

Perfil de profesores de E2L de inmigrantes adultos (no alfabetizados)

Profile of teachers of Spanish as Second Language for Adult (non Literate) Immigrants

MARCIN SOSINSKI
UNIVERSIDAD DE GRANADA
sosinski@ugr.es

Resumen: Este artículo estudia el perfil de profesores de alumnos inmigrantes adultos con un bajo nivel de instrucción formal. Los datos fueron recogidos por medio de dos encuestas en línea cumplimentadas por profesores de España y de otros países, lo que ha permitido analizar las respuestas procedentes de España y compararlas con las de los docentes de otras zonas. Se constata una mayor voluntariedad y menor experiencia de los profesores españoles, así como una baja formación y cierto desconocimiento del nivel educativo del alumnado por parte de todos los encuestados. Como conclusión, se señala la necesidad de formar a los docentes.

Palabras clave: perfil docente, inmigrantes adultos, alfabetización, segundas lenguas

Abstract: This paper examines the profile of teachers of adult immigrant learners with low level of formal instruction. The data was collected in two on-line surveys filled out by teachers from Spain and from other countries; the analysis was conducted on the Spanish answers, followed by comparison with those of teachers from the other countries. The results reveal that among the Spanish teachers there are more volunteers, and that they have less experience than the rest of the respondents. In general, all respondents have received few hours of training and proportion of those surveyed are unaware of their students' educational level. At the end the author argues that there is a need for training for teachers who work with this cohort of adult learners.

Key words: teachers' profile, adult immigrants, literacy, second languages

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria.

(Artículo 26 de la *Declaración universal de los derechos humanos*)

1. Introducción

1.1. Objetivos

El objetivo de este trabajo es analizar, desde la perspectiva descriptiva y comparativa, el perfil del profesor de ELE y de alfabetización en ELE de inmigrantes adultos a partir de datos obtenidos de las encuestas realizadas en el marco de los proyectos europeos EU-SPEAK, desarrollados entre los años 2010 y 2018 en la Universidad de Granada.

Así pues, esta investigación se integra en una amplia corriente de trabajos sobre docentes, su perfil, sus creencias, opiniones, necesidades, etc., si bien debemos tener en cuenta que, al igual que sus alumnos — inmigrantes adultos con un bajo nivel de instrucción formal (Matias et al., 2016: 101; Grouw et al., 2014; Morrison et al., 2011; Young-Scholten, 2013, 2015; van de Kraats, 2006)—, son un colectivo que recibe suficiente atención de los investigadores.

La dificultad de realizar investigaciones en este campo reside en la heterogeneidad de los contextos de enseñanza, el carácter informal de muchos programas y la frecuente voluntariedad de los docentes, factores que obstaculizan sobremanera la recogida de cantidades de datos suficientes para obtener resultados fiables. Como consecuencia, no abundan estudios basados en metodologías científicamente coherentes (Sahlender y Schrader, 2017) y los autores presentan conclusiones y recomendaciones que, aunque nos parezcan lógicas y válidas, no siempre encuentran apoyo en datos; y esta afirmación es válida también en el caso de las investigaciones sobre el profesorado.

En cambio, contamos con trabajos sobre docentes en general, profesores de adultos (Research voor Beleid y PLATO, 2008), el profesorado de ELE (Contreras, 2017) o profesores de ELE para inmigrantes en contextos escolares (Jiménez, 2009; Jiménez y Martos, 2017; Corral, 2017), que nos han servido de orientación para realizar esta investigación, dadas las similitudes entre aquellos contextos y nuestro ámbito de interés.

1.2. Profesores de alumnos adultos no alfabetizados; los proyectos EU-SPEAK

La migración en el mundo actual es un fenómeno universal. Según la Organización Internacional para las Migraciones y su Informe sobre las Migraciones en el Mundo (2018), el número de migrantes en la actualidad es el más alto de la historia y supone 244 millones de personas, es decir, el 3,3% de la población mundial. El motivo principal para emprender el viaje es la mejora de las condiciones de vida y, por esa razón, los países desarrollados constituyen los destinos preferidos y sus tasas de población migrante están por encima de la media.

Por ejemplo, los inmigrantes suponen el 12,8% (5,9 millones) en el caso de España¹, 13,4% (8,8 millones) en el Reino Unido, 14,8% (12,2 millones) en Alemania, 6,2% (343,2 mil) en Finlandia, 6% (4,9 millones) en Turquía, 15,3% (49,8 millones) en los Estados Unidos.

Por otra parte, si bien, a nivel global, solo el 14% de la población mayor de 15 años no está alfabetizada (UIS, 2017), ese porcentaje supone, en números absolutos, 750 millones de personas, la mayoría mujeres. Además, cabe destacar que el 27% de adultos no alfabetizados vive en el África subsahariana, el 10% en el sur y sudeste asiático, el 9% en el Norte de África y en Asia occidental y el 4% en América Latina y en el Caribe (la tasa de alfabetización está por debajo del 50% en los siguientes 20 países: Afganistán, Benín, Burkina Faso, República Centroafricana, Chad, Islas Comoras, Costa de Marfil, Etiopía, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Haití, Irak, Liberia, Mali, Mauritania, Níger, Senegal, Sierra Leona y Sudán del sur), siendo muchos de ellos el origen de flujos migratorios a zonas más seguras y prósperas.

Por ello, en países como España, donde a lo largo de la segunda mitad del s. XX se ha conseguido la alfabetización de la práctica totalidad de la población, surge de nuevo el fenómeno del analfabetismo entre personas adultas que, además, con frecuencia no dominan el español y se encuentran en una situación de vulnerabilidad que les dificulta el acceso a la educación.

Ante esta situación, en los países de nuestro entorno se han ofrecido respuestas diversas, aunque siempre combinando una actuación oficial con la movilización del sector no gubernamental. El resultado es una gran variedad de contextos en los que los inmigrantes con un bajo nivel de instrucción formal pueden participar en programas de formación; y, consecuentemente, una tipología muy variada de personas que se dedican al trabajo con ese colectivo.

Con estos fenómenos como fondo, instituciones de varios países europeos se unieron con el propósito de elaborar primero un marco teórico para la formación de profesores de alumnos adultos no

¹ Aportamos datos concernientes a los países de los socios del proyecto EU-SPEAK, en cuyo marco se ha desarrollado la presente investigación.

alfabetizados y, en segundo lugar, ofrecer un programa gratuito de varios módulos de formación en línea.

Ese propósito se ha materializado a través de tres proyectos EU-SPEAK financiados por la Unión Europea.

El primero de los proyectos, desarrollado entre los años 2010 y 2012, tuvo por objetivo el intercambio de buenas prácticas y la comparación de la formación que reciben los profesores de alumnos no alfabetizados en los países socios. Participaron la Universidad de Newcastle, la Asociación de Educación de Trabajadores de Newcastle, Fyn College de Dinamarca, la Universidad de Colonia, la Universidad de Estocolmo, la Universidad de Ámsterdam y la Universidad de Granada. Los temas en torno a los que giró el proyecto fueron: política educativa nacional, la justicia social y los requisitos para obtener la nacionalidad; formación de profesorado; sostenibilidad de programas de formación y herramientas de evaluación; materiales y métodos de enseñanza y la alfabetización en L1 y en L2.

El segundo proyecto, también de dos años de duración (2014-2015), contó con la participación de las siguientes instituciones europeas: Universidad de Newcastle (Reino Unido), Universidad de Jyväskylä (Finlandia), Universidad de Colonia (Alemania), Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen (los Países Bajos), Universidad de Granada (España), Virginia Commonwealth University (Richmond, Estados Unidos), American Institutes for Research (Washington DC, Estados Unidos), Centre for Applied Linguistics (Washington DC, Estados Unidos). En esa ocasión nos centramos en la formación que tienen y la que desearían poseer los profesores de alumnos adultos, con vistas al diseño de módulos de formación. Para ello, se llevaron a cabo dos encuestas internacionales que permitieron conocer el perfil de los profesores de inmigrantes adultos y, a modo de culminación de la etapa, se ofreció un módulo de formación sobre el aprendizaje del vocabulario por parte de ese tipo de alumnos. Si bien el objetivo de la investigación era conocer las necesidades de formación de los alumnos, también se habían planteado preguntas introductorias que nos permiten hacer un análisis del perfil del profesor de alumnos con un bajo nivel de instrucción formal.

El tercer y último proyecto —desarrollado durante tres años, entre 2015 y 2018—, que cierra el ciclo de proyectos EU-SPEAK, consistió en diseñar seis módulos en línea: *Trabajar con Alumnos LESLLA*; *Lengua y Alfabetización en su Contexto Social*; *Desarrollo de la Lectura desde la Perspectiva Psicolingüística*; *Aprendizaje del Vocabulario*; *Adquisición y Evaluación de la Morfosintaxis*. Cada uno de los módulos fue ofrecido dos veces, aunque el objetivo final es facilitar un acceso permanente a través de la asociación LESLLA.

Las instituciones colaboradoras, en ese caso, han sido: la Universidad de Newcastle (Reino Unido), la Universidad de Northumbria (Reino Unido), la Universidad de Colonia (Alemania), la Universidad de Jyväskylä (Finlandia), la Universidad de Boğaziçi (Turquía), Virginia

Commonwealth University (Richmond, Estados Unidos) y la Universidad de Granada.

2. Metodología

En el marco de los mencionados proyectos, se realizaron dos encuestas dirigidas a profesores de inmigrantes adultos con un bajo nivel de instrucción formal².

Las dos fueron elaboradas por los miembros del proyecto, combinando perspectivas diferentes de varios países socios, y su objetivo primario fue detectar necesidades de formación de profesores de alumnos inmigrantes adultos no alfabetizados. Como punto de partida se adoptó la lista de conocimientos y habilidades de Nordic Adult Literacy Network (Franker y Christensen, 2013), que fue adaptada al contexto más amplio de un proyecto internacional, reduciendo y reestructurando los elementos del listado; y como resultado, se obtuvo, por un lado, una nómina de conocimientos, habilidades y actitudes que los encuestados valoraron como importantes en su trabajo y sobre los que les gustaría recibir formación; por otro lado, se preguntó también por el contenido de la formación recibida y por el contenido de las clases; finalmente, se propusieron unas preguntas sobre las características personales de los encuestados, su trayectoria, la formación y las actividades docentes. En este trabajo nos proponemos analizar el último bloque de preguntas, que permitirá arrojar luz sobre las características de los docentes que trabajan con el colectivo de alumnos extranjeros adultos con un bajo nivel de instrucción formal.

En la primera encuesta las preguntas fueron las siguientes: puesto desempeñado y carácter de la docencia (elección múltiple), nivel de formación general (elección múltiple) y específica en la enseñanza a adultos (elección múltiple), experiencia docente general y específicamente relacionada con adultos (nº de años), nivel de formación de los alumnos (elección múltiple); la parte de la encuesta referida a las competencias tenía el formato de enunciados que se valoraban en una escala de Likert.

En la segunda encuesta formulamos una serie de preguntas parcialmente similares: edad (nº de años), sexo (elección múltiple), puesto desempeñado y carácter de la docencia (elección múltiple), nivel de formación general y formación de carácter docente (elección múltiple), experiencia en trabajo con alumnos inmigrantes alfabetizados (nº de años), experiencia en trabajo con alumnos inmigrantes no alfabetizados (nº de años), nivel de formación de los alumnos (elección múltiple), horas de formación docente relativas al trabajo con adultos no alfabetizados en el último año y los últimos cinco años (nº de horas), contenido de las clases impartidas a alumnos adultos no alfabetizados (elección múltiple), contenido de la formación recibida (elección múltiple).

² Para saber más sobre los proyectos, consultar los resultados y las encuestas, visite: <https://research.ncl.ac.uk/eu-speak/>

Antes de analizar las respuestas con el programa SPSS de IBM, la base de datos ha sido revisada y tratada en el siguiente sentido: se han agrupado las respuestas de aquellos encuestados que trabajan en España, frente a aquellos cuyo lugar de trabajo es cualquier otro país del mundo, para llevar a cabo la comparación de esos dos colectivos; las variables cuantitativas (edad, años de experiencia, etc.) han sido categorizadas en intervalos (p. ej., un año o menos de experiencia, entre uno y cinco años de experiencia, más de cinco años de experiencia); por último, han sido eliminadas las respuestas incompletas o incoherentes.

Finalmente, ha de señalarse una limitación del estudio inherente a toda investigación con sujetos captados a través de internet: a pesar de la claridad de las instrucciones que recibían los encuestados, no es posible asegurar que todos fueran profesores de inmigrantes adultos con un bajo nivel de instrucción formal.

3. Datos y análisis³

3.1. Número y procedencia de los encuestados

España	Resto de países
56	252

Tabla 1: *número y procedencia de los encuestados (encuesta 1)*

	Frecuencia	Porcentaje
Finlandia	66	21,4%
Estados Unidos	59	19,2%
España	56	18,2%
Reino Unido	49	15,9%
Canadá	25	8,1%
Países Bajos	16	5,2%
Irlanda	12	3,9%
Alemania	9	2,9%
Australia	7	2,3%
Bélgica	3	1,0%

³ Para comparar los resultados de las columnas, se ha realizado, en función del tipo de datos, una prueba T (para medias) o una prueba Z (para proporciones), con el nivel de significación de 0,05. En el caso de diferencias significativas, los valores más altos se señalan en amarillo.

Afganistán	1	0,3%
Nueva Zelanda	1	0,3%
China	1	0,3%
Otros	3	1,0%
Total	308	100%

Tabla 2: número y procedencia de los encuestados (encuesta 1)

España	Resto de países
26	111

Tabla 3: número y procedencia de los encuestados (encuesta 2)

	Frecuencia	Porcentaje
España	26	19,0%
Reino Unido	22	16,1%
Bélgica	20	14,6%
Finlandia	19	13,9%
Alemania	12	8,8%
Estados Unidos	9	6,6%
Países Bajos	9	6,6%
Canadá	8	5,8%
Australia	6	4,4%
Nueva Zelanda	1	0,7%
China	1	0,7%
Tailandia	1	0,7%
Italia	1	0,7%
Afganistán	1	0,7%
Sin respuesta	1	0,7%
Total	137	100%

Tabla 4: número y procedencia de los encuestados (encuesta 2)

En la primera encuesta participaron 308 encuestados, con alrededor del 60% de Finlandia, Estados Unidos y España, repartidos a partes iguales; entre otros países con menor participación podemos mencionar el Reino

Unido (16%), Canadá (8%), Países Bajos, Irlanda, Alemania, Australia, Bélgica, etc.

En la segunda encuesta participaron 117 encuestados: 19% españoles, 16% desde el Reino Unido, 14% de Bélgica y de Finlandia, además de Alemania, Estados Unidos, Países Bajos, Canadá, Australia, entre otros.

Si bien la proporción de otros países es variable, los españoles, en ambos casos, constituyen alrededor del 20% de los informantes.

Se observa, además, que no hay relación entre el número de habitantes de un país y el número de encuestados (compárense, por ejemplo, los Estados Unidos y Finlandia); hecho que tiene su explicación en la capacidad de los equipos de contactar con los docentes.

3.2. Sexo

	España		Resto de países	
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
Mujer	19	73,1%	97	89,8%
Hombre	7	26,9%	11	10,2%

Tabla 5: *sexo (encuesta 2)*

Esta pregunta fue formulada solo en la segunda encuesta. Como se aprecia, en ambos casos la presencia de mujeres es mayoritaria (90% en el caso de otros países, 73% en el caso de España). No obstante, esa diferencia de cerca del 17% es suficiente para concluir que se trata de un dato significativo. Sin duda, constituye un aspecto interesante porque contradice el estereotipo de España como un país machista frente a los países anglosajones y nórdicos, en cuyo caso, intuitivamente, no asociamos de manera unívoca la profesión de maestro con el sexo femenino.

3.3. Edad

		España (edad media: 42)		Resto de países (edad media: 46)	
		Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
Grupos de edad	-35	7	28,0%	26	25,2%
	35-45	10	40,0%	24	23,3%
	45-55	5	20,0%	26	25,2%
	55-	3	12,0%	27	26,2%

Tabla 6: *edad (encuesta 2)*

Los datos también provienen de la segunda encuesta. La media de edad en España es de 42 años, frente a los 46 de otros países. Tampoco se observan diferencias significativas si diferenciamos tramos de edad, como se señala en la tabla, donde los encuestados se distribuyen de forma uniforme entre los cuatro grupos —en el caso de los no españoles—, y hay una mayor presencia —un 40%— de profesores con una edad comprendida entre los 35 y los 45 años, en el caso de informantes procedentes de España, y un pronunciado descenso —un 12%— en el grupo de mayores de 55 años. A nuestro juicio, entre otros factores que explican este resultado, se podría aducir el consabido carácter reciente del fenómeno migratorio en España, cuando los profesores de mediana edad ya estaban trabajando en otras especialidades, o la brecha digital y la correlación entre la edad y el menor uso de internet.

3.4. Puesto y dedicación

		España		Resto de países	
		Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
Puesto	Coordinador de programas educativos	1	1,8%	13	5,2%
	Docente	44	78,6%	174	69,0%
	Docente y administrador	8	14,3%	48	19,0%
	Otro	3	5,4%	17	6,7%
Dedicación	Tiempo completo remunerado	13	23,2%	102	40,5%
	Tiempo parcial remunerado	2	3,6%	1	0,4%
	Tiempo completo voluntario	9	16,1%	118	46,8%
	Tiempo parcial voluntario	29	51,8%	11	4,4%
	Otro	3	5,4%	20	7,9%

Tabla 7: puesto y dedicación (encuesta 1)

		España		Resto de países	
		Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
Puesto	Coordinador de programas educativos	5	19,2%	13	11,7%
	Docente	23	88,5%	97	87,4%

	Formador	6	23,1%	24	21,6%
Dedicación	Tiempo completo remunerado	10	38,5%	45	40,5%
	Tiempo parcial remunerado	2	7,7%	60	54,1%
	Tiempo completo voluntario	1	3,8%	0	0,0%
	Tiempo parcial voluntario	13	50,0%	6	5,4%

Tabla 8: *puesto y dedicación (encuesta 2)*

En lo que se refiere al tipo de puesto de trabajo, no se observan diferencias relevantes y, como era de esperar, en ambas encuestas predominan los docentes (entre el 70 y el 80 por ciento en todos los casos), seguidos por los coordinadores de programas y formadores. La última categoría fue explícitamente introducida en la segunda encuesta y su relativo alto porcentaje de respuesta (alrededor del 20% en España y entre los demás encuestados) nos indica el interés que ha despertado el proyecto entre personas con experiencia, y también es un argumento indirecto a favor de la validez de la investigación sobre las competencias docentes que fue referida en otras publicaciones.

Donde notamos una mayor diferencia es en el apartado de la dedicación. Si bien en su conjunto los datos no parecen consistentes y los resultados significativos en el primer caso dejan de serlo en la segunda encuesta (por ejemplo, la diferencia porcentual de encuestados que trabajan remunerados a tiempo completo desaparece en la segunda encuesta; o el resultado de un 46% de voluntarios a tiempo completo de otros países cambia de sentido totalmente en la segunda encuesta, y pasa a cero absoluto), llama la atención que de forma sistemática el 50% de informantes españoles señala la opción de trabajo a tiempo parcial voluntario y, si sumamos las dos modalidades de trabajo voluntario —a tiempo parcial y a tiempo completo—, ese resultado sube hasta un 60%.

Este resultado es consistente con numerosos trabajos que, a veces sin proporcionar datos concretos, insisten en que, en el contexto español, la voluntariedad es muy frecuente (López, 2017; García, 2008; Villalba, 2017, 2018) y está ligada a una falta de capacitación docente adecuada.

3.5. Experiencia en la enseñanza de la alfabetización, la enseñanza de idiomas y otro tipo de docencia

		España		Resto de países	
		Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
Experiencia en	1 año o menos	31	55,4%	73	29,0%

la enseñanza de la alfabetización	entre 1 y 5 años	16	28,6%	83	32,9%
	más de 5 años	9	16,1%	96	38,1%
Experiencia en la enseñanza de idiomas	1 año o menos	29	51,8%	36	14,3%
	entre 1 y 5 años	13	23,2%	46	18,3%
	más de 5 años	14	25,0%	170	67,5%
Experiencia en otro tipo de docencia	1 año o menos	21	37,5%	79	31,3%
	entre 1 y 5 años	18	32,1%	63	25,0%
	más de 5 años	17	30,4%	110	43,7%

Tabla 9: experiencia (encuesta 1)

		España		Resto de países	
		Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
Experiencia en la enseñanza a alumnos alfabetizados	1 año o menos	8	30,8%	12	10,8%
	entre 1 y 5 años	8	30,8%	33	29,7%
	más de 5 años	10	38,5%	66	59,5%
Experiencia en la enseñanza a alumnos no alfabetizados	1 año o menos	12	46,2%	24	21,6%
	entre 1 y 5 años	8	30,8%	26	23,4%
	más de 5 años	6	23,1%	61	55,0%

Tabla 10: experiencia (encuesta 2)

En la primera encuesta, en general, en todos los casos los informantes no españoles declaran tener más experiencia docente, si bien los resultados son significativos en el caso de experiencia en la alfabetización y la enseñanza de idiomas, en los tramos de «un año o menos» y «más de cinco años», donde más del 55% (frente al 29% del resto) de los encuestados de España declara tener una experiencia nula o mínima en la enseñanza de la alfabetización y el 16% (frente al 38%) tiene más de cinco años de práctica en ese campo; en el caso de la experiencia en la enseñanza de idiomas las diferencias son menores, pero igualmente significativas.

Estos resultados se confirman en la segunda encuesta, en la que, a pesar de que las preguntas fueron formuladas de manera diferente, casi la mitad de los encuestados españoles declara tener menos de un año de experiencia en trabajo con inmigrantes no alfabetizados (resultado significativamente mayor que en el caso de los demás) y el 30% en el caso de inmigrantes alfabetizados, lo cual también constituye una diferencia estadísticamente significativa.

3.6. Conocimiento del nivel de formación de los alumnos

	España		Resto de países	
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
Sin formación	38	67,9%	178	70,6%
1-2 años	30	53,6%	172	68,3%
Educación primaria incompleta, pero más de dos años	30	53,6%	210	83,3%
Educación primaria	24	42,9%	193	76,6%
No sabe	7	12,5%	30	11,9%

Tabla 11: conocimiento del nivel de formación de los alumnos (encuesta 1)

	España		Resto de países	
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
Sin formación	14	60,9%	60	61,9%
Educación primaria incompleta, pero más de dos años	14	60,9%	78	80,4%
No sabe	9	39,1%	20	20,6%

Tabla 12: conocimiento del nivel de formación de los alumnos (encuesta 2)

En lo que se refiere a este apartado, los datos no parecen consistentes. En la primera encuesta, los resultados son significativos cuando los informantes no españoles contestan que en su clase hay mayor presencia de alumnos con formación entre un año y la etapa primaria completa. En la segunda encuesta, en cambio, ese resultado se repite para el grupo de alumnos con formación entre dos años y la formación primaria completa.

A nuestro juicio, conviene resaltar que, en todos los casos, más de la mitad de los docentes tiene en sus aulas a alumnos principiantes absolutos.

Por otra parte, también llama la atención que en la primera encuesta los profesores, independientemente de su procedencia, confiesan que no conocen el nivel de formación de alrededor del 12% de sus alumnos y, en la segunda encuesta, ese porcentaje crece hasta el 40% en el caso de España y el 20% en el caso de otros países.

La idea del desconocimiento de la trayectoria académica del alumnado aparece en las publicaciones especializadas (Villalba, 2018), señalando, como una de sus consecuencias negativas, por ejemplo, la formación de grupos mixtos, con alumnos de niveles dispares, lo que constituye un obstáculo importante en el proceso del aprendizaje (Matias et al., 2016).

3.7. Contenido de las clases

	España		Resto de países	
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
Leer	17	77,3%	90	92,8%
Escribir	19	86,4%	89	91,8%
Oír	17	77,3%	86	88,7%
Comunicación Oral	21	95,5%	92	94,8%
Gramática	9	40,9%	65	67,0%
Vocabulario	18	81,8%	90	92,8%
Cultura	13	59,1%	73	75,3%
Preparación para el examen de nacionalidad/visado/residencia	2	9,1%	38	39,2%
Empleo	10	45,5%	52	53,6%
Habilidades de la vida diaria	16	72,7%	66	68,0%
Conocimientos básicos sobre la salud	11	50,0%	54	55,7%
Conocimientos básicos sobre la seguridad	4	18,2%	31	32,0%
Otros	1	4,5%	13	13,4%

Tabla 13: contenido de las clases (encuesta 2)

Para averiguar las necesidades de formación de los profesores, se preguntó sobre el contenido de las clases y, paralelamente, sobre el enfoque de la formación recibida. En general, los resultados son comparables y solo hay diferencias significativas en la mayor presencia de la lectura, la gramática y contenidos relacionados con la obtención del visado, que parecen tener más incidencia en las clases fuera de España.

Llama la atención la baja presencia de la gramática en España — solo un 40%—, y de los contenidos relacionados con la obtención del visado —9%—. Opinamos que el primer dato se justifica por la extendida idea de que los alumnos no alfabetizados carecen de herramientas para aprender la gramática y también por el hecho de que, en general, parece que los docentes españoles no tienen formación suficiente para trabajar con alumnos no alfabetizados, hecho que puede derivar en una sensación de inseguridad a la hora de tratar contenidos gramaticales.

En lo que respecta a cursos de preparación para la obtención de la nacionalidad, nuestra experiencia es que se trata de actividades formativas dirigidas a personas alfabetizadas por la complejidad de los conocimientos necesarios para superar el examen de CCSS del Instituto Cervantes.

Por último, los resultados sugieren que las clases impartidas a inmigrantes adultos no alfabetizados son de carácter general y, en menor medida que en otros países, atienden a necesidades específicas: empleo, salud, seguridad, nacionalidad.

3.8. Formación general, formación en alfabetización de adultos y en la enseñanza de lenguas a adultos

		España		Resto de países	
		Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
Formación en alfabetización de adultos	no	31	55,4%	82	32,5%
	sí	25	44,6%	170	67,5%
Formación en enseñanza de lenguas a adultos	no	20	35,7%	75	29,8%
	Sí	36	64,3%	177	70,2%

Tabla 14: formación en la alfabetización y en la enseñanza de lenguas (encuesta 1)

	España		Resto de países	
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
Grado	5	19,2%	29	26,1%

Máster	19	73,1%	60	54,1%
Doctorado	5	19,2%	4	3,6%
Educación de adultos	1	3,8%	48	43,2%
Formación para profesores de alumnos de alfabetizados	8	30,8%	27	24,3%
Formación para profesores de lenguas extranjeras	12	46,2%	37	33,3%
Formación en educación especial	1	3,8%	5	4,5%
Otros	1	3,8%	35	31,5%

Tabla 15: *formación en la alfabetización y en la enseñanza de lenguas (encuesta 2)*

Los datos de este apartado no son consistentes en lo que se refiere a la diferencia entre España y el resto de países; sin embargo, es posible señalar algunas tendencias.

Según se desprende de la primera encuesta, los profesores españoles, en general, tienen menos formación. En el caso de la alfabetización, la diferencia es, además, significativa, ya que más de la mitad de los encuestados españoles confiesa no tener formación específica.

Los datos de la segunda encuesta no indican la existencia de diferencias significativas, si bien podemos señalar que casi tres cuartas partes de los encuestados españoles declaran poseer un máster; solo el 3,8% dice poseer formación en educación de adultos (en comparación con el 43% de los demás informantes); solo el 30% afirma tener preparación en el campo del trabajo con inmigrantes no alfabetizados; y este porcentaje sube al 46% en el caso de la preparación para enseñar segundas lenguas. Llama también la atención la elección de la respuesta «otros» por parte de los informantes no españoles, que sobrepasa el 30%, frente al 3,8% de los españoles, lo que parece indicar una mayor formación didáctica general — no dirigida a personas que trabajan en la enseñanza a adultos o en la enseñanza de idiomas— de aquellos.

Nótese que en las dos encuestas menos de la mitad de los encuestados españoles declara poseer formación para alfabetizar, pero que ese porcentaje es mayor en el caso de la preparación para la enseñanza de idiomas.

Para la interpretación de los datos es fundamental recordar que el estudio a gran escala realizado en Estados Unidos por el equipo de Larry Condelli, uno de los trabajos más amplios y mejor fundamentados en el campo de la enseñanza a inmigrantes adultos, ha identificado la formación del profesorado como un factor que condiciona el éxito del alumno

(Condelli et al., 2010); y constituye uno de los argumentos más sólidos a favor de la necesidad de la formación del profesorado, idea muy recurrente en la bibliografía (por ejemplo, Guskey, 2000; González, 2008; López, 2017; Villalba, 2017, 2018; Ojeda, 2008; Villalba y Hernández, 2008) y repetida en el *Manifiesto de Santander* (VV. AA., 2004) y en las *Propuestas de Alicante* (VV. AA., 2006).

Por último, estos datos deben interpretarse a la luz de la pregunta sobre el nivel de formación de los alumnos en las clases de los encuestados: más de la mitad de los informantes españoles declara enseñar a alumnos con una formación inferior a la de la escuela primaria. Por lo tanto, se puede deducir que un nutrido grupo no tiene la formación adecuada para las tareas que desempeña.

3.9. Horas de formación en el último año y en los últimos cinco años

	España				Otros países			
	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.
Último año: horas de formación para profesores de alumnos no alfabetizados	15	0	0	35	10	0	0	27
Últimos cinco años: horas de formación para profesores de alumnos no alfabetizados	43	23	0	60	28	5	0	48

Tabla 16: *Horas de formación en el último año y en los últimos cinco años (encuesta 2)*

Sin que las diferencias lleguen a ser significativas, los encuestados procedentes de España han declarado haber recibido más formación sobre el trabajo con alumnos no alfabetizados, tanto en el último año como en los últimos cinco años. No obstante, un análisis más pormenorizado revela algunos datos preocupantes: la moda (esto es, la respuesta más frecuente) es 0 en todos los casos y la desviación típica es alta, es decir, el grupo más numeroso, tanto entre españoles como entre los demás encuestados, no ha recibido ninguna formación, aunque también algunos de ellos están bien formados y ese hecho influye en la media resultante.

3.10. Enfoque de la formación recibida

	España		Resto de países	
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
Estructura de la lengua (vocabulario, gramática, fonología...)	12	46,2%	26	23,4%
Didáctica	20	76,9%	79	71,2%
Desarrollo de la lengua oral	13	50,0%	52	46,8%
Cálculo	0	0,0%	9	8,1%
Habilidades para la vida diaria	9	34,6%	22	19,8%
Empleo	3	11,5%	15	13,5%
Conocimientos básicos sobre la salud	4	15,4%	7	6,3%
Conocimientos básicos sobre la seguridad	2	7,7%	12	10,8%
Evaluación	6	23,1%	55	49,5%
Selección y desarrollo de materiales	19	73,1%	57	51,4%
Estrategias de enseñanza	18	69,2%	45	40,5%
Planificación de clases	14	53,8%	48	43,2%
Enseñar a grupos con niveles distintos	10	38,5%	43	38,7%
Otros	1	3,8%	13	11,7%

Tabla 17: enfoque de la formación recibida (encuesta 2)

En la segunda encuesta, se observan algunas variaciones, si bien la mayoría no son significativas. Tan solo las observamos en los apartados de la estructura de la lengua, los materiales y las estrategias docentes, donde los encuestados españoles declaran haber recibido más formación; en cambio, los demás encuestados indican haberse formado más en la evaluación.

Llama la atención que ninguno de los encuestados españoles afirma haber recibido formación centrada en el cálculo, cuando se trata de una habilidad básica y frecuentemente ligada a la alfabetización en el caso de los inmigrantes con un bajo nivel de instrucción formal.

Contrasta, por último, la importancia de la gramática en la formación recibida y su ausencia en las clases, como contenido impartido a

los alumnos inmigrantes. Podemos interpretar que la formación recibida, en ese aspecto, no se ajusta a las necesidades de los profesores; o que los profesores no son capaces de establecer relación entre la formación y su práctica docente.

3.11. Necesidades de formación

En este apartado nos remitimos a los resultados ya publicados (Sosiński, 2017; Young-Scholten et al., 2015) acerca de los conocimientos y las habilidades que los profesores juzgan como importantes para su trabajo y sobre los que les gustaría aprender más. Esas listas fueron obtenidas tras analizar los datos de la primera encuesta y, además, nos permitieron constatar que los docentes están más interesados en adquirir técnicas que en familiarizarse con conocimientos teóricos en las que se basan aquellas.

Por otra parte, los encuestados españoles mostraban más interés en la mayoría de las categorías, llegando a ser significativas esas diferencias en los siguientes aspectos: alfabetización desde perspectivas globales, locales e individuales; aprendizaje formal de adultos en un ambiente de aprendizaje creativo y crítico; y enseñanza de la competencia comunicativa oral.

En cambio, los informantes de otros países se mostraron más interesados, de forma significativa, solo en un apartado: la habilidad para fundamentar la enseñanza de la lectoescritura en teorías e investigaciones reconocidas, es decir, un aspecto claramente teórico.

Estas tendencias también están presentes en la bibliografía, donde varios autores señalan la motivación de los docentes que reclaman más formación (Jiménez, 2009), pero también constatan su mayor interés por los contenidos prácticos (Villalba y Hernández, 2002).

4. Conclusiones

En lo que se refiere a los resultados, merecen resaltarse los siguientes datos: los profesores españoles de alumnos adultos con un bajo nivel de instrucción formal constituyen un colectivo que se caracteriza, en comparación con los docentes de otros países estudiados, por una mayor voluntariedad y menos experiencia; en cambio, hay una mayor presencia de hombres. Son igualmente llamativas las bajas tasas de formación específica en la enseñanza de lenguas y de alfabetización. En general, todos los encuestados, independientemente del lugar de origen, han recibido poca formación y un porcentaje alto de ellos declara no saber qué nivel de formación tienen sus alumnos. Por último, en los españoles se acentúa el interés que muestran todos los informantes por formarse, si bien más en aspectos prácticos que teóricos.

Todo ello constituye un argumento más a favor de la ampliamente reconocida necesidad de formación de docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- CONDELLI, Larry; CRONEN, Stephanie; BOS, Johannes; TSENG, Fannie; ALTUNA, Jacklyn (2010), *The Impact of a Literacy Intervention for Low-Educated Adult ESL Learners*. Washington, DC, U.S. Department of Education, NCEE, Institute of Education Sciences.
- CONTRERAS IZQUIERDO, Narciso (2017), «La enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes: la capacitación del profesorado de centros de lenguas y academias de idiomas», en Nikleva, Dimitrinka G., (ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*, Berna, Peter Lang, pp. 281-319.
- CORRAL VENTERO, María F. (2017), «Las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL) y las competencias del profesor de español como lengua extranjera», en Nikleva, Dimitrinka G., (ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*, Berna, Peter Lang, pp. 221-258.
- FRANKER, Qarin; Christensen, Lilly (2013). *Description of teachers' competence in initial and functional literacy for adults with non-Nordic mother tongues*. Alfarådet, The Nordic Adult Literacy Network.
- GARCÍA MATEOS, Crescen (2008) «Culturas, lenguas, estrategias y procedimientos del aprendizaje de la L2 por alumnos inmigrantes adultos», en Ballano Olano, Inmaculada, (coord.), *Actas I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao, Universidad de Deusto, pp.43-50.
- GONZÁLEZ BLASCO, Marisa (2008) «La formación de los profesores de español como segunda lengua para inmigrantes: perspectiva para revisar los programas e introducir mejoras cualitativas», en Pastor Cesteros, Susana; Roca Marín, Santiago, (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. Alicante, Universidad de Alicante, pp. 606-610.
- GOUW, Paula; De Greef, Maurice; Brand-Gruwel, Saskia; Jarodzka, Halszka (2014), «PIAAC results: need for new approaches in improving adult literacy». <<https://www.elmmagazine.eu/articles/piaac-results-need-for-new-approaches-in-improving-adult-literacy/>> (01.11.2018)
- GUSKEY, Thomas R. (2000), *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, Rafael A. (coord.) (2009), *Estudio de la atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Agustín; Martos García, Paula (2017), «El perfil del maestro del Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL) en la provincia de Granada», en Nikleva, Dimitrinka G., (ed.), *La formación de los docentes*

- de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*, Berna, Peter Lang, pp. 259-279.
- LÓPEZ GARCÍA, M.ª Pilar (2017), «Siete cuestiones básicas para la formación de profesores noveles de español para inmigrantes», en Nikleva, Dimitrinka G., (ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*, Berna, Peter Lang, pp. 15-43.
- MATIAS, Ana Raquel; OLIVEIRA, Nuno; ORTIZ, Alejandra (2016), «Implementing training in Portuguese for Speakers of Other Languages in Portugal: the case of adult immigrants with little or no schooling», en *Language and Intercultural Communication*, 16 (1), pp. 99-116. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113754>
- MORRISON, Timothy G.; WILCOX, Brad; THOMAS BILLEN, Monica; CARR, Sarie; Wilcox, Garrett; Morrison, Davey, & Wilcox, Russel T. (2011), «50 years of literacy research and instruction: 1961–2011», en *Literacy Research and Instruction*, 50 (4), pp. 313-326.
- OJEDA ÁLVAREZ, Diego (2008) «Lenguas y culturas en la escuela: cómo organizarlas», en Ríos Rojas, Aurelio y Guadalupe Ruiz Fajardo, (eds.), *Didáctica del Español como 2.ª Lengua para Inmigrantes*. Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), pp. 80-91.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM) (2018), *Informe sobre las migraciones en el mundo 2018*. Ginebra, OIM. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_sp.pdf (01.11.2018)
- SAHLENDER, Moritz; SCHRADER, Josef (2017), «Spracherwerb bei Zugewanderten und funktionalen Analphabeten» en *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40 (3), pp. 275-293.
- SOSINSKI, Marcin (2017), «Investigación aplicada en el campo de la enseñanza de ELE a inmigrantes adultos no alfabetizados», en Nikleva, Dimitrinka G., (ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*, Berna, Peter Lang, pp. 353-369.
- RESEARCH VOOR BELEID, Plato (2008), *ALPINE - Adult leaning professions in Europe, a study on current situation, trends and issues, final report*, Zoetermeer. https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/MumAE/adultprofre port_en.pdf (01.11.2018)
- UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (UIS) (2017), *Fact sheet no. 45*. UNESCO. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017.pdf> (01.11.2018)
- YOUNG-SCHOLTEN, Martha (2015), «Who are adolescents and adults who develop literacy for the first time in an L2, and why are they of research interest?», en *Writing Systems Research*, 7:1, pp. 1-3.
- YOUNG-SCHOLTEN, Martha (2013), «Low-educated immigrants and the social relevance of second language acquisition research», en *Second Language Research*, 29, pp. 441–454. <https://doi.org/10.1177/0267658313491266>

- YOUNG-SCHOLTEN, Marta; KREEF PEYTON, Joy; SOSINSKI, Marcin; MANJÓN CABEZA, Antonio (2015), «LESLLA Teachers' Views of the Knowledge and Skills They Need: An International Study» en van de Craats, Ineke; Kurvers, Jeanne, van Hout, Roeland, (eds.), *Adult Literacy, Second Language and Cognition*, Nijmegen, Centre for Language Studies, pp. 165-185.
- VAN DE CRAATS, Ineke; KURVERS, Jeanne; YOUNG-SCHOLTEN, Martha (2006) «Research on low-educated second language and literacy acquisition», en van de Craats, Ineke; Kurvers, Jeanne; Young-Scholten, Martha, (eds.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition: Proceedings of the inaugural symposium Tilburg 2005*, Utrecht, LOT, pp. 7-23.
- VILLALBA MARTÍNEZ, Félix (2017), «La formación de profesorado de español como L2», en Nikleva, Dimitrinka G., (ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*, Berna, Peter Lang, pp. 372-390.
- VILLALBA MARTÍNEZ, Félix (2018), «Inmigración y enseñanza a adultos», en Muñoz-Basols, Javier; Gironzetti, Elisa; Lacorte, Manel, (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, Abingdon, Nueva York, Peter Lang, pp. 463-476. <https://doi.org/10.4324/9781315646169-31>
- VILLALBA F. y HERNÁNDEZ, M. T. (2002), «La enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes y refugiados. Formación del profesorado», *Cuadernos de Bitácora*, 4, pp. 39-48.
- VILLALBA MARTÍNEZ, Félix y HERNÁNDEZ GARCÍA, María Teresa (2008), «La evaluación de segundas lenguas para inmigrantes» en *MarcoELE* 7, pp. 137-162.
- VV. AA. (2004), “Manifiesto de Santander”.
<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm> (01.11.2018).
- VV. AA. (2006), “Propuestas de Alicante”.
<<http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/propuestasalicante.pdf>> (01.11.2018).