

Máster Universitario en Intervención e Investigación Socioeducativa por la Universidad de Oviedo



“Estudio sobre la educación de adultos: necesidades y expectativas del profesorado sobre la enseñanza de la Lengua y Cultura española para el alumnado inmigrante”

Tutor: Mario de Miguel Díaz

Autor: Roberto Gutiérrez González

Julio 2012

Índice

INTRODUCCIÓN.....	4
PARTE I. MARCO TEÓRICO NORMATIVO DE LA INVESTIGACIÓN.....	6
1. Consideraciones previas.....	6
1.1 La educación de personas adultas como derecho y necesidad..	6
1.2 La alfabetización.....	9
1.3 La educación no formal.....	10
1.4 ¿Educación permanente o educación de adultos?.....	11
2. La educación de adultos.....	14
2.1 Historia legislativa de la educación de adultos en España.....	14
▪ Ley General de Educación (LGE).....	16
▪ Ley Orgánica General Sistema Educativo (LOGSE).....	17
▪ Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE).....	18
▪ Ley Orgánica de Educación (LOE).....	19
2.3 La Educación de Adultos en Europa.....	21
▪ El Consejo de Europa.....	21
▪ El Marco Común Europeo de Referencias para las Lengua.....	23
▪ Datos sobre la asignatura Lengua Castellana para extranjeros en España.....	27
3. La enseñanza de las lenguas.....	28
3.1 Introducción.....	28
3.2 Enfoque didáctico de la enseñanza de las lenguas.....	28
3.2.1 Primera lengua, segunda lengua y lengua extranjera.....	30
3.3 La enseñanza de las primeras lenguas.....	34
▪ La pedagogía tradicional.....	34

▪ La pedagogía natural.....	34
▪ Las propuestas de base estructuralista.....	34
▪ Las propuestas de base cognitiva.....	35
▪ La pedagogía de la comunicación.....	35
3.4 La enseñanza de las segundas lenguas y extranjeras.....	36
▪ Método gramática-traducción.....	36
▪ Método directo.....	36
▪ Método audio-lingüístico.....	36
▪ Enfoque natural.....	36
▪ Métodos comunicativos.....	37
3.5 Competencia lingüística, comunicativa y pragmática.....	37
3.6 Enseñanza de segundas lenguas en entornos homoglosicos....	40

PARTE II. DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO.....41

4. Metodología de la investigación.....41

4.1 Planteamiento del problema.....	41
4.2 Justificación de la investigación.....	41
4.3 Contexto del trabajo de investigación.....	42
▪ La enseñanza del español para extranjeros en el ámbito educativo asturiano.....	42
▪ Datos estadísticos de la enseñanza del español para extranjeros en los centros educativos asturianos.....	43
▪ La heterogeneidad lingüística del alumnado inmigrante.....	44
4.4 Estado de la cuestión.....	46
4.5 Objetivos de la investigación.....	48
4.6 Diseño de la investigación.....	49

4.6.1	Variables.....	50
▪	De clasificación	50
▪	De información.....	50
4.6.2	Población y muestra.....	53
4.6.3	Instrumentos de recogida de información.....	54
5.	Presentación y análisis de la información.....	56
5.1	Presentación de las variables de clasificación.....	56
5.2	Análisis global de las variables de Clasificación.....	63
5.3	Presentación y análisis de las variables de información.....	64
▪	Bloque A.....	64
▪	Bloque B.....	72
▪	Bloque C.....	89
▪	Bloque D.....	97
6.	Conclusiones y propuestas.....	102
7.	Referencias bibliográficas.....	104
8.	Anexos.....	106
	Anexo I. El cuestionario	
	Anexo II. Respuestas del profesorado a las preguntas abiertas	
	Anexo III. Educación de adultos en las leyes educativas	
	Anexo IV. Ejemplo cruce de variables	

INTRODUCCIÓN

En estos días en los que parece que toda preparación es insuficiente y que cada vez se hace más difícil hacerse un hueco en el mercado laboral me encuentro con un colectivo que no sólo tiene estas dificultades, sino que además se le añaden otras dos que no facilitan para nada su inclusión ya no sólo en el mercado laboral, sino en el desarrollo normal de sus vidas dentro de nuestra sociedad.

El colectivo del que hablo y con el que he pasado un año académico entero enseñando nuestra lengua pero a su vez aprendiendo de ellos muchísimas otras cosas, no es otro que aquellas personas inmigrantes que residen en nuestro país y que se ven en la necesidad de aprender nuestro idioma.

Pero además, como decía tienen otro hándicap añadido, y es que deben aprender este idioma siendo ya adultos. Es decir, estas personas, que en muchos de los casos, nunca han estudiado, se proponen aprender un idioma que no conocen y en una etapa de la vida que podríamos pensar que no es la adecuada para aprender.

Por lo tanto, el trabajo de investigación que presento a continuación, tiene que ver con todo esto. Tiene que ver con la educación de adultos y con la enseñanza de las lenguas, más concretamente con la enseñanza de la lengua castellana en el alumnado adulto e inmigrante. Pero además, tiene que ver con las dificultades con las que los docentes nos encontramos a la hora de desarrollar nuestra acción educativa y que posiblemente no es de difícil solución.

Así, vemos que el estudio se ha dividido en dos partes claramente diferenciadas.

Por un lado, una primera parte donde se recoge el *marco teórico normativo de la investigación*. En ésta, he querido sentar las bases teóricas y normativas que ayuden al lector a conocer y a entender la realidad con la que los docentes nos encontramos a la hora de afrontar la enseñanza en esta etapa educativa. Es decir, este apartado trata de ser un punto de referencia sobre la educación de adultos, qué es, qué problemas supone, cómo se organiza normativamente, por qué es importante en estos días, etc.

Pero además, al tratarse de la enseñanza de la lengua castellana, me he acercado teóricamente al estudio de la enseñanza de las lenguas. Es decir, he recogido aquí una visión actualizada de las diferentes metodologías utilizadas para la enseñanza de las primeras lenguas, segundas y lenguas extranjeras.

Todo ello con la intención de facilitar un mejor entendimiento de la parte empírica de la investigación.

En la segunda parte de la investigación, que se denomina *desarrollo del estudio empírico*. Se tratará todo lo relativo a aquello que tiene que ver con el estudio realizado sobre la enseñanza de la lengua castellana al alumnado inmigrante adulto de los CEPAS del Principado de Asturias.

En esta parte, comienzo planteándome el problema surgido en el desarrollo de mis clases, un problema que no es aislado a mi aula, sino que se encuentra generalizado entre mis colegas, lo que da cierta relevancia en importancia a su estudio, hecho que queda reflejado en la justificación de la investigación y en así como en el contexto de desarrollo.

En función a esto, se plantean los *objetivos de la investigación*, y se señala desde un punto de vista metodológico que la investigación se desarrolla dentro de un diseño descriptivo, sus características, *variables*, la *muestra* y *los instrumentos de recogida de datos*, indicando el mecanismo que se ha seguido.

En cuanto a la *presentación y análisis de datos*, se refleja la información que se ha creído relevante para la investigación así como una posible interpretación de los resultados observados.

Finalmente, en cuanto a *las conclusiones y propuestas* se formulan las principales conclusiones del estudio de acuerdo con las interpretaciones de los datos recogidos y las aportaciones teóricas de las que partimos.

No quisiera cerrar esta introducción sin dejar de agradecer la colaboración desinteresada de aquellos profesores que han hecho posible con sus respuestas que este estudio saliera adelante. A la dirección del CEPA Valle del Nalón, y muy especialmente a mi tutor, El Dr. Mario de Miguel, por la disposición en cualquier momento a resolver mis dudas y a orientarme en el camino de esta pequeña investigación, que no por ello deja de ser importante para mí.

1. Consideraciones previas

Introducción

Este apartado trata de establecer un punto de referencia así como el marco teórico necesario, para en la manera de lo posible, aclarar aquellas deficiencias y confusiones sobre los conceptos básicos que van a ser tratados en la presente investigación, y que además, están estrechamente relacionados con las posibles dificultades o problemas que serán objeto de estudio.

Para ello, desde un primer momento se deberán trazar las líneas definitorias de aquellos conceptos claves de manera que faciliten su posterior entendimiento.

Dentro de estas consideraciones previas, se tratarán conceptos como educación permanente o educación de adultos, la alfabetización, la educación no formal, la educación como una necesidad, etc.

Asimismo, trata de ser una justificación sobre la necesidad antropológica de todo ser humano a la educación. Una educación que deberá ir más allá de cualquier organización sociopolítica y que reclama una respuesta adecuada a los tiempos que corren, a las necesidades reales, a la variedad social, etc.

1.1 La educación de personas adultas como derecho y necesidad.

a) *La educación como derecho.*

García, J. (2004) afirma lo siguiente:

De la evolución histórica hemos aprendido que el protagonismo de la educación extraescolar ha hecho un largo recorrido que va desde el terreno del desarrollo productivo a los beneficios no materiales. No quiere decirse que ambos rótulos (promoción económica y promoción socio-personal) sean proclamadas antagonistas; lo que queremos asegurar es que el acompañamiento educativo, además de otorgar una carta de recomendación para entrar en la sociedad del mercado, también oficia el reencuentro con el individuo en cuanto persona y ciudadano.

Asimismo, Botkin, (1979) afirma que “conviene recordar de nuevo que la concurrencia de este estilo viene ceñida a la transversalidad de la vida”.

El autor Delors, J. (1996) por su parte, habla de las formas educativas “sin límites de edad”. Y establece que “su cumplimiento es ya una obligación de justicia porque tiene origen en un derecho y una necesidad antropológica.

En definitiva, “las leyes más básicas y fundamentales del ordenamiento jurídico han registrado el encargo inevitable de una educación universal y obligatoria, en cuyo universo se encuentran las personas mayores”. (García, J. 2004)

En esta línea se podrían citar al respecto numerosas iniciativas que avalan este punto, entre las que destacan las siguientes; la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la propia Constitución Española, así como las diferentes leyes educativas que se explicarán más adelante.

b) *La educación como necesidad antropológica*

Se podría afirmar sin temor a equivocarse que uno de los retos que la sociedad de hoy en día tiene que resolver es adaptar sus esquemas conceptuales a las necesidades derivadas de una doctrina jurídica y de la propia naturaleza.

Es decir, hoy más que nunca es necesaria la consolidación de la sustantividad jurídica de la educación para encontrar un pueblo desarrollado. Y el cambio mental a realizar es que ésta ha de llegar a todas las capas sociales como derecho y necesidad.

Sobre esta necesidad existencial, García, J. (2004) estableció lo siguiente:

La concepción antropológica del hombre es un filón para el asentamiento de la educación a lo largo de la vida. Gracias a las aportaciones de la filosofía y la antropología podemos ver a un hombre como un proyecto inacabado. A partir del existencialismo adquiere la idea del ser incompleto, de las posibilidades del ser humano. Es decir, según estos filósofos, la obra que construye el ser humano nunca se acaba, siempre existe la aparición de la posibilidad.

Como es lógico, el hombre necesita de bienes materiales y no materiales para vivir, y acude a quien le pueda subvenir sus necesidades biológicas, afectivas o espirituales. Por eso busca premios importados desde la economía, el conocimiento o la religión. Pero, siempre empujado por la necesidad, de relación con la naturaleza. De ahí, que de lo que reciba de fuera (la cultura, el medio ambiente, la sociedad, la

educación) es especialmente válido en la medida que satisface la expresión de sus carencias

Y añade a continuación:

Para el hombre de hoy, no le sorprende la necesidad y urgencia del aprendizaje de nuevos saberes o de adquisición de habilidades profesionales. Pero es bien diferente el acoplamiento a las metamorfosis de la sociedad, al imperativo existencial de tener que abrirse y hacerse diariamente en cuanto hombre.

Finalmente afirma:

El instrumento o los medios que nos ayudan a crecer de forma ininterrumpida, no es otro, que la disposición de la inteligencia. La evolución sobre el planeta ha ido en progresivo aumento con un incesante avance en el conocimiento y el manejo de la técnica. Ocurre que la acción de la inteligencia está específicamente impulsada por la cultura y la educación. No es difícil suponer que las condiciones educativas representan el medio más idóneo para el desenvolvimiento del ser humano. Si somos conscientes que la inteligencia es el primer referente del hombre y la educación resulta el criterio legitimador de la racionalidad, hemos de concluir que la educación es el protector preferente de la dignidad humana. Por encima de otros recursos, el educativo resulta ser el reclamo primero de la incompleta naturaleza humana. Para empezar, sin las atenciones culturales del entorno, el humano recién nacido sería incapaz de sobrevivir. Por lo tanto, podemos afirmar que la educación y la cultura prestan ese servicio al niño, al Joven, al adulto y al mayor. Ellas están respondiendo a las carencias innatas a lo largo de la vida. Ella, la educación, es el factor decisivo, primero para sobrevivir y después para mejorar la vida.

En esta línea se encuentra el pensador Habermas, (1968) y su “teoría de los intereses cognitivos” que no es más que la construcción del código doctrinal del ser humano en tanto sujeto subsidiado por la educación.

Este autor trata de desenterrar las raíces vitales del conocimiento; la reflexión habermasiana se sustenta sobre la base de la especie humana, sin olvidar los imperativos socioculturales.

Por lo tanto, se puede observar que existe una legítima confluencia entre la reproducción humana y la reproducción social con mutuas interconexiones.

Esta propuesta de acuerdo con García, J. (2004) asegura que existen tres motivaciones antropológicas en la configuración del conocimiento.

- La motivación técnica.
- La motivación del sentido práctico del fenómeno cognitivo.
- La motivación emancipadora. Es sin duda ésta la que se muestra como más interesante para el presente estudio. Ya que se refiere a la autonomía, a la reflexión para poder desenvolverse con éxito en la sociedad del momento. Es decir, el sentimiento de la libertad y autonomía personal.

1.2 La alfabetización

La UNESCO define el alfabetismo funcional en los términos siguientes:

Es analfabeta funcional la persona que no puede emprender aquellas actividades en las cuales la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que deberían permitirle continuar haciendo uso de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del de la comunidad.

La alfabetización funcional es disponer de la facultad para la comunicación, para hacer las cuatro operaciones elementales, para resolver problemas y para relacionarse con otras personas en cada una de las áreas siguientes: la administración y la justicia, la salud y la seguridad, el conocimiento y la ocupación, la economía del consumidor y el aprovechamiento de los recursos de la humanidad.

Por lo tanto, la alfabetización es “una forma de educación que fortalece la posibilidad de jóvenes y adultos de participar en todas las manifestaciones de la vida social, en sus expresiones productivas, estéticas y creativas”. (Gelpi, E. 1990).

Por lo tanto, se puede afirmar que se establece como una condición fundamental y necesaria en la sociedad de hoy en día. No sólo en sus expresiones más tradicionales y fundamentales, como pueden ser saber leer y escribir. Sino también extenderse a otras nuevas formas de alfabetización como pueden ser las nuevas lenguas extranjeras, las tecnologías de la comunicación, el lenguaje técnico-científico, las expresiones artísticas, las habilidades para el autoempleo, la adaptación a nuevas formas de trabajo, etc.

En este sentido, se deberán de establecer estas alfabetizaciones como algunos de los objetivos de la educación permanente y a la que sin duda habrá que dirigir todos los esfuerzos.

1.3 La educación no formal

Este concepto de acuerdo con el autor Coombs, (1968) comienza a estar presente sobre todo hacia finales de los años sesenta. Precisamente cuando algunos análisis macroeducativos estaban detectando lo que entonces se denominó la *“crisis mundial de la educación”*

Esta crisis como afirma Bhola, (1983) más que de la educación en general, lo era especialmente de los sistemas *“formales”* de educación.

Uno de los diagnósticos que se derivan de los análisis sobre esta crisis se resumía básicamente en afirmar que si los sistemas educativos continuaban de esta manera, no serían capaces de satisfacer toda la demanda social de educación. Es decir, que la sola expansión del aparato escolar no serviría como único recurso para atender a las expectativas sociales de formación y aprendizaje. Hecho que coincide con la aparición de mucha literatura pedagógica que empezaba a cuestionar a la institución escolar.

En estudios e informes sucesivos de esta época se comienza a poner el acento en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares. De esta manera, se pretendía designar al amplísimo y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares o situados al margen del sistema de la enseñanza reglada.

En este sentido, Coombs y Ahmed, (1974), definían a la educación no formal como *“toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”*

1.4 ¿Educación permanente o educación de adultos?

El objetivo de este apartado es establecer un punto de referencia en torno a estos dos conceptos con el propósito de aclarar posibles confusiones conceptuales.

En este sentido, diversos autores establecen o caracterizan a la educación de adultos, como la que se dirige fundamentalmente hacia aquella población con una alta exclusión de los sistemas formales de educación y a su vez, de los beneficios del desarrollo económico y social. Por ello, fundamentalmente orienta sus objetivos educativos en relación con el mejoramiento y la transformación de las condiciones de esta población y de su situación en la dinámica y estructura social.

La teorización sobre la educación de adultos básicamente se ha desarrollado a partir de dos polos referenciales. Uno se podría decir que constituye la referencia positiva, es decir, hacia donde hay que ir. Mientras que el otro le sirve de referencia negativa, es decir, lo que hay que negar.

El primero de ellos se sitúa casi en la utopía: es el “desiderata” de la educación permanente. Mientras que el segundo, se halla en las antípodas del deseo: es la realidad de unas prácticas y de unos marcos educativos vigentes y dominantes que supuestamente debieran ser negados en la educación de adultos.

Estas prácticas y ámbitos pueden resumirse en la utilización por parte de los docentes de métodos infantiles de educación y enseñanza, y en el bastidor institucional y organizativo de la escuela. Es decir, en la educación de adultos se teoriza afirmativamente en función del anhelo ideológico de la educación permanente y negativamente frente a la educación infantil y la escuela.

Educación de adultos	
Relación positiva	Educación permanente
Relación negativa	Prácticas infantiles y escolares

Este se puede explicar de la siguiente manera; por un lado, las nociones, “educación permanente” y la “educación de adultos” han nacido y crecido juntas; y no sólo juntas sino, además, mezcladas y confundidas. En cuanto se las ha conseguido distinguir conceptualmente, la primera, ha servido de justificación teórica y de legitimación social a la segunda.

Por lo tanto, “si el ser humano es permanente educable y, además, se afirma la necesidad de posibilitar la actuación de tal capacidad, el adulto no puede quedar marginado de las prestaciones educativas que la sociedad pone a disposición de sus miembros” (Bernet, J. 1993),

Asimismo se establece que si históricamente la tarea pedagógica se ha centrado fundamentalmente en la infancia y la juventud, y, al menos desde el siglo pasado, la escuela ha sido el lugar pedagógico por excelencia, parece irremediable que la educación de adultos no pudiera abstraerse de tales referencias.

Estas referencias, en un primer momento, jugaban a modo de modelo, pero después han servido, en el discurso teórico pero mucho menos en la realidad práctica, de contramodelo: los procedimientos y los marcos pedagógicos propios y específicos de los adultos habían de afirmarse por negación de lo escolar y de lo infantil. Estas pautas del teorizar sobre la educación de adultos, han sido inevitables pero a su vez también necesarias.

Hoy en día, en la mayoría de países, no sólo en los más desarrollados, se están experimentando grandes transformaciones en los sistemas productivos, enormes cambios en la investigación y desarrollo. Al mismo tiempo, vemos que nuestros sistemas educativos están de alguna manera ligados a estos sistemas productivos y a otros que están desapareciendo o que incluso ya han desaparecido. Es decir, nuestros sistemas educativos son todavía tradicionales, a pesar de la importancia de la educación de adultos. Por lo tanto, aquí su función va muchas veces más allá de efectuar una actualización, o de resolver problemas laterales.

En definitiva, “la educación permanente no significa o no es la educación de adultos, tampoco es una formación vocacional, ni de recuperación escolar. La educación permanente es una política global, una educación general”. (Gelpi, E. 1990).

Pero tampoco debe de entenderse como un concepto ligado a la escolaridad. Por lo tanto, esta manera de concebir la educación se relaciona con el hecho de que la mayor parte de la gente en el mundo productivo de hoy y del futuro está destinada a pasar largos períodos de su vida en la educación. Frente a estas transformaciones (económicas, sociales y culturales) los dirigentes políticos, así como los educadores y administradores necesitan reconocer que debemos repensar globalmente nuestras soluciones educativas y no solamente añadir soluciones al orden existente.

En este sentido el autor Gelpi, E. (1990) define la educación permanente como un proyecto educativo que tiene en cuenta los cambios objetivos de la sociedad y las aspiraciones de desarrollo de los hombres y de las mujeres.

Cabe preguntarse en este punto si en los últimos años, ha habido un cambio en nuestra sociedad, con relación a la población inmigrante, y más concretamente en la educación adultos.

2. La educación de adultos

2.1 Introducción

Como se ha establecido en el punto anterior la educación de adultos se sirve de la educación permanente como base teórica desde la que poder desarrollar una política y unas acciones educativas con identidad propia. En los siguientes apartados se establece el camino legislativo que la educación de adultos ha seguido en nuestro país. Asimismo, se ha establecido un apartado referente al trato de la educación de adultos en Europa y concretamente a la enseñanza de las lenguas, ya que como se verá en puntos posteriores, la enseñanza de la lengua castellana al alumnado adulto inmigrante, será el objeto principal de estudio.

Por último se incluye un cuadro que refleja la realidad de la educación de adultos en nuestros centros educativos.

2.2 Historia legislativa de la educación de adultos en España

La escuela de adultos, o la educación de las personas adultas tienen una larga trayectoria en nuestra sociedad. Y aunque se podría afirmar que es a partir de la Ley General de Educación donde se empieza a plasmar la educación de adultos en forma de ley, ya en el Plan de 1838 se recoge el siguiente: “el Gobierno procurará la conservación y el fomento de las escuelas de adultos”.

De acuerdo con los autores Colom, A., Domínguez, E., Sarramona, J. (2011) se establece como finalidad lo siguiente:

Suplir la falta de instrucción primaria en aquellas personas que no habían podido recibirla en la infancia, y fueron los mismos maestros de otras escuelas de niños quienes comenzaron a impartir educación a los adultos voluntariamente y gratuitamente o mediante una pequeña gratificación, en horarios incómodos, fuera de la jornada del trabajo de los asistentes, que no hubieran podido acudir de otro modo. Más tarde, con la Ley Moyano tampoco se mejoraron estas escuelas, ya que no se impartía una verdadera educación de adultos. Simplemente eran escuelas a las que iban personas adultas que no habían podido acudir cuando eran niños a las escuelas primarias.

Pero la preocupación por la educación de adultos, seguía vigente y tuvo más tarde otras manifestaciones importantes. Como son los Ateneos y los Ateneos obreros. Éstos representaron una preocupación mayor y el contenido de sus actividades era distinto y superior a la instrucción primaria. A ellos se unió la Iglesia, que también se preocupó de combinar la formación básica con la formación religiosa, con el propósito de combatir el laicismo que predominaba en los centros obreros.

La ILE (Instituto Libre de Enseñanza) llevó a cabo en el siglo XX las conocidas Misiones Pedagógicas, en ellas se establecieron como objetivos primordiales la divulgación y promoción cultural principalmente en las zonas rurales, donde había un escaso índice de participación en las escuelas.

Ya en la época franquista, se creó la Junta Nacional contra el analfabetismo. En 1963 se inició la Campaña Nacional de Alfabetización y se crearon cinco mil escuelas con el fin de erradicar el analfabetismo.

Pero como se ha dicho con anterioridad, será la Ley General de Educación de 1970 quien se refiere por primera vez en España al concepto de educación permanente, la cual señala que se realizará en centros específicos.

A continuación se procederá a exponer el trato que las diferentes leyes educativas han propiciado a la educación de adultos. No obstante y para no hacer demasiado extensa la lectura, se hará referencia solamente a una muestra de cada una de las leyes de modo que sirva de ejemplo. Para un estudio más detallado y completo se podrá hacer uso del anexo III donde se recogerá la legislación referente a la educación de adultos de forma completa.

▪ **Ley General de Educación (LGE)**

La Ley General de Educación de 1970, dentro del título primero que hace relación al sistema educativo, establece en su Capítulo Primero, en las Disposiciones Generales lo siguiente:

“9. 1. El Sistema educativo asegurará la unidad del proceso de la educación y facilitará la continuidad del mismo a lo largo de la vida del hombre para satisfacer las exigencias de educación permanentemente que plantea la sociedad moderna”

Asimismo, la citada Ley, establece un capítulo específico destinado a la educación de adultos, el Capítulo IV. “La Educación Permanente de Adultos”.

Y en su artículo 44.1 establece lo siguiente: “Mediante Centros especialmente creados con este fin o a través de sectores o grupos específicos en los Centros ordinarios, se ofrecerá la posibilidad:

a) De seguir estudios equivalentes a la Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional a quienes, por cualquier razón, no pudieron cursarlos oportunamente.

b) De perfeccionamiento, promoción, actualización y readaptación profesional, así como la promoción y extensión cultural a distintos niveles”

Asimismo, en el artículo 45. Establece a la educación permanente un respaldo legislativo al concretar su desarrollo y a quienes implica:

“1. La planificación de las actividades de educación permanente de adultos se basará en investigaciones sobre las necesidades y aspiraciones de los distintos grupos sociales y de las diferentes comarcas, sobre el contenido de los programas de perfeccionamiento profesional, sobre los métodos que requiere la acción en función de la diferente índole de las profesiones, los distintos niveles de calificación, las condiciones específicas de las técnicas de comunicación, la psicología de los adultos y los valores e ideales básicos de la sociedad.

▪ **Ley Orgánica General de Educación (LOGSE)**

Esta ley habla de la educación de personas adultas estableciendo para ellas una serie de objetivos.

Artículo 51.

1. El sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. A tal fin, las Administraciones educativas colaborarán con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral.

2. De acuerdo con lo dispuesto en el apartado anterior, la educación de las personas adultas tendrá los siguientes objetivos:

a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.

b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

c) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

Artículo 52.

1. Las personas adultas que quieran adquirir los conocimientos equivalentes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades.

Artículo 53.

2. Las personas adultas podrán cursar el bachillerato y la formación profesional específica en los centros docentes ordinarios siempre que tengan la titulación requerida. No obstante, podrán disponer para dichos estudios de una oferta específica y de una organización adecuada a sus características.

Artículo 54.

1. La educación de las personas adultas podrá impartirse en centros docentes ordinarios a específicos. Estos últimos estarán abiertos al entorno y disponibles para las actividades de animación sociocultural de la comunidad.

▪ Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)

Del aprendizaje permanente: enseñanzas para las personas adultas. Establecía los siguientes artículos relacionados con la educación de adultos:

Artículo 52. Objetivo.

1. La educación permanente tiene como objetivo ofrecer a todos los ciudadanos la posibilidad de formarse a lo largo de toda la vida, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades y conocimientos para su desarrollo personal o profesional.

A tal fin, las Administraciones educativas colaborarán con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de personas adultas y, en especial, con la Administración laboral.

2. Las enseñanzas para las personas adultas tendrán los siguientes objetivos:

a) Adquirir, completar o ampliar capacidades y conocimientos y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.

b) Desarrollar programas y cursos para responder a determinadas necesidades educativas específicas de grupos sociales desfavorecidos.

c) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

Artículo 53. Enseñanza básica.

1. Las personas adultas que pretendan adquirir los conocimientos correspondientes a la enseñanza básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades. Esta oferta deberá ajustarse a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación fijados con carácter general en los currículos de las enseñanzas obligatorias de las respectivas Administraciones educativas.

Artículo 54. Enseñanzas de Bachillerato y Formación Profesional.

2. Las personas adultas que estén en posesión de la titulación requerida podrán cursar el Bachillerato y la Formación Profesional. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que dichas personas dispongan en los centros ordinarios que se determinen de una oferta específica de estos estudios, organizada de acuerdo con sus características...

▪ **Ley Orgánica de Educación (LOE)**

Esta Ley recoge un apartado en el que trata sobre la Educación de personas adultas:

Artículo 66. Objetivos y principios.

1. La educación de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.

3. La educación de personas adultas tendrá los siguientes objetivos:

a) Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo.

b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

c) Desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.

d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.

e) Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.

f) Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.

g) Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.

Artículo 67. Organización.

1. Además de las personas adultas, excepcionalmente, podrán cursar estas enseñanzas los mayores de dieciséis años que lo soliciten y que tengan un contrato laboral que no les permita acudir a los centros educativos en régimen ordinario o sean deportistas de alto rendimiento.

7. Las enseñanzas para las personas adultas se organizarán con una metodología flexible y abierta, de modo que respondan a sus capacidades, necesidades e intereses.

Artículo 68. Enseñanza básica.

1. Las personas adultas que quieran adquirir las competencias y los conocimientos correspondientes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades.

Artículo 69. Enseñanzas postobligatorias.

2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas oportunas para que las personas adultas dispongan de una oferta específica de estos estudios organizada de acuerdo con sus características.

Artículo 70. Centros.

Cuando la educación de las personas adultas conduzca a la obtención de uno de los títulos establecidos en la presente Ley, será impartida en centros docentes ordinarios o específicos, debidamente autorizados por la Administración educativa competente.

2.3 La Educación de Adultos en Europa

▪ El Consejo de Europa

El Consejo de Europa estable una serie de reuniones que son esencialmente cumbres en las que los dirigentes de la UE se reúnen para decidir sobre prioridades políticas generales e iniciativas de gran calado. Asimismo, se afirma que su función es doble: fijar el rumbo y las prioridades políticas generales de la UE y tratar las cuestiones complejas o sensibles que no puedan ser resueltas en el nivel inferior de la cooperación intergubernamental. (Unión Europea, 2011)

En este sentido, en la Decisión N° 170/2006/CE Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. Dentro de las Disposiciones generales se adoptan lo siguiente:

Artículo 1. El programa de aprendizaje permanente.

3. El programa de aprendizaje permanente tendrá los siguientes objetivos específicos:

- a) contribuir al desarrollo de un aprendizaje permanente de calidad y promover elevados niveles de calidad, la innovación y la dimensión europea en los sistemas y las prácticas en ese ámbito;
- b) apoyar la realización de un espacio europeo del aprendizaje permanente;
- c) ayudar a mejorar la calidad, el atractivo y la accesibilidad de las oportunidades de obtener un aprendizaje permanente disponibles en los Estados miembros;
- d) reforzar la contribución del aprendizaje permanente a la cohesión social, la ciudadanía activa, el diálogo intercultural, la igualdad entre hombres y mujeres y la realización personal;
- e) ayudar a promover la creatividad, la competitividad, la empleabilidad y el crecimiento de un espíritu empresarial;
- f) favorecer una mayor participación en el aprendizaje permanente de personas de todas las edades, incluidas las que tienen necesidades especiales y las pertenecientes a grupos desfavorecidos, independientemente de s
- g) promover el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística;

- h) apoyar el desarrollo, en el ámbito del aprendizaje permanente, de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas innovadores y basados en las TIC
- i) reforzar la capacidad del aprendizaje permanente para crear un sentimiento de ciudadanía europea, basado en la comprensión y en el respeto de los derechos humanos y de la democracia, y fomentar la tolerancia y el respeto hacia otros pueblos y otras culturas;
- j) promover la cooperación en materia de garantía de la calidad en todos los sectores de la educación y la formación en Europa;
- k) estimular el mejor aprovechamiento de los resultados y productos y procesos innovadores e intercambiar buenas prácticas en los ámbitos cubiertos por el programa de aprendizaje permanente, a fin de mejorar la calidad de la educación y la formación.

5. Tal como establece el artículo 3, los objetivos del programa de aprendizaje permanente se perseguirán mediante la aplicación de cuatro programas sectoriales, un programa transversal y el programa Jean Monnet, que se denomina en lo sucesivo, en conjunto, “los subprogramas”

Asimismo, el Parlamento europeo y el Consejo, establecen en el punto 6 lo siguiente:

“la presente Decisión se aplicará a lo largo del período comprendido entre el 1 de enero de 2007 y el 31 de diciembre de 2013. No obstante, las medidas preparatorias, incluidas las decisiones que la Comisión adopte en virtud del artículo 9, podrán ponerse en aplicación a partir la entrada en vigor de la presente Decisión.

Artículo 3. Subprogramas. Los subprogramas sectoriales

d) El programa Grundtvig, que atenderá a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de los participantes en todas las formas de educación de adultos, así como de los centros y organizaciones que imparten o facilitan esa educación.

El programa transversal abarcará las cuatro actividades clave siguientes:

- a) cooperación política e innovación en materia de aprendizaje permanente
- b) fomento del aprendizaje de lenguas
- c) desarrollo de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas innovadoras y basadas en las TIC, en el ámbito del aprendizaje permanente;

d) difusión y aprovechamiento de los resultados de actividades subvencionadas al amparo del programa y de anteriores programas afines, así como intercambio de buenas prácticas.

▪ **El Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas**

El Instituto Cervantes en su traducción sobre el original (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001) se refiere de la siguiente manera al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa.

El Marco de referencia se ha elaborado pensando en todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas y pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como facilitar la comunicación entre estos profesionales y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, contribuyendo de este modo a facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación es, pues, un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa.

Y añade:

El MCER genera en torno a sí un cúmulo de ideas, comentarios, propuestas y actuaciones. A pesar de que los autores declaran expresamente que no pretenden marcar el camino del profesor, sino más bien presentarle ideas para la reflexión, la respuesta de todos los países y sistemas educativos no se corresponden con estas expectativas. Tanto los especialistas en la materia como los Gobiernos han oficializado el MCER como un libro-guía cuyo alcance no se limita a las meras sugerencias. De hecho, los Gobiernos de los distintos países europeos han tomado el MCER como referencia metodológica y a ello se

han aplicado con entusiasmo instituciones y profesores. Pese a la declaración explícita al comienzo del libro; “No nos hemos propuesto decir a los profesores lo que tienen que hacer o cómo tienen que hacerlo. Más bien nos proponemos suscitar interrogantes, no responder a ellos.

Asimismo, el libro establece unos propósitos claros;

El Marco de referencia europeo proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Para continuar luego con anotaciones más detalladas:

El Marco proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de recursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos.

Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el Marco de referencia favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa.

Por lo tanto, se establece un objetivo claro en la enseñanza de los idiomas. En este sentido se observa como dicho marco trata de unificar criterios y así se percibe al inicio del mismo;

El Marco de referencia cumple el objetivo principal del Consejo de Europa según se define en las recomendaciones R (82) y R (98) del Comité de Ministros: “conseguir una mayor unidad entre sus miembros”

y aspirar a este objetivo “adoptando una acción común en el ámbito cultural”.

De esta manera de acuerdo con el autor Sánchez, A. (2009):

El origen de los programas relativos a la enseñanza de lenguas perseguía ya ese objetivo, además de otro más fundamental, el relativo a facilitar la comunicación entre todos los miembros del Consejo y propiciar así el entendimiento mutuo, y en última instancia, la paz, bien extremadamente apreciado en Europa tras haber sufrido dos guerras mundiales en la primera mitad del siglo XX

Este mismo autor advierte que el MCER ha de ser leído y presentado con propiedad. No necesariamente con cautela, pero sí advirtiéndole que su finalidad no es cerrar un capítulo, sino abrir un camino amplio y flexible por el que pueden transitar muchas opciones, sin que éstas tengan que ser coincidentes, incluso en cuestiones tan sustanciales.

Y añade: “si un grupo de alumnos se propusiese aprender la gramática de una lengua, el profesor debería satisfacer “tal necesidad” según se aconseja en el MCER”. Este hecho destaca, no emanaría bien con el enfoque comunicativo de la lengua, o de la naturaleza de la competencia comunicativa, y las afirmaciones que se desmarcan del establecimiento de una vía única, como se refleja en el propio Texto del citado Marco:

La construcción de un Marco de referencia integrador, transparente y coherente para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas no supone la imposición de un único sistema uniforme. Por el contrario, el Marco de referencia debe ser abierto y flexible para que se pueda aplicar, con las adaptaciones que sean necesarias, a situaciones concretas. El Marco debe ser:

- De finalidad múltiple: que se pueda utilizar para la amplia variedad de fines relacionados con la planificación y la disponibilidad de medios para el aprendizaje de idiomas
- Flexible: que se pueda adaptar para su uso en circunstancias distintas
- Abierto: apto para poder ser ampliado y mejorado
- Dinámico: en continua evolución como respuesta a la experiencia derivada de su uso
- Fácil de usar: presentado de forma que pueda ser comprendido y utilizado con facilidad por parte de aquellos a los que se dirige

- No dogmático: no sujeto, irrevocable y exclusivamente, a ninguna de las teorías o prácticas lingüísticas o educativas que rivalizan entre sí.

En definitiva, el MCER no pretende ser un manual normativo. Pero como bien afirma Sánchez, A (2009):

Los destinatarios, Gobiernos, autoridades educativas y una buena parte del profesorado, no lo han tomado así. Las autoridades necesitan pautas y normas concretas, claras y transparentes. Y los profesores también. De otra manera, sería imposible fijar objetivos concretos y medir los resultados (...) Pautas similares no son menos importantes para la mayoría de los profesores. En primer lugar porque éstos necesitan disponer de alguna guía clara sobre lo que se espera de ellos. Y en segundo lugar, porque no todos están capacitados ni dispuestos a elaborar autónomamente un currículo plenamente adaptado a los alumnos que acuden a sus aulas.”

▪ **Datos sobre Lengua Castellana para inmigrantes en España**

En el siguiente cuadro se refleja el número de alumnos matriculados en la asignatura de Lengua Castellana y Cultura española en centros educativos de carácter público en el territorio español para el curso 2011/12. (Gobierno de España)

TOTAL	69.611
Andalucía	12.192
Aragón	4.543
Asturias (Principado de)	481
Balears (Illes)	5.357
Canarias	825
Cantabria	727
Castilla y León	1.132
Castilla-La Mancha	2.112
Cataluña	21.422
Comunitat Valenciana	7.852
Extremadura	373
Galicia	337
Madrid (Comunidad de)	7.216
Murcia (Región de)	2.993
Navarra (Comunidad Foral de)	1.107
País Vasco	0
Rioja (La)	862
Ceuta	63
Melilla	17

3. La enseñanza de las lenguas

3.1 Introducción

Como se afirmado con anterioridad el tema central de la presente investigación es la educación de adultos, y más concretamente la enseñanza de la lengua castellana al alumnado inmigrante. Para poder entender este proceso se establece como condición imprescindible acercarse a los diferentes enfoques metodológicos, didácticos, psicolingüísticos, etc. Que a lo largo de los años se han ido sucediendo.

Pero además, es importante destacar como se verá en los sucesivos puntos, la diferenciación que varios autores establecen entre la enseñanza de las primeras lenguas y la enseñanza de las segundas lenguas o lenguas extranjeras. Algo que está muy presente en el desarrollo de este trabajo.

3.2 Enfoques didácticos de la enseñanza de las lenguas

A partir de los años 70 la didáctica de las lenguas adquiere su propia autonomía, como campo específico de reflexión teórica y de práctica didáctica. Se produce en este punto una proliferación de intereses que abarcan campos como los de la pedagogía, la psicología, y la lingüística.

Asimismo, a estos campos de estudio se le une otras áreas de conocimiento como la antropología, la etnografía o las ciencias de la comunicación, que tratan de explicar la lengua y su adquisición.

En este sentido el Murillo, J. (1996). Afirma que:

Esta convergencia de interés por la enseñanza de las lenguas ha producido una proliferación de teorías y enfoques en este campo que, a menudo, no son sino una translación mecánica de la axiomática, de la metodología y de los saberes propios de estas ciencias conexas.

Por lo tanto, se tratará de establecer un punto de partida sobre los diferentes enfoques didácticos que originan y que fundamentan la actuación de enseñanza y aprendizaje dentro del aula.

Murillo J. y otros. (1996) estable lo siguiente en este sentido:

Estos distintos planteamientos didácticos de enseñanza de las lenguas pueden agruparse en ocho enfoques que pueden ordenarse por orden cronológico en función de la época de aparición, pero que se continúan

usando en la actualidad en mayor o menor medida. Recogiendo la sugerencia de diversos autores, destacamos los siguientes; métodos naturales, métodos tradicionales (gramática traducción, audio-orales, métodos situacionales, enfoques estructuro-globales (SGAV), enfoques comunicativos, enfoques psico-cognitivos y los enfoques “experienciales” (experiential approaches) la enseñanza-aprendizaje por tareas)

Como se observa, la variedad de enfoques metodológicos es numerosa. Adoptando en esta investigación, una clasificación más actual y que diferencia o establece una clasificación entre aquellas metodologías que son utilizadas para la enseñanza de las primeras lenguas y aquellas otras que son destinadas para la enseñanza de segundas lenguas.

En este sentido, (Puren, 1998) afirma que:

Las propuestas metodológicas más significativas para la enseñanza de las lenguas que se han sucedido a lo largo de los últimos setenta u ochenta años se han configurado a partir de tres factores fundamentales: las características de los contextos en los que las lenguas se han enseñado, las concepciones que los enseñantes han tenido de estas lenguas y las teorías acerca de su aprendizaje que se han sucedido durante este tiempo. De esta manera, y debido a la importancia de los contextos de enseñanza y aprendizaje, se contribuyó al establecimiento de dos tradiciones claramente diferenciadas: una para la enseñanza de las lenguas primeras y otra para la enseñanza de las segundas lenguas o lenguas extranjeras.

A continuación se tratarán estos conceptos con más detenimiento con el fin de establecer una mejor comprensión del tipo de metodología adecuada a cada situación.

3.2.1 Primera lengua, segunda lengua y lengua extranjera

Estas etiquetas vienen rodeadas de cierta polémica, imprecisiones y a veces de pugnas con denominaciones alternativas. Esto puede traer consigo complicaciones en la búsqueda de una definición teórica coherente y ajustada. Pero además, donde realmente aparecen dificultades es cuando se pasa del plano teórico al práctico. Es decir, cuando se trata con casos y situaciones reales.

Asimismo “ las complicaciones derivan también de que la adquisición de una lengua es un proceso multidimensional en el que es posible poner el acento en facetas más psicológicas o más sociales, según interese” (Fernández, 2010)

▪ Primera lengua

El diccionario de sociolingüística de Swan, Deumert, Lillis y Mesthrie presenta la siguiente entrada para el lema “primera lengua”:

Usado generalmente para hacer referencia a la primera lengua que aprende un individuo. También se usa la fórmula abreviada L1, en contraste con L2, L3, etc. No obstante, “primera lengua” o L1, también puede referirse a la lengua en que un individuo es más competente, en cualquier momento de su vida, y puede ser diferente de la primera lengua en sentido cronológico. Por ejemplo, la primera lengua de un niño crecido en los Estados Unidos, en términos de cronología de exposición y aprendizaje, puede ser el español. Sin embargo, cuando llegue a ser adulto, su primera lengua, en el sentido de la competencia de los ámbitos en los que usa la lengua e incluso de su identificación con ella puede llegar a ser el inglés, a causa del estatus dominante del inglés en los Estados Unidos. El término “lengua primaria” también se utiliza para la lengua que un hablante utiliza más comúnmente. “primera lengua” también se encuentra referida a la lengua de una comunidad más que a la de un individuo.

Esta definición muestra una serie de dificultades como pueden ser; “la consideración conjunta de aspectos individuales y de aspectos sociales, no siempre bien delimitados; la interpretación desde situaciones lingüísticas específicas; la multiplicidad de posibles denominaciones (primera lengua, L1, lengua materna, lengua primaria)” (Fernández, 2010)

Este problema terminológico no debe provocar mayores desconciertos y “no someter las múltiples situaciones de adquisición a la dictadura de las etiquetas, sino adjudicarlas por su mayor o menor adecuación a una situación determinada. Habrá ocasiones en las que lengua nativa sea más adecuada que lengua materna y otras en las que el orden de adquisición (lengua primera) sea más relevante que el contexto en que se ha producido” (Fernández, 2010)

▪ Segunda lengua

La definición de “segunda lengua” de acuerdo con Stern, (1983) encuentra las complicaciones derivadas de su relación con una “primera lengua”, pero especialmente se enfrenta a la necesidad de deslindar su contenido conceptual respecto de la etiqueta “lengua extranjera”

Richards, Platt y Platt (1997) definen la “segunda lengua” como:

La lengua de un individuo que no se adquiere desde la infancia, sino en algún momento subsecuente a la primera lengua (definición psicolingüística). Pero se añade a continuación que el término se refiere a menudo a los contextos en que una segunda lengua es utilizable como medio de comunicación social (definición sociolingüística).

Y de acuerdo con el autor (Fernández, 2010):

Ambas dimensiones, la psicológica y la social, tiene un importante peso conceptual y presentan sus complicaciones. Desde una perspectiva psicolingüística, el concepto de “segunda lengua” está tan arraigado entre los especialistas que ha prestado su denominación al proceso de adquisición de cualquier lengua que no sea la primera; por eso se habla de “adquisición de segundas lenguas”, ASL (Second Language Acquisition), más allá de que las lenguas adquiridas sean la segunda, la tercera o la cuarta, en orden cronológico, argumento que incomoda también a algunos especialistas.

Asimismo, este mismo autor afirma que la denominación “lengua extranjera” no ha permanecido ajena a la polémica, en gran parte por utilizarse para una referencia psicolingüística cuando se trata de una etiqueta de naturaleza social. Es decir, el concepto de “extranjero” no es un concepto lingüístico, ya que las lenguas en sí mismas y en relación con sus hablantes no son, ni extranjeras ni nacionales. Por eso no resulta apropiado aplicar el nombre de “lengua extranjera” para hablar de los procesos de adquisición o de aprendizaje.

▪ Lengua extranjera

Richards, Platt y Platt (1997) establece la siguiente distinción:

- a) Una lengua extranjera es aquella que se enseña como asignatura en la escuela, pero no se usa como lengua vehicular o como lengua de comunicación en ese país.
- b) Una lengua segunda es aquella que no es la lengua nativa de un país, pero que se usa ampliamente como lengua de comunicación (p.ej. en la educación y en la administración) y que suele usarse paralelamente a otra lengua o lenguas.

Por lo tanto, es el contexto de enseñanza y aprendizaje el que marca la distinción de ambos conceptos, con todas las implicaciones lingüísticas, pragmáticas, didácticas y metodológicas que ello supone.

No obstante, como se ha afirmado en el punto anterior, la extranjería no es un concepto psicológico, didáctico, ni lingüístico. Esta es la razón por lo que en los últimos años varios autores aboguen por el uso exclusivo de “segundas lenguas” rechazando la etiqueta de “lengua extranjera”.

Por lo que en cualquiera de los dos casos identificados por Richards, Platt y Platt, estaríamos ante segundas lenguas (que podrían ser terceras, cuartas...) con la diferencia que el aprendizaje se produciría en entornos ambientales bien con la presencia de la lengua aprendida, bien sin la presencia de la lengua aprendida.

En este sentido, Fernández, (2010) clasifica en entornos heteroglósicos o ajenos a la lengua aprendida, o homoglósicos, en los que la lengua aprendida tiene uso e implantación social. Y cita los siguientes ejemplos: la enseñanza de la lengua española en Italia supondría el aprendizaje de una segunda lengua en un entorno heteroglósico, dado que Italia no ofrece un entorno hispanófono.

Por el contrario en la presente investigación, “la enseñanza del español para alumnado inmigrante” nos encontramos en un entorno homoglósico, puesto que nos encontramos en un país que se habla el idioma objeto de enseñanza.

Gráfico sobre los diferentes entornos y lenguas

	Entorno homoglósico	Entorno heteroglósico
Primera lengua	Ej.: Cursos de lengua en el sistema educativo público para los nacidos en el mismo territorio (asignatura de lengua española para niños mexicanos en escuelas mexicanas)	Ej.: cursos de lengua familiar en un país hablante de otro idioma (“Aulas de Lengua y Cultura Españolas” en el Exterior, del Ministerio de Educación de España)
Segunda lengua (tercera, cuarta,...)	(segunda lengua) Ej.: cursos para hispanos de los Estados Unidos ofrecidos en Costa Rica; cursos de lengua en el sistema educativo público para población inmigrante (asignatura de lengua española cursada por inmigrantes marroquíes en escuelas de España)	(lengua extranjera) Ej.: cursos de lenguas en escuelas privadas de países donde no se habla la lengua aprendida (cursos de español en Alemania)

3.3 La enseñanza de las primeras lenguas

Simard (1997), citado por el autor Uri Ruiz B. (2011) explica “la evolución de las grandes corrientes en que se fundamentó la enseñanza de la primera lengua en el mundo francófono a lo largo del siglo XX a partir de la consideración de cinco grandes etapas de referencia general:

- **La pedagogía tradicional.** Corriente que prioriza la función referencial de la lengua y que toma como modelo del buen uso lingüístico las obras literarias de los autores clásicos. Paradójicamente, su objeto principal de atención son los conocimientos teóricos sobre la lengua, que desde un enfoque transmisivo se formulan en términos de reglas para el buen uso. Estas reglas se aprenden a través de la memorización y de su aplicación a ejercicios en los que prioriza la lengua escrita. Como principales representantes destacan los autores Johann Amos Comenius e Ignacio de Loyola.
- **La pedagogía natural.** Modelo que pone el énfasis en la función expresiva de la lengua. Toma como referencia la producción literaria, pero no como modelo formal a imitar sino como base potenciadora de las capacidades expresivas de los aprendientes. El desarrollo de las habilidades de escritura de los alumnos constituye el objetivo central de la enseñanza. La consecución de este objetivo se fundamenta en la práctica intuitiva de la actividad de escritura, y de la relectura y comentario de lo escrito a través de un proceso recursivo de ensayo y error. De los 20 a los 60 del siglo XX, Celestín Freinet llevó a cabo una gran actividad de desarrollo teórico y práctico de este modelo.
- **La propuesta de base estructuralista.** El estructuralismo lingüístico propone un modelo científico de descripción de las lenguas como sistemas de significación que pone de relieve los límites y las incongruencias de la gramática tradicional. La transposición del nuevo modelo a la enseñanza conlleva novedades importantes: el cambio de la palabra por la oración como unidad de análisis lingüístico sitúa la morfosintaxis en el centro de la enseñanza; el uso de actividades de manipulación de la frase (adición, sustracción, desplazamiento...) para la comprensión de la estructura de sus componentes significa dar carta de naturaleza al conocimiento consciente en los aprendizajes lingüísticos; y la distinción entre la oralidad y la escritura reconfigura la representación de estas modalidades específicas de los usos de las lenguas. Su iniciador fue Ferdinand de Saussure

con su obra Curso de lingüística general (1916). Con este curso, Saussure influyó a muchos lingüistas entre la primera y la segunda Guerra Mundial. En Estados Unidos, Leonard Bloomfield desarrolló su propia versión del estructuralismo lingüístico, al igual que Louis Hjelmslev en Dinamarca y Alf Sommerfelt en Noruega. En Francia, Antoine Meillet y Émile Benveniste continuarían con el programa de Saussure. Sin embargo, la Escuela de Praga es la más destacada, con miembros como Roman Jakobson o Nikolai Trubetzkoy.

- **Las propuestas de base cognitiva.** La ampliación del escenario en el que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y la importancia que se da en este escenario a los usuarios/aprendientes ha puesto de relieve la importancia de las operaciones mentales que se activan en los procesos productivos y receptivos. La psicología cognitiva ofrece modelos explicativos de estos procesos y la psicología sociocultural y las teorías del interaccionismo social, modelos teóricos acerca de la construcción colaborativa del conocimiento lingüístico. Estas propuestas surgen como una oposición a la concepción conductista del aprendizaje, elaboraron nuevas teorías, ideas, y métodos que trataron de paliar los problemas en el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- **La pedagogía de la comunicación.** Movimiento que nace de la observación de las insuficiencias de las propuestas centradas únicamente en la lengua en tanto que sistema de significación y que se nutre de aportaciones provenientes de ámbitos de estudio muy diversos. Esta nueva mirada, que ofrece pruebas de la complejidad de los fenómenos lingüísticos y de su enseñanza y su aprendizaje, está conformada por la atención al usuario/aprendiente como participante en las actividades comunicativas en contextos diversos significativos para los interlocutores, el cambio en los modelos de referencia en la enseñanza de las lenguas: de lo estrictamente literario a la vida cotidiana, y el paso de la atención exclusiva a la unidad oración a la consideración de la unidad texto. Los enfoques comunicativos tienen su origen en los primeros años de la década de los 70 del siglo pasado. Surgieron en Europa como reacción a los métodos estructurales anteriores: el Audiolingual en Estados Unidos y el Situacional en Europa.”

3.4 La enseñanza de las segundas lenguas y extranjeras

Así mismo, el citado autor Uri Ruiz B. (2011) recoge los siguiente: “a partir de Richards y Rogers (1986) podemos establecer una evolución paralela de las metodologías desarrolladas para la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras en la que podemos distinguir también cinco etapas:

- **Método gramática-traducción;** Enfoque transmisivo de la enseñanza que concibe que el aprendizaje de la lengua se lleva a cabo a través de la memorización del vocabulario y de las reglas gramaticales. Estos conocimientos se aplican a la traducción directa (de la lengua segunda objeto de aprendizaje a la lengua primera) e inversa (de la lengua primera a la lengua segunda). Se centra en las habilidades de lectura y la escritura y no da relevancia a los usos orales. Este método surge en Prusia en el siglo XVIII, es heredero desde el siglo XIX de la práctica académica alemana y tiene como principales representantes a Johann Seidenstücker, H. S. Ollendorf, Karl Plötz y Johann Meidinger.
- **Método directo;** propuesta basada en la consideración de que las lenguas se aprenden como la primera: de modo natural y espontáneo en función de las necesidades expresivas y comunicativas de los aprendices. El profesorado debe planificar actividades comunicativas que motiven la participación de los alumnos. A partir de esa participación y a través del uso lingüístico oral se desarrollará inductivamente el conocimiento de la nueva lengua.
- **Método audio-lingüístico;** se basa en las concepciones estructuralistas sobre el lenguaje (la lengua es un sistema de signos que mantiene entre sí relaciones sintagmáticas) y en las teorías conductistas sobre el aprendizaje (el aprendizaje de la lengua consiste en la adquisición de hábitos de comportamiento lingüístico en respuesta a determinados estímulos). En las aulas se promueve la adquisición a través de la repetición oral y de la memorización de las estructuras lingüísticas fundamentales de la nueva lengua. Los usos escritos tienen un rol secundario en la adquisición de la lengua. Su principal exponente fue Charles Fries, autor de *Teaching and learnig English as a Foreign Languages* (1945)
- **Enfoque natural;** esta propuesta es deudora de las concepciones chomskianas acerca de las lenguas y de los procesos a través de las cuáles se adquieren. Según estas concepciones la adquisición de las segundas lenguas se realiza, como la de las primeras, de modo inconsciente: la recepción de lengua oral comprensible activa un

mecanismo innato (Language Acquisition Device. LAD) que construye una gramática intuitiva (la competencia lingüística). Esta gramática no consciente es el fundamento de nuestras capacidades de uso de la lengua. En este marco, el rol del profesorado es facilitar a los aprendientes la recepción de usos lingüísticos ricos en variedad y cantidad.

- **Métodos comunicativos;** conjunto de propuestas que remiten a bases teóricas diferenciadas pero que tienen en común el hecho de centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa. Estas propuestas están atentas no tanto al conocimiento del sistema lingüístico como a las habilidades para sus usos orales y escritos en tareas de recepción y de producción y a la adecuación de estos usos a contextos diversos”.

3.5 La competencia lingüística, comunicativa y pragmática

Se ha planteado cómo ha evolucionado el concepto de la lengua en las últimas décadas. Ha existido en este sentido una evolución constante y notable. Y es a partir de los años 60 gracias a varias aportaciones de diversas disciplinas que se ha desarrollado una visión funcionalista y comunicativa de la lengua.

“Hasta los años 60, la lengua se había considerado básicamente como materia de conocimiento, como un conjunto ordenado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender: la fonética y la ortografía, la morfosintaxis y el léxico de la lengua” (Cassany, 1994)

Es a partir de los años 60, cuando se comienza verdaderamente a poner el énfasis en el uso de la lengua y su funcionalidad. Se comienza a entender la lengua como una actividad que tiene unos objetivos, una finalidad concreta. Se convierte pues, en un instrumento al servicio del usuario. Precisamente, es ésta la palabra clave, el uso, el aprendiz como usuario de la lengua.

“El uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje. Según este planteamiento, aprender lengua significa aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban. La gramática y el léxico pasan a ser los instrumentos técnicos para conseguir este último propósito” (Cassany, 1994)

De esta manera, se establece una clara diferenciación entre conocimiento y uso de la lengua, lo que determinará también el aprendizaje de uno u otro. En este sentido es clarificador el ejemplo de una persona que decía que había

estudiado durante muchos años, pero no sabía hablarlo. Es decir, podemos aprender muchas cosas sobre una lengua pero por el contrario no saber usarla.

Dentro de esta evolución de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, entran en juego tres conceptos importantes a la hora de afrontar su estudio. Éstos son la competencia lingüística, competencia comunicativa y competencia pragmática.

El primero de ellos, se debe de enmarcar en el contexto de la lingüística generativo-transformacional de Noam Chomsky (1957)

El primer concepto se enmarca en el contexto de la lingüística generativo-transformacional de Noam Chomsky (1957). Según esta teoría, la competencia es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos. La competencia engloba, pues, la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, o sea, el conjunto de la gramática. Además, competencia se opone a actuación lingüística, que es la ejecución efectiva de la competencia en una situación concreta, es decir: la utilización que cada hablante hace de la lengua en todos sus usos. Competencia y actuación forma una pareja de conceptos paralelos a los de la lengua y habla del estructuralista F. Saussure.

El concepto de competencia comunicativa fue propuesto por el etnógrafo Hymes (1967), para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. Hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etc. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día.

Finalmente, la pragmática es la rama de la semiótica y de la lingüística que se encarga de estudiar todos aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua. Analiza los signos verbales en relación al uso social que los hablantes hacen de ellos: las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles de los interlocutores, las presuposiciones, etc. La competencia pragmática es el conjunto de estos conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizados un usuario ideal.

Esquema que relaciona los tres conceptos.

Competencia lingüística + Competencia pragmática = **Competencia comunicativa**

Por lo tanto, se observa que como la competencia lingüística es asocia al conocimiento de la lengua y la comunicativa por el contrario a su uso. Y es este concepto de competencia comunicativa el que inunda los planteamientos didácticos más modernos.

En definitiva, se establece como objetivo fundamental de los enfoques comunicativos no ya aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. Por lo que las clases pasan a ser más activas y participativas; los alumnos practican los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación; se tienen en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones de los alumnos; que son diferentes y personales; etc.

En el siguiente cuadro se recoge las diferentes concepciones que ha habido a lo largo de la historia de la lengua con las metodologías para la enseñanza de las primeras y segundas lenguas.

Concepciones del aprendizaje de la lengua	Metodologías para la enseñanza de las primeras lenguas	Metodologías para la enseñanza de las segundas lenguas
Ningún modelo explícito de referencia	Pedagogía tradicional	Método gramática-traducción
Teorías innatistas	Pedagogía natural	Método directo. Enfoque natural.
Conductismo	Propuestas de base estructuralista	Método audio-lingüístico
Teorías de base cognitiva sobre el uso de la lengua	Propuestas de base cognitiva	Métodos comunicativos
Teorías interaccionistas	Pedagogía de la comunicación	Nuevas aproximaciones comunicativas

Todos esto enfoques metodológicos no se deberán entender como departamentos estancos e independientes que se sucedieron en el tiempo, sino que éstos junto con otros citados y no citados en esta investigación son un

continuo de concepciones relacionadas entre ellas que se solaparon en el tiempo originando nuevas propuestas de enseñanza.

3.6 La enseñanza de segundas lenguas en entornos homoglósicos

La enseñanza de las lenguas puede establecerse en diferentes entornos. Es decir, entorno homoglósico o entorno heteroglósico. Desde esta investigación, y para no extenderse demasiado, se tratará única y exclusivamente el entorno homoglósico o lo que es lo mismo, la enseñanza de una segunda lengua cuando el entorno es hablante de esa misma lengua. (Asignatura de “Lengua y Cultura española para inmigrantes”)

Desde esta perspectiva, “en la enseñanza del español que ha de marcar la variedad lingüística que ha de servir de referencia, la que ha de marcar la selección de materiales, la que dirimirá las dudas que surjan dentro de los equipos docentes ha de ser la variedad del entorno a través de su modelo culto”. (Los cursos de español para inmigrantes en España habrán de manejar la modalidad castellana del español como modelo). (Fernández, 2010)

En este sentido este autor añade además que “desde un plano didáctico, la enseñanza de segundas lenguas en entornos homoglósicos implica otros aspectos, además de la selección de la variedad de la referencia. Por un lado, los métodos y materiales didácticos han de ser adecuados para el aprendizaje de una segunda lengua; dicho de otro modo, el hecho de que el proceso de enseñanza tenga lugar en un entorno homoglósico no convierte en útiles los materiales utilizados por los estudiantes que estudian con ellos su primera lengua” (Fernández, 2010)

Por lo tanto, no sería conveniente utilizar los materiales y libros de texto de los estudiantes que estudian con ellos su primera lengua. Ya que existen diferencias entre aprender una primera lengua y una segunda, así como la existencia de desequilibrios en los niveles de dominio de la lengua .

Dicho autor afirma que “el profesorado ha de contar con el entorno homoglósico como un recurso de primer orden para la práctica de la enseñanza y el éxito del aprendizaje. El aprendizaje de una lengua tiene mucho que ver con la cantidad de experiencias comunicativas acumuladas por el aprendiz y los entornos homoglósicos constituyen el contexto ideal para sumar experiencias y adquirir rutinas comunicativas”. (Fernández 2010)

PARTE II. DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

4. Metodología de la investigación

4.1 Planteamiento del problema

La enseñanza dentro de la educación de adultos, se encuentra con varias dificultades no sólo terminológicas, sino también de desarrollo normativo. Esta falta de normativa en general en la educación de adultos, y más concretamente en la enseñanza de la lengua castellana para el alumnado inmigrante, constituye un obstáculo a la hora de desarrollar nuestra actividad docente.

Además de las citadas dificultades de la educación de adultos, se añaden otras específicas o propias de la asignatura de Lengua y Cultura española para inmigrantes que han supuesto un problema en el desarrollo de mi propia realidad profesional como profesor de esta asignatura.

Entre ellas, destaco como fuente originaria de posibles problemas la heterogeneidad lingüística y cultural del alumnado, las propias características de mi perfil docente, las diferencias de niveles encontradas, las diferentes metodologías de la enseñanza de la lengua, la falta de alfabetización de parte del alumnado, falta de recursos, etc.

Por lo tanto, desde esta realidad propia que he vivido este año, me surgen varias preguntas;

¿Cómo se puede mejorar en este tipo de enseñanza?

¿Qué recursos, medios, instituciones necesitamos?

¿Qué podemos mejorar?

Todas ellas se tratarán de determinar en el presente estudio y establecer en la medida de lo posible, unas propuestas y conclusiones con el fin de contribuir a la mejora de este tipo de enseñanza.

4.2 Justificación

Nos encontramos con una sociedad que requiere y demanda cada vez más niveles de alfabetización, (más allá del concepto tradicional de saber leer y escribir). Esto exige a las personas ciertos niveles de conocimiento para poder desenvolverse con éxito dentro de estos contextos socioeducativos.

Este hecho se ve agravado entre la población inmigrante que no domina la lengua española y que en muchos de los casos son analfabetos en su propio idioma.

A este problema se une la falta orientaciones curriculares o de una marco normativo que regule dichos aprendizajes.

4.3 Contexto del trabajo de investigación

4.3.1 La enseñanza del español para extranjeros en el ámbito educativo asturiano.

El presente estudio se centra en los CEPAS de Asturias y más concretamente el profesorado de la asignatura Lengua y Cultura Española para Inmigrantes.

Esta asignatura se enmarca dentro del Aprendizaje Permanente y educación de Personas adultas en el Principado de Asturias. Para el curso académico 2010/11 contó con la participación e implicación de las Administraciones Públicas y de los agentes económicos y sociales. Desde este programa, se llevan a cabo una serie de actividades formativas, ofertadas por el Servicio de Formación Profesional Inicial y Aprendizaje Permanente de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, en el marco de las enseñanzas formales y no formales, y dirigidas a los mayores de 18 años.

El objetivo fundamental de estas actividades es proporcionar una respuesta eficaz y eficiente a las necesidades de la población adulta, permitiendo así que este segmento de la población pueda participar plenamente en la vida social, cultural, política y económica.

El resumen recogido dentro de la memoria anual del Principado de Asturias de de la actividad formativa de las modalidades de educación de personas adultas en el curso 2009/10 es el siguiente:

Alumnado matriculado en programas de Aprendizaje Permanente y Educación de Personas Adultas por tipo de enseñanza.

Modalidad Alumnado

Formación para el Desarrollo Personal y Profesional: 8.039 es en el que se enmarca (ICB y **Español para inmigrantes**)

Fuente: Servicio de Formación Profesional Inicial y Aprendizaje Permanente Formación para el desarrollo Personal y Profesional

4.3.2 Datos estadísticos de la enseñanza del español para extranjeros en los centros educativos asturianos.

Datos pertenecientes al curso 2009/2010

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total Alumnos
Lengua y Cultura Española para Inmigrantes	20	30	21	58	61	92	45	22	34	40	24	447

1: Oriente-Costa; 2: Oriente-Interior; 3: Centro-Oriente; 4: Gijón; 5: Avilés; 6: Oviedo; 7: Villardevayo; 8: Nalón; 9: Caudal; 10: Noroccidente; 11: Suroccidente.

Fuente: Servicio de Formación Profesional Inicial y Aprendizaje Permanente. Datos extraídos de la memoria 2010. Consejo de Asturias de la Formación Profesional

4.3.3 La heterogeneidad lingüística del alumnado inmigrante

Una característica importante en la educación de adultos y más concretamente en la enseñanza del español para inmigrantes, es la heterogeneidad lingüística y cultural que encontramos en las aulas de estos centros educativos.

Esta heterogeneidad que en el caso que ocupa esta investigación es fruto del fenómeno migratorio, se manifiesta de manera más evidente en la diversidad de lenguas que los aprendientes consideran como propias y que usan habitualmente. A su vez, existe también una diversidad no por menos aparente menos importante que se deriva de las situaciones de contacto de lenguas que se dan a distintos niveles en nuestra sociedad. Claros ejemplos pueden ser el contacto con diversas lenguas cooficiales o dialectos en una determinada comunidad, o al contacto que se produce en matrimonios lingüísticamente mixtos. Todo ello, genera una casuística muy diversa acerca del posicionamiento de los usuarios plurilingües respecto de las lenguas que usan y/o que están aprendiendo.

En este sentido, se observa que aunque las actividades de enseñanza y aprendizaje se desarrollan normalmente en las aulas en la lengua de referencia que es objeto de estudio, en este caso el español, la diversidad lingüística de los aprendientes aflora en las interacciones que constituyen o que se derivan de estas actividades. En este tipo de aulas, nos encontramos con dos clases de interacciones lingüísticas entre los aprendientes y entre los aprendientes y el profesor.

Para clarificar las posibles relaciones Oriol Guas (2011) hace la siguiente clasificación:

- Por un lado las relaciones endolingües, es decir, relaciones entre hablantes de una misma lengua, que podemos entender como simétricas desde el punto de vista del conocimiento de la lengua que tienen los interlocutores.
- Y por otro lado las relaciones exolingües, es decir, las relaciones entre hablantes nativos y no nativos de una lengua, que podemos calificar de asimétricas.

Ahora bien, en cada uno de estos casos los interlocutores pueden darse como marco de referencia para su interacción una única lengua o más de una. En el primer caso, se hablará de interacción monolingüe; en el segundo, de interacción bilingüe o multilingüe.

El siguiente cuadro refleja las posibles interacciones lingüísticas que se podrían producir dentro del aula.

Endolingües Monolingües	Endolingües Bilingües o Multilingües	Exolingües monolingües	Exolingües bilingües o Multilingües
Hablantes de la lengua A conocedoras también de la lengua B se dan como marco de referencia para su conversación solamente la lengua A.	Hablantes de una lengua A conocedoras también de una lengua B se dan como marco de referencia para su conversación las lenguas A y B.	Una nativa monolingüe de la lengua A y una nativa de la lengua B se comunican en la lengua de la primera y consideran esta lengua como el único marco lingüístico común de referencia.	Una nativa de lengua A conocedora de la lengua B y una nativa de la lengua B conocedora de la lengua A hablan en la lengua A pero se dan como marco de referencia de su conversación las lenguas A y B ¹

Dentro del aula de español para inmigrantes, fundamentalmente se produce una relación exolingüe monolingüe. Es decir, el profesor es sólo conocedor en este caso de la lengua castellana, pero desconoce la lengua de su alumnado. Asimismo, se establece como marco de referencia la lengua de éste.

Normalmente en este tipo de aulas, además se producen diferentes relaciones lingüísticas debido a la heterogeneidad precisamente de este tipo de enseñanza. Estableciéndose variedad de relaciones² como ejemplo se cita el aula de Sotrandio de Lengua y Cultura Castellana para inmigrantes:

<p>Profesor: Nativo de lengua A y no conocedor de lengua B, C, D, F y G Alumno 1: Nativo de lengua B y conocedor de lengua A Alumno 2: Nativo de lengua B y no conocedor de lengua A Alumno 3: Nativo de lengua C y no conocedor de lengua A Alumno 4: Nativo de lengua D y no conocedor de lengua A Alumno 5: Nativo de lengua E y no conocedor de lengua A Alumno 6: Nativo de lengua F y conocedor de lengua A Alumno 7: Nativo de lengua G y no conocedor de lengua A</p>
--

1. Queda fuera de esta casuística el caso de la conversación entre nativos de la lengua A y nativos de la lengua B que coinciden en el conocimiento de la lengua C y que emplean esta lengua como instrumento de relación entre ellos. Pese a la especificidad de esta situación, el autor la considera análoga, en parte, a la (a) o la (c) en función de la simetría o la asimetría en el conocimiento de la lengua C por parte de los interlocutores.

4.4 Estado de la cuestión

Los datos sobre la enseñanza del español como lengua extranjera son muy escasos cuando nos centramos en la educación de adultos y más concretamente cuando el alumnado al que va dirigido es la población inmigrante. Si a esto le unimos, como es en la presente investigación, el interés por conocer el pensamiento del profesorado sobre su práctica docente, las investigaciones se reducen aún más. Precisamente este hecho es el que le da la originalidad e interés a la presente investigación.

No obstante, podemos citar algunas investigaciones anteriores que podrían tener cierto paralelismo con algunos de los datos aquí recogidos.

- **Necesidades y expectativas de formación de los profesores de lenguas Asturianas. (1998)**

En esta publicación de la Universidad de Oviedo, llevada a cabo por los autores José Luis Atienza Merino, José Antonio González Riaño, Gloria López Téllez y Julián Pascual. Se establecen ciertos paralelismos con la presente investigación. Ya que trata de establecer y detectar ciertas necesidades de formación del profesorado de las lenguas. Si bien en este trabajo se centran en el profesorado de Lengua Castellana, Lengua Inglesa y Lengua Asturiana. También se debe destacar que este profesorado imparte su docencia en escuelas de Educación Primaria.

Salvando estas diferencias, podemos destacar el marco teórico de la enseñanza de las lenguas, las necesidades derivadas de su enseñanza, las creencias de los docentes sobre las mismas, etc.

Como conclusiones finales, desde este estudio se establece; los profesores de lenguas tienen unos niveles de conocimientos entre “medianos” y “buenos”, quieren seguir formándose y consideran, en este sentido, que la disciplina más importante es la Didáctica de la lengua. Continúa estableciendo como deber de la administración educativa en Asturias encauzar convenientemente esta situación para que otros factores externos no incidan negativamente en los niveles de profesionalidad de los docentes.

²Profesor: (Marcador de Posición1) Nativo lengua española

Alumno 1: Nativo de lengua polaca y conocedor nivel (A1, A2) de la lengua española.

Alumno 2: Nativo de lengua polaca y no conocedor de lengua española

Alumno 3: Nativo de lengua alemana y no conocedor de lengua española

Alumno 4: Nativo de lengua china y no conocedor de lengua española

Alumno 5: Nativo de lengua portuguesa y no conocedor de lengua española

Alumno 6: Nativo de lengua árabe y conocedor de lengua española

Alumno 7: Nativo de lengua árabe y no conocedor de lengua A

- **Análisis de la enseñanza del español para inmigrantes adultos magrebíes en la provincia de Granada. Elaboración de un método de español básico. (2011)**

La publicación más reciente que pueda tener cierta similitud con nuestro estudio, es la tesis de la autora María del Pilar Noguera Juárez. Esta tesis está estructurada en tres partes:

La primera se trata de una fundamentación teórica del problema migratorio, la educación de adultos y su implicación dentro de las segundas lenguas.

Así mismo se presenta una descripción de las acciones formativas llevadas a cabo por los voluntarios que se dedican a la enseñanza del español para personas adultas, aunque se centra en la provincia de Granada. Es aquí donde surge la decisión de la realización de un método de enseñanza del español básico para personas adultas magrebíes.

Por último, presenta los resultados obtenidos con la aplicación de este método, planteando conclusiones de la investigación y abriendo nuevas vías de investigación de este campo.

4.5 Objetivos de la investigación

Los principales objetivos son los siguientes:

1. Determinar la formación de los docentes sobre las competencias necesarias para afrontar con éxito su labor docente teniendo en cuenta;
 - Información sobre las diferentes metodologías o enfoques.
 - Información sobre los diferentes enfoques psicolingüísticos.
 - Conocimiento de la normativa legislativa actual.
 - Conocimiento de las orientaciones pedagógicas.
2. Determinar cuáles son los enfoques o metodologías más utilizadas por los docentes en la enseñanza del español para alumnado inmigrante.
3. Analizar los principales recursos, alternativas y posibles mejoras que los docentes consideran necesarias para el desarrollo de su acción educativa.
4. Evaluar si el profesorado que imparte esta asignatura se considera con las competencias necesarias para desarrollar su trabajo.

4.6 Diseño de la investigación

Este estudio se ha diseñado como una investigación de tipo descriptiva y, aunque si bien es cierto como afirma Buendía (2001), que en este tipo de investigaciones se tiende a utilizar una metodología de corte cuantitativo. Se observará que la propia naturaleza de la investigación hace que se supere esta dicotomía cuantitativo vs cualitativo. De esta manera, el propio objetivo y finalidad de la investigación hacen que se haya diseñado un cuestionario para recoger la información necesaria en el que se dan cabida a las dos metodologías.

Se ha optado por este tipo de investigación descriptiva en primer lugar por creer que es la más adecuada para describir el fenómeno observado desde la experiencia personal. Pero también, tal y como manifiesta Mateo (1997) por ser este tipo de estudio propio de las primeras etapas del desarrollo de una investigación y que pueden proporcionar datos que preparen el camino para nuevas investigaciones. Asimismo, se puede clasificar dentro de una investigación por encuesta. Este tipo de investigación es muy utilizada en el ámbito educativo e incluye aquellos estudios que utilizan como instrumento de recogida de datos el cuestionario. Como es en este caso.

En el proceso de investigación se ha dividido en varias partes que coinciden con tres fases que el autor Buendía (1998) establece; teórico-conceptual, metodológica y estadístico-conceptual.

Por lo tanto, en un primer momento se establece el planteamiento de los objetivos y problemas de investigación. En el segundo la definición de las variables que son objeto de estudio y la selección de la muestra. A continuación se procede a la confección del cuestionario piloto y su formulación final, para finalmente dar paso al nivel estadístico. Una vez realizadas estas fases, se procede a codificar y analizar los datos de las que se han extraído las conclusiones.

4.6.1 Variables

Los fenómenos a observar se van a determinar a través de las siguientes variables:

a) Variables de clasificación

- Área de los CEPAS
- El número de alumnos matriculados
- El género de los docentes
- La edad
- La formación académica
- Los años de experiencia
- El número de alumnado en el aula

b) Variables de información

- Formación docente:
 - Formación pedagógica en la enseñanza de las lenguas
 - Enfoques psicolingüísticos
 - Enfoques metodológicos en la enseñanza de la lenguas
 - Apoyos y recursos institucionales
 - Características del alumnado
- Intervención educativa:
 - Métodos pedagógicos en la enseñanza de las lenguas
 - Método más utilizado en el aula de ELE
 - Desarrollo curricular
 - Recursos y apoyos metodológicos
- Consciencia sobre el desarrollo de la práctica docente
 - Dificultades en la enseñanza de ELE
 - Apoyos normativos
 - Instituciones necesarias

- Necesidades del perfil docente de ELE
- Valoración docente de su acción educativa:
 - Condiciones de formación pedagógica
 - Necesidad de formación permanente
 - Formación necesaria en el aula ELE

La operatividad de cada una de estas variables se establece en las preguntas del cuestionario que se adjunta en el Anexo II.

A continuación, se recoge en el siguiente cuadro una relación entre los objetivos de la investigación, las variables generales de información, sus indicadores y las preguntas relativas a dichas variables.

OBJETIVOS	V. Generales	Indicadores	Nº pregunta	T. pregunta
1.	Formación docente	Formación pedagógica	8	Cerrada
		Enfoques Psicolingüísticos	9	Cerrada
		Enfoques metodológicos	10	Cerrada
		Apoyos y recursos	11	Cerrada
		Características del alumnado	12	Cerrada
2.	Intervención educativa	Metodologías en L2	13	Cerrada
		Método más utilizado en L2	14	Cerrada
		Desarrollo curricular	15	Cerrada
		Referencias y apoyos docentes en ELE	16	Cerrada
3.	Consciencia sobre el desarrollo de la práctica docente	Necesidades y dificultades en la enseñanza de ELE	17	Abierta
			18	Abierta
			19	Abierta
		Apoyos y recursos necesarios	20	Abierta
			21	Abierta
		Perfil docente adecuado en ELE	22	Abierta
4.	Valoración docente de su acción educativa	Condiciones de formación pedagógica	23	Abierta
		Formación permanente	24	Cerrada
		Formación necesaria ELE	25	Cerrada

4.6.2 Población y muestra

Para dar paso a la recolección de datos es necesario determinar la muestra a estudiar. Esta investigación se centra en aquellos docentes que imparten o han impartido en este curso o el anterior la asignatura de “Lengua y Cultura Española para Inmigrantes”. Por lo tanto, la población que va a ser estudiada son los profesores de la citada asignatura de todos los CEPAS del Principado de Asturias pertenecientes a la oferta educativa de la educación de adultos.

De esta población se ha delimitado la muestra, la cual puede ser definida según Sampieri (2001) como un subgrupo de la población que puede ser dividida a su vez en probabilística y no probabilística.

En este sentido, “la muestra no probabilística se diferencia de la probabilística porque los elementos no dependen de la probabilidad sino de las causas relacionadas con las características del investigado o del que hace la muestra”. Sampieri (2001)

Se enviaron vía online los cuestionarios a cada uno de estos CEPAS y fueron contestados como mínimo por un profesor/a de cada uno de los centros. En alguno de ellos incluso, fueron contestados por varios docentes que impartían o han impartido esta asignatura.

Los CEPAS de Asturias fueron agrupados en sus siete sedes centrales. Y todos ellos cuentan con un profesor que imparte esta asignatura como mínimo. Esto hace un total de siete profesores en el conjunto de todos ellos. No obstante, como se ve reflejado en la investigación algunos de los centros cuentan con más de un profesor, de ahí que se hayan contestado en total catorce cuestionarios válidos lo que constituye una muestra del 90% de los docentes que este año están impartiendo esta asignatura. Este dato nos hace pensar en una fuerte representatividad de los datos sobre la población de estudio.

4.6.3 Instrumentos de recogida de información

El objetivo de todo instrumento de medición es recabar la mayor información posible durante un periodo de tiempo determinado.

En este sentido, como instrumento de recolección de datos se ha utilizado un cuestionario. Este cuestionario cuenta con 25 preguntas. Dentro del mismo, se pueden identificar o establecer dos partes bien diferenciadas en lo que a la naturaleza de las preguntas se refiere.

Por una parte encontramos unas preguntas abiertas, que tratan de determinar si el profesorado tiene la percepción de una posible falta de recursos tanto metodológicos como legislativos. Para ello, se considera necesario conocer las opiniones de los profesores. Se persigue de esta manera determinar sus expectativas en el desarrollo de su práctica docente, posibles necesidades o carencias derivadas de su formación, del desarrollo curricular, medios materiales, legislativos, etc.

Por otra parte, se pueden identificar otro tipo de preguntas propias de un cuestionario cerrado. Cuya finalidad es obtener un análisis de tipo cuantitativo sobre las necesidades objetivas tanto de la formación del profesorado, como las derivadas de la propia naturaleza de la educación de adultos y más concretamente en la materia de Lengua y Cultura Española para Extranjeros.

Por lo tanto, el cuestionario se ha dividido en cuatro bloques en los que se trata de determinar los siguientes ámbitos:

1. Determinar el marco teórico que los docentes poseen en relación a las diferentes metodologías y enfoques necesarios para la enseñanza de las lenguas.
2. Determinar los contenidos de formación, información o recursos que cada profesor cree necesarios para solucionar las dificultades derivadas de la práctica docente.
3. Determinar las instituciones, recursos o medios que a juicio de los profesores han de contribuir a mejorar su preparación para solucionar dichas dificultades.
4. Identificar el método didáctico que independientemente de las necesidades concretas sentidas por cada profesor, éste considera más importante para una mejor enseñanza del español para el alumnado inmigrante.

5. Evaluación, por parte de cada profesor, de sus carencias de formación en relación con su formación docente para la enseñanza del español para el alumnado inmigrante.
6. Valoración que hacen los profesores con respecto a:
 - La necesidad de la formación permanente.
 - El sistema más idóneo para llevar a la práctica esa formación.
 - Las dificultades que se oponen a la misma y de las condiciones que habrían de darse para asegurar su propia participación de forma satisfactoria.

Una vez que el cuestionario fue estructurado y aceptado por un experto en la materia, no fue aplicado de inmediato a toda la muestra de estudio, sino que se efectuó una prueba piloto entre el profesorado que imparte alguna asignatura de lengua (castellana, inglés o asturiano) en el CEPA de Sotrondio. Todo ello con la finalidad de asegurar que las preguntas fueran claras y comprensibles en su totalidad.

Una vez establecida esta fase, se contacto con los directores de todos los centros de adultos con el objetivo de proporcionar una mayor difusión entre los docentes potenciales de estudio. A continuación se distribuyó el cuestionario vía online y fue contestado por catorce profesores que imparten la asignatura de “Lengua y Cultura Española para inmigrantes”.

La siguiente gráfica muestra las fechas en que fueron contestados y reenviados los cuestionarios.



5. Presentación y análisis de los resultados

El cuestionario fue contestado por 14 docentes que han impartido la asignatura de “Lengua y Cultura Española para inmigrantes de todos los CEPAS del principado de Asturias.

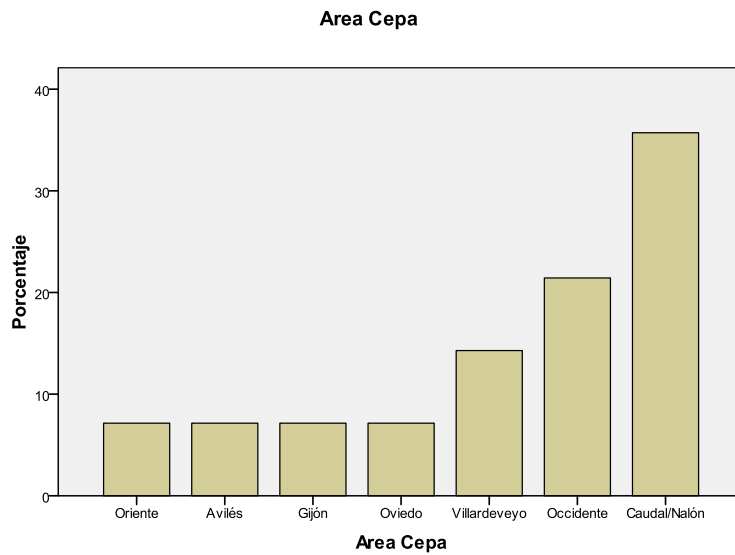
A continuación se presentarán los datos así como el análisis de los resultados de las respuestas dadas por los docentes a las cuestiones abiertas que fueron planteadas. Para facilitar su lectura se ha optado por presentar los resultados de la siguiente forma:

- Una tabla en la que se exponen los datos generales resumidos, donde se pueden ver cada una de las frecuencias y porcentajes obtenidos.
- Un análisis global de los resultados

En primer lugar se reflejan aquellos datos de clasificación tanto de la información relativa a los CEPAS, como de aquella relacionada con los docentes. Más adelante se mostrarán los datos por bloques según fueron presentados en el cuestionario.

5.1 Presentación de las variables de clasificación

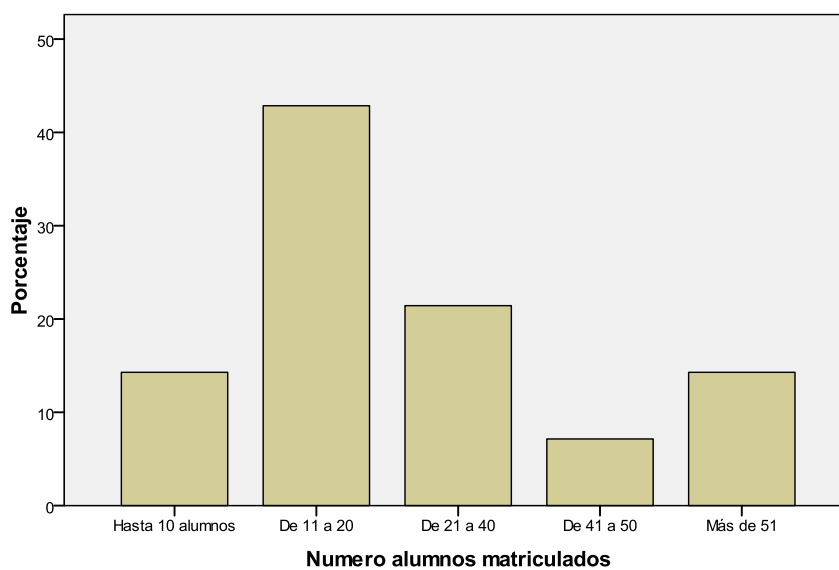
I. DATOS DEL CENTRO



Area Cepa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oriente	1	7,1	7,1	7,1
	Avilés	1	7,1	7,1	14,3
	Gijón	1	7,1	7,1	21,4
	Oviedo	1	7,1	7,1	28,6
	Villardevayo	2	14,3	14,3	42,9
	Occidente	3	21,4	21,4	64,3
	Caudal/Nalón	5	35,7	35,7	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

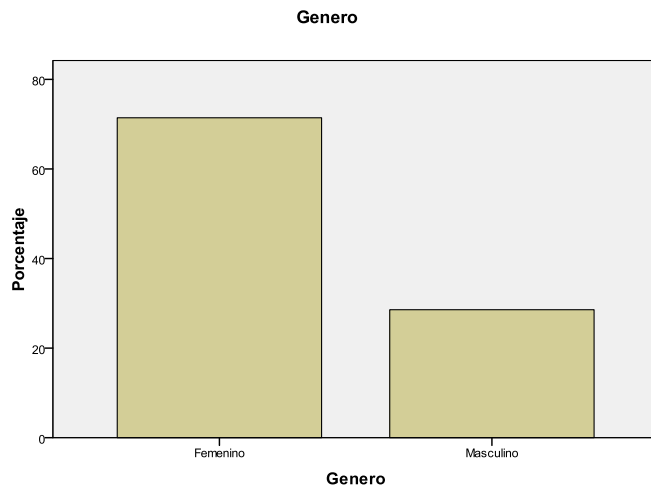
Numero alumnos matriculados



Numero alumnos matriculados

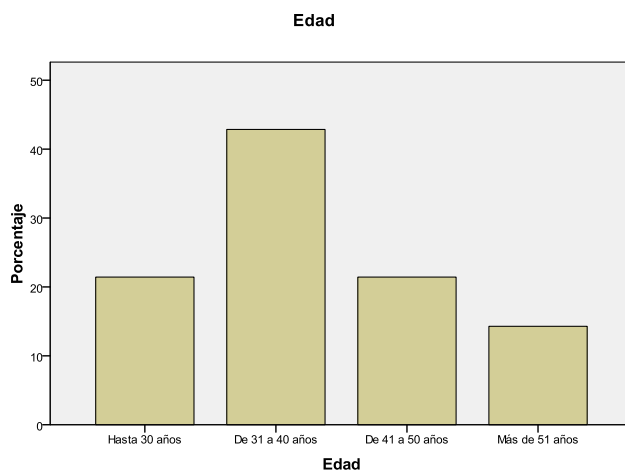
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hasta 10 alumnos	2	14,3	14,3	14,3
	De 11 a 20	6	42,9	42,9	57,1
	De 21 a 40	3	21,4	21,4	78,6
	De 41 a 50	1	7,1	7,1	85,7
	Más de 51	2	14,3	14,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

II. DATOS DE LOS DOCENTES



Genero

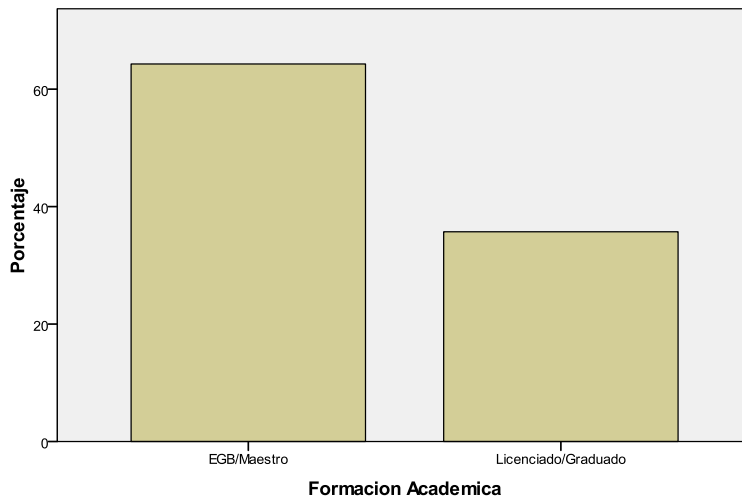
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Femenino	10	71,4	71,4	71,4
Masculino	4	28,6	28,6	100,0
Total	14	100,0	100,0	



Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hasta 30 años	3	21,4	21,4	21,4
	De 31 a 40 años	6	42,9	42,9	64,3
	De 41 a 50 años	3	21,4	21,4	85,7
	Más de 51 años	2	14,3	14,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

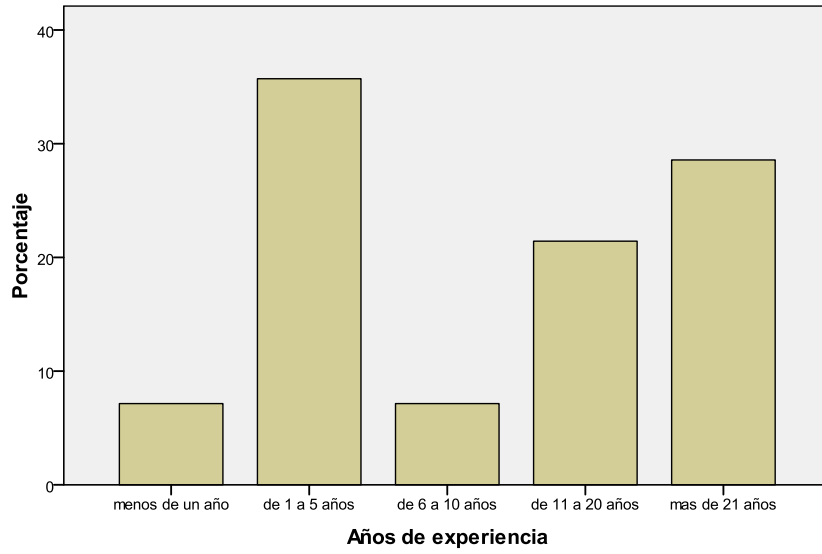
Formacion Academica



Formación Académica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	EGB/Maestro	9	64,3	64,3	64,3
	Licenciado/Graduado	5	35,7	35,7	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

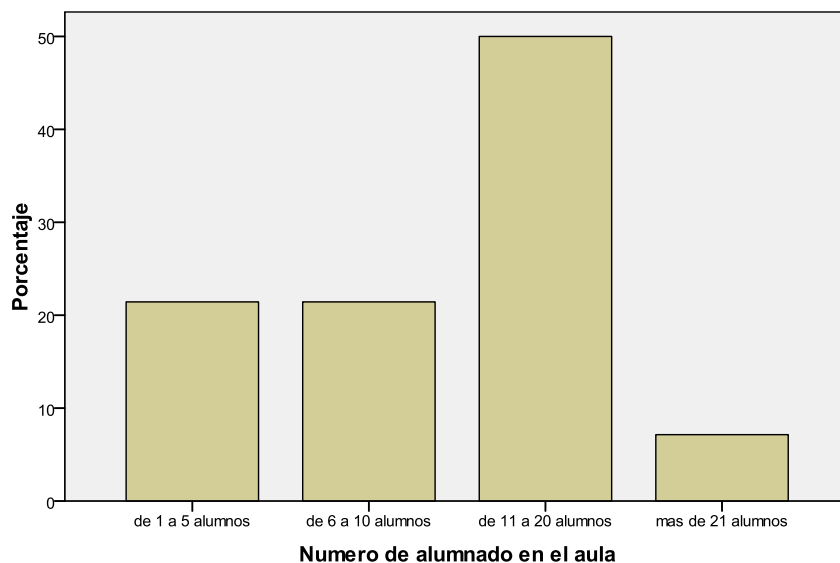
Años de experiencia



Años de experiencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos menos de un año	1	7,1	7,1	7,1
de 1 a 5 años	5	35,7	35,7	42,9
de 6 a 10 años	1	7,1	7,1	50,0
de 11 a 20 años	3	21,4	21,4	71,4
más de 21 años	4	28,6	28,6	100,0
Total	14	100,0	100,0	

Numero de alumnado en el aula



Numero de alumnado en el aula

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos de 1 a 5 alumnos	3	21,4	21,4	21,4
de 6 a 10 alumnos	3	21,4	21,4	42,9
de 11 a 20 alumnos	7	50,0	50,0	92,9
más de 21 alumnos	1	7,1	7,1	100,0
Total	14	100,0	100,0	

5.2 Análisis global de las variables de Clasificación

Una visión global a estos datos permite establecer las siguientes afirmaciones; en primer lugar se observa una mayor participación del profesorado que pertenece a los centros del Caudal/Nalón. Estos centros, localizados en las cuencas mineras de Asturias se agrupan en los CEPAS del Valle del Nalón cuya sede central está localizada en Sotrondio que es precisamente donde se oferta la asignatura de Lengua y Cultura Española para inmigrantes. Por otra parte, el CEPA del Caudal tiene su sede central en la localidad de Mieres y cuenta con varios centros que ofrecen su oferta educativa por todo el Concejo.

En segundo lugar, se observa que la mayoría de los centros tienen matriculados entre 11 y 20 alumnos/as inmigrantes es decir el 42,9%. Aunque, se observa que dos de los centros educativos cuentan con una matrícula de alumnado inmigrante de más de 51 alumnos el 14,3 %. Estos centros pertenecen a los CEPAS de Oviedo y Gijón.

En cuanto al género de los docentes, se observa una clara mayoría del género femenino. Exactamente el 71,4 % de mujeres frente al 28,6 % de hombres.

Esto puede estar directamente relacionado con la formación académica. Ya que si se observa dicha tabla se ve claramente que el 64,3 % es profesor/a de EGB o Maestro/a frente al 35,7 % que son licenciados/as o Graduados/as. Este hecho tiene su explicación ya que tradicionalmente en Asturias la profesión de Maestro ha sido ocupada en su mayoría por mujeres.

En cuanto a la categoría de los años de experiencia se da un hecho que llama la atención. Por una parte, encontramos un 35,7 % de docentes con una experiencia que va desde el año a los cinco, es decir, docentes con no mucha experiencia lo que lleva a pensar que pertenecen al colectivo de docentes interinos. Frente al 28,6 % de docentes que tienen más de 21 años de experiencia. Es decir, docentes con mucha experiencia. Es llamativo que se produzca este hecho extremo, es decir, los docentes que imparten esta asignatura o son recién llegados al centro o bien llevan ya muchos años de docencia. Se podría encontrar una explicación en el sistema de adjudicación de puestos docentes a interinos ya que los CEPAS adjudican sus plazas unos días después a los Centros de Educación Primaria. Esto hace que los interinos con mayor puntuación y a su vez con más años de experiencia hayan sido adjudicados ya a otros centros.

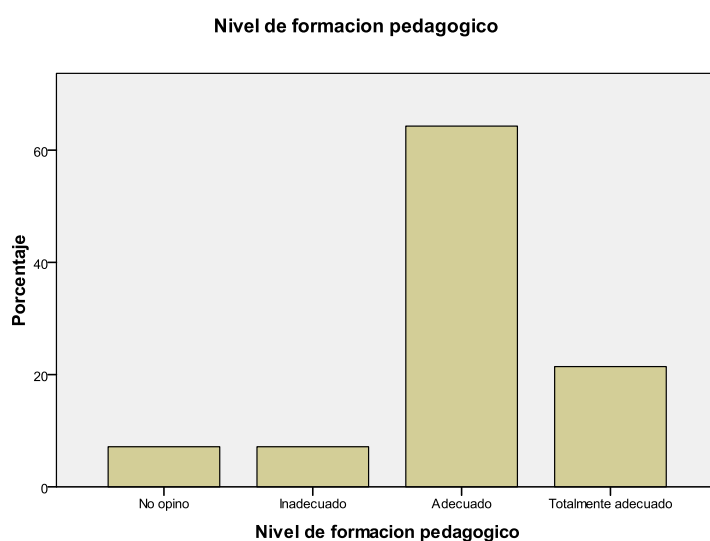
Por último se observa que el número de alumnado por aula en su mayoría pertenece al grupo de 11 a 20 alumnos/as, el 50 %. Siendo sólo del 7,1% las aulas que cuentan con un número de alumnado mayor de 21 alumnos/as.

5.3 Presentación y análisis de las variables de información

Bloque A.

Presentación

- 8 Tú nivel de formación pedagógica en lengua española es el adecuado en relación a las circunstancias y al tipo de alumnado con el que desarrollas tu labor docente.

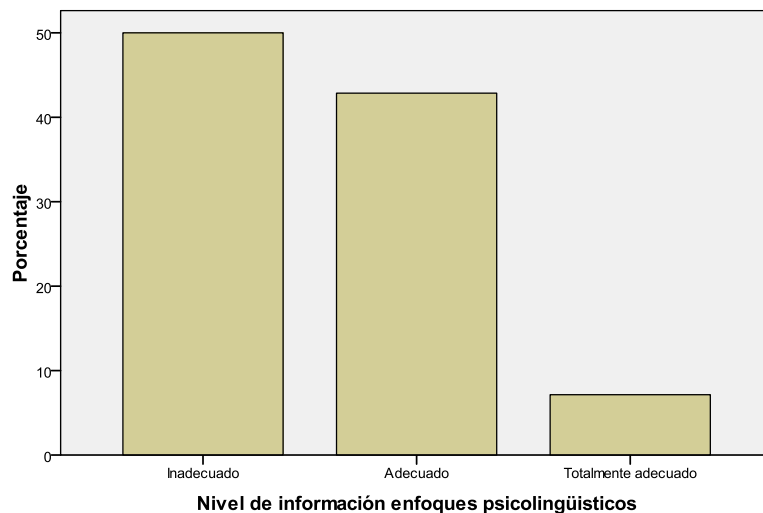


Nivel de formación pedagógico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No opino	1	7,1	7,1	7,1
	Inadecuado	1	7,1	7,1	14,3
	Adecuado	9	64,3	64,3	78,6
	Totalmente adecuado	3	21,4	21,4	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

9. Tu nivel de información sobre los diversos enfoques psicolingüísticos tales como (enfoques conductistas, innatistas, cognitivos, etc.) son los adecuados para desarrollar tu acción pedagógica en las clases de español para extranjeros de manera óptima.

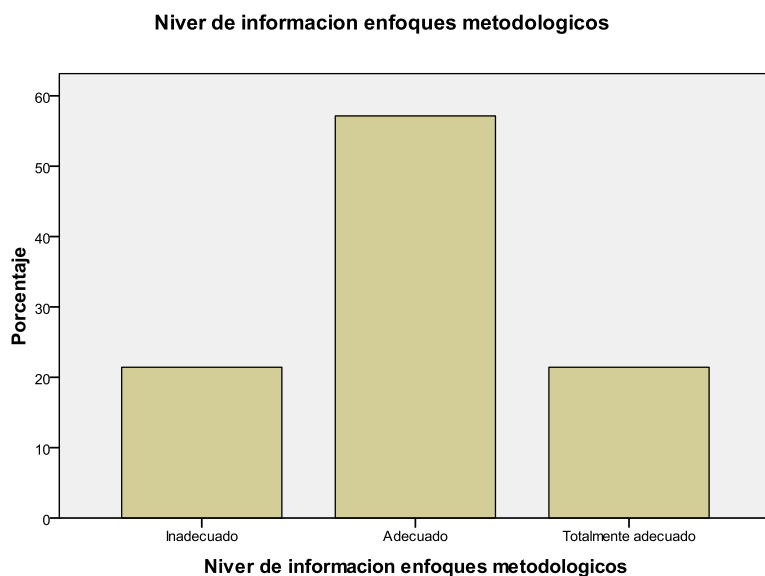
Nivel de información enfoques psicolingüísticos



Nivel de información enfoques psicolingüísticos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inadecuado	7	50,0	50,0	50,0
	Adecuado	6	42,9	42,9	92,9
	Totalmente adecuado	1	7,1	7,1	100,0
Total		14	100,0	100,0	

10. Tu nivel de información sobre los diversos enfoques metodológicos para la enseñanza de la lengua, tales como (enfoques tradicionales, naturales, estructuralistas, etc.) son los necesarios para desarrollar tu acción pedagógica en las clases de español para extranjeros.



Nivel de información enfoques metodológicos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inadecuado	3	21,4	21,4	21,4
	Adecuado	8	57,1	57,1	78,6
	Totalmente adecuado	3	21,4	21,4	100,0
Total		14	100,0	100,0	

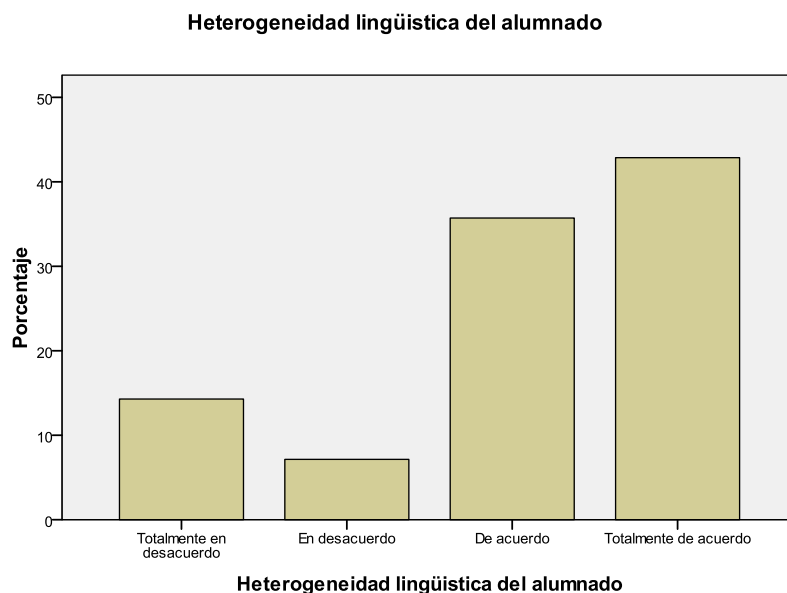
11. Has encontrado el apoyo y los recursos necesarios a nivel institucional (material desarrollado para adultos, alumnado inmigrante, etc.) para desarrollar de manera óptima tu labor docente.



Apoyo y recursos de las instituciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	14,3	14,3	14,3
	De acuerdo	12	85,7	85,7	100,0
Total		14	100,0	100,0	

12. La heterogeneidad lingüística del alumnado requiere una metodología específica y una organización por niveles que facilita la acción pedagógica y el éxito de los programas educativos.



Heterogeneidad lingüística del alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	14,3	14,3	14,3
	En desacuerdo	1	7,1	7,1	21,4
	De acuerdo	5	35,7	35,7	57,1
	Totalmente de acuerdo	6	42,9	42,9	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Análisis

Se ha optado por analizar el bloque en general y no cada una de las respuestas a las preguntas planteadas individualmente.

Ha habido un total de 14 respuestas, de las cuales una no ha opinado y no habido ninguna nula. Y su distribución se corresponde con las gráficas anteriores.

Este bloque trata de determinar el grado de información que los docentes tienen de los siguientes puntos:

Formación pedagógica (pregunta nº8)

Debe señalarse, en primer lugar, que una abrumadora mayoría de las respuestas, más del 64%, manifiesta tener un nivel de formación pedagógico adecuado. Es decir, los profesores participantes consideran que en función del tipo de alumnado que tienen, su nivel de formación en lengua castellana es suficiente para poder desarrollar con éxito su labor docente. Asimismo, cabe destacar que un 21,4%, va más allá y siente que su formación pedagógica es totalmente adecuada, lo que hace un total de un 85,7% del profesorado que se siente con un nivel de formación correcto para desarrollar su acción docente en la enseñanza de la lengua española para inmigrantes. Así pues, asistimos en esta pregunta a una opinión bastante decantada del profesorado.

Llama la atención en este sentido las respuestas dadas en la pregunta abierta número 23, que hace referencia a la formación pedagógica. En ella una mayoría de respuestas hacen referencia a la necesidad de una mejor formación pedagógica. A continuación se recogen algunos de esos comentarios de varios profesores que aluden a su formación:

“- Debería ser más completa. Porque los adultos tienen otro ritmo de aprendizaje al de los niños/as”

“- No, mi formación pedagógica es muy escasa”

“- No, debería de ser más completa. Este es mi primer año impartiendo esta materia y, al principio, me encontré con el problema de tener varias personas en el aula con niveles diferentes sobre el conocimiento de la lengua castellana y ningún material para ellas. Me hubiese gustado contar con una formación previa específica para esta materia”

“- No porque en los estudios de magisterio no existe ninguna asignatura enfocada a trabajar estrategias y metodologías para la enseñanza del español para inmigrantes”

A la vista de los resultados podemos afirmar que si bien en un primer momento los docentes afirman tener una buena formación pedagógica, también es cierto que consideran necesaria una formación específica para la enseñanza del español para extranjeros.

3Enfoques Psicolingüísticos (pregunta nº 9)

En cuanto a la valoración que los docentes hacen de sus conocimientos de los enfoques psicolingüísticos en la enseñanza de las lenguas. Los resultados obtenidos reflejan una división exacta entre aquellos docentes que creen que su conocimiento de los enfoques psicolingüístico es inadecuado, un 50%. Y por otra parte aquellos docentes que consideran que su nivel es adecuado, un 42,9 % o totalmente adecuado 7,1 %. Es decir, nos encontramos con una división entre los que consideran que deberían tener una mejor formación y aquellos que creen que no.

Por lo tanto, estos resultados reflejan una división entre aquellos docentes que consideran tener un buen conocimiento de los enfoques psicolingüísticos para desarrollar con éxito su acción docente en las clases de español para extranjeros, y aquellos que manifiestan no poseer un nivel adecuado.

Enfoques metodológicos (pregunta nº 10)

El nivel de información sobre los distintos enfoques metodológicos para afrontar la enseñanza de la lengua manifestado por los docentes, según se recoge en los gráficos, podemos decir es la gran mayoría de ellos adecuado. Concretamente, un 57,1 % de los encuestados afirman que poseen un nivel adecuado. Asimismo, otro 21,4 % manifiesta que su nivel de información sobre los enfoques metodológicos de la enseñanza de la lengua es totalmente adecuado. Esto, refleja que un alto porcentaje de los docentes, exactamente un 78,6% considera que tiene un nivel adecuado para la enseñanza de las lenguas, frente a un 21,4 % que considera que su nivel de información de los diferentes enfoques es inadecuado.

En este caso, los datos reflejados no ofrecen ningún tipo de duda, es decir, cuando se les pregunta a los docentes por su conocimiento de los enfoques metodológicos la mayoría de ellos considera que posee un nivel adecuado para el tipo de enseñanza que desarrollan en sus clases.

³ A modo de ejemplo en el anexo IV se ha establecido el cruce de la variable de clasificación de formación académica con la variable de información enfoques psicolingüísticos. La poca relevancia de esta prueba ha hecho que se haya descartado su inclusión en el estudio general.

Apoyos y recursos (pregunta n°11)

La información recogida en este punto, muestra una clara mayoría de docentes que manifiestan que han encontrado el suficiente apoyo y los recursos necesarios para desarrollar con éxito su acción educativa. Concretamente, el 85,7% de ellos, afirma tener apoyo a nivel institucional en lo que a recursos se refiere, frente a un 14,3% de ellos que manifiesta no haberlo encontrado.

Por lo tanto, la mayoría de los docentes no consideran un problema la falta de apoyos y recursos institucionales para desarrollar con éxito su acción educativa.

Características del alumnado (pregunta n°12)

La información recogida en este punto, es decir, determinar si las características derivadas de la naturaleza del tipo de alumnado que va a ser objeto de enseñanza, requiere un tipo de metodología propia o específica, así como la división del alumnado por diferentes niveles de dominio de la lengua. Manifiesta claramente que una amplia mayoría así lo percibe. Concretamente, un 35,7% de los encuestados afirma que está de acuerdo con las afirmaciones hechas anteriormente. Pero además, otro 42,9% está totalmente de acuerdo. Esto refleja que un 78,6% de los docentes afirman que la metodología específica para este tipo de alumnado así como la división por niveles del mismo, facilitarían su acción docente. Por otra parte, un 7,1% de los encuestados afirma no estar de acuerdo que sumado a otro 14,3% que afirma estar totalmente en desacuerdo nos daría una cifra de un total de 21,4% de los encuestados que no comparte las afirmaciones anteriores.

Los datos reflejan que la mayoría de los docentes consideran que las características del alumnado con el que ejercerán su acción docente requiere un tipo de metodología y organización específica.

Bloque B.

Presentación

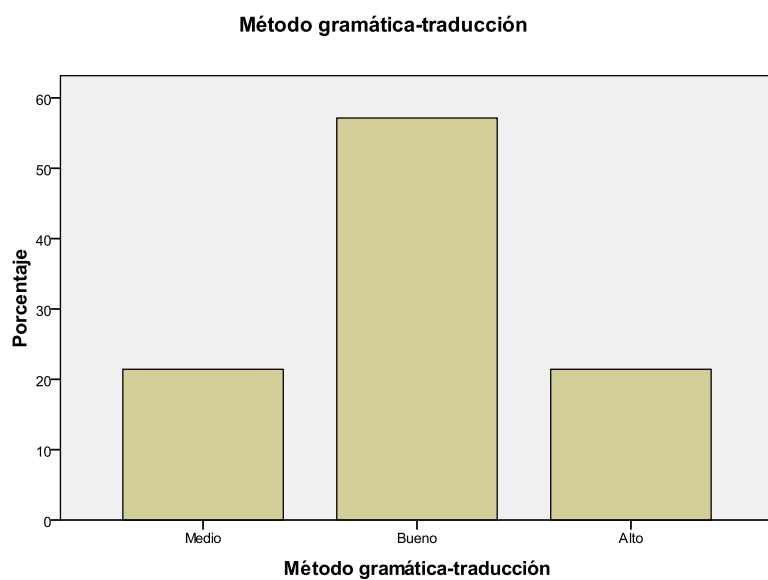
13. Valora tu nivel de información sobre las siguientes metodologías desarrolladas para la enseñanza de las lenguas segundas.

Estadísticos

	Método gramática-traducción	Método directo	Audio-Lingüístico	Método natural	Método comunicativo
N Válidos	14	14	14	14	14
Perdidos	0	0	0	0	0
Media	3,00	2,79	2,71	2,71	3,43
Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Moda	3	3	3	3	3
Desv. típ.	,679	1,051	,994	,914	,514
Varianza	,462	1,104	,989	,835	,264
Suma	42	39	38	38	48

A. Método Gramática- traducción. B. Método Directo. C. Método Audio-lingüístico. D. Método Natural. E. Método Comunicativo.

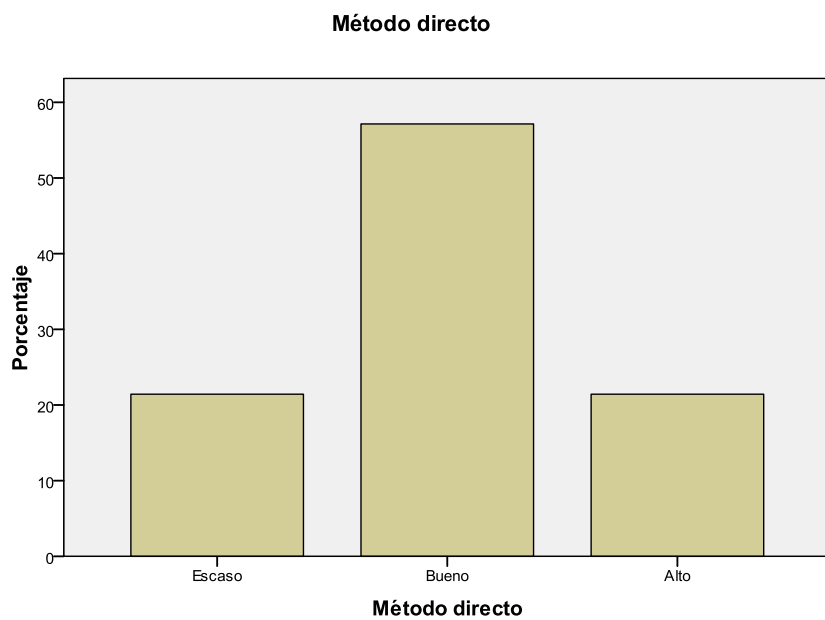
A. Método de Gramática-traducción



Método gramática-traducción

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Medio	3	21,4	21,4	21,4
	Bueno	8	57,1	57,1	78,6
	Alto	3	21,4	21,4	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

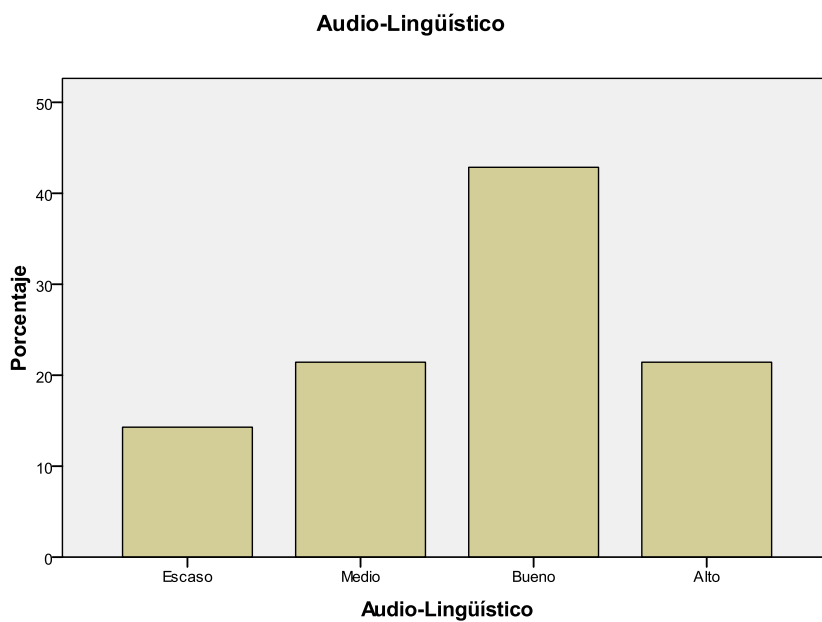
B. Método directo



Método directo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Escaso	3	21,4	21,4	21,4
	Bueno	8	57,1	57,1	78,6
	Alto	3	21,4	21,4	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

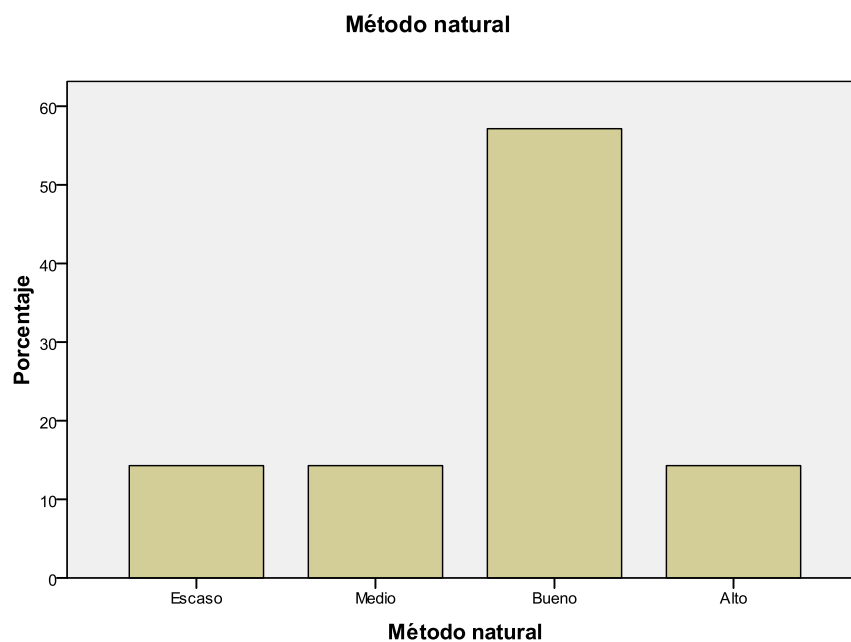
C. Método audio-lingüístico



Audio-Lingüístico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Escaso	2	14,3	14,3	14,3
	Medio	3	21,4	21,4	35,7
	Bueno	6	42,9	42,9	78,6
	Alto	3	21,4	21,4	100,0
Total		14	100,0	100,0	

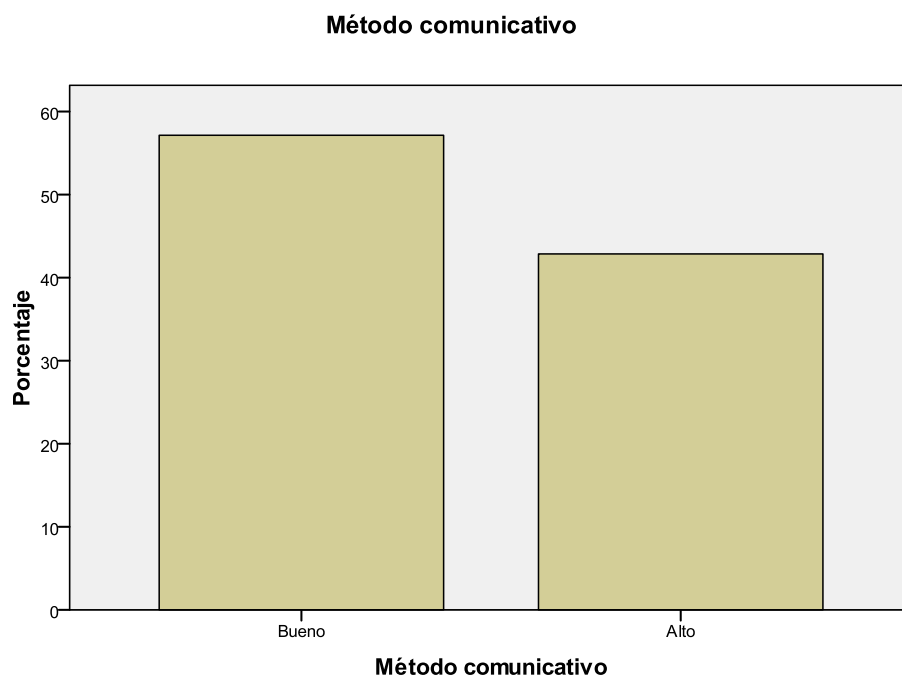
D. Método Natural



Método natural

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Escaso	2	14,3	14,3	14,3
	Medio	2	14,3	14,3	28,6
	Bueno	8	57,1	57,1	85,7
	Alto	2	14,3	14,3	100,0
Total		14	100,0	100,0	

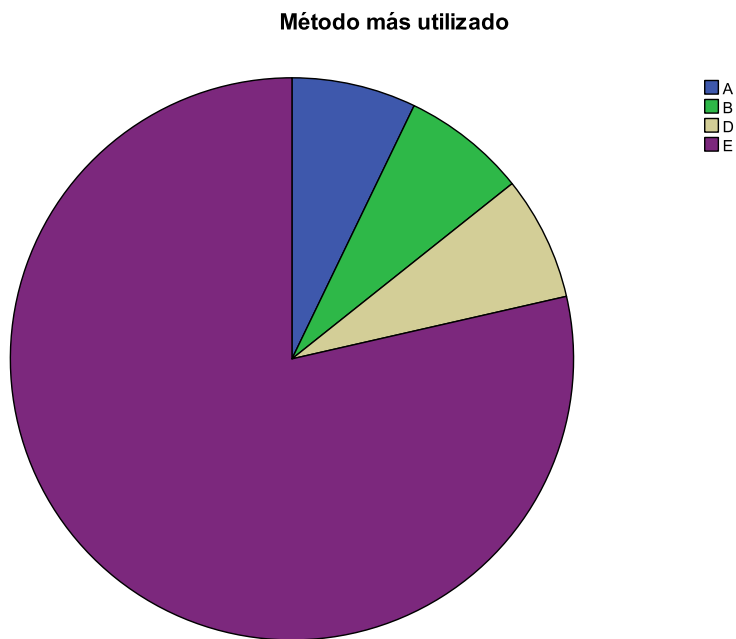
E. Método Comunicativo



Método comunicativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	8	57,1	57,1	57,1
	Alto	6	42,9	42,9	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

14. Señala qué método de los de arriba indicados incide más en tú práctica docente

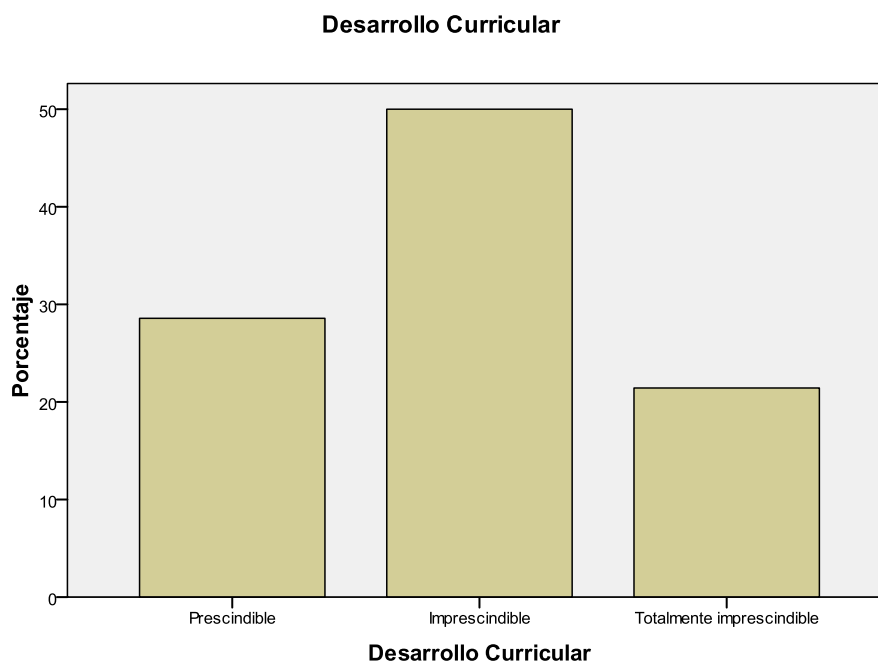


Método más utilizado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A	1	7,1	7,1	7,1
	B	1	7,1	7,1	14,3
	D	1	7,1	7,1	21,4
	E	11	78,6	78,6	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

A. Método de Gramática-traducción. B Método Directo. C. Método Audio-lingüístico. D. Método Natural. E. Método Comunicativo

15. Consideras el desarrollo curricular como una pieza imprescindible para determinar el éxito de una intervención educativa.



Desarrollo Curricular

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Prescindible	4	28,6	28,6	28,6
	Imprescindible	7	50,0	50,0	78,6
	Totalmente imprescindible	3	21,4	21,4	100,0
Total		14	100,0	100,0	

16. En mi acción educativa de Lengua Española para Extranjeros (aprendizajes, enseñanza y evaluación) tengo como referencia:

Estadísticos

	Utilizo material elaborado por mi	Utilizo libro de texto	Utilizo el Marco Común Europeo	Utilizo el Marco Curricular	Utilizo otros
N Válidos	14	14	14	14	14
Perdidos	0	0	0	0	0
Media	3,43	2,71	2,29	2,00	2,21
Mediana	3,00	3,00	2,00	2,00	2,50
Moda	3	2 ^a	2 ^a	1	3
Desv. típ.	,514	,914	,914	1,038	1,051
Varianza	,264	,835	,835	1,077	1,104
Suma	48	38	32	28	31

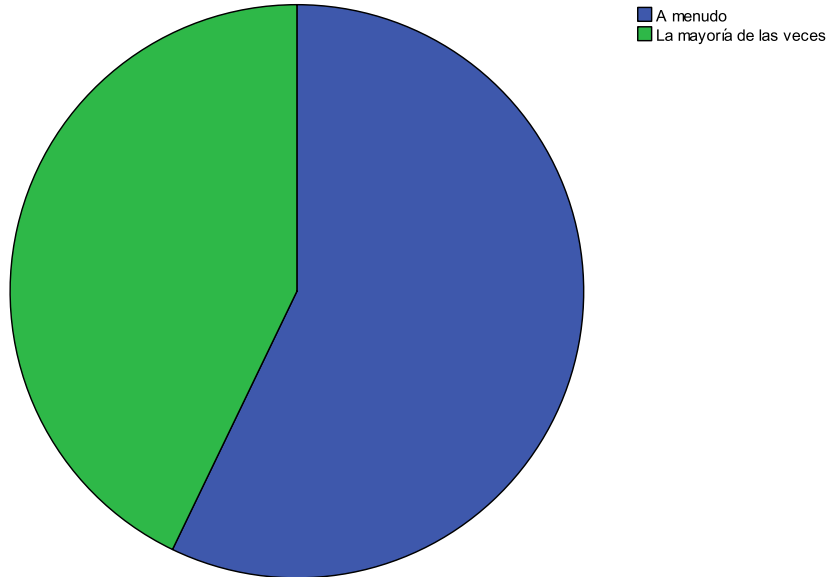
a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

- A. Material elaborado por mí
- B. El libro de texto que utilizo
- C. Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas
- D. Marco Curricular
- E. Otros

1. Nunca. 2. A veces 3. A menudo 4. La mayoría de las veces

A) Material elaborado por mí.

Utilizo material elaborado por mí

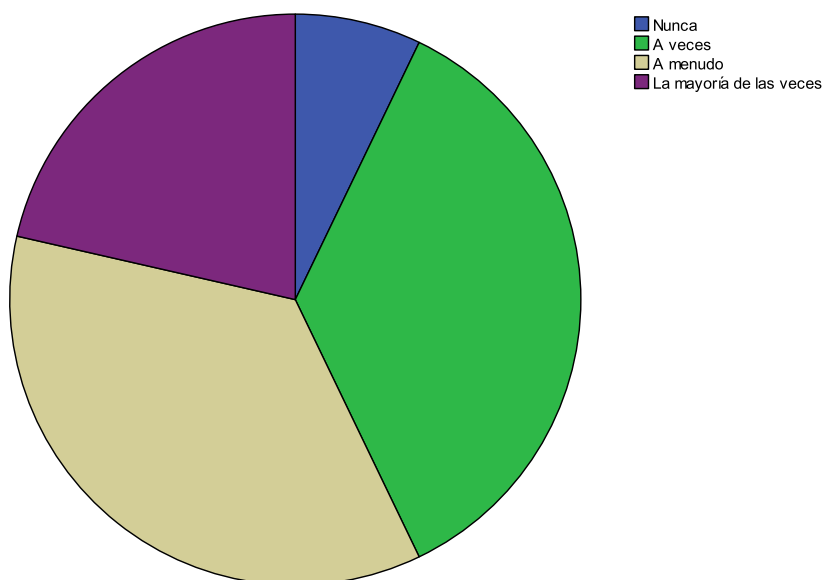


Utilizo material elaborado por mí

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A menudo	8	57,1	57,1	57,1
La mayoría de las veces	6	42,9	42,9	100,0
Total	14	100,0	100,0	

B) El libro de texto que utilizo

Utilizo libro de texto

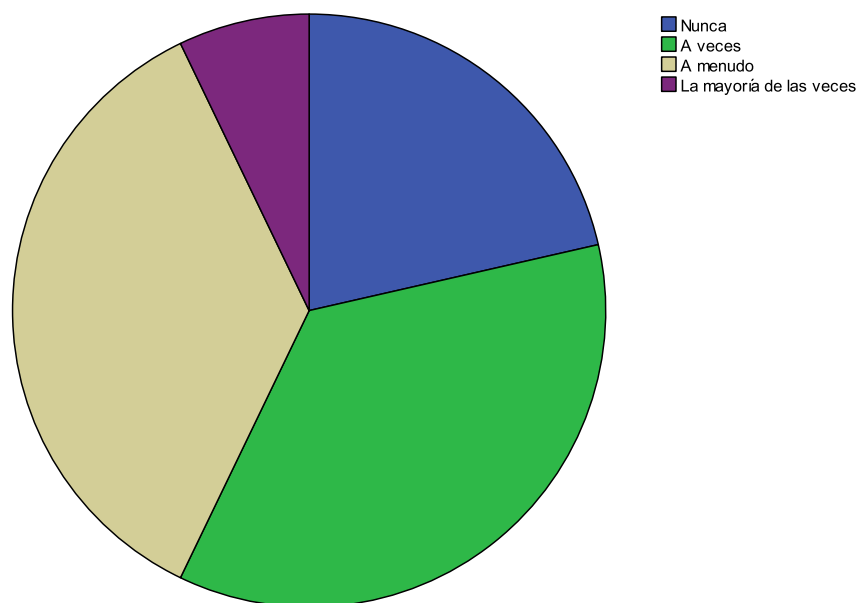


Utilizo libro de texto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	1	7,1	7,1	7,1
A veces	5	35,7	35,7	42,9
A menudo	5	35,7	35,7	78,6
La mayoría de las veces	3	21,4	21,4	100,0
Total	14	100,0	100,0	

C) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Utilizo el Marco Común Europeo

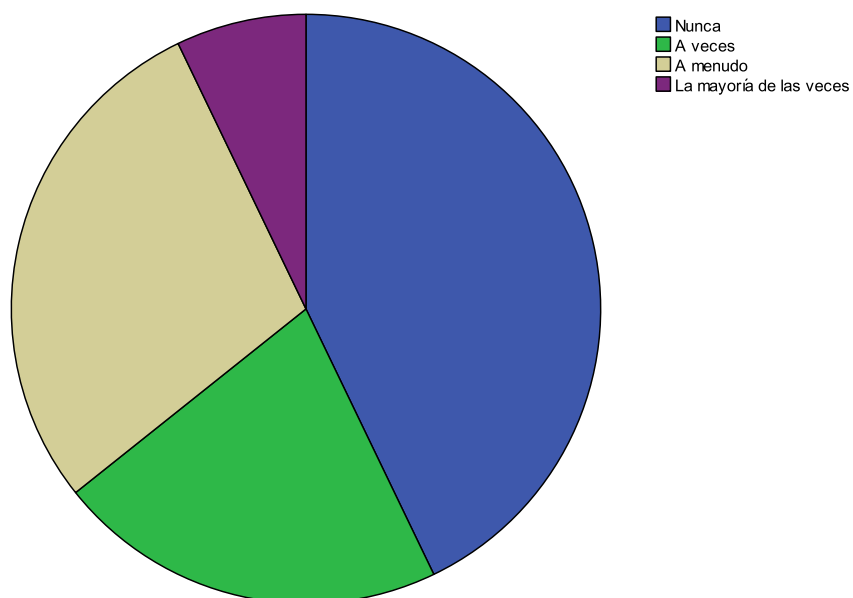


Utilizo el Marco Común Europeo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	3	21,4	21,4	21,4
	A veces	5	35,7	35,7	57,1
	A menudo	5	35,7	35,7	92,9
	La mayoría de las veces	1	7,1	7,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

D) Marco Curricular

Utilizo el Marco Curricular

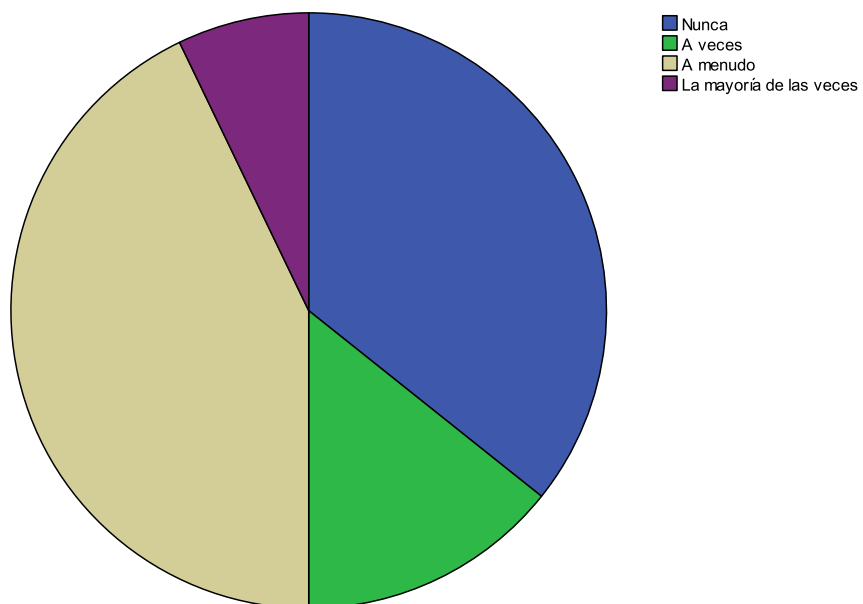


Utilizo el Marco Curricular

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	42,9	42,9	42,9
	A veces	3	21,4	21,4	64,3
	A menudo	4	28,6	28,6	92,9
	La mayoría de las veces	1	7,1	7,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

E) Otros

Utilizo otros



Utilizo otros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	5	35,7	35,7	35,7
	A veces	2	14,3	14,3	50,0
	A menudo	6	42,9	42,9	92,9
	La mayoría de las veces	1	7,1	7,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

17. De las referencias indicadas arriba nombra las que tienen asterisco*

- A. Material elaborado por mí.
- B. El libro de texto que utilizo.
- C. Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas.
- D. Marco Curricular.
- E. Otros

*En el anexo II se muestran todas las referencias hechas por los docentes.

Análisis

Metodologías L2 (pregunta nº13)

El conocimiento del profesorado sobre las diferentes metodologías en la enseñanza de las segundas lenguas se localiza en el nivel medio, como queda reflejado en la moda (3=bueno) del cuadro de los estadísticos. Asimismo, los métodos sobre los que el nivel de información es mayor, son el método de gramática – traducción con una media de puntuación de 3,00, y el método comunicativo con una media de 3,43. Vendría a continuación el método directo con 2,79. Y por último el método audio-lingüístico y el método natural obtienen una puntuación similar de 2,71.

Esto reflejado porcentajes y en cada uno de los diferentes métodos se presenta de la siguiente manera:

Método Gramática-traducción: el 21, 4% de los docentes manifiestan un conocimiento medio frente a un 57, 1% que afirma tener un conocimiento bueno, a lo que se deberá de sumar el 21,4% de los docentes que afirma tener un conocimiento alto.

Método Directo: se repiten exactamente los mismos porcentajes que con el método de Gramática-traducción.

Método Audio-lingüístico: en lo que respecta a este método, un 14,3% manifiesta un escaso conocimiento del mismo, un 21, 4% afirma que su conocimiento es medio, frente a un 42,9% que responde que su conocimiento es bueno y un 21,4% que manifiesta tener un nivel alto de conocimiento de este método.

Método Natural: las respuestas recogidas sobre este método muestran que un 14,3% de los docentes tienen un conocimiento escaso. Esta cifra coincide con otro 14,3 que afirma tener un conocimiento medio. Por otra parte, la mayoría de

ellos, un 57,1% manifiesta tener un conocimiento bueno del citado método o alto en un porcentaje de 14,3% de los encuestados.

Método Comunicativo: respecto a este modelo, se aprecia, que es el modelo que mayor puntuación obtiene así como los porcentajes de mejor conocimiento por parte de los docentes. De esta manera, un 57,1% de los encuestados afirma tener un buen conocimiento del método, a lo que habría que añadir otro 42,9% de ellos que manifiesta tener un conocimiento alto del método comunicativo.

Método más utilizado en L2 (pregunta nº14)

El método comunicativo se perfila como el método con más incidencia en la práctica del profesorado. Como se puede observar en la tabla de la pregunta 14, el 78,6 % de los encuestados afirman que es este método el que más incide en su práctica docente. Llama la atención que los demás métodos tiene unos porcentajes iguales de incidencia entre los docentes del 7,1 % , lo que hace que no haya un segundo método por el que el profesorado se decante especialmente.

Desarrollo curricular (pregunta nº15)

Los docentes parecen manifestar una tendencia positiva hacia la importancia de la existencia de un marco curricular que ayude a su acción docente. De esta manera, se observa que un 50,0% de los encuestados manifiesta que el desarrollo curricular es imprescindible, a lo que se le suma otro 21,4% que afirma que éste es totalmente imprescindible. Estos datos sumados hacen un total de un 71,4% de los encuestados. Por el contrario, el 28,6% de los docentes consideran el desarrollo curricular como algo prescindible para el éxito de su intervención educativa.

Estos datos reflejan que la mayoría de los docentes perciben que la existencia de un marco normativo ayudaría al desarrollo de sus clases y sería algo positivo para determinar el éxito de su intervención educativa.

Referencias y apoyos docentes en clase de ELE (pregunta nº16)

Las diferentes referencias y apoyos que el profesorado manifiesta hacer uso en sus clases de ELE, como se refleja en la tabla de estadísticos, claramente se decanta por el material elaborado por ellos mismo. Obteniendo una puntuación media de 3,43. Lo que le sitúa en un lugar entre el nivel “a menudo y la mayoría de las veces”. Le sigue el libro de texto con una media de 2,71, lo que hace que se sitúe entre el nivel “a veces y a menudo”. Seguido de ellos, con una puntuación media de un 2,29 está el Marco Común de Referencia para las Lenguas, lo que le sitúa cerca del “nivel a veces”. Asimismo, con una puntuación media de 2,21 les sigue la clasificación otros recursos. Esto le sitúa muy cerca del nivel “a veces” y por último con la puntuación media más baja, tan sólo 2,00 se colocaría el Marco Curricular lo que le acerca al lugar “a veces o nunca”.

Esto reflejado en porcentajes en cada uno de los diferentes apartados muestra lo siguiente:

Material elaborado por mí: los datos recogidos en este apartado muestran que se sitúa en el preferido por el profesorado. De esta manera, se observa que un 57,1% de los docentes manifiesta que tiene como referencia en su acción educativa “a menudo” material elaborado por ellos mismos. Asimismo, el otro 42,9 % de ellos afirma tenerlo en “la mayoría de las veces”.

*Libro de texto*⁴: los datos extraídos en este apartado nos muestran una distribución más variada que la anterior. De esta manera, se observa que un 7,1% de los encuestados afirman que “nunca” tienen como referencia el libro de texto. Un 35,7 lo hace “a veces”, otro 35,7% “a menudo” y finalmente otro 21,4 % afirma hacerlo “la mayoría de las veces”. Estos datos reflejan que una mayoría de docentes consideran al libro de texto como el segundo recurso más importante después de sus propios materiales.

Marco Común de Referencia de las Lenguas: en este apartado se puede observar que un 21,4 % del profesorado nunca tiene como referencia en su acción educativa el citado marco. Sin embargo, un 35,7 % lo hace a veces, esto sumado a otro 35,7 % que lo hace a menudo muestra una tendencia de los docentes hacia su uso. A este hecho, debemos sumarle otro 7,1 % de ellos que afirma hacer la mayoría de las veces. Por lo tanto, se puede afirmar que el Marco Común de Referencia de las Lenguas, se sitúa como la tercera referencia que el profesorado tiene en su acción educativa.

*Marco Curricular*⁵: los datos reflejan en este apartado que una clara mayoría del profesorado, concretamente el 42,9 % nunca tiene como referencia el marco curricular. Por otro lado, el 21,4% manifiesta que lo tiene como referencia a veces y el 28,6 a menudo. Por último, un 7,1% de los encuestados afirma que tiene el currículo como referencia la mayoría de las veces.

*Otros*⁶: en lo que se refiere a este apartado, es decir, posibles recursos que puedan ser utilizados como referencia por los docentes y que no se hayan recogido en el cuestionario, se han manifestado los siguientes datos. Un 35,7% afirma que nunca tiene otros recursos en su acción educativa. Un 14,3 % los tiene a veces, junto con un 42,9 % que afirma tenerlos a menudo y por último un 7,1 % que dicen tenerlos la mayoría de las veces.

Estos datos, le sitúan como la última de las referencias que el profesorado tiene en su acción educativa.

⁴ Los libros de texto se recogen en el anexo II. Respuestas a las preguntas abiertas. Libros de texto

⁵ Los diferentes currículos que han sido citados por los docentes se recogen en el anexo II. Respuestas a las preguntas abiertas. Referencia curricular

⁶ Los citados otros recursos se recogen en el anexo II. Respuestas a las preguntas abiertas. Otros.

Bloque C

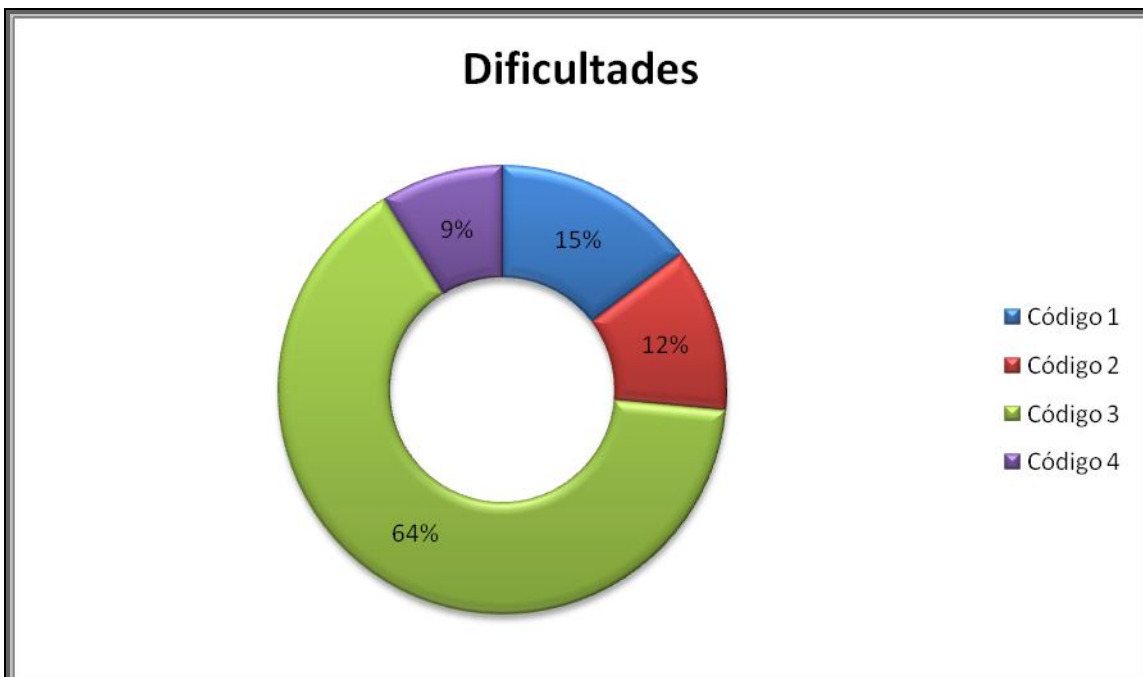
Una vez recogidas y analizadas todas las respuestas abiertas, se establece para su interpretación el siguiente procedimiento. Éste consiste en encontrar y darles nombre a los patrones generales de respuestas, es decir, aquellas respuestas que son similares o comunes y que ofrecen una mayor frecuencia. A continuación listar estos patrones y después asignar un valor numérico o símbolo a cada patrón. De esta manera, un patrón constituirá una categoría de respuesta.

Presentación y análisis

18. ¿Qué aspectos de tu docencia, en la enseñanza de la Lengua Española para Extranjeros, te resultan más difíciles?

Como principales dificultades que los docentes encuentran en el desarrollo de su clase destacan los siguientes:

CÓDIGOS	CATEGORÍAS (Patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	SUBCATEGORÍAS
1	Desinterés general	Absentismo Obligación asistencia
2	Materiales	Necesidades específicas
3	Diferencias	Cultura Lenguas Comunicación Niveles de español.
4	El analfabetismo	Nivel cultural bajo



Estas dificultades se ven reflejadas en las siguientes respuestas de los profesores;

“- El desinterés general del alumnado provoca serios problemas a la hora de avanzar en la materia”

“- La búsqueda de materiales adecuados a los niveles y necesidades del alumnado”.

“La dificultad para comunicarme con alumnos extranjeros que no tienen ningún conocimiento de español y de otra lengua extranjera que yo conozca. La diversidad de países y de niveles en clase”.

“- Enseñar a personas analfabetas en su propia lengua, fundamentalmente marroquíes, que además no suelen tener interés por aprender y que están en clase porque es un requisito para recibir ayudas sociales por parte de las instituciones. Igualmente, se produce una gran irregularidad en la asistencia a clase por parte del alumnado, con un alto grado de absentismo”.

Llama la atención que sólo un profesor ha puesto como dificultad a aspectos internos o propios de su formación:

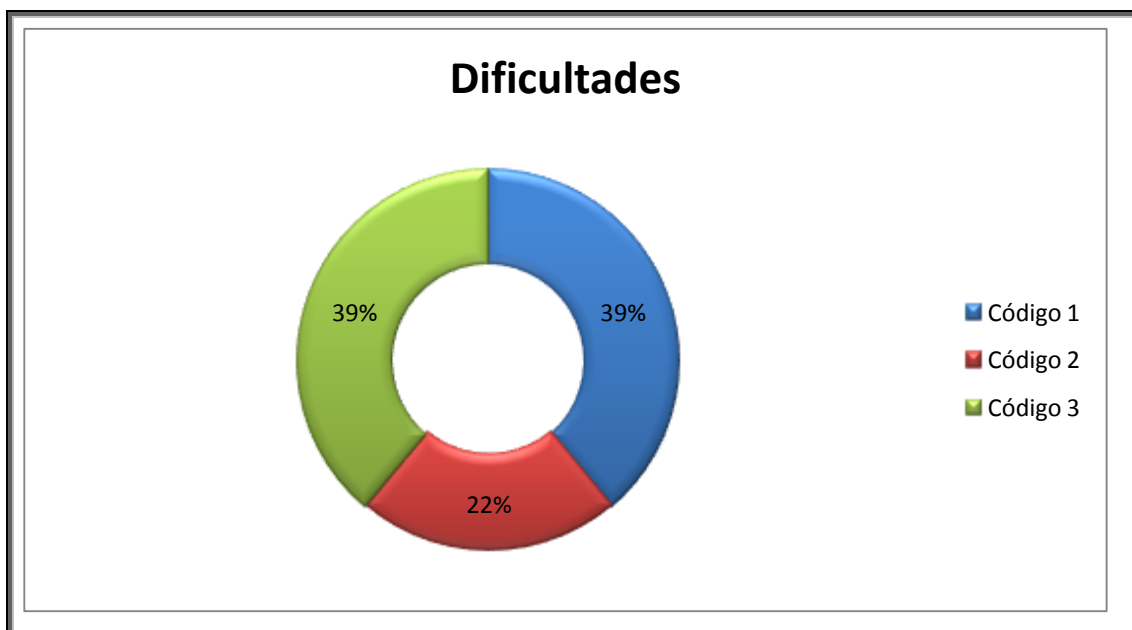
“- Mi nivel de formación en metodología y aspectos psicolingüísticos de la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera. El trabajo con alumnado extranjero junto con alumnado español, en la misma aula”.

Así mismo uno de los docentes destaca que no encuentra ninguna dificultad a la hora de desarrollar su acción educativa. (Cuestionario número 6)

El análisis de estos datos permite afirmar que los docentes encuentran como dificultad fundamental, que destaca por encima de cualquier otra, aquellas diferencias derivadas de las características culturales, lingüísticas, etc., dificultando de esta manera la comunicación entre el alumnado y los docentes, y por lo tanto, haciendo muy difícil la enseñanza de la lengua castellana.

19. ¿Cómo intentas solucionar esas dificultades?

CÓDIGOS	CATEGORÍAS (Patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	SUBCATEGORÍAS
1	Iniciativa propia	Actividades motivadoras Ejercicios especiales Materiales preparados Inventar técnicas
2	Enseñanza individualizada	Gustos, necesidades y aficiones.
3	Apoyos	Colegas con más experiencia Los propios alumnos con mayor dominio del idioma Buscar significado en su idioma Dibujos, pictogramas e imágenes



Sobre como intentan solucionar las dificultades citadas en la pregunta anterior u otras que puedan encontrar, la mayoría de los docentes destacan su propia iniciativa, es decir, el desarrollo de actividades elaboradas por ellos mismos que se ajusten a cada nivel y ritmo de aprendizaje. Asimismo, destacan la ayuda del propio alumnado que cuenta con un mayor conocimiento de la lengua, trabajo individualizado, etc.

El análisis de estos datos nos muestra que los docentes encuentran como principal solución a los problemas que pueden derivar del desarrollo de su acción docente dentro del aula los recursos elaborados por ellos mismos y no los que les puedan facilitar ninguna institución o fuente externa.

A continuación se muestran algunas de estas respuestas:

“- Buscando actividades motivadoras y enfocándome en individualizar al máximo (dentro de lo posible) en sus gustos, necesidades y aficiones”.

“-Con el seguimiento individualizado del trabajo que cada alumno realiza en su libro o con materiales que les preparo para su realización personal. Sin embargo, el trabajo del aspecto oral de la lengua se hace en grupo, junto con los alumnos que hablan castellano, lo cual favorece el desarrollo de competencias como la expresión y comprensión oral”.

“- Con apoyo de compatriotas, haciendo ejercicios especiales para ellos”.

20. Qué apoyos legislativos, curriculares, recursos, información, etc. echas de menos a la hora de solucionar las dificultades con las que te encuentras?

La mayoría de los docentes citan como recurso importante para el desarrollo de sus clases la fuente legislativa o curricular. Es decir, la existencia de una normativa que marque la línea a seguir, los objetivos, contenidos, metodología, la organización de las clases según niveles, etc.

En esta línea varios profesores recogen en sus comentarios los siguientes:

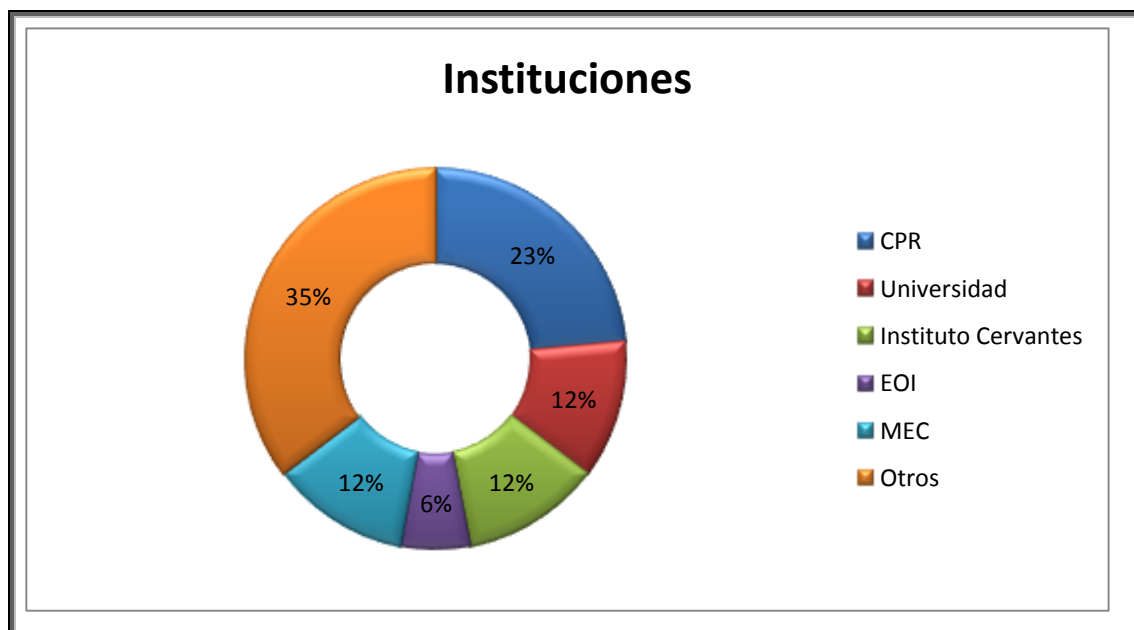
“- No existe una legislación específica en el Principado de Asturias, así que se toman como referencias otras, en especial la aportada por el Instituto Cervantes. Siempre sería de agradecer más cursos de formación para el profesorado”.

“- Echo de menos un currículo específico para la enseñanza en lengua extranjera, así como diferentes materiales o recursos por niveles”.

“- Sería importante que hubiese una planificación curricular de la enseñanza de la lengua extranjera, adaptada a la organización que tiene la educación de adultos de los CEPA”.

21. ¿Qué instituciones o medios podrían ayudarte a estar mejor preparado a la hora de afrontar la enseñanza de adultos y más concretamente la del Lengua Español para Extranjeros?

Entre las instituciones que destacan son varias como quedan reflejadas en el siguiente gráfico de frecuencias: CPR, Universidad, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Escuelas Oficiales de Idiomas y otros.



Como se observa en esta pregunta, realmente no destacan ninguna institución de manera significativa por encima de las demás, sino que más bien es la opción de otros la que amplía aún más el abanico de posibilidades.

Esto evidencia que efectivamente, los docentes no tienen claro que institución es la adecuada o la encargada de realizar actividades de formación del profesorado en lengua española para extranjeros. Lo que hace pensar aun más en el vacío normativo de este tipo de enseñanza, no sólo en el desarrollo de las clases, sino ya en la formación de los propios docentes.

A continuación se recogen algunas de estas respuestas:

“- Hacer cursos específicos enfocados a este tipo de enseñanza, donde el alumnado es muy heterogéneo. Hay alumnos con nivel universitario y otros que carecen de una enseñanza básica en su lengua materna porque apenas estuvieron escolarizados”

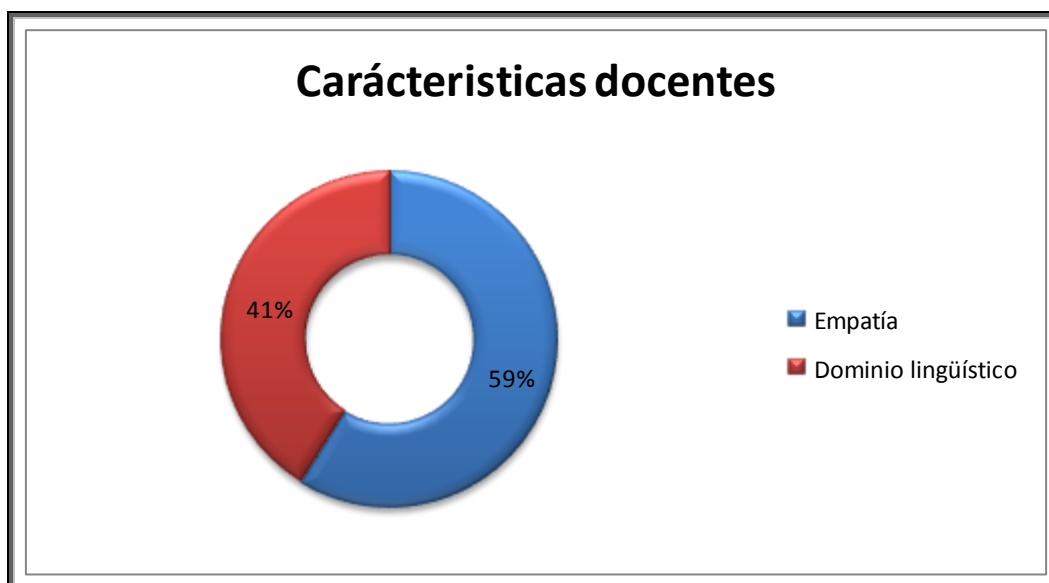
“-Hay instituciones como el Instituto Cervantes, Caja Madrid, algunas embajadas, otros Centros de Adultos que ofrecen diferentes materiales que ayudan a ejercer la función docente”

22. ¿Qué características, destrezas, etc. Consideras que debe reunir el perfil docente a la hora de afrontar la enseñanza del Español para adultos extranjeros?

Dentro de esta pregunta se han identificado dos campos o categorías que resumen perfectamente las respuestas de la mayoría de los docentes encuestados.

Empatía	Paciencia Talante comunicativo Actitud amigable Persona abierta y tolerante Falta de prejuicios Humildad
Dominio lingüístico	Conocimiento del idioma Conocimiento de lenguas extranjeras Especialista en la enseñanza de las lenguas Buena formación pedagógica

Estas dos categorías que se muestran en el gráfico siguiente, están relacionadas con lo que los docentes consideran necesario para afrontar con éxito su acción docente en este tipo de enseñanza.



Los datos muestran la importancia que los docentes le asignan a la empatía del profesorado, es decir, sin duda deberá de ser una persona que conozca la lengua y sus diferentes metodologías de enseñanza, pero por encima de eso deberá de ser una persona que eduque en el respeto y la tolerancia.

A continuación se muestran algunos de los comentarios a este respecto:

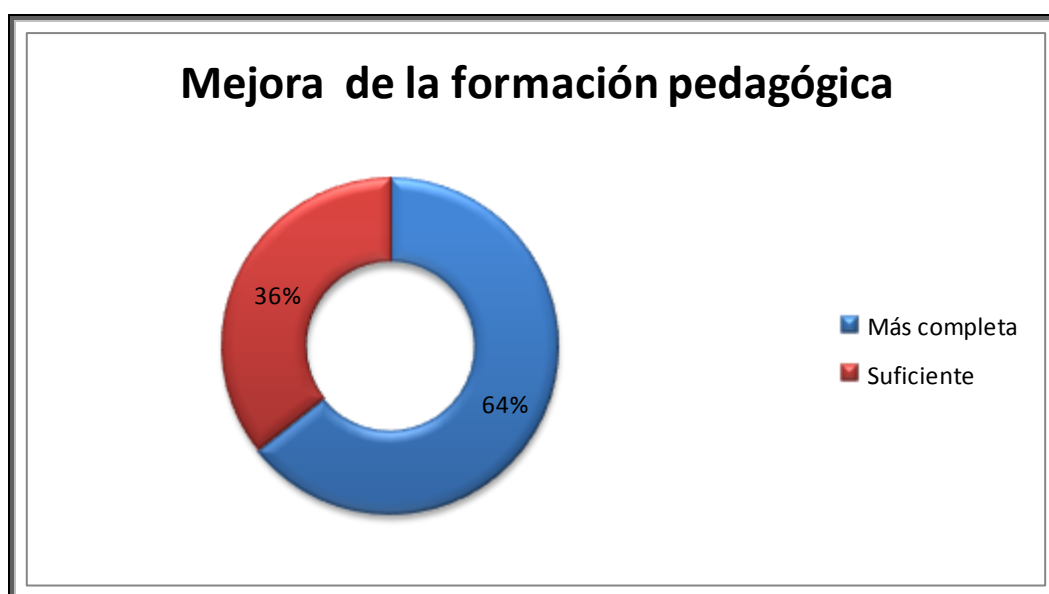
“- Es una materia que exige mucha paciencia y un enfoque totalmente distinto al de trabajar con niños/as, para el cual no se nos prepara adecuadamente”

“- Es necesario un conocimiento amplio del idioma (por ejemplo –una pregunta de un alumno japonés por qué se utiliza "a" en "besó a Teresa" y no en "besó la estatua") que se pretende enseñar para solucionar las posibles dudas de los alumnos”

Presentación y análisis

23. ¿Consideras que tu formación pedagógica recoge todas las condiciones para afrontar con éxito este tipo de enseñanza, o por el contrario debería ser más completa? ¿por qué?

Las respuestas recogidas en este apartado muestran que la mayoría del profesorado considera que su formación podría ser más completa o mejorar en algunos de los aspectos. Los datos exactos relativos a esta pregunta se reflejan en el gráfico siguiente, así como algunas de las razones argumentadas por los docentes.

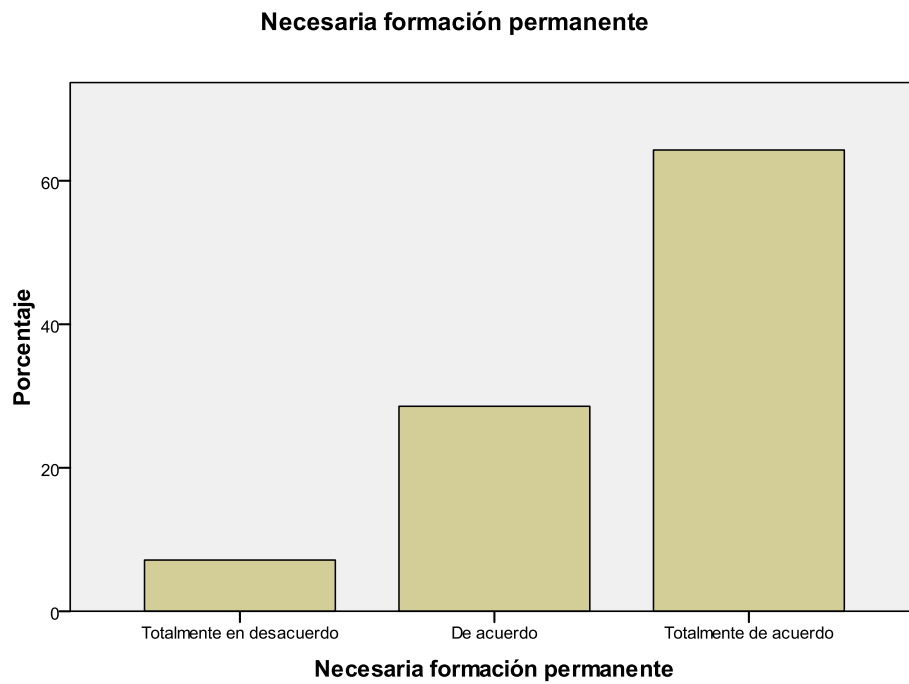


“-Debería ser más completa. Porque los adultos tienen otro ritmo de aprendizaje al de los niños/as”

“- No, mi formación pedagógica es muy escasa”

“-Concretamente, el profesorado de lenguas extranjeras, poseemos un mayor conocimiento de las pedagogías a aplicar para la enseñanza de un idioma. Quizás podríamos tener una formación más completa enfocada directamente a la enseñanza del castellano para poder manejar mejor algunos problemas que se presentan en las clases y a los cuales no se les pueden ni deben aplicar los mismos criterios que para otros idiomas”

24. ¿Estás de acuerdo en que existe una necesidad de formación permanente en el ámbito de la Educación de Adultos?



Necesaria formación permanente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	7,1	7,1	7,1
	De acuerdo	4	28,6	28,6	35,7
	Totalmente de acuerdo	9	64,3	64,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

¿Por qué?

-“Porque en la Universidad el enfoque que se nos enseña es global y se ahonda más en la enseñanza de los niños/as y las destrezas, estrategias etc. para trabajar con adultos son totalmente distintas”

- “Porque de esta manera se conocen nuevos métodos, distintas aplicaciones; el reciclaje es muy importante en el ámbito docente”

- “Las enseñanzas ofertadas en los centros de adultos son muy variadas y complejas, teniendo que renovarse continuamente las mismas para resultar de interés a un alumnado, que en líneas generales, siempre va buscando unos objetivos rápidos y concretos y que en su mayoría, vienen al centro buscando un aprendizaje especializado en diferente áreas. Si el profesorado no tiene formación en la materia, es complicado ofrecer un buen servicio educativo”

- “Considero imprescindible la formación e investigación permanente en cualquier ámbito de la educación”

- “Escuchar metodologías nuevas y averiguar de donde sacar material para impartir las clases”

- “Porque las situaciones sociales son variables y complejas y la educación tiene que adecuarse a estos cambios”

- “Porque pienso que con una formación continua nos vamos reciclando y adaptando a nuevas situaciones que nos pueden ir surgiendo”

- “Por el aprendizaje y utilización de nuevas metodologías y tecnologías y por la heterogeneidad del alumnado”

- “Todos los cursos que se ofertan en los CPR van dirigidos a profesores de Infantil, Primaria y Secundaria, pero pocos o ninguno para la Educación de Adultos. Además de esto, durante la carrera no se imparte absolutamente ningún contenido relacionado con este nivel, cuando luego, nos encontramos con que los maestros formados en Educación Primaria, acabamos impartiendo clase a adultos, sin ningún conocimiento previo”

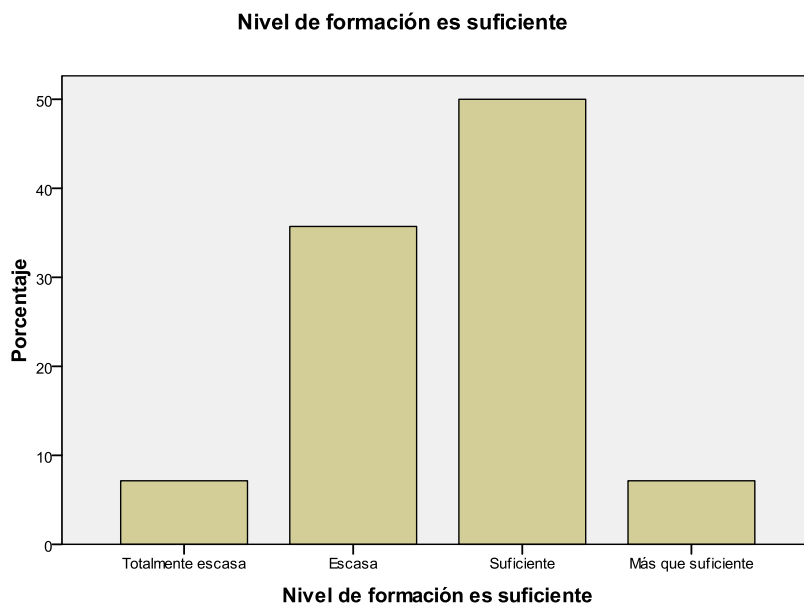
- “Porque el perfil del alumnado es muy diferente al de un IES, por ejemplo. El profesorado de adultos necesita tener unas cualidades y características específicas enfocadas a un alumnado que puede tener carencias en su formación, pero que aporta otro tipo de experiencias en el aula”

- *“Porque la educación de adultos requiere estar al día en contenidos y procedimientos. El profesorado debe adaptarse a su alumnado, que procede de situaciones educativas muy diferentes, y que accede a nuestro sistema con competencias adquiridas muy diversas”*
- *“Nos permite estar al día de nuevas técnicas metodologías y estrategias de aprendizaje”*
- *“Porque es necesaria, me parece obvio”*
- *“En el caso concreto del CEPA del Nalón veo una total falta de desarrollo de la enseñanza a distancia, un desarrollo de una buena página web, de curso en línea etc. y lógicamente, para poner esto en práctica se necesitaría formación”*

A la vista de los datos recogidos en la gráfica anterior en la que se refleja que el 28,6 % de los docentes está de acuerdo en la necesidad de la formación permanente, así como otro 64,3 % que manifiesta estar totalmente de acuerdo. Hace que una amplia mayoría del 92, 9% de los encuestados encuentren necesaria la formación permanente del profesorado en la educación de adultos.

Asimismo, las justificaciones recogidas en este apartado ratifican estas afirmaciones.

25. Consideras que el nivel de formación adquirido, en relación con tu titulación, es suficiente para desarrollar tu labor docente de manera óptima en la Educación de Adultos.



Nivel de formación es suficiente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente escasa	1	7,1	7,1	7,1
	Escasa	5	35,7	35,7	42,9
	Suficiente	7	50,0	50,0	92,9
	Más que suficiente	1	7,1	7,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Los datos recogidos en este apartado muestran que la mitad del profesorado encuestado, es decir, un 50,0 % cree que su nivel de formación, en relación con su titulación es suficiente para afrontar con éxito la enseñanza en la educación de adultos. Frente a ellos, un 35,7 % del profesorado considera que es escasa. El otro 14, 2% se divide a partes iguales entre aquellos que consideran que su formación es totalmente escasa y aquellos otros que la consideran más que suficiente.

Esto refleja que pese a que no existe una titulación específica que esté relacionada con la etapa de educación de adultos, el profesorado en su mayoría se siente capacitado para afrontarla con éxito.

6. Conclusiones y propuestas

La investigación que se ha desarrollado aporta resultados relevantes, creíbles y representativos de las necesidades, problemas y en definitiva de la realidad de la enseñanza del la lengua española a un alumnado inmigrante, pero que además, tiene un hándicap añadido, es un alumnado adulto.

Como principales conclusiones podríamos citar las siguientes:

La mayoría de los docentes afirman tener una buena formación pedagógica, aunque consideran necesaria algún tipo de formación específica para la enseñanza del español para extranjeros

No así cuando se les pregunta sobre los enfoques psicolingüísticos ya que se ha observado que existe una clara división entre aquellos docentes que consideran tener un buen conocimiento de los enfoques psicolingüísticos y aquellos otros que manifiestan no poseer un nivel adecuado.

Ocurre lo contrario cuando se les ha preguntado por su conocimiento de los enfoques metodológicos ya que la mayoría de ellos considera que posee un nivel adecuado. Además, no consideran que la falta de apoyos y recursos institucionales suponga un problema en su acción educativa.

Por el contrario, sí que consideran que las características propias de su alumnado requerirían un tipo de metodología y organización específica.

Asimismo, cuando se les ha preguntado sobre los diferentes métodos de enseñanza, el estudio ha reflejado que el profesorado tiene un conocimiento medio de ellos. En este sentido, se ha constatado que los modelos que más conocen son el método de gramática – traducción y el método comunicativo. Siendo este último el preferido por casi la totalidad del profesorado.

Por otra parte, la gran mayoría de ellos percibe que la existencia de un marco normativo o curricular podría facilitar su acción educativa.

Quizás precisamente, por la inexistencia de esta normativa, la mayoría del profesorado sitúa al material elaborado por el mismo como el recurso que más utiliza. Aunque le sigue muy de cerca el libro de texto.

En cuanto a las dificultades encontradas en el desarrollo de sus clases, destacan los problemas ligados a las diferencias culturales, lingüísticas, de organización por niveles, es decir, aquellas que de alguna manera dificultan la comunicación entre el alumnado y los docentes.

Estas dificultades la mayoría de los docentes tratan de solucionarlas con iniciativas propias y recursos elaborados por ellos mismos y apuntan como un buen recurso que facilitaría sus clases al marco curricular, aunque no se

decantan de manera clara por ninguna institución que pueda ocuparse de la mejora de su formación.

Por otra parte, si que tienen claro cuales sería las características más importantes del profesorado para este tipo de enseñanza y apuntan claramente a dos; la empatía y el conocimiento de la lengua y su enseñanza.

Asimismo, la mayoría de los docentes consideran que su formación podría ser más completa o mejorar en algunos de los aspectos y está de acuerdo en la necesidad de una formación permanente.

Por último, la investigación refleja que pese a que no existe una titulación específica que esté relacionada con la etapa de educación de adultos, el profesorado en su mayoría se siente capacitado para afrontarla con éxito.

Queda reflejado de esta manera, que las mejoras deberán de partir de la administración educativa. La existencia de un marco normativo que regule este tipo de enseñanza se establece como condición casi imprescindible. La organización por niveles, la formación específica del profesorado, los apoyos y recursos curriculares, etc. son necesidades pedagógicas que están esperando una decisión que deberá de venir del ámbito de la política.

.

7. Referencias bibliográficas

BeltránLlavador, F., Beltran Llavador, J. (1996). *Políticas y prácticas de la educación de personas adultas*. Universidad de Valencia

Bernet, J. (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. México. Universidad Pedagógica Nacional.

Bisquerra Alzina, R. (2005). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Botkin, J. W y otros. (1.979). *Aprender, horizontes sin límites*. Madrid: Santillana.

Cassany, D. Luna, M., Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó

Colom, A., Domínguez, E., Sarramona, J. (2011). *Formación básica para los profesionales de la educación*. Madrid: Editorial Planeta.

Consejo de Europa (2002). Marco Común de Referencia, Versión española del Instituto Cervantes.

Coombs y Ahmed, (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education can Help*. Editorial: The Johns Hopkins University Press.

De Miguel, M. (1988). *Preescolarización y rendimiento académico: Un estudio longitudinal de las variables psicosociales a lo largo de la E.G.B*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Departamento de Comunicación de la Comisión Europea (2 de junio de 2011). [www.europa.eu](http://europa.eu). Recuperado el 2 de junio de 2012 de http://europa.eu/about-eu/institutions-bodies/european-council/index_es.htm

Etxeberria, J.; y Tejedor, J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en Educación*. Madrid: La Muralla

Fernández, J.A (2001). *Educación de adultos y democracia*. Edición a Cargo de J. Osorio. Editorial Popular O.E.I. Quinto Centenario

Fernández M. Francisco (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Editorial Arco Libros, S.L.

García, J. (2004). *La educación en personas mayores. Ensayo de nuevos*

caminos. España: Editorial Narcea

Gelpi, E. (1990). *Educación Permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Editorial Popular-OEI-Quinto Centenario.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [BOE N° 106 – Jueves, 4de mayo de 2006]

McMillan, J.H., Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa: Una Introducción conceptual* (5ª Ed.). Madrid: Pearson Educación.

MEC (2 de junio de 2011) www.educacion.gob.es Recuperado el 5 de junio de 2012 de <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2012.html>

Murillo J. y otros. (1996). *La enseñanza de las lenguas*. Madrid: MEC.

Sánchez, A. (2009), *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

Sarramona, J. (1992). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC.

Uri Ruiz Bikandi y otros (2011). *Lengua Castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Editorial Graó.

ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIO

El objetivo de este cuestionario es conocer tu opinión sobre las dificultades de que el docente encuentra en la enseñanza en la educación de adultos y más concretamente en la enseñanza de la lengua española para el alumnado inmigrante. Tus respuestas son muy importantes para determinar qué piensan los profesores sobre este tema.

Las respuestas a las cuestiones son anónimas por tanto, no se puede identificar quién las ha dado. Te ruego que seas sincero cuando expreses tu opinión.

Variables de clasificación

I. DATOS DEL CENTRO

1. Área a la que pertenece tu CEPA en el Principado de Asturias.

- Oriente
- Avilés
- Gijón
- Oviedo
- Aula-Villardeveyo (Centro Penitenciario de Villabona)
- Occidente
- Caudal – Nalón

2. Número de matrícula de 'Lengua y Cultura Española para Extranjeros' en el centro principal al que pertenece.

- Hasta 10
- De 11 a 20
- De 21 a 40
- De 41 a 50
- Más de 51

II. DATOS DE LOS DOCENTES

3. Sexo:

Hombre

Mujer

4. Edad

Hasta 30 años

De 31 a 40 años

De 41 a 50 años

Más de 51 años

5. Formación académica

Profesor de EGB / Maestro. Especialidad:.....

Licenciado/ Graduado. Especialidad:.....

Otras Especialidad:.....

6. Años de experiencia. (se cuenta por cursos)

Menos de 1 año

De 1 a 5 años

De 6 años a 10 años

De 11 a 20 años

Más de 21 años

7. Número de alumnado que recibe clase de español en tu aula.

De 1 a 5 alumnos

De 6 a 10

De 11 a 20

Más de 21

BLOQUE A.

8. Tú nivel de formación pedagógica en lengua española es el adecuado en relación a las circunstancias y al tipo de alumnado con el que desarrollas tu labor docente.

Totalmente adecuado

Adecuado

Inadecuado

Totalmente inadecuado

No opino al respecto

9. Tu nivel de información sobre los diversos enfoques psicolingüísticos tales como (enfoques conductistas, innatistas, cognitivos, etc.) son los adecuados para desarrollar tu acción pedagógica en las clases de español para extranjeros de manera óptima.

Totalmente de adecuado

Adecuado

Inadecuado

Totalmente inadecuado

No opino al respecto

10. Tu nivel de información sobre los diversos enfoques metodológicos para la enseñanza de la lengua, tales como (enfoques tradicionales, naturales, estructuralistas, etc.) son los necesarios para desarrollar tu acción pedagógica en las clases de español para extranjeros.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- No opino al respecto

11. Has encontrado el apoyo y los recursos necesarios a nivel institucional (material desarrollado para adultos, alumnado inmigrante, etc.) para desarrollar de manera óptima tu labor docente.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- No opino al respecto

12. La heterogeneidad lingüística del alumnado requiere una metodología específica y una organización por niveles que facilita la acción pedagógica y el éxito de los programas educativos.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- No opino al respecto

BLOQUE B.

13. Valora tu nivel de información sobre las siguientes metodologías desarrolladas para la enseñanza de las lenguas segundas.

NIVEL DE ESCALA

- ————> +

B. Método de Gramática-traducción	1	2	3	4
C. Método Directo	1	2	3	4
D. Método Audio lingüístico	1	2	3	4
E. Método Natural	1	2	3	4
F. Método Comunicativo	1	2	3	4

14. Señala qué método de los de arriba indicados incide más en tú práctica docente (sólo uno)

A B C D E

15. Consideras el desarrollo curricular como una pieza imprescindible para determinar el éxito de una intervención educativa.

- Totalmente imprescindible
- Imprescindible
- Prescindible
- Totalmente prescindible
- No opino al respecto

16. En mi acción educativa de Lengua Española para Extranjeros (aprendizajes, enseñanza y evaluación) tengo como referencia:

A. Material elaborado por mí	1	2	3	4
B. El libro de texto que utilizo *	1	2	3	4
C. Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas	1	2	3	4
D. Marco Curricular **	1	2	3	4
E. Otros***	1	2	3	4

17. De las referencias indicadas arriba nombra las que tienen asterisco.

* Nombre del libro de texto que utilizo.....

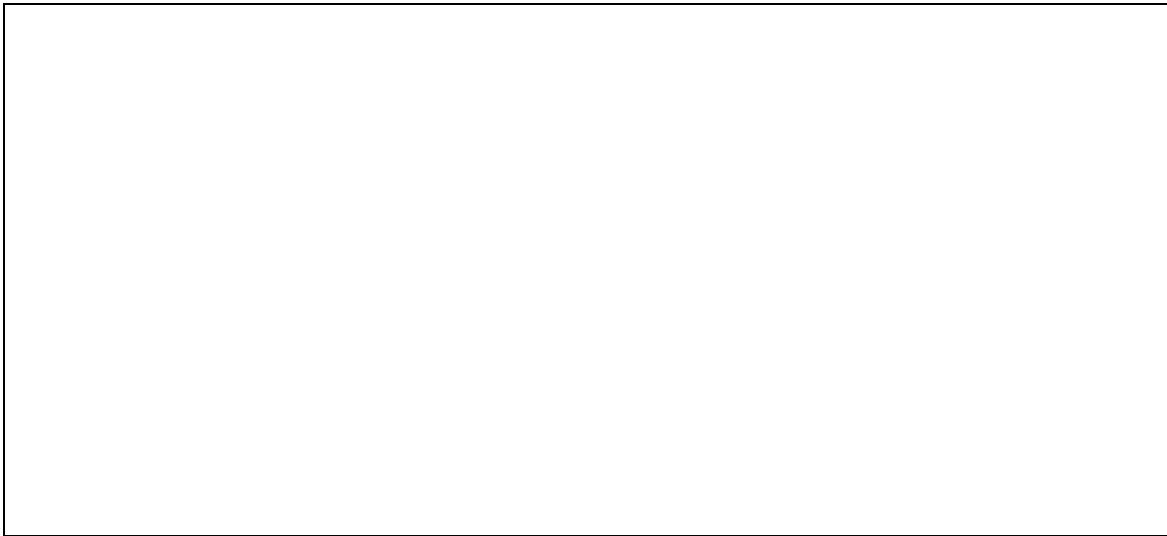
** Tengo como referencia curricular.....

*** Otros.....

BLOQUE C.

18. ¿Qué aspectos de tu docencia, en la enseñanza de la Lengua Española para Extranjeros, te resultan más difíciles?

19. ¿Cómo intentas solucionar esas dificultades?



20. Qué apoyos legislativos, curriculares, recursos, información, etc. echas de menos a la hora de solucionar las dificultades con las que te encuentras?



21. ¿Qué instituciones o medios podrían ayudarte a estar mejor preparado a la hora de afrontar la enseñanza de adultos y más concretamente la del Lengua Español para Extranjeros?



22. ¿Qué características, destrezas, etc. Consideras que debe reunir el perfil docente a la hora de afrontar la enseñanza del español para adultos extranjeros?



BLOQUE D.

23. ¿Consideras que tu formación pedagógica recoge todas las condiciones para afrontar con éxito este tipo de enseñanza, o por el contrario debería ser más completa? ¿por qué?

24. ¿Estás de acuerdo en que existe una necesidad de formación permanente en el ámbito de la Educación de Adultos?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- No opino al respecto

¿Por qué?

25. Consideras que el nivel de formación adquirido, en relación con tu titulación, es suficiente para desarrollar tu labor docente de manera óptima en la Educación de Adultos.

- Más que suficiente
- Suficiente
- Escasa
- Totalmente escasa
- No tengo opinión al respecto

ANEXOS II: RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS ABIERTAS

17. De las referencias indicadas arriba nombra las que tienen asterisco.

Libro de texto:

- *Es Español 3 Nivel Avanzado. Libro del alumno, Espasa, Madrid, 2004*
- *Prisma. Método de español para extranjeros. Nivel intermedio B1+B2 Fusión. Edinumen, Madrid, 2008.*
- *Benítez Pérez, Pedro et al.: Español para extranjeros; Edinumen, 2002.*
- *Chamorro Guerrero, M^a Dolores et al.: Abanico. Libro del alumno. Curso avanzado de ELE. Ed. Difusión, Madrid, 1995.*
- *Abanico cuaderno de ejercicios. Curso avanzado de español lengua extranjera. Ed. Difusión, Barcelona, 1995.*
- *Coronado González, M^a Luisa; García González, Javier; Zarzalejos Alonso, Alejandro: A fondo. Curso de español lengua extranjera nivel avanzado; SGEL, Madrid, 2003.*
- *Coronado González, M^a Luisa; García González, Javier; Zarzalejos Alonso, Alejandro: A fondo2. Curso de español lengua extranjera nivel superior; SGEL, Madrid, 2004.*
- *Moreno, Concha; Moreno, Victoria; Zurita, Piedad: Avance. Curso de español. Nivel intermedio avanzado. SGEL, Madrid, 2003.*
- *Moreno, Concha; Tuts, Martina: Curso de perfeccionamiento. Hablar, escribir y pensar en español; SGEL, Madrid, 1999”;*
- *“Libro de texto: Español en marcha. Edit. SGEL”*
- *“Sueña- Español Lengua Extranjera, de Anaya”*
- *“Nuevo Español para extranjeros Educación de Adultos”*
- *“Sueña (Anaya)”*
- *“Libro "Nuevo Ven" Editorial Edelsa”*
- *“Español 2000”*
- *“Español 2000, libro Ven Español para extranjeros Editorial SM.*

Referencia curricular:

- *“El currículo de Educación Primaria en el área de Lengua Castellana y Literatura”;*
- *“RD 1513/2006 del 7 de diciembre, RD 1631/2006 del 29 de diciembre, Resolución de 29 de diciembre de 2008, capítulo 9 art 66 y ss.”*

Otros:

- *“Diversos materiales propios, materiales elaborados y compartidos por otros docentes en Internet y marcos curriculares que se corresponden con diversos niveles del lenguaje (A1, A2 y B1 MCERL)”;*
- *“Materiales elaborados por otros, materiales en la red”*
- *“Pues no utilizo ningún libro de texto en concreto, puesto que, en el centro no hay ningún libro específico para aprender español a extranjeros. Realizo mi propio material, cogiendo diferentes ejercicios; bien de páginas de Internet, libros de lengua castellana...”*
- *“Intereses de los alumnos”*
- *“Programa UNITAO. Programa URUK”*
- *“Materiales elaborados”*
- *“El código de circulación a través de diferentes materiales: El método ELE, elaborado por FAEA y otros de editoriales de tráfico, test, et.*
- *En otros grupos, sólo de español, el AVE (Online) del Instituto Cervantes, otros materiales diversos: Cáritas, Cruz Roja, material elaborado por mí, en otros centros de adultos, etc.”*
- *“No recuerdo el título del método, pero es el que se utiliza en el CEPA del Nalón y era para niveles A1- A2. Igualmente utilicé dos libros elaborados por la Cruz Roja para inmigrantes”*

18. ¿Qué aspectos de tu docencia, en la enseñanza de la Lengua Española para Extranjeros, te resultan más difíciles?

R1: *“El desinterés general del alumnado provoca serios problemas a la hora de avanzar en la materia”*

R2: *“La búsqueda de materiales adecuados a los niveles y necesidades del alumnado”.*

R3: *“La enseñanza del lenguaje escrito es lo que suele resultarles más complicado y algún que otro tiempo verbal con sus correspondientes conjugaciones. El choque cultural, en ocasiones, también influye bastante a la hora de trabajar en clases conversacionales”.*

R4: *“En ocasiones es complicado comunicarse con los alumnos debido a su lengua materna. El grupo de alumnos no es homogéneo, es por ello que hay que preparar material para diferentes niveles, incluyendo material de lectoescritura para aquellos alumnos cuya lengua materna utiliza un alfabeto diferente o son analfabetos”.*

R5: *“Los niveles más bajos de los alumnos, que casi no se pueden comunicar en castellano”.*

R6: *“Ninguno”.*

R7: *“El poder explicar correctamente lo que quiero que entiendan, puesto que, hay algunos alumnos que no hablan nada de español y no logramos entendernos. Además hay variedad de idiomas dentro del mismo aula”.*

R8: *“Diferentes niveles de comprensión y expresión tanto oral como escrita del alumnado, así como la falta de asistencia regular a clase de alumnos del nivel inicial”*

R9: *“El entendimiento oral con las personas que tienen una mayor limitación en la comprensión del idioma castellano”*

R10: *“La enseñanza a personas con un nivel cultural muy bajo en su propia lengua”*

R11: *“Mi nivel de formación en metodología y aspectos psicolingüísticos de la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera. El trabajo con alumnado extranjero junto con alumnado español, en la misma aula”.*

R12: *“La dificultad para comunicarme con alumnos extranjeros que no tienen ningún conocimiento de español y de otra lengua extranjera que yo conozca. La diversidad de países y de niveles en clase”.*

R13: *“Los primeros momentos. También nos (a ellos, ellas y a mí) resulta muy difícil si son analfabetos”.*

R14: *“Enseñar a personas analfabetas en su propia lengua, fundamentalmente marroquíes, que además no suelen tener interés por aprender y que están en clase porque es un requisito para recibir ayudas sociales por parte de las instituciones. Igualmente, se produce una gran irregularidad en la asistencia a clase por parte del alumnado, con un alto grado de absentismo”.*

19. ¿Cómo intentas solucionar esas dificultades?

R1: *“Buscando actividades motivadoras y enfocándome en individualizar al máximo (dentro de lo posible) en sus gustos, necesidades y aficiones”.*

R2: *“Pidiendo ayuda a los compañeros con más experiencia con este tipo de alumnado y consultando bibliografía acerca del tema”.*

R3: *“Desarrollo actividades que tengan que ver con ellas, por ejemplo, actividades de deletreo, cuestionarios e inmersión cultural”.*

R4: *“Para solventar los problemas comunicativos intento usar imágenes que ayuden al alumnado a adquirir vocabulario, conceptos... En ocasiones un grupo heterogéneo de alumnos con la misma lengua materna ayuda a avanzar mucho más rápidamente al alumnado novel”.*

R5: *“Con apoyo de compatriotas, haciendo ejercicios especiales para ellos”.*

R6: *“No tengo”.*

R7: *“Intento utilizar diferentes recursos como: gestos, dibujos, mímica.... Otras veces le digo a algún compañero que sí me entendió la explicación, que lo traduzcan. No siempre me funcionan estas técnicas”.*

R8: *“Dando una atención algo más individualizada a los alumnos con menor conocimiento del español”.*

R9: *“Con la búsqueda del significado de las palabras en su idioma materno, aunque en ocasiones, las personas de las que hablo, son analfabetas en su idioma y su absoluta imposibilidad para leer en su idioma, sumado a mi desconocimiento de éste, dificultan la comunicación”.*

R10: *“A través de ejemplos muy sencillos e intentando primero que comprendan lo que les explico a través de pictogramas o dibujos”.*

R11: *“Con el seguimiento individualizado del trabajo que cada alumno realiza en su libro o con materiales que les preparo para su realización personal. Sin embargo, el trabajo del aspecto oral de la lengua se hace en grupo, junto con los alumnos que hablan castellano, lo cual favorece el desarrollo de competencias como la expresión y comprensión oral”.*

R12: *“Apoyándome en alumnos del mismo país que ya dominen algo el español”.*

R13: *“Con empatía, calma, y que se sientan acogidos. En muchas ocasiones hay otras personas de su país, pidiéndoles que sean ellos los que le den la explicación si es pertinente”.*

R14: *“Con mucha paciencia e inventando técnicas sobre la marcha”.*

20. ¿Qué apoyos legislativos, curriculares, recursos, información, etc. echas de menos a la hora de solucionar las dificultades con las que te encuentras?

R1: *“Más información y formación”*

R2: *“En Internet, principalmente en la web del Instituto Cervantes hay una gran cantidad de recursos y enlaces a webs relacionadas con ELE”*

R3: *“Programas específicos para gente inmigrante y analfabeta, que ni saben leer ni escribir en su propio idioma o bien presentan dificultades para desarrollar las capacidades comunicativas básicas”.*

R4: *“No existe una legislación específica en el Principado de Asturias, así que se toman como referencias otras, en especial la aportada por el Instituto Cervantes. Siempre sería de agradecer más cursos de formación para el profesorado”.*

R5: *“Paso palabra”*

R6: *“Ninguno”*

R7: *“El tener una clase propia para extranjeros que aprenden español, ya que, en mí caso están mezclados con españoles que van a aprender competencias básicas. También sería imprescindible que estuviesen agrupados por diferentes niveles. Ya que, ninguno tiene el mismo nivel: los hay que leen y escriben, los hay que no hablan nada de español, etc. También que hubiese material específico para ellos”.*

R8: *“Más recursos materiales y de formación”*

R9: *“Diccionarios, páginas web...”*

R10: *“Echo de menos un currículo específico para la enseñanza en lengua extranjera, así como diferentes materiales o recursos por niveles”.*

R11: *“Sería importante que hubiese una planificación curricular de la enseñanza de la lengua extranjera, adaptada a la organización que tiene la educación de adultos de los CEPA”.*

R12: *“Material con unidades más acorde con la dificultad reales a las que tienen que enfrentarse el alumnado extranjero que vive en España”.*

R13: *“En realidad, no creo que falten tantas cosas, lo que creo que falta es ponerse en comunicación unos con otros, los diferentes profesionales”*

R14: *“El mayor problema es que no haya más niveles de enseñanza. Por ejemplo, resulta imposible enseñar dentro de un mismo grupo a gente analfabeta junto con otras personas que saben escribir en su propia lengua e incluso en francés. Tampoco es realista pensar que se pueda aprender mucho en un aula cuando hay alumnos de nivel A1 junto con otros que tienen un B1 e incluso un B2”*

21. ¿Qué instituciones o medios podrían ayudarte a estar mejor preparado a la hora de afrontar la enseñanza de adultos y más concretamente la del Lengua Español para Extranjeros?

R1: *“Formación permanente del profesorado desde el CPR o el centro”*

R2: *“La Universidad sería una institución adecuada para dar la formación pedagógica necesaria para abordar este tipo de docencia”*

R3: *“El Instituto Cervantes desarrolla muy buenos programas para el aprendizaje de la Lengua Española. Creo que una colaboración con los centros dónde se imparten estas enseñanzas sería necesaria, en forma de cursos y acciones formativas que preparasen mejor al profesorado”*

R4: *“Hay instituciones como el Instituto Cervantes, Caja Madrid, algunas embajadas, otros Centros de Adultos que ofrecen diferentes materiales que ayudan a ejercer la función docente”*

R5: *“Ministerio de Educación, e incluso escuelas de idiomas”*

R6: *“Ninguno”*

R7: *“El que hubiese algún curso específico de formación relacionado con el tema”*

R8: *“CPR”*

R9: *“La consejería de educación con la oferta de cursos de formación continua adaptados a esta asignatura. Y las universidades con la impartición de conocimientos sobre este ámbito”*

R10: *“Hacer cursos específicos enfocados a este tipo de enseñanza, donde el alumnado es muy heterogéneo. Hay alumnos con nivel universitario y otros que carecen de una enseñanza básica en su lengua materna porque apenas estuvieron escolarizados”*

R11: *“Los CPR podrían hacer cursos concretos sobre este tema, donde se contacte con otros profesores y conozcas otros medios y recursos”*

R12: *“Centro de recursos de profesorado, apenas organiza cursos para la formación de profesorado que trabaja con alumnos extranjeros. Realización de seminarios para la elaboración de nuevos materiales”*

R13: *“La reflexión, el intercambio de experiencias. Medios tenemos muchos (yo vengo de cuando no teníamos nada), gente muy preparada, pero se sigue insistiendo (algunos) en el listado de palabras y su ortografía, en temas que más que para aprender las competencias básicas parece que es para presentarse en la universidad. Así que cada día dudo más de que sean los medios que tenemos, estos ayudan pero no son la panacea”*

R14: *“Creo que necesitaría formación para alfabetizar a personas analfabetas, tarea que veo más apropiada para un maestro. Respecto a lo demás, medidas organizativas como ya expliqué antes: más grupos y organizados en función de su nivel. Con estos requisitos, no creo necesitar mucho más. En mi caso he hecho cursos de ELE y mi experiencia como profesor de inglés me ayuda mucho en el aula”*

22. ¿Qué características, destrezas, etc. Consideras que debe reunir el perfil docente a la hora de afrontar la enseñanza del Español para adultos extranjeros?

R1: *“Es una materia que exige mucha paciencia y un enfoque totalmente distinto al de trabajar con niños/as, para el cual no se nos prepara adecuadamente”*

R2: *“Es necesario un conocimiento amplio del idioma (por ejemplo –una pregunta de un alumno japonés por qué se utiliza "a" en "besó a Teresa" y no en "besó la estatua") que se pretende enseñar para solucionar las posibles dudas de los alumnos”*

R3: *“El maestro debe de cumplir el papel de un intermediario, interesándose por los problemas y dificultades que el alumnado presenta en su inmersión cultural y lingüística y tratando de solventar las diferentes necesidades e inquietudes del alumnado sobre la cultura y la lengua española”*

R4: *“El profesorado de español para adultos extranjeros debería tener una base en la enseñanza de lengua española y/o extranjera, esto le servirá para poder ofrecer una enseñanza de calidad a su alumnado”*

R5: *“Paciencia”*

R6: *“Mente abierta, talante comunicativo y gran capacidad de adaptación”*

R7: *“En primer lugar tener una buena formación pedagógica para poder llevar a cabo este tipo de enseñanza”*

R8: *“Capacidad de comunicación, investigación”*

R9: *“Actitud paciente y amigable. Facilidad para la búsqueda de recursos en el caso de no entender la lengua del alumno. Conocimientos básicos sobre las lenguas maternas más habituales de los alumnos (árabe primordialmente)”*

R10: *“Una persona que sea especialista en la enseñanza de idiomas y por supuesto, si tiene adquirido competencias en otra lengua mucho mejor. Además debe de ser una persona abierta, tolerante y capaz de adaptarse a las diferentes situaciones que puedan surgir en clase donde diferentes culturas conviven”*

R11: *“Debe ser una persona comunicativa, flexible, con mucha paciencia, y, por supuesto, que eduque en la tolerancia entre culturas y la igualdad entre personas”*

R12: *“Es positivo que el profesorado tenga conocimiento de otras lenguas extranjeras, que le permita comunicarse con sus alumnos”*

R13: *“Capacidad de empatía, no tener prejuicios e ideas preconcebidas; paciencia, humildad”*

R14: *“Creo que la 21 responde esta pregunta”*

23. ¿Consideras que tu formación pedagógica recoge todas las condiciones para afrontar con éxito este tipo de enseñanza, o por el contrario debería ser más completa? ¿por qué?

R1: *“Debería ser más completa. Porque los adultos tienen otro ritmo de aprendizaje al de los niños/as”*

R2: *“No, mi formación pedagógica es muy escasa”*

R3: *“Concretamente, el profesorado de lenguas extranjeras, poseemos un mayor conocimiento de las pedagogías a aplicar para la enseñanza de un idioma. Quizás podríamos tener una formación más completa enfocada directamente a la enseñanza del castellano para poder manejar mejor algunos problemas que se presentan en las clases y a los cuales no se les pueden ni deben aplicar los mismos criterios que para otros idiomas”*

R4: *“La formación pedagógica nunca es suficiente, es necesario tener interés por conocer otros métodos y programas de formación, dado que cada grupo de alumnos es diferente y necesita unas estrategias diferentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.”*

R5: *“Solo necesitaríamos algo más de material provisto por el ministerio, que no solo tengamos que buscarnos la vida nosotros”*

R6: *“Siempre podría haber más formación”*

R7: *“Creo que es correcta, aunque pienso que siempre se puede mejorar y ser un poco más completa, es decir, que exista a la hora de formarnos un apartado relacionado con la lengua para extranjeros. Ya que durante toda mi formación no hay ningún apartado específico para este apartado”*

R8: *“Sí, porque considero que tengo capacidad de comunicación suficiente”*

R9: *“No, debería de ser más completa. Este es mi primer año impartiendo esta materia y, al principio, me encontré con el problema de tener varias personas en el aula con niveles diferentes sobre el conocimiento de la lengua castellana y ningún material para ellas. Me hubiese gustado contar con una formación previa específica para esta materia”*

R10: *“Pienso que las personas que se dediquen a la enseñanza deberían tener unas competencias que no solo estuvieran basadas en conocimientos. Sería*

muy conveniente que esa persona realizara primero unas prácticas o un curso donde se dieran orientaciones muy concretas para la práctica docente”

R11: *“Sería más aconsejable una formación más concreta en cuanto a la enseñanza de nuestra propia lengua como lengua extranjera, sobre todo atendiendo a los aspectos multiculturales de nuestro alumnado”*

R12: *“No porque en los estudios de magisterio no existe ninguna asignatura enfocada a trabajar estrategias y metodologías para la enseñanza del español para inmigrantes”*

R13: *“¿Cuándo una puede decir que mi formación es completa? No, nunca acabas de saber, de entender los procesos, etc,etc,”*

R14: *“Mi formación como licenciado en Filología Inglesa fue más que suficiente para las clases de ELE, las de inglés y también para los cursos de preparación para las pruebas de Ciclos Formativos de Grado Superior así como para los de preparación para la prueba de acceso a la universidad de mayores de 25 años. En estos dos últimos casos la preparación de las clases me llevaba mucho tiempo puesto que son materias que no había visto desde la facultad y al principio dudaba de mi capacidad para poder hacerlo con la competencia adecuada, pero lamentablemente me di cuenta de que el nivel de exigencia de dichas pruebas era mínimo. Pese a que yo consideraba que la mayor parte de mis alumnos tendrían dificultades para aprobar, a la hora de la verdad solo una persona de las que se presentó suspendió, algo que me motivó mucho y que me hizo ver que mis esfuerzos no habían caído en saco roto”*

ANEXO III: EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LAS LEYES EDUCATIVAS

▪ Ley General de Educación (LGE)

La Ley General de Educación de 1970, dentro del título primero que hace relación al sistema educativo, establece en su Capítulo Primero, en las Disposiciones Generales lo siguiente:

“9. 1. El Sistema educativo asegurará la unidad del proceso de la educación y facilitará la continuidad del mismo a lo largo de la vida del hombre para satisfacer las exigencias de educación permanentemente que plantea la sociedad moderna”

Asimismo, la citada Ley, establece un capítulo específico destinado a la educación de adultos, el Capítulo IV. “La Educación Permanente de Adultos”. Y en su artículo 44.1 establece lo siguiente: “Mediante Centros especialmente creados con este fin o a través de sectores o grupos específicos en los Centros ordinarios, se ofrecerá la posibilidad:

a) De seguir estudios equivalentes a la Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional a quienes, por cualquier razón, no pudieron cursarlos oportunamente.

b) De perfeccionamiento, promoción, actualización y readaptación profesional, así como la promoción y extensión cultural a distintos niveles”

Asimismo, en el artículo 45. Establece a la educación permanente un respaldo legislativo al concretar su desarrollo y a quienes implica:

“1. La planificación de las actividades de educación permanente de adultos se basará en investigaciones sobre las necesidades y aspiraciones de los distintos grupos sociales y de las diferentes comarcas, sobre el contenido de los programas de perfeccionamiento profesional, sobre los métodos que requiere la acción en función de la diferente índole de las profesiones, los distintos niveles de calificación, las condiciones específicas de las técnicas de comunicación, la psicología de los adultos y los valores e ideales básicos de la sociedad.

2. Corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia impulsar, planificar y supervisar la educación de adultos, sin perjuicio de la competencia del Ministerio de Trabajo respecto de las actividades de preparación y readaptación funcional de trabajadores, derivadas de las exigencias inmediatas de la política de empleo y promoción social, así como de la que corresponde al Ministerio de Agricultura dentro de la labor de extensión agraria.

3. Incumbe también al Ministerio de Educación y Ciencia aprobar los programas de educación de adultos formulados por las Corporaciones, Asociaciones y Entidades y supervisar su realización; establecer los planes y programas para la formación de educadores de adultos y convalidar los estudios de este género”

▪ **Ley Orgánica General de Educación (LOGSE)**

De la educación de personas adultas

Artículo 51.

1. El sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. A tal fin, las Administraciones educativas colaborarán con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral.

2. De acuerdo con lo dispuesto en el apartado anterior, la educación de las personas adultas tendrá los siguientes objetivos:

a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.

b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

c) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

3. Dentro del ámbito de la educación de adultos, los Poderes públicos atenderán preferentemente a aquellos grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de formación básica o con dificultades para su inserción laboral.

4. En los establecimientos penitenciarios se garantizará a la población reclusa la posibilidad de acceso a esta educación.

5. La organización y la metodología de la educación de adultos se basarán en el autoaprendizaje, en función de sus experiencias, necesidades e intereses, a través de la enseñanza presencial y, por sus adecuadas características, de la educación a distancia.

Artículo 52.

1. Las personas adultas que quieran adquirir los conocimientos equivalentes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades.

2. Las Administraciones educativas velarán para que todas las personas adultas que tengan el título de Graduado Escolar puedan acceder a programas o centros docentes que les ayuden a alcanzar la formación básica prevista en la presente ley para la educación secundaria obligatoria.

3. Las Administraciones educativas, en las condiciones que al efecto se establezcan, organizarán periódicamente pruebas para que las personas mayores de dieciocho años de edad puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria. En dichas pruebas se valorarán las capacidades generales propias de la educación básica.

Artículo 53.

1. Las Administraciones educativas promoverán medidas tendentes a ofrecer a todos los ciudadanos la oportunidad de acceder a los niveles o grados de las enseñanzas no obligatorias reguladas en la presente ley.

2. Las personas adultas podrán cursar el bachillerato y la formación profesional específica en los centros docentes ordinarios siempre que tengan la titulación requerida. No obstante, podrán disponer para dichos estudios de una oferta específica y de una organización adecuada a sus características.

3. Las Administraciones competentes ampliarán la oferta pública de educación a distancia con el fin de dar una respuesta adecuada a la formación permanente de las personas adultas.

4. Las Administraciones educativas, en las condiciones que al efecto se establezcan, organizarán pruebas para que los adultos mayores de veintitrés años puedan obtener directamente el título de Bachiller. Igualmente se organizarán pruebas para la obtención de los títulos de Formación Profesional en las condiciones y en los casos que se determinen.

5. Los mayores de veinticinco años de edad podrán ingresar directamente en la Universidad, sin necesidad de titulación alguna, mediante la superación de una prueba específica.

Artículo 54.

1. La educación de las personas adultas podrá impartirse en centros docentes ordinarios o específicos. Estos últimos estarán abiertos al entorno y disponibles para las actividades de animación sociocultural de la comunidad.

2. Los profesores que impartan a los adultos enseñanzas de las comprendidas en la presente ley, que conduzcan a la obtención de un título académico o profesional, deberán contar con la titulación establecida con carácter general para impartir dichas enseñanzas. Las Administraciones educativas facilitarán a estos profesores la formación didáctica necesaria para responder a las necesidades de las personas adultas.

3. Las Administraciones educativas podrán establecer convenios de colaboración con las universidades, Corporaciones locales y otras entidades, públicas o privadas, dándose en este último supuesto preferencia a las asociaciones sin ánimo de lucro para la educación de adultos. Asimismo, desarrollarán programas y cursos para responder a las necesidades de gestión, organización, técnicas

▪ **Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)**

Del aprendizaje permanente: enseñanzas para las personas adultas. Establecía los siguientes artículos relacionados con la educación de adultos:

Artículo 52. Objetivo.

1. La educación permanente tiene como objetivo ofrecer a todos los ciudadanos la posibilidad de formarse a lo largo de toda la vida, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades y conocimientos para su desarrollo personal o profesional.

A tal fin, las Administraciones educativas colaborarán con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de personas adultas y, en especial, con la Administración laboral.

2. Las enseñanzas para las personas adultas tendrán los siguientes objetivos:

a) Adquirir, completar o ampliar capacidades y conocimientos y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.

b) Desarrollar programas y cursos para responder a determinadas necesidades educativas específicas de grupos sociales desfavorecidos.

c) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

3. Dentro del ámbito de las enseñanzas para las personas adultas, las Administraciones públicas atenderán preferentemente a aquellas personas que, por diferentes razones, no hayan podido completar la enseñanza básica.

Asimismo, podrán seguir estas enseñanzas aquellos alumnos mayores de dieciséis años que por su trabajo u otras circunstancias especiales no puedan acudir a los centros educativos en régimen ordinario.

4. En los establecimientos penitenciarios y hospitales se garantizará a la población reclusa y hospitalizada la posibilidad de acceso a estas enseñanzas.

5. Las enseñanzas para las personas adultas se podrán impartir a través de las modalidades presencial y a distancia.

6. Las Administraciones educativas promoverán convenios de colaboración con las universidades, entes locales y otras instituciones o entidades, para desarrollar las enseñanzas para las personas adultas.

7. Las Administraciones educativas promoverán programas específicos de lengua castellana y las otras lenguas cooficiales, en su caso, y de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes

Artículo 53. Enseñanza básica.

1. Las personas adultas que pretendan adquirir los conocimientos correspondientes a la enseñanza básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades. Esta oferta deberá ajustarse a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación fijados con carácter general en los currículos de las enseñanzas obligatorias de las respectivas Administraciones educativas.

2. La enseñanza básica para las personas adultas podrá impartirse en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario o en centros específicos debidamente autorizados por la Administración educativa competente.

3. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias y de acuerdo con las condiciones básicas que establezca el Gobierno, organizarán periódicamente pruebas para que las personas mayores de dieciocho años de edad puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Artículo 54. Enseñanzas de Bachillerato y Formación Profesional.

1. Las Administraciones educativas facilitarán a todos los ciudadanos el acceso a los niveles o grados de las enseñanzas no obligatorias.

2. Las personas adultas que estén en posesión de la titulación requerida podrán cursar el Bachillerato y la Formación Profesional. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que dichas personas

dispongan en los centros ordinarios que se determinen de una oferta específica de estos estudios, organizada de acuerdo con sus características.

3. Las Administraciones educativas organizarán en estos niveles la oferta pública de enseñanza a distancia, con el fin de atender adecuadamente a la demanda de formación permanente de las personas adultas.

4. Las personas mayores de veintiún años podrán presentarse, en la modalidad de Bachillerato que prefieran, a la prueba general de Bachillerato, para la obtención del título de Bachiller, de acuerdo con las condiciones básicas que establezca el Gobierno.

5. Las Administraciones educativas organizarán pruebas, de acuerdo con las condiciones básicas que el Gobierno establezca, para obtener los títulos de Formación Profesional.

6. Los mayores de veinticinco años de edad podrán acceder a la universidad mediante la superación de una prueba específica.

Artículo 55. Profesorado.

1. Los profesores que impartan enseñanzas escolares a las personas adultas, que conduzcan a la obtención de un título académico o profesional, deberán estar en posesión de la titulación establecida con carácter general para impartir las correspondientes enseñanzas.

2. Las Administraciones educativas facilitarán a estos profesores la formación especializada necesaria para responder a las características de las personas adultas.

▪ **Ley Orgánica de Educación (LOE)**

Educación de personas adultas

Artículo 66. Objetivos y principios.

1. La educación de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.

2. Para el logro de la finalidad propuesta, las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral, así como con las corporaciones locales y los diversos agentes sociales.

3. La educación de personas adultas tendrá los siguientes objetivos:

- a) Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo.
- b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- c) Desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.
- d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
- e) Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.
- f) Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.
- g) Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.

4. Las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes tanto por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos.

Artículo 67. Organización.

1. Además de las personas adultas, excepcionalmente, podrán cursar estas enseñanzas los mayores de dieciséis años que lo soliciten y que tengan un contrato laboral que no les permita acudir a los centros educativos en régimen ordinario o sean deportistas de alto rendimiento.

Podrán incorporarse a la educación de personas adultas quienes cumplan dieciocho años en el año en que comience el curso.

2. La organización y la metodología de las enseñanzas para las personas adultas se basarán en el autoaprendizaje y tendrán en cuenta sus experiencias, necesidades e intereses, pudiendo desarrollarse a través de la enseñanza presencial y también mediante la educación a distancia.

3. Las Administraciones educativas podrán promover convenios de colaboración para la enseñanza de personas adultas con las universidades, corporaciones locales y otras entidades públicas o privadas. En este último supuesto, se dará preferencia a las asociaciones sin ánimo de lucro. Estos convenios podrán, asimismo, contemplar la elaboración de materiales que respondan a las necesidades técnicas y metodológicas de este tipo de enseñanzas.

4. Igualmente, corresponde a las Administraciones educativas promover programas específicos de aprendizaje de la lengua castellana y de las otras lenguas cooficiales, en su caso, así como de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes.

5. En la educación de personas adultas se prestará una atención adecuada a aquellas que presenten necesidad específica de apoyo educativo.

6. En los establecimientos penitenciarios se garantizará a la población reclusa el acceso a estas enseñanzas.

7. Las enseñanzas para las personas adultas se organizarán con una metodología flexible y abierta, de modo que respondan a sus capacidades, necesidades e intereses.

8. Las Administraciones educativas estimularán la realización de investigaciones y la difusión de prácticas innovadoras en el campo de la educación de las personas adultas, con objeto de permitir el desarrollo de nuevos modelos educativos y la mejora continua de los existentes.

Artículo 68. Enseñanza básica.

1. Las personas adultas que quieran adquirir las competencias y los conocimientos correspondientes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades.

2. Corresponde a las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, organizar periódicamente pruebas para que las personas mayores de dieciocho años puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, siempre que hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa.

Artículo 69. Enseñanzas postobligatorias.

1. Las Administraciones educativas promoverán medidas tendentes a ofrecer a todas las personas la oportunidad de acceder a las enseñanzas de bachillerato o formación profesional.

2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas oportunas para que las personas adultas dispongan de una oferta específica de estos estudios organizada de acuerdo con sus características.

3. Igualmente, corresponde a las Administraciones educativas organizar la oferta pública de educación a distancia con el fin de dar una respuesta adecuada a la formación permanente de las personas adultas. Esta oferta incluirá el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

4. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, organizarán periódicamente pruebas para obtener directamente el título de Bachiller o alguno de los títulos de formación profesional, siempre que demuestren haber alcanzado los objetivos establecidos en los artículos 33 y 40, así como los fijados en los aspectos básicos del currículo respectivo. Para presentarse a las pruebas para la obtención del título de Bachiller se requiere tener veinte años; dieciocho para el título de Técnico, veinte para el de Técnico Superior o, en su caso, diecinueve para aquéllos que estén en posesión del título de Técnico.

5. Los mayores de diecinueve años de edad podrán acceder directamente a las enseñanzas artísticas superiores mediante la superación de una prueba específica, regulada y organizada por las Administraciones educativas, que acredite que el aspirante posee la madurez en relación con los objetivos del bachillerato y los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para cursar con aprovechamiento las correspondientes enseñanzas.

6. Las personas mayores de 25 años de edad podrán acceder directamente a la Universidad, sin necesidad de titulación alguna, mediante la superación de una prueba específica.

Artículo 70. Centros.

Cuando la educación de las personas adultas conduzca a la obtención de uno de los títulos establecidos en la presente Ley, será impartida en centros docentes ordinarios o específicos, debidamente autorizados por la Administración educativa competente.

ANEXO IV: Determinar si la formación académica está relacionada con el conocimiento del nivel psicolingüístico.

Variables:

Variable de clasificación: formación académica

Variable de información: nivel del conocimiento psicolingüístico

Hipótesis:

Ho: la titulación es independiente del conocimiento de la formación psicolingüística

H1: la titulación y el conocimiento de la formación psicolingüística están relacionados.

Con $p < 0.05$ se rechaza Ho

Con $p > 0.05$ no se rechaza Ho

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Formación Académica * Nivel de información enfoques psicolingüísticos	14	100,0%	0	,0%	14	100,0%

Tabla de contingencia Formación Académica * Nivel de información enfoques psicolingüísticos

		Nivel de información enfoques psicolingüísticos			Total
		Inadecuado	Adecuado	Totalmente adecuado	
Formación Académica EGB/Maestro	Recuento	4	4	1	9
	Frecuencia esperada	4,5	3,9	,6	9,0
	% dentro de Formación Académica	44,4%	44,4%	11,1%	100,0%
	% dentro de Nivel de información enfoques psicolingüísticos	57,1%	66,7%	100,0%	64,3%
	% del total	28,6%	28,6%	7,1%	64,3%
Licenciado/Graduado	Recuento	3	2	0	5
	Frecuencia esperada	2,5	2,1	,4	5,0
	% dentro de Formación Académica	60,0%	40,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Nivel de información enfoques psicolingüísticos	42,9%	33,3%	,0%	35,7%
	% del total	21,4%	14,3%	,0%	35,7%
Total	Recuento	7	6	1	14
	Frecuencia esperada	7,0	6,0	1,0	14,0
	% dentro de Formación Académica	50,0%	42,9%	7,1%	100,0%
	% dentro de Nivel de información enfoques psicolingüísticos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	50,0%	42,9%	7,1%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

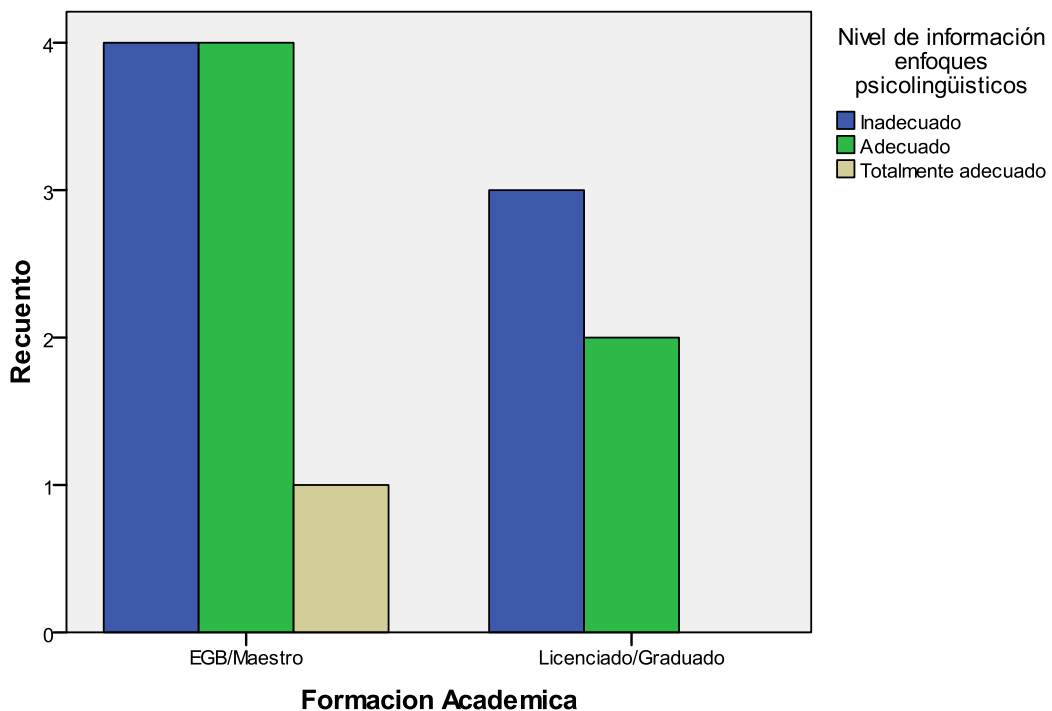
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,726 ^a	2	,696
Razón de verosimilitudes	1,050	2	,591
Asociación lineal por lineal	,547	1	,459
N de casos válidos	14		

a. 6 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,36.

Medidas simétricas

	Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal Coeficiente de contingencia	,222	,696
N de casos válidos	14	

Gráfico de barras



Con $p = ,696$ por lo tanto mayor que 0.05 no se rechaza H_0

La titulación es independiente del conocimiento de la formación psicolingüística