

# LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA. SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTAS.

M<sup>a</sup> Pilar Núñez Delgado, Antonio González Vázquez y Fernando Trujillo Sáez  
Grupo de Investigación Meteco  
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Facultad de Educación y Humanidades  
C/El Greco, s/n - 51001 Ceuta  
Universidad de Granada  
[ndelgado@ugr.es](mailto:ndelgado@ugr.es)  
[agv@ugr.es](mailto:agv@ugr.es)  
[ftsaez@ugr.es](mailto:ftsaez@ugr.es)

Publicado en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 42, pp. 65-80, ISSN 1133-9829

## RESUMEN

En la mayoría de las sociedades el sistema educativo sigue siendo una pieza fundamental en la preparación de niños, niñas y jóvenes para el desarrollo de su capacidad personal, social y, por ende, comunicativa. La escuela representa la sistematicidad profesional en el acercamiento a la comunicación, especialmente a la verbal, y este papel se ve potenciado de forma significativa cuando, como viene siendo cada vez más habitual en nuestras escuelas e institutos, se trata de estudiantes de origen extranjero.

Sin embargo, no podemos plantearnos el profundo reajuste de nuestra tradición de enseñanza de la lengua que supone el enfoque comunicativo en un contexto de segunda lengua sin una formación del profesorado adecuada. Sólo a partir de la profesionalidad basada en el conocimiento y la práctica reflexiva podremos cumplir con la obligación de satisfacer los derechos educativos de nuestros estudiantes.

En este artículo se revisa la situación actual de la enseñanza del español como segunda lengua para, a continuación, proponer caminos de formación del profesorado acordes con los objetivos comunicativos e interculturales que deben ordenar nuestra actuación.

**PALABRAS CLAVE:** español como segunda lengua, formación inicial y permanente del profesorado.

## **Introducción: análisis de la situación actual y principios generales**

España ha experimentado un rápido cambio social en la última década sustituyendo la tendencia emigratoria que caracterizó gran parte del pasado siglo por la acogida paulatina de una inmigración que viene llegando a nuestras fronteras a tenor de la globalización de los procesos económicos y la movilidad laboral que conlleva el nuevo mercado de trabajo. Este cambio no ha sido ajeno a nuestro sistema educativo, que ha visto cómo sus aulas sustituían la casi exclusiva presencia de estudiantes “nacionales” por una configuración social heterogénea que comienza a definir un nuevo perfil educativo y a demandar modificaciones de toda índole (administrativas, curriculares,...) en la totalidad del sistema (Ruiz Bikandi y Miret Bernal, 2000: 5-8).

Este nuevo perfil otorga, por el momento, un balance de un 5,7% de alumnado de origen extranjero matriculado (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005) repartido de manera

muy desigual a lo largo de nuestra geografía: desde un 10,2% en las comunidades de Madrid e Islas Baleares hasta una horquilla de entre el 1% y el 2% en las de Ceuta<sup>1</sup>, Galicia y Extremadura, arrojando un balance global próximo a los 400.000 estudiantes no universitarios concentrados, especialmente, en Educación Primaria y ESO. La procedencia de este colectivo puede ofrecer un indicativo sobre el porcentaje global de estudiantes que pueden encontrar dificultades asociadas al desconocimiento total o parcial de la lengua de instrucción. En este sentido, los datos que aporta el Ministerio sitúan en un 45,5% el alumnado de origen extranjero no procedente de América del Sur y Central y podríamos estimar, en consecuencia, en unos 200.000 los estudiantes cuyas lenguas maternas no coinciden con las lenguas habituales en las escuelas e institutos de nuestro país (castellano, catalán, gallego o eusquera). El estereotipo, por tanto, de las nuevas aulas españolas puede coincidir con aquel dibujado por Félix Villalba y María Teresa Hernández (2004: 1227):

Piénsese en una clase de ciencias naturales en la que el profesor tiene que explicar la división celular a un grupo de 25 jóvenes, de 14 ó 15 años, con diferentes niveles de motivación e interés y entre los que hay 5 ó 6 estudiantes extranjeros de distintas nacionalidades, lenguas maternas y trayectorias culturales.

Con anterioridad a este fenómeno migratorio, nuestra lengua experimentó una demanda de docencia por parte de estudiantes extranjeros muy focalizada en países de los entornos europeo y norteamericano que manifestaban un decidido interés en su aprendizaje. Martinell (2004: 7) data en los años 50 el comienzo de la enseñanza moderna del español a extranjeros pero será a partir de los años 80 (Marcos Marín, 2004) cuando se empieza a configurar el nutrido caleidoscopio con el que contamos hoy en día, en el que prácticamente ninguna universidad se queda al margen, al tiempo que centenares de instituciones privadas encontraron en esta oferta un importante caudal de actividad y negocio. En 1991 se funda el Instituto Cervantes ofreciendo amparo institucional a este tipo de estudios como instrumento de difusión y promoción de nuestra lengua en países extranjeros; para la preparación de profesores se ha fundado en 2005 el Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, en Alcalá de Henares (Madrid). Además, a lo largo de todo este tiempo, las áreas de conocimiento universitarias vinculadas con la enseñanza de la lengua han ido ofreciendo e implementando diversas modalidades de seminarios, congresos y cursos de formación didáctica y lingüística para profesores de español como lengua extranjera y en el ámbito editorial se multiplican los manuales, diccionarios, guías didácticas, recursos audiovisuales y electrónicos, etc. a instancias de una demanda paulatinamente más exigente (véanse, entre otros, Cruz Piñol, 2003: 57-70 y Gelabert Navarro, 2004).

Con todo, conviene no confundir el español como lengua extranjera –ELE– con el español como segunda lengua –EL2– (confusión que, por otra parte, abunda en nuestro entorno bajo la antonomasia de la primera) por cuanto ambos conceptos aluden a dos contextos educativos bien distintos. Stern (1983: 16) distinguía ambos conceptos diciendo que la L2 tiene un estatus oficial o una función reconocida dentro del país donde la persona está aprendiendo la lengua mientras que la LE hace referencia a la lengua de una comunidad fuera de los límites nacionales o territoriales donde la persona está aprendiendo la lengua (como es el caso del inglés o el francés en nuestro país). En nuestro contexto, Martín Martín (2004: 270) afirma contundentemente:

A pesar de que estas nociones y siglas no deberían presentar dificultad, se han extendido las siglas ELE –español como lengua extranjera– en contextos para los que es inapropiada: el español no es una lengua extranjera en España, por más que sean extranjeros quienes la aprenden. Los aprendices de español en España están en contextos ESL –español como segunda lengua– o si se prefiere EL2 –español como L2–...

Sin embargo, la distinción es importante porque, como señala Stern (Ibíd.: 16), una L2, al ser utilizada en el contexto donde vive el aprendiz, puede tener mucho más apoyo “ambiental” (*environmental support*) que una LE, mientras que la LE necesita de medidas de compensación (y normalmente un aprendizaje más formal) por la falta de ese apoyo ambiental. Las implicaciones didácticas de esta distinción contextual resultan trascendentales si bien coinciden en su objetivo básico: la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua segunda / extranjera.

El fenómeno inmigratorio, que se hace definitivo en cuanto respecta a la realidad educativa, motivó la intervención legislativa de modo que se diera respuesta a estas nuevas necesidades publicándose, primero, el Real Decreto 299, de 28 de febrero de 1996, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades educativa y, después, la Orden Ministerial de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.

Si bien estas normas plantean la equiparación de los estudiantes de origen extranjero y los de origen nacional en virtud de sus coincidencias en edades y derechos educativos, lo cierto es que el diseño ofertado por este texto legal reincidía en la problemática ofertando un sistema que combina la inmersión del estudiante extranjero en las aulas ordinarias con la recepción más o menos puntual y sistemática de formación compensatoria.

Con todo, las carencias no radican en puridad en el texto legal, sino en la forma de ponerse en práctica, como suele ser habitual en los contextos educativos. Ambas normas no

son ajenas a cuanto acontece en el resto del contexto europeo, con la apuesta por un sistema de inmersión en el que el estudiante ha de aprender la lengua de acogida con independencia de su lengua materna, inserto en las mismas aulas que los nativos y con las mismas materias curriculares que éstos, impartidas en la segunda lengua, y con distintas versiones de clases de formación compensatoria en cuestiones lingüísticas dentro o fuera del horario lectivo. En la práctica, tanto europea como española, este diseño presenta una diversidad de problemas esbozados por Villalba y Hernández (2004a: 1226-7) que terminan ofreciendo un paisaje caracterizado por la desvertebración y la falta de previsión:

a) El alumno abandona el aula en la que se plantea la inmersión para recibir la formación compensatoria durante un periodo de aproximadamente quince horas lo que impide desarrollar el currículo en similares condiciones que los nativos.

b) La formación llamada *compensatoria* no está fijada por un currículo oficial y se implementa por un profesorado no cualificado que cubre de esta forma huecos lectivos, está sujeto al voluntarismo, a la impartición en horas de tutoría, a la ocupación de la plaza en régimen de comisión de servicios, etc.

c) Las horas establecidas de formación compensatoria reúnen a estudiantes muy heterogéneos (diferentes edades y orígenes, diferentes niveles de integración sociocultural, diferentes tipos de motivaciones y actitudes, diferentes estructuras familiares, diferentes posibilidades de acceso a recursos formativos –libros, ordenadores, etc.–, diferentes niveles de escolarización previa y, por supuesto, diferentes niveles de competencia comunicativa en la L2).

d) Los programas de intervención compensatoria están sujetos a un tratamiento altamente desigual tanto en comunidades autónomas como en las mismas localidades y hasta en el mismo centro<sup>2</sup>.

e) El profesorado no ha recibido una formación adecuada que permita afrontar la didáctica de una segunda lengua.

A todo ello los autores añaden los hechos fundamentales de que, en términos generales, el profesor no sabe cómo adaptar su materia a las particularidades que presenta el aprendizaje en una segunda lengua y la enraizada tradición española de la dinámica individual y "en silencio" que anula la interacción entre los estudiantes y reduce sus posibilidades comunicativas y de exposición a la lengua, mermando notablemente el estímulo lingüístico.

Ante la falta de textos que establezcan los contenidos y los procedimientos educativos en un currículo de ámbito general, algunas comunidades autónomas han ido ofreciendo propuestas de diseño curricular para la enseñanza de la segunda lengua (entre otros, Villalba

Martínez y Hernández García, 2001 o García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes Marcos, 2003), y muy recientemente, en la Comunidad Canaria, el primer currículo oficial de español como segunda lengua en el contexto educativo (B.O.C., 2004). Estas propuestas marcan, de alguna forma, un punto de inflexión respecto al vacío de los contenidos del Real Decreto y la Orden Ministerial, que es de esperar se vaya llenando con sucesivas aportaciones curriculares por parte del Ministerio de Educación y Ciencia y por las respectivas consejerías de educación de las comunidades autónomas.

Con independencia de la valoración que pueda realizarse en torno al modelo de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el contexto escolar, opinamos que el adoptado por nuestro país, de inmersión, podría generar notables cotas de éxito si el planteamiento se llevase a cabo desde unas premisas integrales de diseño educativo que no planteasen la segregación, parcial o completa, que lleva implícito el propio programa de “compensación de deficiencias”. No se trata, a nuestro juicio, tanto de elaborar normativas y currículos orientados al desarrollo de una competencia lingüística en régimen de separación del contexto en que se produce la propia inmersión, cuanto de ofrecer un currículo en el que los procedimientos educativos cambien en su forma de implementarse: es decir, modificar las estrategias docentes para enseñar lengua y contenidos en lugar de enseñar lengua a los estudiantes “discapacitados” (visión totalmente ridícula desde planteamientos plurilingües) para luego intentarlo con los contenidos.

La realidad multilingüe de las aulas españolas es un hecho establecido y definidor de nuestro sistema educativo que exige unos planteamientos globales de actuación que no pueden pasar por medidas paliativas o de segregación encubierta de un colectivo cada vez más numeroso que aspira a una plena integración. En consecuencia, los currículos han de contemplar esta realidad no cambiando sustancialmente el grueso de sus contenidos ni la lengua de impartición, pero sí los procedimientos, técnicas y estrategias de educación en el sentido de estar destinados a todos (Trujillo Sáez, 2002).

Sin embargo, esta propuesta didáctica se enfrenta con la problemática de la formación del profesorado, destinada en exclusiva al trabajo con un alumnado monocultural y monolingüe que dista mucho de ser reflejo de la realidad de las aulas españolas y mucho menos de la que habrá de afrontar el futuro docente a la vuelta de pocos años. Este déficit de formación se hace manifiesto en foros como el de *Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa*, del Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27>), donde se multiplican las intervenciones de profesionales buscando asesoramiento metodológico o de recursos y donde

se reitera continuamente la necesidad de esta formación ante un contexto que desborda sus capacidades de actuación.

Recientemente, la revista *RedELE* (2005) ha realizado una serie de entrevistas a los responsables de los programas de formación del profesorado de español para extranjeros (todos ellos de post-grado): estas entrevistas revelan que, si la perspectiva del entrevistado es la del ELE, el grado de satisfacción es alto, como es el caso de los responsables de los Másteres de la Universidad de Alcalá, la Universidad Antonio de Nebrija o la Universidad Rey Juan Carlos; por el contrario, si el entrevistado diferencia entre ELE y EL2 – como en el caso de la Universitat de Barcelona o la Universidad de Murcia –, se destaca la falta de formación para la enseñanza en contextos de segunda lengua, como resume Miquel Llobera:

Por tanto, tenemos casi suficientes profesores formados como profesores de español como lengua extranjera (ELE), con una formación superior inicial de licenciatura y con una especialización en didáctica de español como LE. Nos faltan docentes con una formación específica, dentro de las escuelas de primaria y los institutos de secundaria, que tengan una formación adecuada de español como lengua segunda (L2) y carecemos de profesores que tengan formaciones específicas para atender a los adultos y jóvenes adultos que han empezado a vivir en nuestra sociedad.

Nuestro objetivo es, precisamente, reflexionar sobre el perfil formador, inicial y permanente, del profesorado de EL2, una de las principales necesidades, hoy por hoy, de nuestro sistema educativo.

### **La formación inicial**

Si nuestra apuesta didáctica pasa por la integración de los estudiantes, también pasa por enseñar en el aula, de forma integrada y a todos los estudiantes, los contenidos de las áreas curriculares y las formas y los usos de la lengua. Desde la perspectiva de la didáctica de lenguas, la enseñanza simultánea de unos contenidos curriculares y una lengua no es una novedad. Spanos (1989: 228) ya lo explicaba con gran claridad:

La idea básica en la integración de lenguaje y contenidos no es compleja, ni especialmente revolucionaria. Implica o incluir el contenido relevante y significativo de las asignaturas escolares en las clases de lengua, o hacer las clases más sensibles a las demandas lingüísticas de las asignaturas, o hacer ambas cosas al mismo tiempo, tanto con la primera como con dos o más idiomas.

Es decir, la integración de enseñanza de la lengua y de contenidos significa que:

- el profesor de lengua tome los contenidos de las áreas curriculares como los "textos" y las "actividades" a utilizar en su clase;
- los profesores de Ciencias, Matemáticas, Educación Física, etc., sean conscientes de su uso de la lengua, planifiquen de acuerdo con los niveles de conocimiento de

la lengua de sus estudiantes y usen estrategias metodológicas adecuadas y coherentes;

- o bien ambas situaciones, actuando el profesor de lengua como apoyo al resto de las áreas curriculares y tomando éstas en consideración la actuación del profesor de lengua.

La adaptación al sistema por inmersión adoptado por la reglamentación española parece aconsejar la tercera de las opciones. Ello supone una exigencia formativa de los docentes en este tipo de contextos de modo que el nuevo profesional sepa encarar su actividad de acuerdo con:

- El conocimiento de unas metodologías apropiadas (como las descritas en Trujillo Sáez, 2002 y 2005a: enfoque por tareas, aprendizaje basado en contenidos, aprendizaje cooperativo, conciencia y destrezas interculturales).
- La capacidad de realizar la programación de su materia adaptando los contenidos, su disposición y evolución conforme a las exigencias de incremento de la competencia comunicativa.
- La posibilidad de diseñar mecanismos apropiados de evaluación de las competencias comunicativa y curricular, no sólo utilizando herramientas adecuadas y variadas (por ejemplo, portafolios) sino también siendo conscientes de que la capacidad comunicativa influye en la producción, oral y escrita, de una prueba de evaluación.
- La destreza para crear, adaptar, seleccionar y administrar materiales docentes dentro de un terreno donde la precariedad es denominador común por lo reciente del fenómeno inmigratorio y la escasa, hasta el momento, rentabilidad editorial.
- La adquisición de una capacidad de reflexión lingüística que posibilite el diagnóstico de deficiencias comunicativas, la integración de lengua y contenidos, la concienciación lingüística del discente, además de afrontar la variedad de niveles competenciales del aula y aprovechar su riqueza de lenguas para aumentar la reflexión lingüística del conjunto del alumnado (nativos y no nativos).
- La posibilidad de analizar los discursos que se representan en el aula, incluyendo el propio, de modo que el discurso académico sea sometido a ejercicio en la propia aula y no suponga un óbice al aprendizaje de los contenidos impartidos.
- El conocimiento del nuevo espacio curricular que va fijándose paulatinamente desde las comunidades autónomas, así como la inserción de su actividad dentro de

las recomendaciones que introduce el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002).

Sin duda, la complejidad que ofrece el nuevo contexto exige una formación que aborde la cuestión desde una multidisciplinariedad que viene siendo aspiración metodológica del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en consonancia con la multiplicidad de factores individuales y sociales que afectan a la enseñanza de la lengua. Esta formación, que debe ser impartida en las facultades de educación y de filología e insertada en los créditos o módulos de preparación pedagógico-didáctica para el profesorado de secundaria, ha de despejar la fuerte sensación de desamparo metodológico que vienen denunciando los enseñantes en activo en aras de una adecuación profesional del futuro docente a su nuevo marco de actividad tal como recoge el punto octavo del Manifiesto de Santander (VV. AA., 2004).

Además, esta formación ha de frenar las concepciones atávicas (González Nieto, 2001: 66-69) de una docencia lingüística aún fuertemente gramaticalizada, que prescinde de la vertiente instrumental de su materia y tiende a focalizar los contextos de segunda lengua como un problema, con frecuencia asociado al fracaso escolar. La nueva perspectiva metodológica, en el sentido de que ofrece soluciones y mecanismos didácticos implementados y experimentados en otros contextos nacionales e internacionales con evidentes cotas de éxito si se dan las condiciones adecuadas<sup>3</sup>, permite y exige reorientar la mirada hacia la inmigración más como un reto que como un problema.

En la situación actual, constituido ya un Espacio Europeo de Educación Superior en el que participa España, el Ministerio de Educación considera la renovación de los planes de estudio buscando la convergencia europea en virtud a los títulos aprobados de grado y postgrado y de acuerdo a la Declaración de Bolonia. En este contexto existen hasta la fecha iniciativas que consideran tal reforma como, por una parte, el *Libro blanco del título de grado de magisterio* elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación y, por otra, las conclusiones del *Grupo de Trabajo de Ciencias Sociales* del Consejo de Coordinación Universitaria. La iniciativa de la ANECA pretende adecuarse a la inserción laboral del futuro docente y a sus perfiles y competencias profesionales entre otros factores considerados. En su estudio de necesidades se concluye que la formación inicial actual presenta un marco temporal reducido que impide por un lado la consecución de aptitudes generales, versátiles y polivalentes y, por otro, la demandada especialidad a que hace referencia la actual desagregación de especialidades. Se demanda, asimismo, reforzar las conexiones entre propuestas teórico-prácticas y la realidad educativa en el sentido de un mayor realismo

(contacto con la realidad del aula, con más formación práctica) y trabajo de campo con casos reales, necesidades de formación en orden situacional de cara al profesor novel (organización del material del aula de apoyo, funciones de los diferentes perfiles profesionales, etc.) imposibles de satisfacer por la actual oferta formativa. La formación del alumno, continúa el mismo informe, debería ganar en funcionalidad y practicidad con un enfoque de las asignaturas que se acercase a las realidades a que se refieren y que reforzase el saber hacer y una orientación suficiente para el desarrollo profesional en el sistema.

El diseño de unos nuevos planes de estudio para Magisterio –centrados, según estos documentos, en dos títulos, Educación Infantil y Primaria, y enriquecidos por itinerarios que garanticen cierta especialización e incidiendo en un planteamiento profesional que prioriza los procedimientos en el enfoque académico de los contenidos frente a la exposición conceptual-teórica–, abre la posibilidad de inserción de materias que orienten metodológicamente al futuro profesional en consonancia con el contexto de segunda lengua, máxime si se consolida el sensible aumento temporal de la carga formativa de la titulación (pasando de los 180 créditos ECTS actuales a los 240 previstos). La ausencia de este tipo de materias en los actuales planes de estudio de Magisterio, paliada con timidez y recientemente por algunos centros que ofertan asignaturas de español como segunda lengua entre su repertorio de libre configuración, constituye, por un lado, uno de los pilares fundamentales de escisión entre la realidad educativa y la formación inicial y ha configurado, por otra parte, la desconexión metodológica denunciada por los propios profesionales.

De igual forma, los profesores de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria, procedentes prioritariamente del ámbito de las filologías, presentan una disfunción entre su formación teórica y la que viene siendo su principal actividad profesional como docentes, tal como denuncia, entre otros, José Portolés (2004: 15). Aunque no es su única opción laboral, la salida de estos estudiantes de filologías suele ser la docencia en secundaria y, por tanto, el contacto directo con la enseñanza del español como segunda lengua. Sin embargo, Mar Cruz (2004: 20-21) sólo reseña la presencia de “alguna asignatura relacionada con la enseñanza del español como lengua extranjera” en nueve titulaciones de filología o humanidades (Barcelona, Oviedo, Autónoma de Madrid, Zaragoza, Salamanca, Valencia, Pablo de Olavide en Humanidades y UNED), en todos los casos con carácter optativo<sup>4</sup>.

Pese a esa opcionalidad, la importancia de una formación inicial para contextos de segundas lenguas se resuelve fundamental cara a su futuro profesional. El especialista en lengua no sólo tendrá que afrontar esos contextos, al igual que el resto de las áreas, sino que

habrá de participar de una manera activa en la tarea de concienciación lingüística y de apoyo metodológico al resto del claustro de manera que todos los contenidos permitan ser convertidos en estímulo para conseguir la demandada competencia comunicativa, intentando, además, hacerlo de forma conjunta y coordinada con los orientadores, mediadores interculturales, intérpretes o los mismos seminarios que integran los centros.

Así pues, puesto que la opción metodológica que defendemos pasa por la conversión de todas las materias en escenarios motivadores del aprendizaje lingüístico, la formación inicial del profesorado en contextos de segundas lenguas exige la impartición de estas orientaciones en todas las especialidades de los estudios de filologías y magisterio, incluyendo de forma especial el *Practicum*, y en los necesarios Títulos de Especialización Didáctica que, más allá de una simple variedad de formato con respecto a los Cursos de Adaptación Pedagógica, se convierten en una exigencia para la formación inicial de los profesionales de Educación Secundaria. Sólo la incorporación de esta materia a los planes de estudio garantizará una práctica docente no distorsionada entre una realidad lingüística de hecho y unas metodologías adecuadas a contextos periclitados, posibilitará la consecución de los objetivos fijados en los currículos, permitirá la consecución de una competencia comunicativa en aquellos estudiantes no nativos y facilitará la reflexión lingüística que se deriva del espacio multilingüe de las aulas.

### **La formación permanente**

No obstante, mientras esta formación inicial se pone en práctica, hay que ir dando respuesta mediante la llamada formación permanente a las demandas de aquellos docentes que se encuentran con estudiantes de origen extranjero en sus aulas. Así, además de los principios y líneas de actuación que se derivan de la formación inicial tal y como la hemos presentado, los Centros del Profesorado están tratando de dar respuesta sobre la marcha a las demandas del profesorado en ejercicio que recurre a ellos en busca de soluciones inmediatas para una práctica eficaz. No obstante, éstas no deberían ser parciales; la formación debería estar inserta en planes de actuación más generales que incluyan acciones que permitan atender al alumnado de origen inmigrante en las múltiples necesidades que presentan (socioeconómicas, afectivas, académicas, comunicativas, etc.).

Sin embargo, no suele suceder así y los docentes se encuentran con situaciones complejas, para las que no tienen recursos por lo novedosas, y a las que tratan de buscar respuestas individualmente o en pequeños equipos de los colegios e institutos “afectados”. Por su parte, los centros de formación van organizando actividades con distintos formatos que

tienen un éxito desigual porque no dejan de ser soluciones parciales y con posibilidades de aplicación limitadas si no se acompañan de esas otras medidas más globales cuya responsabilidad corresponde a distintos ámbitos de la Administración que han de coordinar esfuerzos aportando intérpretes y mediadores, materiales, personal de apoyo, actuaciones con las familias, programas educativos integrales, etc.

En esta coyuntura, nuestra propuesta trata de delimitar unos puntos básicos que podrían actuar como trama de sostén inicial –a falta de que se emprendan o se extiendan, según los casos, esas otras medidas más globales– para diseñar una formación permanente que progresivamente vaya profundizando en los contenidos y objetivos básicos de la misma. Éstos pueden ser los que siguen.

1) Reflexionar sobre los retos y problemas que supone la presencia de alumnado inmigrante en las aulas. El profesor debe asumir los principios de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad como parte de la realidad personal, social y comunicativa de sus estudiantes y no como un añadido más, utilizando las estrategias didácticas más apropiadas para un desarrollo equilibrado y rico de sus alumnos y alumnas en sociedad (Trujillo Sáez, 2003 y 2005b).

2) Ayudar a dibujar el perfil socioeconómico y cultural del alumnado inmigrante para ajustar mejor la intervención educativa. La inmigración y, sobre todo, los inmigrantes siguen siendo poco conocidos y, por tanto, poco aceptados y mal atendidos. Fomentar el conocimiento de su situación en el país receptor y de sus culturas de origen con una actitud de normalidad y como parte del propio currículo escolar no sólo ayudará a la inserción de estos niños y niñas sino que enriquecerá las dinámicas de las aulas en todos los aspectos (Díaz Aguado, 1996; Núñez Delgado, 2003a y 2004).

3) Establecer unas bases teóricas sólidas para la enseñanza del español como segunda lengua a partir de las aportaciones de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como ámbito científico específico que ha de dibujar también el perfil de profesional requerido (Núñez Delgado, 2003b). En este sentido, obras como el *Vademécum para la formación de profesores* (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004) reflejan la complejidad interdisciplinar que exige la formación para la enseñanza de la lengua.

4) Dar a conocer, en consonancia con los puntos anteriores, estrategias, recursos y actividades para trabajar con este alumnado. Las actuaciones más destacadas destinadas a lograr este objetivo se pueden centrar sobre todo en tres núcleos.

a. Conocimiento teórico y práctico de pautas metodológicas que combinen el aprendizaje basado en contenidos con el aprendizaje cooperativo y el enfoque por tareas (Trujillo Sáez, 2002).

En virtud del primero, ha de tomar carta de naturaleza la asunción por parte del profesorado de que el desarrollo de la competencia comunicativa es tarea de todos, y no sólo de los especialistas en lengua, ya que al contenido de cada materia se accede a través de un lenguaje específico que forma parte de su corpus didáctico (Miret y Tusón, 1996; Noguerol, 1997). El segundo núcleo insiste en la importancia de fomentar la cooperación entre los estudiantes como práctica cognoscitiva, académica y comunicativa. El tercero añade al aprendizaje de contenidos, el aprendizaje añadido que supone la gestión de la tarea: tener que negociar el plan de trabajo, el proceso que se va a seguir, etc.

b. Comprensión y análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje como actos lingüísticos de enorme repercusión en la competencia cognitiva y verbal de los estudiantes. El docente debe aprender a sacar partido a las interacciones que se producen en las aulas para contribuir a la mejora de la competencia del alumnado (Núñez Delgado, 2001; Villalba y Hernández, 2004a y b).

c. Habilidades para la comunicación intercultural que capaciten al profesorado para la mediación y la resolución de conflictos y malentendidos culturales.

5) Facilitar el intercambio de experiencias, situaciones y materiales, retomando así una de las principales metas que en sus orígenes se plantearon los Centros de Profesores y que ha ido cediendo protagonismo conforme estas instituciones se han ido poniendo al servicio de la política educativa (Lomas y Osoro, 2001).

6) Asesorar en la elaboración de Proyectos Lingüísticos de Centro. El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) se nos presenta como un ámbito de reflexión incluido en el resto de documentos de programación (e incluso como un documento específico) en el que se establece una serie de acuerdos de la comunidad escolar destinados a hacer posible un trabajo coherente en lo relacionado con el uso y el tratamiento didáctico de las lenguas en el centro (Miret y Ruiz, 1997; González Riaño, 2000). Los objetivos y criterios que se establezcan en el mismo abarcarán aspectos tan distintos como el uso de las lenguas en las relaciones institucionales del centro, la planificación de la educación lingüística en las diferentes etapas y ciclos, la coordinación del profesorado de las diversas áreas curriculares –y especialmente de las lingüísticas–, el acuerdo sobre pautas metodológicas para trabajar los procedimientos expresivos y comprensivos básicos, etc.

Con estas premisas se entiende que defendemos una concepción de la formación permanente focalizada preferentemente en los procesos y en el centro completo como ámbito de trabajo. Este énfasis en el proceso supone una labor colaborativa, centrada en grupos, con un enfoque eminentemente práctico que se encamina, no a ofrecer fórmulas o soluciones directamente aplicables pero descontextualizadas, sino a potenciar la capacidad de los docentes para analizar y resolver sus problemas como profesionales cualificados.

## **Conclusiones**

Desde la óptica de la Didáctica de la Lengua, se nos dibuja un perfil poliédrico del profesor que supera la visión tradicional, puesto que su papel integra factores sociológicos, políticos y éticos asociados al modelo social y educativo, a las concepciones sobre la función de la educación, a las normas que rigen las relaciones entre los individuos y los grupos, a los procedimientos de acceso a la cultura, etc. Somos conscientes de las dificultades de esta tarea, pero estamos convencidos de que la cualificación profesional de los docentes es la base de la calidad en la enseñanza y, al mismo tiempo, de la re-conquista de su prestigio social.

Por último, quisiéramos dejar constancia de nuestra convicción de que el modelo público de formación del profesorado, basado en la universidad y los centros de profesorado, es el responsable de dar una respuesta al reto de la inmigración. Por un lado, la atención educativa al alumnado inmigrante ha de estar presente, de manera central, en todas aquellas titulaciones relacionadas con la educación, directa o indirectamente; por otro lado, los centros del profesorado han de reflexionar acerca de los mecanismos para satisfacer, adecuadamente, las demandas formativas de los docentes, avanzando hacia planes globales de actuación y superando actividades puntuales e inconexas que no inciden de manera real y efectiva en la práctica educativa.

En resumen, la enseñanza del español como segunda lenguas a estudiantes de origen extranjero no es un problema, es un reto educativo; la formación del profesorado para esta enseñanza, en su estado actual, sí es un problema. El reto es mejorarla.

## **Referencias bibliográficas**

- ANECA (2005): *Libro blanco. Título de grado en magisterio*. Madrid.
- B.O.C. de 3 de noviembre de 2004. Resolución de 15 de octubre de 2004, por la que establece el currículo, y una concreción, de Español como segunda lengua en contexto escolar. Disponible en <http://www.gobcan.es/boc/2004/212/001.html>, y <http://www.gobcan.es/boc/anexos/2004/212/00012-00071.pdf>
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de las Lenguas*. Madrid: Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

- CRUZ PIÑOL, M. (2002): “¿Navegar o naufragar? (2). Recursos en Internet para la enseñanza del español como lengua extranjera, en *Textos*, 34: 57-70.
- CRUZ PIÑOL, M. (2004): “La formación de profesores de ELE desde las licenciaturas de Filología”, en MARTINELL, E.: *La oferta formativa del profesorado de E/LE*. Madrid: Edinumen, 19-30.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (1996): *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- GARCÍA ARMENDÁRIZ, M<sup>a</sup> V., MARTÍNEZ MONGAY, A. M<sup>a</sup> Y MATELLANES MARCOS, C. (2001): *Español como segunda lengua (E/L2). Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.
- GELABERT NAVARRO, M. J. (2004): “Formación de profesores a través de las editoriales especializadas”, en MARTINELL, E.: *La oferta formativa del profesorado de E/LE*. Madrid: Edinumen, 39-44.
- GENESE, F. (1994): “Integrating language and content: lessons from immersion”, (January 1, 1994). Center for Research on Education, Diversity & Excellence. NCRCDSSL Educational Practice Reports. Paper EPR11. Disponible en <http://repositories.cdlib.org/crede/ncrcdssl/educational/EPR11>.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001): “Formación del profesorado de lengua y literatura y práctica docente”. *Textos*, 27: 65-74.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X.A. (2000): *El Proyeutu Llingüísticu de Centru*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982[1973]): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- LOMAS, C.; OSORO, A. (2001): “De la lingüística aplicada a la educación lingüística implicada. Formación del profesorado y cambios en las aulas de lengua.”, en *Textos*, 27: 8-27.
- MARCOS MARÍN, F. (2004): “Aportaciones de la lingüística aplicada”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I.: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL
- MARTÍN MARTÍN, J. (2004): “La adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I.: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL
- MARTINELL GIFRE, E. (2004): “La actual oferta de formación del profesor de ELE”, en MARTINELL, E.: *La oferta formativa del profesorado de E/LE*. Madrid: Edinumen, 7-18.
- MIRET, I.; RUIZ BIKANDI, U. (1997): “El proyecto lingüístico de centro”, en *Textos*, 13: 5-7.
- MIRET, I.; TUSÓN, A. (1996): “La lengua como instrumento de aprendizaje”, en *Textos*, 8: 4-6.
- NOGUEROL, A. (1997): “La lengua en las distintas áreas curriculares,” en CANTERO, F. J. *et alii* (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: SEDLL-Universidad de Barcelona.
- NUNAN, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge U.P.
- NÚÑEZ DELGADO, M.<sup>a</sup> P. (2001): “ ‘En clase no se habla’: Reflexiones sobre el uso de la palabra en las aulas desde la perspectiva de la educación lingüística”, en *Investigación en la Escuela*, 43: 85-96.
- NÚÑEZ DELGADO, M.<sup>a</sup> P. (2003a): “Literatura infantil y educación intercultural. Algunas propuestas”. VIII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Badajoz.
- NÚÑEZ DELGADO, M.<sup>a</sup> P. (2003b): “La formación del profesorado de lengua y literatura: el difícil camino de la innovación”, en *Textos*, 33: 79-103.
- NÚÑEZ DELGADO, M.<sup>a</sup> P. (2004): “Literatura juvenil y educación intercultural: ¿estética vs. axiología?”. IV Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia. Ceuta.
- PORTOLÉS, J. (2004): *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- RUIZ BIKANDI, U.; MIRET, I. (2000): “Hacia una cultura multilingüe de la educación”, en *Textos*, 23: 5-12.
- SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- SPANOS, G. (1989): “On the integration of Language and Content Instruction”. *Annual Review of Applied Linguistics*, 10: 227-240.
- STERN, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2002): “Enseñanza del español a inmigrantes en el contexto educativo”, en *Frecuencia-L*, 20: 7-11.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2003): “Carta abierta sobre la interculturalidad”, en *Carabela*, 54: 167-174.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2004): “La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza de español como segunda lengua”, en *Glosas Didácticas*, Revista Electrónica Internacional, 11: 16-46. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf>.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2005a): “La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación”, en *RedELE*, 4.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2005b): “En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua”, en *Porta Linguarum*, 4.

- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M<sup>a</sup> T. (2001): *Diseño curricular para la enseñanza del español en Educación Primaria y Educación Secundaria*. Consejería de Educación de Murcia.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M<sup>a</sup> T. (2004a): “La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I.: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M<sup>a</sup> T. (2004b): “El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes”, en *Glosas Didácticas*, Revista Electrónica Internacional, 11: 70-81. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/06felymat.pdf>.
- VV.AA. (2004): *Manifiesto de Santander*. Documento disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentacion/manifiesto.htm> y en <http://www.ugr.es/~ftsaez/mani.htm>.

---

## Notas

<sup>1</sup> Si bien estadísticamente la situación de Ceuta, al igual que la de Melilla, refleja pocos estudiantes de origen extranjero, la situación lingüística de muchos estudiantes es de desconocimiento total de la lengua española, sobre todo en Educación Infantil y Primaria y, en menor grado, en Secundaria.

<sup>2</sup> Véase Trujillo Sáez (2004) para una revisión de la actuación de la administración educativa en atención al alumnado de origen extranjero.

<sup>3</sup> Por ejemplo, véase Genesee (1994) para una revisión crítica de las experiencias de inmersión canadienses.

<sup>4</sup> Mar Cruz (2004: 22) describe la formación en enseñanza del español para extranjeros dentro de las titulaciones de Filología de la siguiente forma: “la formación que se imparte en estas asignaturas se suele centrar en el análisis y la descripción de la lengua (aunque desde una perspectiva distinta de la que se adopta en el resto de las asignaturas de la carrera: la de quien no es hablante nativo), mientras que las cuestiones metodológicas son vistas con brevedad”.