

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior

Nuevos contextos,
nuevas ideas

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

**Investigación e innovación
en la Enseñanza Superior.
Nuevos contextos, nuevas
ideas**

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

Comité científico internacional

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Prof. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Prof. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Prof. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Comité técnico:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2019

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-17667-23-8

Producción: Ediciones Octaedro

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

80. Formación en L2 y plurilingüismo en los maestros de Educación Primaria. Necesidades actuales y para los futuros docentes

del-Olmo-Ibáñez, María-Teresa¹; Cremades-Montesinos, Alejandro²

¹Universidad de Alicante, *tdelolmo@ua.es*; ²Escuela Elcano, *acm134@alu.ua.es*

RESUMEN

La idea que planteamos es la carencia de formación en metodología de L2 y plurilingüismo en los profesores de Educación Primaria en nuestro país, cuyo contexto docente es hoy cultural y lingüísticamente heterogéneo. Nuestros objetivos son: contrastar esta situación plurilingüe con la formación de los maestros actuales para identificar sus carencias y necesidades metodológicas y considerar éstas en los planes de estudio de los futuros educadores. Los instrumentos empleados han sido tres: primero, fuentes bibliográficas y los informes del Ministerio de Educación citados en alguna de ellas (López Valero, Encabo Fernández y Moreno Muñoz, 2002; Fernández García, 2011; Vila, Lasagabaster y Ramallo, 2016; Rojo y Mijares, 2007...). Segundo, información oficial actualizada sobre el alumnado extranjero (*Datos y cifras. Curso escolar 2018/2019*); y, tercero, una encuesta entre maestros de Educación Primaria de la provincia de Alicante. Ésta se elaboró según una escala Likert de cuatro puntos (1: Muy en desacuerdo; 4: Muy de acuerdo). Los resultados de cotejar la literatura sobre el tema, los datos oficiales y los de la encuesta, evidencian dos realidades: la de la docencia básica hoy y la de la formación de los maestros actuales. Asimismo, confirman la insuficiente formación para el plurilingüismo de los maestros en activo y la necesidad de modificar los contenidos de la formación de los futuros docentes.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de la Lengua y la Literatura, Educación Primaria, AICLE, plurilingüismo, multiculturalismo.

1. INTRODUCCIÓN

El problema que tomamos aquí como objeto de estudio corresponde a nuestra intuición sobre el desfase formativo de los maestros de Educación Primaria con respecto a un entorno educativo actual heterogéneo cultural y lingüísticamente. Deben enseñar la lengua española, no sólo como L1 a un alumnado nativo sino a estudiantes de diversa procedencia para los que el español es una L2 o lengua extranjera. López Valero (2002) insiste en un requisito del perfil del profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura en el siglo XXI: la educación humanística. Entre los factores que caracterizan este siglo XXI están la globalización, la movilidad, y la inserción de la tecnología en todos los ámbitos desde las más tempranas edades. La necesidad de educación tecnológica y desarrollo de las competencias digitales se plasmó muy tempranamente en los planes de estudio de los grados de Maestro. Por el contrario, la realidad de que el maestro no es ya profesor de lengua de alumnos únicamente nativos todavía no se ha visto reflejada en los programas universitarios. La llamada de atención sobre esta cuestión objeto de nuestro estudio nos parece imperativa.

Nuestra estrategia de investigación ha consistido, en primer lugar, en un balance de fuentes bibliográficas que nos permitan conocer, por un lado, el estado de la cuestión sobre el asunto planteado; y,

por otro, la situación del entorno educativo y los rasgos de los participantes en él: es decir, los docentes desde el punto de vista de su formación y los discentes en cuanto a sus características. En segundo lugar, se ha considerado los datos y cifras sobre alumnado extranjero del último informe oficial del Ministerio de Educación. Por último, se ha contrastado esa información con la proporcionada por los propios maestros en activo en cuanto a la formación didáctica con la que cuentan para poder responder a las necesidades de su alumnado. Para esto, hemos elaborado una encuesta orientada a obtener información real del entorno docente actual en la provincia de Alicante en cuanto a plurilingüismo se refiere en las aulas de Educación Primaria y sobre la formación de nuestros maestros en ese aspecto.

Intentaremos exponer el estado de la cuestión a partir de una selección de estudios considerados antecedentes del análisis de la presencia de alumnado inmigrante en la Educación Primaria, de las características del entorno docente actual y de la formación recibida por los maestros en activo.

Lo primero que queremos subrayar es la ausencia de estudios sobre la cuestión que nos interesa. No se ha encontrado ninguna investigación en la que se analice la formación recibida por los maestros en ejercicio en relación con la nueva situación de plurilingüismo en las aulas, como tampoco de balance global sobre las características del alumnado de Educación Primaria en la actualidad. Y esto que, precisamente, justifica y da sentido a nuestra investigación, impide, a su vez, un contraste directo entre nuestros resultados y conclusiones y otros previos. Daremos cuenta, pues de qué aspectos concretos ha considerado la crítica hasta el momento en relación con nuestro objeto de estudio. En esas consideraciones que nos anteceden se constata el asentamiento del plurilingüismo como constante en el entorno educativo español presente y en un futuro inmediato al menos.

Como ya se ha dicho, hemos diferenciado la información obtenida de acuerdo a dos tipos: por un lado, los informes oficiales de la administración y, por otro, la literatura académica. Los datos de los primeros son de gran utilidad en tanto que cuantifican los porcentajes de alumnos no españoles y sus culturas y lenguas de origen. Sin embargo, no hemos encontrado un estudio crítico de balance general sobre la actuación pedagógica que se está llevando a cabo para atender a esta situación en los colegios de Educación Primaria españoles. Debemos considerar en este aspecto el estudio de Gutiérrez-Fresneda y Molina (2017) referido a la formación de los maestros de Educación Primaria en cuanto a la didáctica de los procesos de lectura y escritura. Son dos procesos que, junto a la necesaria adquisición previa y simultáneo desarrollo de las destrezas orales, precisan de una formación específica en cuanto a esos procesos de aprendizaje. Teniendo en cuenta este trabajo, debemos insistir en que es la Etapa en la que los alumnos, nativos y no nativos, deberán adquirir y asentar sus conocimientos lectoescritores, con las implicaciones que sus diferentes situaciones lingüísticas conllevan.

El estudio más completo y reciente sobre la educación de los profesores para la didáctica a personas migrantes en nuestro país es el coordinado por Níkleva (2017): *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*. Cubre todos los contextos y niveles educativos: universidad, Educación Primaria y Secundaria, ‘aulas de apoyo lingüístico’, escuelas oficiales de idiomas y organizaciones humanitarias. La obra coincide con nuestro objetivo de demostrar lo preciso de adecuar la formación de los profesores a las necesidades académicas y laborales de una sociedad con porcentajes considerables de población inmigrante. En el capítulo “La enseñanza del español como segunda lengua en la formación universitaria de los futuros docentes: análisis de planes de estudios y percepción de los estudiantes”, Rico-Martín y Níkleva abordan, precisamente, lo que ha motivado nuestra investigación: si los futuros maestros cuentan con la preparación académica que requiere la realidad multicultural y plurilingüe de la sociedad española actual. Las autoras han enfocado su análisis en los programas del Grado de Formación Primaria de varias universidades andaluzas y en

la valoración los propios estudiantes sobre su preparación para acometer la enseñanza de español en aulas con algunos alumnos no nativos.

Como hemos dicho, por parte de la crítica sí que se ha asumido la presencia de ese alumnado plural y se han identificado algunos de sus rasgos idiosincrásicos según criterios de procedencia. Igualmente, se ha prestado atención a la dinámica pedagógica establecida entre ellos y la educación lingüística. Este tipo de estudios es el más frecuente y interesa tenerlo porque confirman nuestra idea sobre la realidad educativa.

Tradicionalmente, España ha sido receptora de población procedente del área de habla hispana. Pero hace unos años que la diversidad del origen de la población migrante en las aulas es tan diverso y extendido como complejo y estable a tenor de la tendencia de los datos en los estudios aquí considerados. Fernández García (2011) señala cómo multiculturalidad y plurilingüismo son generalizados en España en grandes ciudades y en poblaciones pequeñas y áreas rurales.

Huguet (2004) analizó el marco legal y el contexto social en los que se había venido desarrollando la enseñanza de lenguas en la escuela española. En 2007, Huguet, Navarro y Jans vuelven sobre el incremento de alumnos inmigrantes en España como fenómeno todavía reciente en ese momento. Valoran dos variantes en sus resultados escolares: el tiempo de estancia en el país receptor y la lengua madre de los alumnos. La dificultad principal para estos niños está en seguir el desarrollo de las clases en una lengua vehicular que no es la suya. Se trata de un análisis comparatista a partir de estudios anteriores en países como Canadá o Estados Unidos, entre otros. Los resultados les permiten constatar que la evolución de los alumnos escolarizados en nuestro país es semejante a la descrita en aquellos estudios. Los autores destacan dos variables que marcan una diferencia: la inmersión o sumersión en la que se produzca la escolarización y el conocimiento de la L1 de los niños por parte de sus maestros. Los resultados se vieron mejorados cuando hubo un esfuerzo de contextualización por parte de los docentes. Esto facilita la transferencia de habilidades de la lengua de los aprendices a la L2.

Insiste de la Fuente (2008) en subrayar una doble necesidad: la competencia comunicativa y la competencia académica. El modelo metodológico aplicado en general es el monolingüe o de inmersión. En ocasiones se ha dado a los alumnos un refuerzo extraescolar centrado en el aprendizaje formal de la L2 o en clases previas de apoyo lingüístico para incorporarse después al aula ordinaria.

Lo que revelan los estudios sobre la enseñanza del español como L2 en general es, de nuevo, que, tanto las propias investigaciones sus los resultados, se han centrado en la metodología de cara a la adquisición. Sin embargo, no se ha considerado las necesidades de actualización de los maestros ya que no se ha caído en la cuenta del hecho en el que insistimos: el español en la escuela no es ya exclusivamente didáctica de L1, sino también de L2. No son casos aislados, ni niños ‘homogéneamente’ extranjeros que deban incorporarse a una escolarización en una lengua mayoritaria. Ahora, el porcentaje de estos niños es elevado y sus lenguas son diversas. El plurilingüismo es una de las características generales del entorno educativo actual.

Fernández García (2011) se detiene a analizar la manera en que se trata a las lenguas de origen asumiendo la gran dificultad que esta variable comporta. Un elemento determinante de complejidad es la diversidad de lenguas que se concentran en las aulas. Otro, la percepción de lo que el autor denomina ‘falsa homogeneidad’ de las lenguas de origen, especialmente en el árabe o el chino. No obstante, parece que se va imponiendo la idea de considerar la ‘programación de la coexistencia entre las lenguas’.

Rojo y Mijares (2007) establecen tres aspectos de interés en su trabajo desde la perspectiva del entorno y de la metodología didáctica: la gestión del multilingüismo en las aulas de español, la rentabilización de las lenguas de los estudiantes como instrumento didáctico y la condición sociolingüística de la escuela. Para su cómputo de lenguas citan un estudio de 2003 (Broeder y Mijares) en el que se

registró la convivencia de más de cincuenta lenguas en nuestro país. En cuanto a cifras, las autoras se basan en el informe de 2005/6 del MEC que constataba más de medio millón de alumnos extranjeros en las escuelas españolas.

En su opinión, la política educativa en cuanto a las lenguas debe considerar programas que, por un lado, aseguren el aprendizaje de la lengua vehicular; y, por otro, que garanticen el mantenimiento de las lenguas de origen. Una cuestión importante es que no existe ningún país europeo realmente monolingüe. En ese momento había empezado a interpretarse la diversidad como fuente de enriquecimiento.

Precisamente, como señalan Vila, Lasagabaster y Ramallo (2016) la especificidad de nuestro país en cuanto a su condición plurilingüe es un factor que proporciona unas condiciones particulares. La existencia de las comunidades autónomas y de sus propias lenguas, cuando las hay, determina ya de por sí el bilingüismo en el entorno educativo. Esto afecta tanto a la formación del profesorado como a su inclusión en los planes de estudios y, veremos, inclina la balanza formativa a favor de la didáctica de L2, frente a la de plurilingüismo.

Con la referencia de estos estudios precedentes por parte de la crítica y de los datos oficiales incluidos en algunos de ellos, vamos a ver la realidad que refleja el informe más reciente de la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional: *Datos y cifras. Curso escolar 2018/2019*. El primer dato que extraemos del documento es la evolución del alumnado extranjero en la etapa de enseñanza Primaria desde 2007/08 hasta 2017/18:

Tabla 1. Evolución del alumnado extranjero

Enseñanza Primaria	2007-08	2012-13	2016-17	2017-18
	295.477	257.158	264.887	283.189

El número de estudiantes extranjeros de Educación Primaria en España descendió entre los años 2007 y 2012 pero desde el curso 2016-17 ha mantenido su incremento hasta alcanzar casi las mismas cotas que hace 10 años. Todo ello parece indicar una continuidad de la tendencia a aumentar y, por tanto, la realidad de los centros escolares parece que será multicultural y plurilingüe.

En lo que se refiere a nuestra región, en la Figura 1 se puede observar que la Comunidad Valenciana supera en dos puntos a la media del alumnado extranjero en sus aulas, con una diferencia de tres puntos respecto de la región que la sigue.

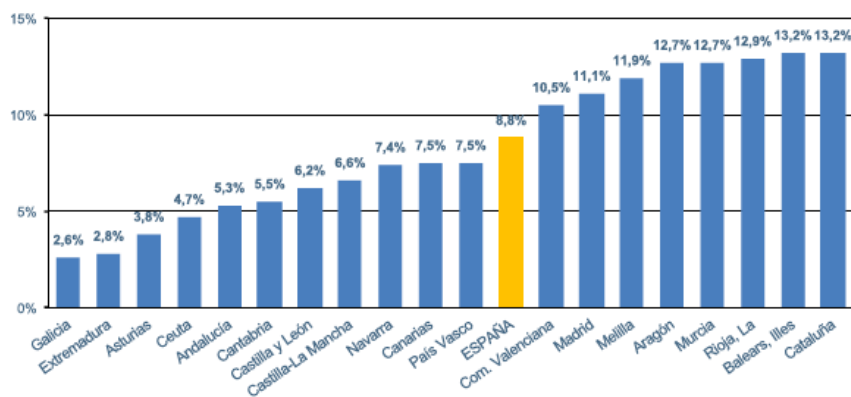


Figura 1. Porcentaje de alumnado extranjero por comunidades autónomas

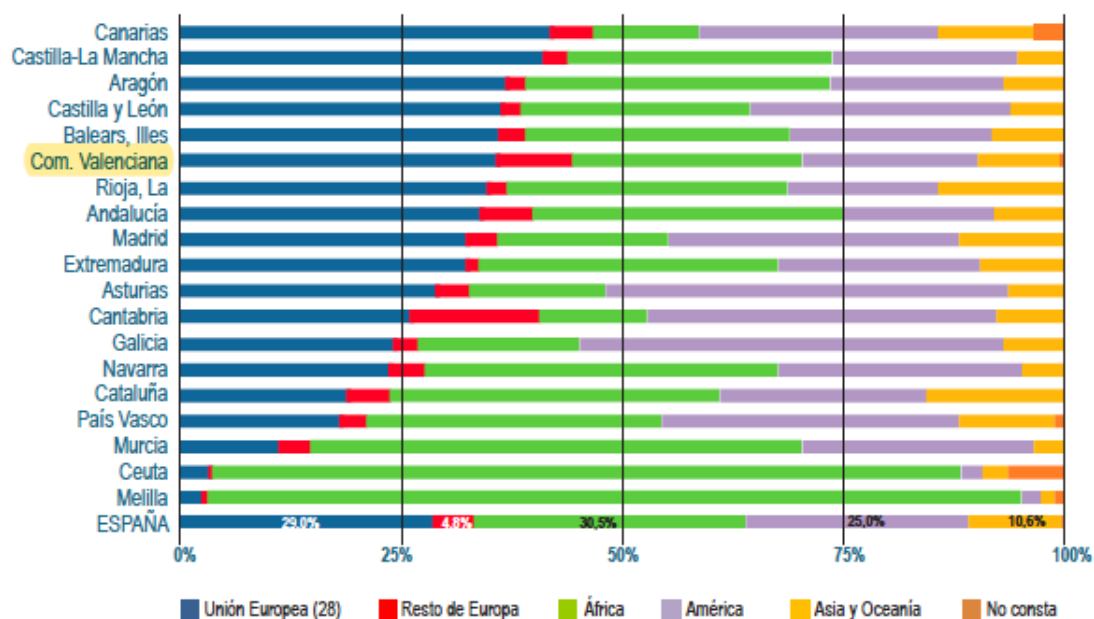


Figura 2. Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica. Curso 2017/18

De acuerdo con esta Figura 2, podemos clasificar a esos estudiantes inmigrantes en dos bloques: los hispanohablantes y los no hispanohablantes. El primer grupo lo conforman aquéllos provenientes de países americanos que también poseen como lengua materna el español. Se aprecia que en la Comunidad Valenciana está también matriculado un alto número de alumnos procedentes de la Unión Europea y del resto de Europa (la mayoría de origen inglés y de los países que configuraban la Unión Soviética). Pero también presenta un porcentaje considerable de niños de origen africano (Marruecos y Argelia). Menor es la proporción de estudiantes asiáticos, pero no por ello debemos restarle importancia vistas las últimas tendencias migratorias, pues cada vez son más las personas de estas zonas geográficas que deciden migrar y establecerse permanentemente en la Unión Europea.

Como objetivos de este estudio nos hemos propuesto, en primer lugar, determinar las líneas de investigación existentes en lo que respecta a la composición y características del alumnado en los centros de Educación Primaria españoles. Con ello pretendemos constatar que no es posible considerar ya a los alumnos de lengua española únicamente como aprendices de L1. Asimismo, nos interesan los estudios realizados sobre la formación del profesorado en esta etapa para contrastarla con la situación de multiculturalidad y plurilingüismo que es ya prácticamente una constante en nuestras aulas. En segundo lugar, mediante la realización de una encuesta, aspiramos a obtener datos reales de la formación recibida por nuestros maestros, tanto en su etapa universitaria como en cursos y programas de formación continua y especialización, en cuanto a metodología para la docencia en situaciones de plurilingüismo. El objetivo general a partir de los citados anteriormente es confirmar la necesidad de adiestramiento específico de los futuros profesores de Educación Primaria para las características del entorno educativo en el que se van a desenvolver. Demostrar lo urgente de incluir contenidos de formación en metodología didáctica para el plurilingüismo y segundas lenguas en las programaciones de las asignaturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura españolas de los Grados de Maestro en Educación Primaria.

2. MÉTODO

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

El contexto de la investigación es el de una muestra suficiente de centros de Educación Primaria en la Provincia de Alicante. Para situarlo en relación con el resto de nuestro país, se han tenido en cuenta las figuras que hemos extraído del último informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Figuras 1 y 2). Esto nos ha dado la idea de que la situación en nuestra provincia puede ser representativa del resto de España en tanto que se encuentra en la zona próxima a las medias en los aspectos del informe que nos interesan. Además, se consideró las diferentes áreas de población y sus características diferenciales en cuanto a zonas costeras o interiores y urbanas o rurales. Teniendo en cuenta estas variables, pretendimos que estuviera representado en la encuesta el profesorado de toda la provincia.

Los participantes de los que se obtuvieron los datos son cuarenta y un docentes de centros de Educación Primaria de la provincia de Alicante que ejercen en la actualidad. Se constató que llevan al menos cinco años de trabajo en la etapa.

2.2. Instrumentos

Como se ha venido diciendo a lo largo de esta exposición, los instrumentos de investigación han sido, primero, la búsqueda bibliográfica y de documentación sobre la enseñanza de la lengua española a inmigrantes en el entorno escolar, concretamente en la etapa de Educación Primaria. En segundo lugar, se ha seguido la línea evolutiva de la presencia de alumnos inmigrantes en nuestros colegios a partir de informes oficiales previos citados en algunos de los estudios aquí recogidos. Esa trayectoria anterior y la evolución actual de los índices de estudiantes extranjeros, tal como recoge el último informe de la Administración educativa que hemos citado, parecen ratificar su tendencia creciente en los próximos años. Finalmente, hemos centrado nuestro interés en la situación concreta de la provincia de Alicante. Para ello, como ya se ha dicho, elaboramos una encuesta conforme a la escala Likert en la que establecimos graduación de la respuesta en cuatro niveles (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=De acuerdo y 4=Muy de acuerdo).

Las preguntas que se plantearon estaban orientadas a conocer la formación recibida en didáctica de L2 y en plurilingüismo, con el propósito de determinar si los contenidos específicos concernientes a la formación en plurilingüismo deben incluirse en los temarios de las asignaturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura del Grado de Maestro en Educación Primaria.

2.3. Procedimiento

El centro del estudio es la formación didáctica en segundas lenguas y plurilingüismo recibida por los profesores de Educación Primaria que están actualmente en activo y en las necesidades que el entorno educativo actual requiere en estos aspectos. La metodología aplicada se ha organizado en varias fases. Primero, hemos determinado el marco teórico que nos ha permitido conocer el estado de la cuestión desde el punto de vista de la investigación en cuanto al entorno docente actual y en cuanto a lo adecuado de la preparación de los profesores de Educación Primaria para ese entorno.

En segundo lugar, hemos tomado como referencia el último informe del Ministerio de Educación en cuanto a los datos de la población inmigrante en los centros escolares de España y de la provincia de Alicante. Tercero, hemos elaborado una encuesta sobre la formación en didáctica de segundas lenguas y plurilingüismo a cuarenta y un docentes de una selección de centros alicantinos y de esa etapa de formación básica. Finalmente, se analizaron los datos obtenidos y se elaboraron las conclusiones a partir de la categorización de las respuestas y aplicando procedimientos estadísticos básicos.

La encuesta fue validada por criterio de expertos. Se consideró expertos a tres docentes de la Facultad de Educación quienes revisaron el instrumento atendiendo a la perspectiva de la investigación, la idoneidad de las cuestiones planteadas, su fiabilidad y el interés para el análisis de los datos.

En la encuesta se les preguntó sobre sus años de docencia, la formación sobre plurilingüismo recibida en los estudios universitarios, la formación proporcionada desde la administración educativa para la actualización de los profesionales en este aspecto, la formación que han adquirido ellos mismos mediante asistencia a cursos de especialización ofrecidos por universidades o instituciones de educación superior. Finalmente, los cuestionamos sobre su interés por conocer las lenguas de origen de sus alumnos y si dicho conocimiento contribuye a una mejora de su metodología en la didáctica del español.

Las preguntas que se les plantearon fueron las siguientes:

- 1 - Llevo más de 10 años de práctica docente en la etapa de Educación Primaria
- 2.- Llevo más de 5 años de práctica docente en la etapa de Educación Primaria
- 3 - He recibido formación en didáctica de segundas lenguas en mi programa de estudios universitarios
- 4 - He recibido formación en didáctica de segundas lenguas en cursos de especialización ofrecidos por la administración/CEFIRE/Consejería/Dirección Territorial
- 5 - He recibido formación en didáctica de segundas lenguas en cursos de especialización ofrecidos por universidades o instituciones de educación superior
- 6 - He recibido formación en plurilingüismo en mi programa de estudios universitarios
- 7 - He recibido formación en plurilingüismo en cursos de especialización ofrecidos por la administración/CEFIRE/Consejería/Dirección Territorial
- 8 - He recibido formación en plurilingüismo en cursos de especialización ofrecidos por universidades o instituciones de educación superior

3. RESULTADOS

El Alpha de Cronbach de la encuesta es de .751, lo que pone de manifiesto que el instrumento utilizado para la recogida de la información es fiable. En la Tabla 2 se indican los datos de las respuestas emitidas por los docentes que han participado en el estudio.

Tabla 2. *Formación en Didáctica de L2 y en plurilingüismo ...*

Ítems	Media	Desviación Típica
1.- Llevo más de 10 años de práctica docente en la etapa de Educación Primaria.	2,98	1,38
2.- Llevo más de 5 años de práctica docente en la etapa de Educación Primaria.	3,34	1,25
3.- He recibido formación en didáctica de segundas lenguas en mi programa de estudios universitarios .	2,73	1,22
4.- He recibido formación en didáctica de segundas lenguas en cursos de especialización ofrecidos por la administración/CEFIRE/Consejería/Dirección Territorial	2,83	1,16
5.- He recibido formación en didáctica de segundas lenguas en cursos de especialización ofrecidos por universidades o instituciones de educación superior	2,20	1,30
6.- He recibido formación en plurilingüismo en mi programa de estudios universitarios	2,81	1,22
7.- He recibido formación en plurilingüismo en cursos de especialización ofrecidos por la administración/CEFIRE/Consejería/Dirección Territorial.	2,66	1,10
8- He recibido formación en plurilingüismo en cursos de especialización ofrecidos por universidades o instituciones de educación superior	2,02	1,27

Los resultados obtenidos permiten el siguiente análisis de los datos, que constata nuestra idea sobre la formación del profesorado. En las dos primeras preguntas se muestran los años de experiencia en la práctica docente. Se observa que la mayoría de los encuestados posee más de 10 años de experiencia (69%). Por tanto, estamos ante un cuerpo docente experimentado que puede ser fuente de información suficiente en cuanto a la formación inicial de sus estudios universitarios y a la adquirida mediante la asistencia a diferentes talleres y cursos para mejorar su práctica didáctica. Esto nos ha permitido analizar la realidad de la preparación docente en los últimos diez años sobre didácticas de segundas lenguas y plurilingüismo. Aquí debemos tener en cuenta que no solo nos han proporcionado datos sobre los contenidos en los planes de estudios, sino que también es posible valorar si ese profesorado tiene interés por ampliar su conocimiento en las especialidades que nos interesan. Esta información es relevante en lo que concierne a la diferencia observada por algunos de los autores citados arriba (Huguet, Navarro y Jans, 2007) cuando los profesores se han preocupado por conocer la lengua de origen de sus alumnos. Esta actitud sería una de las consecuencias de la formación en plurilingüismo.

Las preguntas 3, 4 y 5 hacen referencia a la formación en didáctica de segundas lenguas; mientras que los ítems 6, 7 y 8 tratan la formación en plurilingüismo. En ambos casos se ha diferenciado entre la educación adquirida en la universidad o instituciones de educación superior y la ofertada a los maestros desde la administración. En el caso de las universidades e instituciones, se ha distinguido entre los niveles de grado y de postgrado.

Siguiendo nuestro análisis de los datos, se aprecia que los porcentajes de las respuestas no son muy altos en ninguna de las cuestiones. Esto constata la insuficiencia de la formación en didáctica de segundas lenguas y en plurilingüismo, tanto en la formación universitaria como en la de postgrado o especialización. Observamos que los datos más altos son los ítems 3 y 6. Es decir, aun siendo bajos los niveles de respuestas positivas, son los planes universitarios los que más espacio dedican a la formación que nos ocupa. Las respuestas, por otra parte, evidencian que universidades y centros de formación no siguen un camino homogéneo en cuanto a su respuesta a las necesidades de los docentes: la formación en didáctica de segundas lenguas está más presente en la administración y CEFIRE mientras que el plurilingüismo lo está en la universidad.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era demostrar la insuficiente formación en segundas lenguas y plurilingüismo con la que cuentan los profesores de Educación Primaria para poder responder a las necesidades del nuevo entorno educativo plurilingüe. Los resultados obtenidos constatan la importancia y la necesidad de incorporar estos dos aspectos en la programación universitaria para formar así a los maestros en este nuevo contexto académico.

Teniendo en cuenta las fuentes bibliográficas aportadas aquí como marco referencial, hay unas claras conclusiones sobre el tema de este trabajo. En primer lugar, no se han elaborado hasta el momento, estudios específicos concernientes a la formación de los maestros de Educación Primaria en relación con el entorno de plurilingüismo actual. Tampoco hemos encontrado más análisis sobre las características del alumnado de esta etapa que los datos recogidos en el informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional *Datos y cifras. Curso escolar 2018/2019*. La única investigación de carácter general sobre el asunto es la de Níkleva (2017) que, de manera general, se ocupa de *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*. Concretamente, su capítulo (Rico-Martín y Níkleva, 2017) es el único que se centra en “La enseñanza del español como

segunda lengua en la formación universitaria de los futuros docentes: análisis de planes de estudios y percepción de los estudiantes”. Ya quedó indicado arriba que coincide con uno de nuestros objetivos puesto que lo que se pretende como meta final es también la revisión de los programas de los grados de Magisterio en cuanto a la formación en L2 y plurilingüismo. Este trabajo se centra en los testimonios del profesorado en la provincia de Alicante, mientras que el suyo focaliza en la opinión de los estudiantes sobre la formación que reciben en universidades andaluzas. La conclusión es coincidente: es necesario revisar la formación que reciben los futuros maestros para que puedan afrontar el nuevo panorama educativo.

Sin embargo, es preciso subrayar la preocupación por la situación multicultural y plurilingüe por parte de la crítica desde hace tiempo, como se ve en los estudios de Huguet (2004), Huguet, Navarro y Jans (2007), Rojo y Mijares (2007), de la Fuente (2008), o Fernández García (2011). Estos estudios se han centrado especialmente en la tipología del alumnado extranjero y en la relación pedagógica y didáctica que se establece entre los alumnos y el sistema educativo y su respuesta para la integración de estos niños.

Desafortunadamente, no es posible ir más allá en cuanto a contraste de nuestros resultados con los de otras fuentes ya que, como hemos comprobado, los estudios son escasos o inexistentes en cuanto a la etapa que formación primaria que nos interesa.

En cuanto a la información obtenida con nuestra encuesta, se demuestra que los participantes no consideran tener una formación suficiente en plurilingüismo ni en la enseñanza de L2, dados los bajos porcentajes en sus respuestas.

Podemos destacar, tal y como recogíamos del estudio de Vila, Lasagabaster y Ramallo (2016), que la especificidad de la pluralidad lingüística de nuestro país es un factor que influye favorablemente en la didáctica del español en las zonas en las que coexisten dos lenguas. En nuestro caso, las respuestas positivas en cuanto a formación en didáctica de segundas lenguas presentan un porcentaje más alto que en las referidas a la formación en plurilingüismo.

En cuanto a la enseñanza de las lenguas maternas en España, esas asignaturas se imparten y están concebidas para estudiantes nativos. El objetivo, en su caso, es conocer su propio idioma y demostrar que son capaces de razonar y desenvolverse a través de él. Pero el perfil del alumnado presenta un aumento del porcentaje de niños extranjeros y se hace urgente una revisión de los programas. Aquí volvemos a destacar la necesidad de una didáctica en segundas lenguas que se corresponde tanto con la competencia académica como con la comunicativa, tal como indica de la Fuente (2008). Los alumnos con diferente lengua madre deben conocer un nuevo idioma y el currículum actual no contempla esta realidad. Por tanto, no se adecúa al nuevo contexto y puede resultar inoperante para el nuevo perfil de estudiante. Éste presenta unas necesidades que difícilmente son cubiertas debido a la falta de preparación del profesorado. No solo tienen que aprender a interactuar en un nuevo lenguaje con el resto de compañeros, con el profesorado y con la nueva sociedad, sino que, además, deben cumplir con los objetivos académicos.

La formación del profesorado en didáctica de segundas lenguas y en plurilingüismo parece clave para el desarrollo académico y social completo que se espera que el individuo haya alcanzado al terminar su etapa escolar. Para ello es crucial la integración de esas metodologías en la programación universitaria. Y en cuanto al plurilingüismo, aportará, tanto a profesores como a estudiantes, unos conocimientos y unos parámetros culturales que facilitarán la integración social y académica de los nuevos alumnos. No hay que olvidar que los alumnos pondrán en práctica fuera del aula todo lo que han aprendido en ella.

Los conceptos de multilingüismo y multiculturalidad, junto con los de translingüismo e interculturalidad, nos proporcionan claves para indagar sobre las estrategias de enseñanza que faciliten a los maestros su actuación docente. Parece también imprescindible la incorporación de la metodología AICLE en la didáctica de la lengua española en nuestros colegios. En el entorno educativo, nuestros alumnos amplían constantemente su competencia comunicativa en todas las asignaturas y en todas sus relaciones académicas. El aprendizaje de la lengua castellana en el aula de primaria puede verse favorecido si los futuros maestros de lengua española reciben también formación en didáctica de ELE y en metodologías para entornos plurilingües. Los profesores contarán con un mismo procedimiento que les permitirá la inclusión de todos los alumnos, nativos o no, en la práctica docente y de aprendizaje. Al mismo tiempo, se agilizará la adquisición del español en los alumnos extranjeros, quienes podrán incorporarse con más rapidez al desarrollo normal de la clase.

Finalmente, nos interesa destacar el propósito de continuar esta línea de investigación en el espacio nacional y en el europeo con investigaciones que ya se están llevando a cabo en colaboración con profesores de varios países comunitarios.

5. REFERENCIAS

- Datos y cifras. Curso escolar 2018/2019*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-20182019/ensenanza-estadisticas/22495>
- de la Fuente, M. (2008). Perspectivas de trabajo en la enseñanza de español a personas inmigradas. En A. M. Bañón, & J. Fornieles (Ed.), *Manual sobre comunicación e inmigración* (pp. 121-135). San Sebastián: Tercera Prensa.
- Fernández, F. (2011). Inmigración, política lingüística y sistema educativo. *ELUA. Estudios de Lingüística*, (25), 383-393.
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Molina, M. (2017). ¿Qué saben los futuros docentes sobre el proceso inicial del aprendizaje del lenguaje escrito?. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 275-282). Barcelona: Octaedro
- Huguet, Á. (2004). La educación bilingüe en el Estado español: situación actual y perspectivas. *Cultura y Educación*, 16(4), 399-418.
- Huguet, Á., Navarro, J. L., & Jans, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.
- López, A. Encabo, E., & Moreno, C. (2002). Didáctica de la Lengua y la Literatura: la utopía necesaria para el bienestar personal. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 5, 31-40.
- Níkleva, D. G. (2017). *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*. Bern: Peter Lang.
- Rojo, L. M., & Mijares, L. (2007). "Sólo en español": una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93-112.
- Vila, F. X., Lasagabaster, D., & Ramallo, F. (2016). Bilingual Education in the Autonomous Regions of Spain. *Bilingual and Multilingual Education*, 1-13.