta de unidad de acción entre los diferentes centros. En cuanto a las programaciones o documentos de referencia, parecen ser los propios docentes los que deciden sobre los contenidos y métodos didácticos y suelen tomar los libros de texto como base de su programación. Sólo en dos casos ésta ha sido elaborada por otras instancias, como el Dpto. de Orientación.

Los datos anteriores ponen de manifiesto que no hay coordinación entre centros a la hora de seleccionar y administrar los contenidos, que atribuimos a la nueva implantación del tipo de enseñanza que nos ocupa en el sistema educativo español. Esto también explica la escasez de documentos curriculares y didácticos en E/L2. Hay que recordar que en el año 2001, año anterior a la realización de la encuesta, se publicó el primer currículo específico de E/L2 de Hernández y Villalba (2001): *Diseño curricular para la enseñanza del español L2 en contextos escolares*, del que los profesores que colaboraron en nuestra encuesta no parecen tener noticia. En los dos años siguientes vieron la luz tres currículos más: uno elaborado a instancias del Dpto. de Educación del Gobierno de Navarra (García Armendáriz *et al.* 2003) y dos publicados por su correspondiente en la Comunidad Autónoma de Madrid (Reyzábal 2002 y 2003).

En la pregunta siguiente se pidió que expusiesen los tres principales objetivos que ellos mismos se habían marcado para sus clases de E/L2. Dos profesores no contestaron y los restantes señalaron hasta 54 objetivos que hemos ordenado en cinco grupos temáticos:

#### a. *Alfabetización*

Enunciado por los profesores como “alfabetización”, “inicio a la lecto-escritura”, “aprender a leer y a escribir”. Teniendo en cuenta que algunos de los alumnos no sabían leer y escribir o no conocían el alfabeto latino, como veíamos en el § 1.2, no es extraño encontrar este objetivo entre los señalados.

b. *Desarrollo de la competencia lingüística básica*

Este objetivo ha acaparado casi la mitad de las respuestas (44,5%). En él se hace mención al desarrollo de las diferentes destrezas: orales (13 casos), escritas (8 casos) y lectoras (2 casos). En algunas ocasiones estas destrezas vienen acompañadas por los adjetivos “básico” o “inicial” indicativas del nivel de lengua: “adquisición de habilidades comunicativas básicas”, “destrezas en un nivel inicial”. Otras referencias frecuentes a la competencia lingüística básica las encontramos en enunciados como: “Iniciar y desarrollar una lengua de supervivencia”, “nivel conversacional en situaciones cotidianas” y “contextos habituales: casa-colegio”.

Respecto a la enseñanza de los diferentes planos lingüísticos, los docentes destacan el léxico entre los demás. En una ocasión se mencionó como objetivo prioritario y en otras dos más junto con otros elementos de la lengua como las “estructuras básicas”, que nosotros entendemos como morfosintaxis o gramática. Finalmente, se citaron una sola vez la “ortografía” y “pronunciación”.

c. *Desarrollo de la competencia académica*

En una proporción significativamente menor que el anterior (11%, 6 casos), los profesores indicaron los siguientes objetivos relacionados con el desarrollo de la competencia académica<sup>10</sup> de los estudiantes: “Conseguir el dominio de un lenguaje escolar que les permitiese integrarse en un grupo de ESO”, “Adquisición del vocabulario y procedimientos relacionados con su integración en las clases normales”, “Destrezas básicas de la vida escolar (resúmenes, etc.)”, “Comprensión de términos de las asignaturas” y “Manejar textos de nivel medio de diversas áreas”.

d. *Desarrollo de la competencia cultural*

En cuatro casos (7,5%) se han indicado objetivos relacionados con la competencia cultural: “Conocimiento de la cultura española”, “Adquirir un conocimiento básico de la realidad cultural”, “Conocimientos de aspectos culturales españoles”, “Que conozcan algo de la cultura y costumbres españolas”.

e. *Integración*

Por último, en seis ocasiones (11%) los profesores incluyen entre los objetivos principales, por lo tanto de forma explícita e intencionada, facilitar la integración de los alumnos en la sociedad: “Intentar una integración social progresiva en la sociedad Navarra”, “Adaptarse a la cultura de España”, “Integrarse de manera adecuada”, “Ayudar a la integración en el centro/localidad” y “Facilitar la inserción al mundo laboral”.

---

10. Siguiendo a Cummins (2002), entendemos la *competencia académica* como el dominio de las destrezas cognitivo-lingüísticas necesarias para poder acometer el aprendizaje los contenidos académicos del currículo escolar.

Hemos considerado también dentro de este grupo objetivos relacionados con aspectos emocionales de los estudiantes: “Desdramatizar la integración en un sistema educativo que les supera” y “Valorar la ayuda y la riqueza que supone el conocimiento de la lengua española (rechazada inicialmente por su situación)”. En el último caso, el profesor se estaba refiriendo a alumnos marroquíes.

Por lo expuesto observamos que el objetivo principal para un mayor número de profesores es atender a las primeras necesidades que los alumnos tienen respecto a la lengua, es decir, aprender a desenvolverse en situaciones cotidianas, en los ámbitos casa y escuela. Este “aprendizaje para la supervivencia” nos hace suponer un desconocimiento total de la lengua por parte de la mayoría de los alumnos que se incorporaron en ese año a las aulas.

Con un porcentaje mucho menor, aparece el objetivo del desarrollo de la lengua académica. Las razones de este bajo porcentaje pudieran tener relación con lo anterior, es decir, los profesores se ven obligados a impartir español elemental o básico, posponiendo otros objetivos lingüísticos que exigen un cierto nivel de lengua y, aparentemente, presentan mayor complejidad tanto para los alumnos como para los profesores.

Otro dato que se desprende de las respuestas es la presencia, como uno de los objetivos prioritarios, de la integración, por delante del objetivo relativo a la competencia cultural. Si bien los dos pueden considerarse relacionados, en nuestra opinión hay una diferencia de matiz entre ellos: el objetivo señalado como “integración” muestra una actitud positiva del profesor con respecto al fenómeno de la inmigración y el deseo de que su labor docente trascienda la mera tarea de portador de conocimientos. Considerándolo así, se explica que hayamos incluido dentro de este grupo los dos últimos enunciados en él mencionados y en los que se puede observar la receptividad de los profesores hacia aspectos afectivos de los alumnos. Las palabras de Atienza (1998: 27), en este sentido, son clarificadoras: “el aprendizaje de una lengua extranjera afecta a dimensiones profundas de la persona produciendo una conmoción emocional”. Como vemos, algunos de los profesores son conscientes de ello.

La pregunta siguiente se centra en las destrezas y contenidos trabajados en clase. Para ello el cuestionario plantea 11 opciones. En las cuatro primeras dedicadas a las habilidades lingüísticas (lectora, auditiva, oral y escrita) se da también opción a señalar en qué grado se practican marcando las palabras: “mucho, algo, poco y nada”. Las respuestas sobre las destrezas lingüísticas, ordenadas de más a menos son:

Producción oral	22 respuestas mucho, 2 bastante, 1 poco
Comprensión auditiva	21 respuestas mucho, 2 bastante, 1 poco
Comprensión lectora	17 respuestas mucho, 7 bastante, 2 poco
Producción escrita	10 respuestas mucho, 10 bastante, 5 poco

El resto de las respuestas son:

Trato de desarrollar las cuatro destrezas conjuntamente	15 respuestas
Trabajo la competencia discursiva: textos orales y escritos	15 ”
Enseño cultura además de lengua española	12 ”
Utilizo textos de otras asignaturas en clase	10 ”
Trabajo sobre todo el vocabulario	8 ”
Trabajo vocabulario y gramática conjuntamente	8 ”
Desarrollo preferentemente la gramática	0 ”

Un aspecto reseñable en cuanto a contenidos y destrezas desarrolladas en las clases es que 14 profesores (54%) eligieron de 3 a 4 de las actividades de la lista, 7 profesores (27%) eligieron 2 opciones y 5 profesores solo una. No hemos observado que se repitan significativamente unas combinaciones de respuestas determinadas.

Estos datos reflejan un desarrollo equilibrado de las cuatro destrezas, si bien las destrezas “comprensión lectora” y “producción escrita” parecen desarrollarse en las aulas en menor grado. Esto puede explicarse a la luz de las respuestas anteriores, en las que se destacaba como uno de los principales objetivos el de la comunicación básica, que tiende más a la oralidad.

En cuanto al elevado número de respuestas relacionadas con el desarrollo de la competencia discursiva, creemos que los profesores han interpretado este enunciado como atención a las dos modalidades –oral y escrita–, más que como el desarrollo de la lengua en producciones lingüísticas superiores a la oración, que es el sentido que le queríamos dar en nuestro cuestionario.

Un número considerable de respuestas muestran la atención de los profesores a aspectos culturales además de lingüísticos. Hay una cierta contradicción entre el elevado número de veces que se ha elegido esta opción en esta pregunta y el reducido número que se dio en la de los objetivos (vid. *supra*). La explicación puede estar en que la enseñanza de la lengua se considere inseparable de la cultura –la primera implicaría la segunda–, por lo que se da por hecho, y no necesitaría explicitarse como contenido o como objetivo primordial.

Por último, resulta destacable el número de respuestas que apuntan el desarrollo de vocabulario por encima del de otros planos lingüísticos ligados normalmente a la gramática. En los datos sobre los objetivos se advierte también la importancia que los profesores conceden al elemento léxico de la lengua sobre otros (cfr. § 1.3.1).

### 1.3.2. Los materiales

Esta sección comienza con preguntas relativas al uso de manuales como guía para el desarrollo de asignatura.

En primer lugar, las respuestas reflejan que el número de profesores que utiliza libros de texto en clase es ligeramente superior (54%, 14 profesores) al que no los utiliza (46%, 12 profesores). Cuando lo hacen, en la mayoría de los casos, les sirve de base para desarrollar la asignatura (78,5%, 11 casos). En los 3 casos restantes, si bien se apoyan en él en líneas generales, no utilizan el manual regularmente o se omiten ejercicios. Los manuales apuntados han sido:

- *ELE SM, nivel 1 y nivel 2*, editorial SM, 2001
- *Sueña 1 y 2 (Español lengua extranjera)*, editorial Anaya, 2000
- *Gente*, editorial Difusión, 2001
- *Chicos chicas*, editorial Edelsa, 2002
- *Curso de español para extranjeros*, editorial SGEL, 2001
- *Entre amigos 1*, editorial SGEL, 1990
- *Lengua y literatura 1º ESO Vacaciones Santillana*, editorial Santillana, 2000
- *Una rayuela. Español lengua viva*, editorial SGEL, 2000
- *Como Suena 1 y 2*, editorial Difusión, 2000
- *Cumbre*, editorial SGEL, 2001
- *Cuaderno de Alfabetización*, editorial Cruz Roja Española, 2001
- *Manual de Cáritas*, editorial Cáritas (no indica el año)

Los tres primeros de la lista son los más utilizados: han sido señalados por 5, 3 y 2 profesores respectivamente.

Todos los manuales, excepto el de la editorial Santillana, son publicaciones dirigidas a alumnos de español como E/LE y vienen acompañados, excepto los dos últimos, de material complementario (cuaderno de ejercicios, guía didáctica, cintas vídeo y audio, etc.) del que la mayoría de los docentes se sirven en sus clases. A este respecto hemos de añadir que en las fechas en las que se realizó la encuesta todavía no habían visto la luz en el mercado editorial español manuales de E/L2 destinados concretamente a alumnos inmigrantes, como, por ejemplo, el de Muñoz López (2003) o el de Hernández y Villalba (2004).

Hay dos tipos de razones que los profesores aducen para justificar la elección del manual que emplean en clase. Las primeras, señaladas en 9 ocasiones, se basan en las características de este:

- *idoneidad de contenidos y la forma de presentarlos*: “completo y fácil de seguir”, “aprendizaje por tareas”, “enfoque comunicativo”, “graduación adecuada de los contenidos”, “fácil y eficaz sin demasiada gramática”, “adecuado para empezar y evolucionar”
- *adecuación al tipo de estudiantes*: “se adapta a las exigencias de los estudiantes”, “sencillo y motivador”, “adecuado para la edad”

El segundo tipo de razones, señaladas en 5 ocasiones, no tienen que ver con valoraciones de tipo pedagógico o didáctico. Los profesores adoptan el manual sencillamente porque se lo recomiendan otras personas (compañeros profesores, orientadores y asesores), o se había usado ya en el centro en cursos anteriores.

A la pregunta sobre si seguirán utilizando los mismos manuales en los próximos años los docentes han dado respuestas diferentes: 5 de ellos contestan afirmativa-

mente, 2 no están contentos con él y 6 responden que depende. La falta de definición de más de la mitad de profesores puede deberse, por un lado, a la necesidad de adaptar el manual a las características de los alumnos que recibirán el próximo año y, por otro, al desconocimiento por su parte de si seguirán con este tipo de docencia en años venideros.

Nos pareció oportuno incluir en el cuestionario, junto a las preguntas anteriores, una destinada a conocer si estaban al tanto de las novedades bibliográficas en E/LE o E/L2 para inmigrantes. Más de la mitad, 54% (14 profesores), respondieron negativamente, frente al 38,5% (10 profesores) que dieron una respuesta de signo contrario. Dos profesores no contestaron.

Las tres preguntas siguientes tratan de obtener información sobre el tipo de materiales complementarios que utilizan, en qué porcentaje (aproximado) y los fines para los que se emplean. Las respuestas quedan reflejadas en el siguiente cuadro. En la columna central aparece el número de profesores que señalaron esa opción, información que nos da idea sobre lo extendido de su uso entre los docentes. En la columna de la izquierda ofrecemos el porcentaje medio de utilización de cada material:

<i>Materiales</i>	<i>Nº profesores que señalaron esta opción</i>	<i>Porcentaje medio de utilización</i>
Copias y material de otros libros	20	43,6%
Fotografías y otro material gráfico como mapas o posters	20	26,0%
Textos reales sin adaptar como cuentos infantiles, noticias de periódicos	15	29,3%
Textos adaptados por el profesor/a	13	32,3%
Material multimedia específico para la enseñanza de Español: CDRom, internet, cintas audio y vídeo	13	17,3%
Textos reales sin adaptar de otras asignaturas	11	24,0%
Material multimedia NO específico para la enseñanza de Español: CDRom, internet, cintas audio y vídeo	8	18,75%

A partir de los datos del cuadro se observa, en primer lugar, que los profesores en su mayoría coinciden en emplear copias de material de otros libros y que, además, los emplean en sus clases con un porcentaje alto frente a materiales de otro tipo. Esta respuesta es coherente con las que obtuvimos de las preguntas anteriores en las que se vio que los profesores, en un porcentaje significativo (46%), no utilizan libros de texto como base para desarrollar la asignatura en clase. Para subsanar esta falta de manual se echa mano de copias de otros libros de texto, práctica que quedará de manifiesto en las respuestas sobre el motivo del empleo de los materiales (vid. *infra*).

En cuanto al resto de los materiales, no se dan grandes oscilaciones numéricas en los porcentajes de uso, lo que indica que los docentes los combinan para sus prácticas educativas de una forma equilibrada.



Respecto a la preferencia de los profesores por determinados materiales, los hay que son utilizados por la mayoría, por ejemplo, las “Fotografías y otro material gráfico como mapas o posters”. Otros, en cambio, no son tan populares, como es el caso de los dos últimos: “Textos reales sin adaptar de otras asignaturas” y “Material multimedia NO específico para la enseñanza del español: CD Rom, internet, cintas audio y vídeo”. Precisamente estos últimos tienen que ver con el desarrollo de la competencia académica, que, como vimos, constituía un objetivo para un grupo de profesores minoritario.

En relación con los materiales complementarios se preguntó también el fin para el que los utilizaban. En el cuestionario se apuntaban cuatro razones. La señalada por la mayoría (10 profesores) fue la de “Elaborar, preparar las unidades didácticas a falta de manual”. El mismo número de docentes, 10, marcaron la opción “Para completar (mejorar, ampliar o clarificar) los temas del manual de texto”. Las opciones “Para añadir ejercicios en clases o para tarea” y “Sustituir algunos temas del libro de texto porque no les satisfacían en su tratamiento” fueron elegidas por 7 y 2 profesores respectivamente. Tres profesores no contestaron esta pregunta y 6 de ellos señalaron dos opciones, siendo en todos los casos la segunda de ellas: “Para añadir ejercicios para casa”.

Por último en esta sección, se preguntó si los alumnos tienen acceso a material, escrito o multimedia para autoaprendizaje fuera ya del aula: 15 profesores (62,5%) contestaron afirmativamente y, entre ellos, en un porcentaje alto (74%, 11 profesores) afirman que les consta que lo utilizan. Por el contrario, un porcentaje menor 37,5% (9 profesores) es el que responde que sus alumnos no tienen acceso a ese tipo de material. Dos profesores no contestaron a esta pregunta.

### 1.3.3. La evaluación

No queríamos cerrar la sección sobre las prácticas educativas sin una referencia, siquiera breve, a la evaluación, instrumento de control del proceso de aprendizaje e indicador de los conocimientos adquiridos.

La primera pregunta versa sobre la realización de una prueba de diagnóstico inicial en el momento en que los alumnos se incorporan a las aulas de E/L2. La mayoría de los profesores (66,5%, 16 profesores) afirman realizar un examen al recibir a los alumnos que, en general, preparan ellos mismos (11 casos). En 5 ocasiones, sin embargo, se da la participación de otras personas: “el orientador y la trabajadora social”, “los profesores de Pedagogía terapéutica”, “un equipo de profesores sin especificar”, “el profesor y el Depto. de Orientación” y “el profesor de minorías étnicas y el orientador”. Por el contrario, el 33% (8 profesores), no hacen examen alguno. De ellos, dos apuntan que no se lleva a cabo porque los alumnos llegan al centro con total desconocimiento de la lengua española. Dos profesores no respondieron.

Con la segunda pregunta quisimos conocer si se evalúa de alguna manera el proceso de aprendizaje a lo largo del curso escolar. Las respuestas estuvieron muy igua-

ladas: 12 profesores (48%) contestaron negativamente y 13 profesores (52%) afirmativamente. La forma de examen más utilizada (44%, 11 casos) es la que combina destrezas orales con escritas. Solo en 2 casos se apuntó la prueba de forma escrita. Un profesor no contestó esta pregunta.

Respecto a la realización de una prueba final de carácter global para determinar el nivel de lengua adquirido por los alumnos al concluir el programa o curso, el 62,5% de los profesores manifestaron llevarla a cabo.

Otro aspecto de la evaluación es la comunicación que se establece entre los docentes que se ocupan de los estudiantes extranjeros: los profesores ordinarios de las asignaturas y el profesor o los profesores de E/LE. En este sentido preguntamos sobre la manera en que se informaba a los primeros del progreso de los alumnos respecto a la adquisición de la lengua española y la frecuencia con que esta información se producía. Las respuestas indican que se dan dos formas diferentes de comunicación utilizadas por igual (fueron señaladas por 11 profesores cada una): por un lado, los profesores simplemente comentan a sus colegas su valoración acerca de los progresos de los alumnos, generalmente de forma oral; por otro, la comunicación se lleva a cabo de manera formal, por medio de informes. En ambos casos, estos encuentros suceden varias veces al año aunque no siempre una de ellas coincide con el final del curso (solo en 3 casos se realiza al final del programa). En un caso se indicó que esta comunicación se producía únicamente al terminar el curso escolar. Por su parte, un profesor anotó que, en su caso particular, él ejercía ambas tareas, la de profesor de E/L2 y la de profesor del resto de las asignaturas por tratarse de un aula autónoma (“Aula puente” del IES Huarte) por lo que, evidentemente, la evaluación era realizada por una misma persona.

Los datos comentados nos llevan a concluir que la práctica de la evaluación, entendida como valoración por medios objetivos de la progresión en el aprendizaje y adquisición de conocimientos, no está enteramente implantada entre los docentes. Era previsible que el sentido de “provisionalidad” que se deja ver en otras esferas de actuación, como la inexistencia de objetivos y contenidos unificados, afectara a esta última parte del proceso didáctico.

#### 1.4. Valoración de la experiencia docente en E/L2

En este bloque final quisimos conocer la percepción que los profesores tienen de su experiencia en E/L2, convencidos de que sus apreciaciones aportarían claves para interpretar los datos que suministraron en el cuestionario, además de indicar tanto los aciertos como los aspectos mejorables de la manera en que se estaba llevando a cabo esta enseñanza. Para conseguir esta información se formularon dos preguntas.

Como dato anecdótico señalamos la participación del total de los profesores en la contestación a las dos preguntas formuladas, lo que demuestra su interés por compartir sus experiencias y, por tanto, un alto grado de implicación en su labor docente.

La primera pregunta tenía como objeto conocer las dificultades concretas con las que se encontraban. Para facilitar las respuestas, el cuestionario ofrecía 11 afirmaciones con las que los profesores, asignando un número entre 0 y 3, de menor a mayor, tenían que mostrar su conformidad. Pues bien, en el recuento de las respuestas nos encontramos con el problema de que 6 de los 26 profesores habían simplemente marcado el casillero de algunas de las opciones, sin señalar cifra. Para integrar estas respuestas en el cálculo total decidimos dar 0 a las respuestas no marcadas, porque entendemos que no les presentan dificultad y 2,5 a las marcadas. Los datos ordenados de mayor a menor puntuación recibida por el conjunto de los profesores son los siguientes:

Los alumnos se incorporan a las clases en momentos diferentes del curso	52
Escasez o falta de material adecuado a este tipo de alumnos	45
Los grupos son muy heterogéneos en cuanto a motivación y rendimiento académico	38,5
Me falta formación específica en Didáctica de lenguas extranjeras	38,5
Falta un currículo de la materia E/L2	36
Los grupos son muy heterogéneos en cuanto al nivel de español	34
El programa es insuficiente en cuanto al número de horas	30,5
No utilizo manual de E/L2 y necesito mucho tiempo para preparar materiales	28,5
Mezcla de edades de los alumnos	26
Me falta formación específica sobre la realidad de los alumnos inmigrantes	25,5
Diferencias culturales entre los alumnos y el profesor	22

En los datos de la tabla se observa que los profesores destacan como hecho más perturbador para su labor docente el que los alumnos se incorporen en diferentes momentos del curso. No muy alejado de este se encuentran los aspectos que se refieren a la heterogeneidad de los grupos y a su motivación, al rendimiento académico y al nivel de español de los alumnos. Pensemos en la dificultad que todo ello entraña para el desarrollo de una programación.

La escasez de materiales y la falta de un currículo específico también ocupan un lugar preferente entre las causas de dificultad concretas. Por otro lado, se observa que los docentes perciben como elemento negativo su falta de preparación específica en Didáctica de lenguas extranjeras. Sin embargo, no parece que les preocupe de igual manera su desconocimiento de aspectos relativos a la atención a la persona inmigrante en general. Tampoco, y contrariamente a lo que se pudiera pensar, ven como un problema las diferencias entre su cultura y las de los alumnos.

La segunda y última pregunta de este bloque, y también del cuestionario, la titulamos "Observaciones". Con ella, en la línea de valoración subjetiva en que se ha planteado esta última parte, queríamos conocer las opiniones que espontáneamente

podían surgir entre los profesores respecto al desempeño de su labor específica como profesores de E/L2.

La pregunta comienza con cuatro supuestos a los que los docentes debían mostrar su conformidad o disconformidad y, a continuación, se dejaba espacio para que libremente escribiesen sus comentarios. Los supuestos son: “Considero que me he adaptado adecuadamente a este tipo de clases”, “Al final del curso he observado una mejoría patente en mis alumnos”, “Los alumnos acogen bien las clases” y “Se debería destinar más recursos a este tipo de enseñanza”. 25 profesores marcaron los supuestos en el sentido siguiente: los tres primeros recibieron 22 respuestas afirmativas (88%) y 3 negativas. El cuarto fue marcado negativamente por 6 profesores por lo que el porcentaje de conformidad con él es ligeramente menor que los anteriores (76%).

Los comentarios que los profesores escribieron son de variada índole<sup>11</sup>. Los hemos agrupado en tres puntos según el tema al que se refieren:

- a. *Comentarios relacionados con la reacción de los alumnos a la enseñanza de E/L2*
  - a.1. Escasa motivación de los alumnos o limitada a cuestiones prácticas: “Escasa motivación en el aprendizaje de los alumnos”, “Una vez alcanzan un nivel conversacional que les permite desenvolverse en el entorno no se preocupan de mejorar: quieren empezar a trabajar”, “Los alumnos tienen muchas veces motivaciones diferentes: una vez alcanzado el nivel mínimo de expresión hacen menos esfuerzos para mejorar su expresión. Tienen una motivación práctica, no académica”.
  - a.2. Diferencias entre los alumnos respecto a su rendimiento y aprovechamiento de las clases: “Diferencias en rendimiento de los alumnos que ha tenido”.
  - a.3. Irregularidad en la asistencia y permisividad frente a ella: “Irregularidad de la asistencia a clase”, “Permisividad ante la falta de asistencia”.
  - a.4. Problemas de integración: “Dificultades de integración y la escasa cooperación de la familia”.
- b. *Comentarios relacionados con la reacción de los profesores*
  - b.1. Uno de ellos señala el valor de la existencia de los grupos de E/L2: “Considero que estos alumnos tienen bastante suerte ya que disponen de muchas horas para recibir una educación adaptada a sus necesidades”.
  - b.2. Otro constata su inadecuación para esta enseñanza: “No me veo capacitado para enfrentar la problemática que conlleva el alumnado inmigrante, solo me veo capacitado para dar clase de español”.
  - b.3. El grupo de profesores que puso en marcha el “Aula de Inmersión Lingüística” en el IES de Tafalla se expresa en estos términos: “Es muy importante que el proyecto que hemos desarrollado este año se extendiera a otros centros el año que viene porque ha sido muy productivo”.

---

11. Los ofrecemos entrecomillados sin modificación alguna por nuestra parte.

c. *Comentarios sobre cuestiones organizativas*

- c.1. La necesidad de formación del profesorado: “Veo necesaria la formación continua del profesorado y la contemplación de espacios y tiempos por parte de la Administración para la comunicación de las diferentes experiencias personales y comunitarias”.
- c.2. Desorganización e improvisación, falta de asistencia a los profesores por parte del centro: “Los alumnos pasan por muchos profesores que no habrían sido informados sobre su asignación a este tipo de clases y la falta de coordinación entre ellos y la falta de especialización”.
- c.3. Falta de currículo: “Echo en falta un plan de estudios general”.
- c.4. Asignación de recursos suficientes para esta enseñanza: “Se deberían destinar más recursos a este tipo de enseñanza. Este año ha sido suficiente en nuestro centro pero en otros no lo ha sido. En los próximos años harán falta más”.
- c.5. Sugerencia de diversificación de grupos de alumnos inmigrantes según necesidades lingüísticas de aprendizaje de la lengua y también por otro tipo de necesidades: “Aula de inmersión mínima antes de incorporarse en el aula ordinaria (tiempo limitado, variable según las necesidades)”, “Aula puente para casos terminales (15 años sin perspectiva escolar posterior)”.
- c.6. Se requiere una “mayor implicación del Departamento de Educación.”

## Conclusiones

Enumeramos, a continuación, las conclusiones a las que llegamos tras una lectura de conjunto de los datos arrojados en nuestro estudio:

- En el curso 2002-2003 la enseñanza de E/L2 en centros públicos de Navarra se encuentra en clara expansión a juzgar por el alto número de nuevos profesores que se incorporan a este tipo de enseñanza con respecto al curso académico anterior.
- La labor docente en el campo de E/LE no suscita entusiasmo entre los profesores, ya que, en un porcentaje más que estimable, participan en ella de forma no voluntaria.
- La Administración hace frente a las necesidades de profesorado para impartir clases de E/LE destinando docentes de diferentes áreas ya en servicio. En este sentido, los profesores que se ocupan de las clases E/L2 no cuentan con una formación específica en esa área aunque, en su mayoría, están relacionados con la enseñanza de lenguas, ya sea materna o extranjera, por su formación académica o por su experiencia profesional.
- Conocedores de sus carencias formativas para hacer frente a sus tareas docentes en este tipo de enseñanza, muestran de manera mayoritaria interés por recibir formación especializada. En concreto se decantan por cursos de carácter teórico-

- práctico y práctico sobre didáctica de E/LE y E/L2, más que por otros relacionados con las particularidades de este tipo de alumnado: multiculturalidad etc.
- Los grupos de E/L2 no son muy numerosos, hasta un máximo de 10 alumnos por grupo, y son heterogéneos en cuanto a edades, procedencia de los alumnos y niveles de español. Esta diversidad, sin embargo, no parece causar tantos problemas a los profesores como otros de distinta naturaleza: incorporación gradual a las clases, escasez de materiales didácticos adecuados, la distinta motivación y rendimiento académico o su propia falta de preparación específica.
  - En la mayoría de los casos, los profesores dedican parte de su jornada laboral a esta enseñanza que compatibilizan con la de sus asignaturas correspondientes o sus tareas pedagógicas.
  - La falta de unidad en la acción educativa entre los profesores, con diversidad de objetivos, de instrumentos pedagógicos y ausencia o descoordinación de criterios de evaluación, pone en evidencia la improvisación de este tipo de enseñanza, que atribuimos a su reciente implantación.
  - La respuesta de los centros a este tipo de enseñanza es variada: en unos centros parece estar más organizada con implicación de diferentes sectores, desde administrativos hasta docentes, mientras que en otros se lleva a cabo de forma improvisada. Si lo primero causa satisfacción en los docentes, la desorganización produce reticencias y descontento.
  - Del análisis de lo reflejado en las respuestas de la encuesta se desprende, en principio y ante todo, cierta perplejidad inicial de las Administraciones educativas respecto a la delimitación de las necesidades académicas de los alumnos inmigrantes, en los que parece detectarse no tanto un problema de raíz lingüística como de educación compensatoria, es decir, de déficit de aprendizaje. Esto viene a explicar la desigual organización por parte de los centros de la enseñanza de E/L2, que va desde su total ausencia hasta la presencia de un aula específica, pasando por la atención ocasional al alumnado inmigrante dependiendo de las disposiciones horarias del profesorado. Como se comprenderá, tal situación conlleva la imposibilidad de una acción educativa uniforme y coordinada entre los diferentes centros que ofrecen esta enseñanza.
  - Por lo que respecta al caso concreto de los profesores, lo respondido en los cuestionarios indica cierta desorientación sobre los contenidos, objetivos y metodología de estas clases. Esto es así, aparte de por la ausencia de cualificación específica, por la percepción por parte de los propios docentes de la precariedad en la organización de los programas que imparte, así como por la inseguridad sobre el futuro de estos y, probablemente, también por la inespecificidad de las directrices que se les proporcionan.

Para concluir, debe señalarse que, desde el año en que realizamos este estudio hasta el presente curso escolar, el Depto. de Educación del Gobierno de Navarra ha llevado a cabo numerosas iniciativas para intentar dar una respuesta educativa ade-

cuada a las necesidades del alumnado inmigrante. Entre las medidas estructurales hemos conocido que durante el curso 2004-2005 se han destinado 17 profesores de apoyo a los centros más otros 20 que se ocupan específicamente de programas de inmersión lingüística y sociocultural<sup>12</sup>, y que, por otra parte, se ha tratado de llegar a acuerdos, no siempre satisfactorios, entre las Comisiones de escolarización para distribuir más igualitariamente los alumnos extranjeros en centros de distinta titularidad<sup>13</sup>. En el terreno de la formación, los Centros de Apoyo al Profesorado (CAPs) permanecen muy activos organizando anualmente cursos de preparación sobre los temas relacionados con la enseñanza que nos ocupa. Es de destacar, por último, la creación o recopilación de materiales didácticos permanentemente actualizados en la página *web* <[www.pnte.cfn Navarra.es/profesorado/recursos/multiculti/](http://www.pnte.cfn Navarra.es/profesorado/recursos/multiculti/)>, además de la publicación de un currículo específico de E/L2 al que ya nos referíamos en el § 1.3.1.

La situación, no obstante, dista mucho de ser la ideal. Así, por ejemplo, comparando la situación del profesorado con la descrita en el “Manifiesto” (cfr. § 1.1), se observa que, a pesar de destinar un mayor número de profesores a las clases de E/L2, el panorama no ha variado con respecto al curso 2002-2003: profesores de diferentes áreas siguen impartiendo las clases, y a los que se incorporan no se les exige formación específica ninguna. Por otro lado, todavía queda mucho por hacer en aspectos como la creación de documentos institucionales que unifiquen criterios y regulen la actuación de los centros en materia organizativa y pedagógica. Como vemos, cuestiones capitales como la profesionalización de los docentes o la consolidación y generalización de los programas de E/L2 quedan todavía pendientes de resolver.

## Bibliografía

- Colectivo Ioé (2003), “Alumnos y alumnas de origen extranjero. Distribución y trayectorias diferenciadas”, *Cuadernos de Pedagogía*, 323, 63-68.
- Consejo Escolar de Navarra (2004a), *Informe del Sistema Educativo en Navarra 2002-2003*, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, Pamplona.
- (2004b), *Memoria del Consejo Escolar de Navarra 2002-2003*, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, Pamplona.
- Cummins, J. (2002), *Lenguaje, poder y pedagogía*, MEC y Ediciones Morata (trad. por P. Manzano), Madrid.
- Defensor del Pueblo (2003), *La escolarización del alumnado inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*, vols. I y II, disponible en <<http://www.defensordelpueblo.es/informes2.asp>>.

12. Fuente: *Diario de Navarra* (7 de octubre de 2004, p. 26).

13. Por el periódico *Diario de Navarra* (17 de diciembre de 2004, p. 25) hemos sabido de la disconformidad de los centros públicos con la Comisión por el reparto de alumnos extranjeros ante el temor, según la misma fuente, a perder alumnos.

- García Armendáriz, M.V. *et al.* (2003), *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes*, Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, Pamplona.
- Hernández, M.T. y Villalba, F. (2001), *Diseño curricular para la enseñanza del español L2 en contextos escolares*, Consejería de Educación y Universidades, Murcia.
- (2004), *Español Segunda Lengua. Educación Secundaria*, Anaya, Madrid.
- Llobera, J. y Perera, J. (2001), “El discurso de los profesores: sus creencias sobre el concepto de lengua”, en De la Cruz, I. *et al.* (eds.), *La lingüística aplicada a finales del siglo XX, Ensayos y propuestas*, Universidad de Alcalá y AESLA, Alcalá Henares, 93-104.
- Muñoz López, B. (2003), *Mis primeros días en Secundaria. Español como segunda lengua en contextos escolares*, SGEL, Madrid.
- Reyzábal, M.V. (coord.) (2002), *Programación de español como segunda lengua. Educación Primaria*, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa, Comunidad de Madrid.
- (2003), *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa, Comunidad de Madrid.
- Trujillo Sáez, F. (2004), “La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua”, *Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares, Glosas Didácticas*, 11, 14-36.



## Anexo I

Sr./Sra. Jefe del Depto. de Lengua castellana y Literatura

*Por favor, rellene esta hoja y envíela junto a las encuestas de los profesores  
que imparten E/L2 a los alumnos inmigrantes*

### Curso escolar 2002-2003

1. Nombre del centro escolar \_\_\_\_\_
2. Nº total de profesores que imparten Español como segunda lengua (E/L2) a los alumnos inmigrantes en la ESO \_\_\_\_\_
3. Nº de profesores del Depto. de Lengua castellana y Literatura que imparten clases de E/L2 a inmigrantes en la ESO \_\_\_\_\_
4. Nº de otros profesores del centro que no pertenecen al Depto. de Lengua castellana y Literatura y que imparten clases de E/L2 en la ESO \_\_\_\_\_
  - 4.1. profesor/a de \_\_\_\_\_ (asignaturas que imparte)
  - 4.2. profesor/a de \_\_\_\_\_ “
5. OBSERVACIONES (Previsiones para el próximo curso escolar respecto a la organización de clases de E/L2, profesorado que impartirá estas clases, etc. Otras):

---

---

---

---

---

---

---

---

## Anexo II

### Encuesta a los profesores de Español/L2 Curso escolar 2002-2003

Los datos de este cuestionario, de carácter anónimo, van a formar parte de una tesis doctoral que trata sobre el español como lengua segunda (E/L2) en la ESO.

Se ruega a cada uno de los profesores que imparten E/L2 a alumnos inmigrantes en el curso escolar 2002-2003 que lo rellenen y lo entreguen antes del día \_\_\_\_ a su Jefe de Departamento. Agradezco de antemano vuestra colaboración.

Profa. M<sup>a</sup> Victoria López      maria\_victoria\_lopez@hotmail.com

Centro escolar: \_\_\_\_\_

#### I. Información sobre el profesor/a

1. Titulación: \_\_\_\_\_

2. Asignaturas que ha impartido en los últimos 5 años: \_\_\_\_\_

3. Años que lleva impartiendo E/L2 contando el presente: \_\_\_\_\_

4. Razones por las que imparte E/L2:

De forma voluntaria. Para completar horas del horario.

De forma impuesta. Para completar horas del horario.

De forma voluntaria porque me interesa la asignatura.

Otra \_\_\_\_\_

5. Cursos de especialización o congresos relacionados con la enseñanza del E/LE o E/L2 a los que ha asistido:

	<i>Título</i>	<i>Impartido por</i>	<i>Nº horas (aprox.)</i>
1.	_____	_____	_____
2.	_____	_____	_____
3.	_____	_____	_____
4.	_____	_____	_____

6. ¿Estaría dispuesto/a recibir formación en el campo de la Didáctica de lenguas extranjeras?

Sí, siempre que se contemplase como formación del profesorado.

Sí, en cualquier situación porque me interesa el tema.

No, porque no me interesa el tema y no quiero dedicarle horas extras de formación.

7. ¿Qué tipo de formación complementaria cree que le ayudaría a impartir las clases de español a estudiantes inmigrantes? Marque con una cruz las opciones posibles.

- Formación sobre las características específicas de alumnos inmigrantes.
- Formación práctica sobre didáctica de ELE/EL2: métodos de enseñanza, materiales, evaluación.
- Formación teórica sobre didáctica de ELE/EL2.
- Formación teórico-práctica sobre didáctica de ELE/EL2.

## II. Organización de los grupos de E/L2

8. Número de grupos de E/L2 que imparte: \_\_\_\_\_

Grupos	9. N° horas/ semana	10. Horario semanal					11. Duración del programa (trimestres)			12. ¿Se mezclan alumnos de diferentes edades?	
		L	M	Mx	J	V	1	2	3	Sí	No
1											
2											
3											

Grupos	13. N° alumnos/ aula	14. Países de procedencia y número de alumnos de cada país	15. N° alumnos que no saben leer ni escribir y sus países de procedencia	16. N° alumnos que desconocen el alfabeto latino	17. Niveles de español por grupo
1					
2					
3					

## III. La práctica docente: los objetivos y los contenidos

18. ¿Sigue en su práctica docente algún currículo o programación?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

En caso afirmativo ¿cuál? \_\_\_\_\_

19. ¿Cuáles son los objetivos que Ud. se ha marcado en sus clases?

- 1. \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_

20. ¿Qué destrezas trabaja en clase? Marque con una cruz las respuestas que apliquen:

- a. Comprensión lectora    mucho \_\_\_ algo \_\_\_ poco \_\_\_ nada \_\_\_
- b. Comprensión auditiva    mucho \_\_\_ algo \_\_\_ poco \_\_\_ nada \_\_\_
- c. Producción oral    mucho \_\_\_ algo \_\_\_ poco \_\_\_ nada \_\_\_
- d. Producción escrita    mucho \_\_\_ algo \_\_\_ poco \_\_\_ nada \_\_\_
- e. Trato de desarrollar las cuatro destrezas conjuntamente .....
- f. Trabajo preferentemente gramática .....
- g. Trabajo preferentemente vocabulario .....
- h. Trabajo vocabulario y gramática conjuntamente .....
- i. Trabajo la competencia discursiva: textos orales y escritos .....
- j. Utilizo textos de otras asignaturas en clase .....
- k. Enseño cultura además de lengua española .....

**III. La práctica docente: los materiales**

21. ¿Utiliza un libro o manual como base de la asignatura?    Sí     No

21.1. En caso afirmativo, rellene lo siguiente (si no, pase a la pregunta 22):

Libro 1: Título: \_\_\_\_\_

Editorial: \_\_\_\_\_ Año de edición: \_\_\_\_\_

Libro 2: Título: \_\_\_\_\_

Editorial: \_\_\_\_\_ Año de edición: \_\_\_\_\_

21.2. ¿Utiliza materiales complementarios del mismo –cuaderno de ejercicios, guía didáctica, CDs, cintas de vídeo y audio–?

No tiene     Sí     No

21.3. Razones por las que ha elegido este/os libro/s:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

21.4. ¿Seguiría con los mismos manuales en los próximos años?

Sí     No     No sé

21.5. Utilización del libro de texto en clase:

- Sirve de base para el desarrollo de la programación. Se emplea regularmente.
- Sirve de base, pero no se sigue regularmente o se obvian ejercicios.
- Sirve esporádicamente para realizar ejercicios en clase o de tarea para casa.

22. ¿Está al tanto de las novedades bibliográficas en ELE/EL2 para inmigrantes?

Sí  No

23. ¿Qué otros materiales utiliza en su práctica docente? Indique el porcentaje aproximado:

Copias de material de otros libros \_\_\_\_\_ %

Fotografías y otro material gráfico como mapas o posters \_\_\_\_\_ %

Textos reales sin adaptar como cuentos infantiles, noticias de periódicos \_\_\_\_\_ %

Textos reales sin adaptar de otras asignaturas \_\_\_\_\_ %

Textos adaptados por el profesor/a \_\_\_\_\_ %

Material multimedia no específico para la enseñanza del español:

CDRom \_\_\_\_\_ % Cintas de audio-casete/ CDs \_\_\_\_\_ % Cintas de vídeo \_\_\_\_\_ %

Material multimedia específico para enseñanza de español:

CDRom \_\_\_\_\_ % Cintas de audio-casete/ CDs \_\_\_\_\_ % Cintas de vídeo \_\_\_\_\_ %

24. ¿Para qué emplea los materiales citados en la pregunta anterior?

- No utilizo libro o manual de texto. Con ellos preparo las unidades didácticas.
- Para completar (mejorar, ampliar o clarificar) los temas del manual de texto.
- Para sustituir algunos temas del libro de texto porque no me satisfacen en su tratamiento.
- Para añadir ejercicios en clase o para tarea.
- Otros: \_\_\_\_\_

25. ¿Tienen los alumnos acceso a material –escrito o multimedia– para continuar su aprendizaje de la lengua española fuera de clase? Sí  No

En caso afirmativo, ¿le consta que los utilizan?: Sí  No

#### IV. La práctica docente: la evaluación

26. ¿Se realiza un examen de diagnóstico inicial para conocer el nivel de lengua de los alumnos?  
No  Sí  ¿Quién lo prepara? \_\_\_\_\_
27. ¿Se realizan pruebas o exámenes a lo largo del curso?  
No  Sí   
 De forma escrita.  
 De forma oral.  
 Una combinación de ambas.
28. ¿Se realiza un examen final para determinar el nivel de lengua adquirido?  
No  Sí  Otro tipo de evaluación final
29. ¿Se informa a los profesores de las demás asignaturas del progreso de los alumnos en la adquisición de la lengua española?  
 Nunca.  
 Varias veces a lo largo del curso, de manera informal.  
 Varias veces al año por medio de informes.  
 Al final de curso o programa de español.

#### V. Valoración de la experiencia como profesor/a de E/L2

30. Valore de 0 a 3 las dificultades con las que se encuentra en el desarrollo de la enseñanza de E/L2.  
 Los grupos son muy heterogéneos en cuanto al nivel de español.  
 Los grupos son muy heterogéneos en cuanto a motivación y rendimiento académico.  
 Diferencias culturales entre los alumnos y el profesor.  
 Mezcla de edades de los alumnos.  
 Los alumnos se incorporan a las clases en momentos diferentes del curso.  
 El programa es insuficiente en cuanto al número de horas.  
 No utilizo manual de E/L2 y necesito mucho tiempo para preparar materiales.  
 Escasez o falta de material adecuado a este tipo de alumnos.  
 Falta un currículo de la asignatura E/L2.  
 Me falta formación específica en Didáctica de lenguas extranjeras.  
 Me falta formación específica sobre la realidad de los alumnos inmigrantes.

31. Observaciones. Marque si se identifica con el contenido de los siguientes enunciados y añada las consideraciones que estime oportunas.

q Considero que me he adaptado adecuadamente a este tipo de clases.

q Al final del curso he observado una mejoría patente en mis alumnos.

q Los alumnos acogen bien las clases.

q Se debería destinar más recursos a este tipo de enseñanza.

Otras \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_