

Perfil identitario de profesores de español a migrantes y refugiados: compromiso, interculturalidad y dimensión social

Identity profiles of Spanish teachers to migrants and refugees: commitment, interculturality, and social dimension

Resumen

El papel de los profesores de lenguas es clave en el proceso de inclusión social de migrantes y refugiados. Aunque el perfil del profesorado de español como lengua extranjera ha recibido atención en los últimos años (Muñoz-Basols et al., 2017), las investigaciones centradas en los docentes que ejercen en contextos de migración son todavía muy escasas. Conocer las motivaciones y los retos que experimentan estos profesores resulta esencial para comprender su realidad laboral. El presente estudio explora los factores que determinan la identidad profesional de 34 docentes de español en contextos de migración. Para ello, se realizó un cuestionario en línea con preguntas abiertas y se llevó a cabo un análisis temático a través de un proceso de codificación mixta (Gibbs, 2013). Los resultados muestran un perfil identitario fuertemente construido sobre la labor como mediador intercultural (Kramsch, 2014) y agente de transformación social (Crozet, 2016).

Palabras clave:

enseñanza lingüística a migrantes; adultos migrantes y refugiados; investigación identidad profesores de lenguas, perfil profesores de español L2, interculturalidad

Abstract

Language teachers play a crucial role in facilitating the social inclusion of migrants and refugees. While the profile of teachers of Spanish as a foreign language has received attention in recent years (Muñoz-Basols et al., 2017), studies focusing on teachers working in migration contexts remain still very scarce. Understanding the motivations and challenges experienced by these teachers is essential to understand their working reality. This research explores the factors that determine the professional identity of 34 Spanish teachers in the contexts of migration. For this purpose, an online questionnaire with open-ended questions was conducted, and a thematic analysis was carried out through a mixed coding process (Gibbs, 2013). The results reveal an identity profile strongly constructed on the teacher's role as an intercultural mediator (Kramsch, 2014) and as an agent of social transformation (Crozet, 2016).

Autoría

MARTA GARCÍA-BALSAS

Universidad de Barcelona, España
mgarciabalsas@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-3440-2310>

MARGARITA PLANELLES ALMEIDA

Universidad Antonio de Nebrija, España
mplanelles@nebrija.es
<https://orcid.org/0000-0002-7066-0165>

Para citar este artículo:

García-Balsas, M. y Planelles Almeida, M. (2023). Perfil identitario de profesores de español a migrantes y refugiados: compromiso, interculturalidad y dimensión social, *ELUA*, 40, 249-269.
<https://doi.org/10.14198/ELUA.24230>

Recibido: 20/12/2022
Aceptado: 24/04/2023

© 2023 Marta García-Balsas y
Margarita Planelles Almeida

Financiación: Esta investigación se desarrolló en el marco del proyecto de investigación La población migrante de la comunidad de Madrid: estudio multidisciplinar y herramientas para la integración sociolingüística (IN.MIGRA3-CM) (ref. H2019/HUM5772), financiado por la Comunidad de Madrid y cofinanciado por el Fondo Social Europeo.



Licencia: Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Keywords:

migrant language education, adult migrants and refugees; language teacher identity research; L2 Spanish teachers professional profile; interculturality

1. INTRODUCCIÓN

El actual contexto de globalización y de movimientos migratorios ha situado el aprendizaje de lenguas en un lugar de renovado interés en relación con los procesos de incorporación social de los migrantes (Soto Aranda y El-Madkouri, 2002; Reyes et al., 2021). Adquirir una nueva lengua supone un desafío que se convierte en una necesidad apremiante para adaptarse y subsistir en un nuevo contexto (Doughty y Long, 2008). Diferentes estudios señalan el impacto de la adquisición de un nivel básico de la(s) lengua(s) del país receptor en la integración, no solo a nivel económico y laboral (Majhanovich y Deyrich, 2017), sino también en el acceso a recursos sociales, educativos y sanitarios (Albarracin et al., 2019), así como su repercusión en los indicadores generales de bienestar (Yates, 2011). De hecho, distintas instituciones internacionales señalan el papel crucial del aprendizaje de la lengua en los procesos de incorporación social (Commission of the European Communities, 2005; UNESCO y UIL, 2016) y diversos países lo incluyen en sus programas de acogida con una atención específica.

Sin embargo, pese a las evidencias científicas sobre la relevancia que desempeña la lengua en la integración y el bienestar de los migrantes, y pese a su creciente reconocimiento en los discursos institucionales, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en contextos de migración y refugio parece seguir siendo un espacio especialmente desatendido y poco valorado, tanto a nivel de inversión y profesionalización (Reyes et al., 2021; Sosinski, 2018) como en la propia investigación en adquisición de lenguas (Ortega, 2005).

Aunque el peso y la responsabilidad en estos procesos suele depositarse en los propios aprendices, un acercamiento al fenómeno realista, orientado desde un concepto de justicia social (Reyes et al., 2021), debe afrontar los procesos de inclusión y participación social de

migrantes y refugiados, y, específicamente, de aprendizaje de la(s) nueva(s) lengua(s) desde una perspectiva más global y holística. En este sentido, la actividad docente en contextos de migración se revela esencial, pues los profesores se convierten en mediadores, ya que la lengua supone el vehículo de acceso principal hacia la inclusión social (Barkhuizen, 2017). Existen investigaciones que han analizado el perfil profesional de los docentes de lenguas a migrantes, sus condiciones laborales y sus características (Sosinski, 2018), así como su percepción de las principales dificultades a las que se enfrentan (Stathopoulou y Dassi, 2020), pero ha quedado ampliamente desatendida su identidad como agentes de cambio y mediadores interculturales en ese proceso de incorporación.

Justamente, el giro social en la adquisición de segundas lenguas ha posicionado en un lugar central el concepto de *identidad* para la comprensión de los procesos de enseñanza/aprendizaje (Pennington y Richards, 2016), por lo que conocer las características identitarias de los profesores es fundamental para la mejora de la formación docente (Ling Cheun, 2015). La investigación sobre la identidad de los profesores de lenguas adicionales ha tomado protagonismo (Barkhuizen, 2016; De Costa y Norton, 2017), especialmente en relación, por un lado, con los factores que pueden producir estrés, *burnout* o abandono de la profesión, pero también desde la postura inversa, con los factores motivacionales que llevan a una implicación y compromiso o *engagement* con la labor profesional como docentes de lenguas (Hiver y Dörnyei, 2017; MacIntyre et al., 2019; Piechurska-Kuciel, 2011; Xing, 2022). No obstante, los profesores en contextos de migración continúan siendo los grandes olvidados en el ámbito de la investigación (Sosinski, 2018).

La limitada bibliografía existente apunta a un perfil tanto laboral como identitario específico en el que destaca el alto grado de voluntariedad y, en ocasiones, la falta de formación específica (Sosinski, 2018;

Reyes et al., 2021). Sin embargo, también se ha subrayado un fuerte compromiso o *engagement* con la labor y una identidad fuertemente construida hacia la inclusión social de sus aprendices (Barkhuizen, 2017) y sobre el contexto de enseñanza particular, así como las relaciones establecidas con los discentes (Pennington y Richards, 2016). En este sentido, los factores que en otros contextos educativos parecen conducir a la desmotivación, la insatisfacción e incluso el *burnout*, como la gestión de la diversidad cultural, surgen en la enseñanza a migrantes como definitorios de un perfil identitario en el que la competencia intercultural, deseable en cualquier profesor de lenguas, juega un papel decisivo (Macías Gómez-Estern y Álvarez-Sotomayor, 2018). La mediación entre distintas visiones del mundo, discursos e identidades en el aula sitúa a estos profesores más allá de la enseñanza instrumental de la lengua, y pueden convertirse en mediadores interculturales (Kramsch, 2014) y agentes de cambio o intelectuales de transformación social (Giroux, 1988). Por consiguiente, dicha comunidad docente puede verse singularmente interpelada a posicionarse como agentes éticos y políticamente comprometidos (Crozet, 2016), en este caso, con los fenómenos migratorios y, en última instancia, con la participación plena y satisfactoria de sus estudiantes en la sociedad.

El presente estudio se plantea arrojar luz sobre el perfil identitario de una comunidad de profesores y un contexto de enseñanza que ha sido sistemáticamente marginalizado en la investigación, pero de vital importancia y con fuertes implicaciones en la sociedad. Por ello, se proponen los siguientes objetivos: a) describir el perfil profesional de los docentes de español para migrantes y refugiados; b) indagar en los factores que pueden generar desmotivación o estrés en estos profesores; c) identificar los elementos que pueden determinar su compromiso hacia la profesión.

2. IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE DE LENGUAS

El concepto de identidad ha sido ampliamente estudiado en la adquisición de

lenguas atendiendo a la perspectiva de los aprendices, pero solo en las últimas décadas el interés se ha centrado en la construcción identitaria (Block, 2015) de los profesores, entendida como “a construct, mental image, or model of what ‘being a teacher’ means that guides teachers’ practices as they aim to enact ‘being a teacher’ through specific ‘acts of teacher identity’ (Pennington, 2015, p. 17). El concepto de identidad es un constructo complejo, multifacético y fluido que, según Norton (2013, p. 45), puede concebirse de forma holística como “how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future”.

A pesar de las distintas conceptualizaciones del término, existe un consenso general en torno a dos aspectos relativos a la identidad profesional docente: en primer lugar, esta se construye a lo largo del tiempo y evoluciona durante la carrera profesional (Richardson, 2019). Por otro lado, la identidad del profesor tiene un carácter situado: se construye y se desarrolla en un(os) contexto(s) determinado(s) y mediante procesos de interacción con los demás, entre los que destacan los compañeros de profesión y los estudiantes (Pennington y Richards, 2016, p. 5). De este modo, aspectos como la formación recibida, los diferentes roles y experiencias vividas, o la imagen proyectada y percibida de la propia labor interactúan en la conformación de esta identidad docente (González Alfaya et al., 2019, p. 31). La identidad del profesor se construye, así, de forma procesual y situada en la interacción a través de diferentes factores individuales, institucionales y contextuales.

Además, interceden también en dicha construcción identitaria las creencias y las actitudes que emergen de su práctica y de sus experiencias en el contexto social. Por este motivo, De Costa y Norton (2017, p. 6) proponen que la identidad profesional del docente de lenguas se configura en un sistema complejo de diferentes variables en tres niveles: el macro nivel (la sociedad), el meso nivel (la institución educativa), el micro nivel (el aula), que ejercen simultáneamente



influencia en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por su parte, Pennington (2015) plantea un modelo de comprensión de la identidad del profesor de lenguas basado en varios conjuntos de identidades, agrupados en dos ámbitos o marcos (*frames*): aquellos centrados en la práctica y los que se relacionan con el contexto. En el primer marco, se encuentran los aspectos sobre los contenidos y la metodología del área (*instructional identity*); la formación, la preparación y la comunidad en la que se ejerce (*disciplinary identity*), así como la visión de la profesión generada a partir de estas prácticas docentes (*professional identity*). En relación con ello, la identidad vocacional (*vocational identity*) emerge como un compromiso con la enseñanza de una determinada materia, y se asocia con la empatía, el servicio hacia los demás y un sentimiento de satisfacción por el desempeño de su trabajo. Por último, se ubican los aspectos económicos (*economic identity*) relativos a las condiciones laborales, la remuneración, la estabilidad y el reconocimiento social. Desde el marco contextual, y en consonancia con los tres niveles descritos por De Costa y Norton (2017), Pennington define una faceta de la identidad *global*, relacionada con las tendencias mundiales en la enseñanza de lenguas, sus variedades y métodos de enseñanza, una *local* (aspectos específicos y situados de su práctica docente: el contexto geográfico, institucional, comunitario) y una identidad *sociocultural*, asociada con el posicionamiento que adopta el profesor en las distintas interacciones en su ámbito de docencia y con los estudiantes.

Comprender los procesos que subyacen a la identidad profesional de los docentes resulta de crucial interés porque los profesores son agentes centrales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Mercer, 2018, p. 508). Además, la identidad profesional ha destacado por ser un factor esencial para desempeñar de forma efectiva su actividad docente: “a key determinant of teachers’ enthusiasm and effort, motivation and commitment, instructional effectiveness, psychological well-being, and persistence in the profession” (Hiver y Dörnyei, 2017,

p. 406). Este bienestar, motivación y compromiso tienen un impacto directo en su eficacia y en la calidad de su enseñanza, así como en la implicación y la motivación de los aprendices (Zhang y Yang, 2021) y en su rendimiento académico (MacIntyre et al., 2019).

Por ello, se ha indagado en la identidad docente de los profesores de lenguas con especial atención a los factores desmotivadores, estresantes o generadores de *burnout* y, en último término, de abandono de la profesión. En esta línea de estudios, un factor recurrente como generador de estrés, incluso clasificado como un tipo específico de *burnout* (Tatar y Horenczyk, 2003), es la gestión de la diversidad lingüística y cultural. Varias investigaciones en contexto escolar apuntan a que atender a la diversidad (lingüística, cultural y étnica) constituye una fuente de estrés (Amitai et al., 2020; Dubbeld et al., 2019; Tatar y Horenczyk, 2003). De hecho, aparece como una de las dificultades señaladas también por profesores de lenguas a migrantes y refugiados (Stathopoulou y Dassi, 2020). En algunos casos, estas dificultades han sido asociadas a las actitudes de los profesores hacia la diversidad y a su propia conciencia o sensibilidad intercultural (Dubbeld et al., 2019; Reyes et al., 2021; Tatar y Horenczyk, 2003).

No obstante, desde el enfoque de la psicología positiva (MacIntyre et al., 2019), se observan también las características identitarias de los profesores que sienten o mantienen, en el ejercicio de su profesión, un compromiso o *engagement*, entendido como “a persistent, positive affective-motivational state of fulfillment in employees that is characterized by vigor, dedication, and absorption” (Bakker et al., 2008, p. 187). Algunos estudios señalan los principales factores que pueden generar bienestar, satisfacción y compromiso o *engagement* (Hiver y Dörnyei, 2017; MacIntyre et al., 2019; Piechurska-Kuciel, 2011; Xing, 2022). Por ejemplo, MacIntyre et al. (2019) analizan la relación entre bienestar docente, percepción del estrés y factores de personalidad de 47 profesores de lenguas en diferentes países y contextos de enseñanza a través de una

encuesta. Sus resultados revelan un perfil profesional en crisis, afectado por diversas fuentes de estrés, entre las que destacan la excesiva carga de trabajo y los altos niveles de inestabilidad económica y laboral. Los autores subrayan la correlación negativa entre estrés y bienestar docente, y apuntan al papel central de la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas, caracterizada por una alta emocionalidad, identidades cambiantes y problemas relacionados con la motivación.

1.1. Identidad de los profesores de español en contextos de migración

En lo que concierne a la enseñanza de lenguas adicionales, diferentes estudios han tratado de dilucidar las características que definen y constituyen la identidad de los docentes de lenguas en función del contexto educativo, los años de experiencia o las características individuales (Barkhuizen, 2017; Block, 2015; De Costa y Norton, 2017).

En el contexto específico de la enseñanza de español, el estudio de González Martínez et al. (2008) supuso una primera aproximación a la situación laboral del profesorado de español en el mundo. De los resultados obtenidos a partir de una encuesta realizada en línea a 350 profesores de español como lengua extranjera (ELE), destaca un perfil mayoritariamente cualificado (83% licenciados; 53% con máster específico de ELE), pero una situación laboral inestable. En este sentido, hasta un 80 % de los encuestados percibía la situación profesional como “muy problemática”, debido a motivos relacionados con la precariedad laboral. Destaca igualmente, a pesar de dicha precariedad, la vocación como el motivo principal para la elección de la profesión.

En un trabajo más reciente y con la mayor muestra analizada hasta la fecha, Muñoz-Basols et al. (2017) indagan en el perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda. El análisis de los datos obtenidos de 1675 profesores en 84 países a través de un cuestionario en línea refleja, en primer lugar,

la feminización de la profesión (74,1% de mujeres). Sus resultados presentan, al igual que los de González Martínez et al. (2008), un perfil de docentes de ELE altamente cualificado, aunque con un alto índice de inestabilidad laboral. Por otro lado, entre las motivaciones para la elección de la profesión se destacan la casualidad en relación con la oportunidad laboral, las razones personales vinculadas a la lengua y la cultura o la necesidad de encontrar un trabajo en el extranjero y la importancia del español en determinados países, sin alusión, en esta ocasión, a la vocación como tal. Sin embargo, la amplia mayoría de los participantes trabajaba en contextos universitarios y centros de idiomas o enseñanza secundaria (72,8%). Solamente un 11,7% de los participantes declaraba “otros” como contexto educativo, entre los que se encontraban diversos perfiles, ONGs, fundaciones o voluntariado, que podría, en algunos casos, representar al contexto específico de los profesores a migrantes.

Por su parte, Méndez-Santos et al. (2020) analizan en su estudio exploratorio el grado de satisfacción de 673 docentes de ELE en relación con sus condiciones laborales y perspectivas profesionales. Además de constatar la alta feminización del sector y, de nuevo, un perfil generalmente cualificado (con los estudios de máster en ELE como el nivel formativo más extendido), sus resultados apuntan a un perfil mayoritariamente satisfecho con la profesión, pero en el que las condiciones económicas y la carga de trabajo representan los mayores factores de insatisfacción. Por el contrario, son numerosos los docentes en este estudio que reportan estrés, angustia o ansiedad, aunque muestren un alto nivel de satisfacción en lo relativo a la motivación interpersonal por la relación con los alumnos, hecho que los autores atribuyen a una fuerte vocación. De nuevo, solo algunos de los participantes reportan trabajar en ONGs o fundaciones y podrían representar el contexto de enseñanza a migrantes, pero el estudio no focaliza en esta variable y, por lo tanto, no aporta un análisis de datos específico de este perfil minoritario.

Como se ha detallado, estos estudios se centran en los profesores de español en el



mundo y no están enfocados en la enseñanza a migrantes, cuyo contexto constituye en sí mismo un ámbito de estudio específico que ha sido escasamente atendido en la investigación. Destaca, en este sentido, el trabajo de Sosinski (2018), donde se analiza el perfil de los profesores de ELE a migrantes adultos no alfabetizados en comparación con el de profesores de lenguas adicionales al mismo perfil de estudiantes en otros países. Los datos, obtenidos a través de un cuestionario en línea en el que participaron 26 profesores de ELE a migrantes en España, confirman la habitual feminización de la profesión. El 64,3% de los encuestados contaba con formación en enseñanza de lenguas a adultos, aunque más de la mitad (51,8%) contaba únicamente con una experiencia de menos de un año. Particularmente, llama la atención el alto porcentaje de profesores voluntarios (60%). Este estudio, si bien no profundiza en el análisis del perfil identitario y se ciñe a presentar el perfil laboral y formativo de los profesores de ELE a migrantes adultos no alfabetizados, constituye el primer y -hasta el momento- único estudio centrado en el perfil específico de los docentes de ELE en este contexto.

Una línea más explorada es la que ha tratado de analizar el perfil identitario de los profesores de español a migrantes en edad de escolarización, concretamente en Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Por ejemplo, Jiménez Gámez et al. (2011) llevaron a cabo un estudio mediante un cuestionario sobre el profesorado ATAL en la provincia de Cádiz. Los resultados presentan un perfil que ha recibido formación específica para la participación en estos programas (80%), aunque destaca el alto grado de autoformación y la demanda de formación específica en didáctica de ELE. En lo relativo a las motivaciones para la elección de su labor, los profesores subrayan el desarrollo personal y social, seguido del compromiso con la inmigración. En general, aunque señalan estrés y frustraciones relacionadas con la gestión y la administración, se muestran satisfechos con su trabajo, y aluden a la contribución para que los estudiantes superen las dificultades con el idioma como la mayor fuente de satisfacción con su profesión.

Rojas Tejada et al. (2012) también elaboraron un estudio con 81 profesores de ELE de aulas ATAL en 132 escuelas de la provincia de Almería. Los autores indagaron en el perfil de estos docentes atendiendo a cinco variables a través de un cuestionario: creencias sobre inclusión, percepciones sobre los resultados de los estudiantes, *burnout* general, *burnout* relacionado con la diversidad, y años de experiencia docente. El estudio vislumbró la existencia de dos perfiles diferenciados: innovador y tradicional. El grupo mayoritario de profesores innovadores se caracterizaba por poseer creencias altamente inclusivas, una percepción positiva de los resultados de los estudiantes y bajos niveles de *burnout*, aunque también con menos años de experiencia docente. El grupo de profesores tradicionales, con más años de experiencia, presentaba características opuestas, y percibía su papel circunscrito a la enseñanza de ELE, y no desde su rol de apoyo para la integración de los alumnos desde una perspectiva holística.

En un estudio más reciente, también en el contexto de las aulas ATAL, Macías Gómez-Estern y Álvarez-Sotomayor (2018) analizan de qué modo la experiencia profesional en estas aulas determina el proceso de construcción identitaria. Para ello, realizaron entrevistas en profundidad, grupos de discusión y observaciones participantes. Sus resultados señalan, en primer lugar, las razones para elegir este contexto específico de enseñanza, donde se aprecian tres perfiles de profesores según las motivaciones: 1) personales de carácter práctico (localización); 2) profesionales y una sensibilidad hacia cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad; y, por último, 3) interés específico y manifiesto por trabajar con alumnado culturalmente diverso. No obstante, el análisis de las razones para la continuidad en este tipo de dispositivo apunta de forma homogénea a un perfil de profesorado “enganchado” o fuertemente comprometido con la profesión por dos razones: la percepción del progreso de los estudiantes y el inherente aspecto humanista y emocional que emerge de las relaciones establecidas con los estudiantes.

En efecto, este compromiso con la profesión ligado a la satisfacción con la propia labor y su utilidad ha sido descrito en profesionales y voluntarios que trabajan en la atención a migrantes y refugiados, quienes parecen desarrollar un fuerte compromiso social (Nonnis et al., 2020) a partir, primordialmente, de las propias relaciones establecidas con los usuarios. No obstante, la gestión de la diversidad cultural y lingüística propia de este contexto también aparece como problemática y surge como uno de los principales retos que los profesores de lengua a migrantes y refugiados afrontan en su labor docente (Papapostolou et al., 2020; Reyes et al., 2021). La sensibilidad intercultural desempeña en este sentido un papel crucial (Papapostolou et al., 2020). Aunque las habilidades interculturales se presentan como un presupuesto básico de las competencias desarrolladas en la formación del profesorado de lenguas, especialmente relevante en la enseñanza a migrantes y refugiados, los profesores en estos contextos no siempre poseen tal competencia (Magos y Simopoulos, 2009).

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en el paradigma cualitativo que permite indagar en las perspectivas de los participantes y su diversidad (Flick, 2012, p.18), ya que se trata de una investigación exploratoria para conocer el perfil profesional de los docentes de ELE en contextos de migración.

El instrumento empleado para recabar los datos fue un cuestionario en línea de respuesta abierta (Braun et al., 2021). Dicho instrumento (véase Anexo 1) se compone de 35 preguntas, 22 de ellas orientadas a recabar datos sociodemográficos (sexo, edad) y relativos a su formación y experiencia docente. El resto de las preguntas (13) estaba dirigido a indagar en los rasgos de la identidad profesional más destacables, las motivaciones y dificultades de su práctica docente, así como determinar la forma en la que estos profesores comprenden conceptos transversales tales como integración, diversidad o imagen social. El cuestionario fue revisado por tres expertas en enseñanza de lenguas, lo que derivó en modificaciones

en las preguntas inicialmente planteadas. El cuestionario se distribuyó entre las instituciones, asociaciones y ONGs participantes en las diferentes convocatorias del Diploma LETRA (Baralo Ottonello et al., 2016).

3.1. Participantes

Los participantes son 34 profesores de español como lengua de migración (23 mujeres y 11 hombres) que trabajan en España con adultos migrantes y/o refugiados. La edad media de los encuestados es de 49 años, la amplia mayoría posee nacionalidad española a excepción de 4 personas, y menos de la mitad (44,15%) ha residido en el extranjero.

3.2. Análisis de datos

Para analizar los datos de forma cualitativa se empleó un análisis temático (Gibbs, 2013; Yin, 2015). En primer lugar, se importaron las respuestas del cuestionario a Atlas.TI 22 y se procedió a la lectura de verificación en la que se descartó a un participante cuyas contestaciones no superaban el 50% de las preguntas o no fueron vinculantes (ej. “no puedo responder”). En segundo lugar, se realizó la lectura detallada de las respuestas para identificar los fragmentos del corpus (denominados *citas*) más relevantes que, de acuerdo con el propósito del estudio, permitirían categorizar la información. Esta fase del proceso se corresponde con una codificación inicial o descriptiva, en la que se identificaron los fragmentos más pertinentes, y se crearon códigos de forma inductiva. Esta labor se realizó de forma individual entre las dos autoras, quienes mantuvieron reuniones periódicas para revisar, discutir y acordar el sistema de codificación empleado en cada fragmento.

Se codificaron un total de 442 respuestas con mayor complejidad interpretativa al ser discursivamente más elaboradas (preguntas abiertas sobre la identidad profesional y sus percepciones sobre la profesión); además de las 748 correspondientes al nivel de formación y perfil sociodemográfico. La codificación descriptiva genera una cantidad de códigos que resulta poco manejable (Frieze, 2019),



por lo que es necesario codificar en un segundo ciclo a un nivel más conceptual mediante categorías, que engloban códigos con características comunes y representan (o potencialmente pueden hacerlo) un concepto ya documentado en la literatura existente (Gibbs, 2012). En el segundo ciclo de análisis la formación de las categorías corresponde a un modelo teórico configurado a partir de la revisión bibliográfica y la primera fase de codificación de los datos. El resultado derivó en un modelo de codificación conformado por 5 categorías principales (Gráfico I).

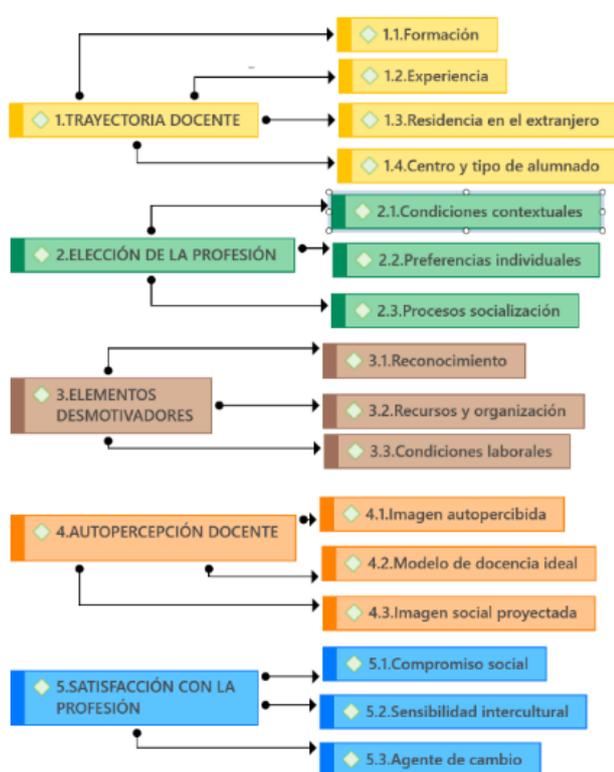


Gráfico I. Listado de categorías de análisis. (Elaboración propia con ATLAS.ti 22)

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Perfil sociodemográfico y trayectoria docente

En primer lugar, el análisis del perfil sociodemográfico de los participantes confirma la gran feminización de la profesión (23 mujeres y 11 hombres) ya subrayada en otras investigaciones (Méndez Santos et al., 2020; Muñoz-Basols et al., 2017). Con relación a las condiciones económicas, el 52,94 % (n=18) recibe remuneración por el trabajo realizado, mientras que el 44,11% (n=15) lo ejerce de forma voluntaria. Solamente un participante afirma periodos de inestabilidad salarial, por lo que se detalla como remuneración variable (Tabla 1).

En lo relativo a la formación que poseen los participantes (Tabla 2), encontramos un perfil que, mayoritariamente, se ha formado específicamente para desempeñar su labor docente (76,47% -n=26-); 16 de ellos cuentan con más de 200 horas de formación en ELE para migrantes, 1 de 100 a 200 h, 5 de 50 a 100 h y 4 entre 20 y 50. El perfil académico de este estudio difiere, por tanto, de los trabajos revisados, por ejemplo, Sosinski (2018), en el que solo el 30% posee formación para el trabajo con migrantes, en su caso no alfabetizados, frente al 61,7% de nuestros participantes que tiene formación específica de ELE para este colectivo.

Sin embargo, el nivel de formación de nuestros participantes se aleja del perfil descrito en profesores de ELE en otros contextos (no migratorios), como el estudio de Muñoz-Bassols et al. (2017), en el cual el

Sexo	Edad media	L1		Remuneración		Lugar de trabajo	
Mujer	23	Español	30	Sí	18	Escuelas públicas para adultos	2
Hombre	11	Otras	4	No	15	ONGs	30
				Variable	1	Institución religiosa (sin ánimo de lucro)	2

Tabla 1. Resumen de datos demográficos y de formación de los participantes (elaboración propia a partir de los datos recabados en el cuestionario)

Formación en ELE		Formación específica ELE migrantes		Experiencia docente (ELE general y contexto de migración-ELEcm-)						Residencia país extranjero	
Sí	26	Sí	21	Años	<1	1-3	3-5	5-10	>10	Sí	15
No	8	No	13	ELE	1	7	7	7	8	No	19
				ELEcm*	4	8	6	2	11		

*Los resultados de experiencia docente en contextos de migración se presentan sobre 31 participantes, dado que 3 de ellos no especificaron su respuesta.

Tabla 2. Formación, experiencia docente y residencia en el extranjero.

60,8% de los encuestados declaraba tener un máster en ELE, frente al 10,81 % (n= 4) del presente estudio. Por otro lado, el perfil de los participantes se caracteriza por una experiencia docente consolidada, ya que el 44,11% (n= 15) ha ejercido esta profesión durante más de 5 años (8 de ellos con más de 10 años de experiencia), y el 20,58% durante más de tres años. Solo 8 participantes cuentan con menos de tres años de experiencia (uno de ellos menos de un año). Este dato es reseñable, dado que los profesores en etapa intermedia y final de carrera siguen siendo una población poco investigada (Jin et al., 2021).

4.2. Elección de la profesión

Los motivos por los que estos docentes decidieron dedicarse a la enseñanza de español para migrantes son muy diversos. Como se ilustra en el Gráfico II, las cuatro razones principales para elegir la profesión son: el interés por una perspectiva social de la educación y voluntad de ayudar, el placer por la actividad docente, el

trabajo previo desempeñado y la influencia de la formación recibida.

La elección motivada por la perspectiva social de la enseñanza de español en contextos de migración es la razón mayoritaria, correspondiente al 50% de los encuestados (n=17), independientemente de su condición salarial (10 remunerados; 6 no remunerados, 1 remuneración variable). Estos resultados se distancian de los publicados en un contexto de enseñanza de español como LE/L2 como los que apuntan Muñoz-Basols et al. (2017), donde esta implicación social no aparece como parte de las motivaciones para ejercer la profesión. Sin embargo, sí se asemeja al de profesores de español a migrantes en contexto escolar, donde la sensibilidad hacia las dificultades derivadas de las experiencias migratorias aparece como impulso inicial para la docencia (Jiménez Gámez et al., 2011), o, si no emerge desde el momento inicial de la profesión, se desarrolla cuando poseen mayor experiencia docente en este contexto (Macías Gómez-Estern y Álvarez-Sotomayor, 2018).

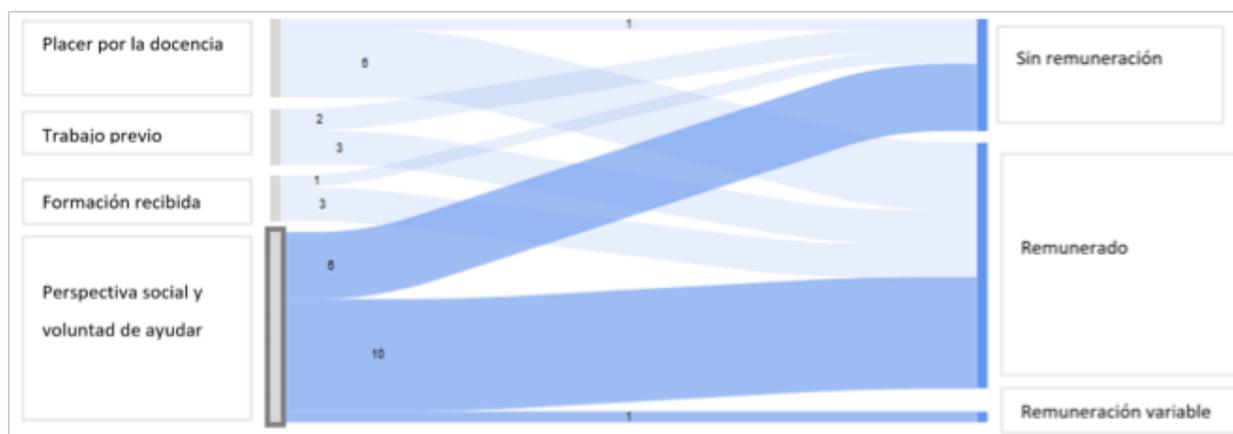


Gráfico II. Motivos de elección de la profesión y remuneración en diagrama Sankey (Elaboración propia)

Al contrario de lo expuesto en estudios realizados en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (González Martínez et al., 2008), la vocación no aparece en nuestros datos como un factor de motivación para la elección profesional, pues únicamente 3 de los participantes (todos ellos remunerados) esgrimen este elemento. Destaca, así, que no exista una relación directa sobre el hecho de ejercer esta profesión sin remuneración y el sentimiento de vocación. Esto implicaría que, a pesar de las condiciones laborales, existen otros factores o características más representativos que la propia vocación que impulsan a estos profesores a continuar ejerciendo esta profesión. Por su parte, 7 participantes (6 remunerados y 1 no remunerado) sí aluden al placer por la docencia como motivo para la elección de la profesión. Tampoco se encuentra una diferencia reseñable en cuanto al tercer motivo, pues el trabajo previo desempeñado es señalado por el 16,6% de los remunerados y el 13,3% de los no remunerados. Del mismo modo, la influencia que la formación recibida ha ejercido para dedicarse a la enseñanza de español a migrantes tampoco presenta diferencias notables (16,6% de los remunerados; 6,6% de los no remunerados).

En el análisis de la imagen autopercebida de los propios participantes sobre el colectivo docente de español para migrantes se desprende la idea de un profesional mayoritariamente comprometido (*engaged*)

con la profesión (n=24). Esta idea predomina tanto en quienes la ejercen de forma remunerada (n=13) como no remunerada (n=9) o variable (n=1). De hecho, la mayoría afirma no haber sufrido desencanto profesional (*burnout*) -73,5%- . Aunque el 11,7% confirma haberlo sufrido ocasionalmente, solo 2 de los participantes (5,8%) manifiestan sentirse *quemados* con la profesión. No obstante, todos expresan una serie de factores que suponen un desafío en su labor y que pueden resultar fuentes de estrés o insatisfacción.

4.3. Elementos desmotivadores en el ejercicio de la profesión

Los factores desmotivadores o *stressors* (MacIntyre et al., 2019) son elementos que desaniman o generan un desinterés hacia la actividad docente. El análisis de estos aspectos permite identificar tres grupos de factores desmotivadores entre los participantes en este estudio (Tabla 3): los relacionados con los recursos y la organización, los comprendidos en el ámbito del reconocimiento de la profesión y los que conciernen a las condiciones laborales.

El reconocimiento de la profesión es el principal factor de malestar o estrés que indican los participantes. En primer lugar, la mayoría (n=22) considera que son escasamente valorados por parte de la sociedad, lo que dificulta su trabajo, como se indica en los siguientes ejemplos:

Escaso reconocimiento	Falta de recursos y organización	Condiciones laborales
Poco reconocimiento social	Manuales y material didáctico adecuado para cada nivel	Inestabilidad laboral
Prestigio ligado a la institución en la que se ejerce	Instalaciones y medios (proyector, ordenador)	Condiciones salariales inadecuadas
Desatención gubernamental	Horas lectivas insuficientes	Necesidad de formación docente
Invisibilización del colectivo migrante	Nivelación inadecuada del alumnado	

Tabla 3. Elementos desmotivadores hacia la profesión.

(1) Se considera que somos voluntarios sin mucha formación y que es una actividad que puede hacer cualquiera y creo que no es verdad.

(2) Se asocia a la caridad, no a la excelencia docente.

(3) Los profesores universitarios son mejor vistos que los de ELE a migrantes.

Aunque el reconocimiento social también aparece como motivo de insatisfacción en otros estudios (González Martínez et al., 2008), nuestros datos reflejan un descontento específicamente vinculado con el desprestigio del propio alumnado migrante. Además, la ausencia de reconocimiento desde las instituciones (n=7) a nivel gubernamental o estatal es otro de los factores que señalan como estresantes:

(4) No se considera necesaria una educación de calidad porque no se valora a los migrantes y refugiados ya que no suponen un aporte económico para el país.

(5) Mayor interés y ayuda por parte de los dirigentes políticos y mayor especialización del profesor.

El segundo factor desmotivacional se vincula a la carencia de recursos (n=11), en concreto, en relación con las instalaciones idóneas y materiales (proyector, medios digitales, manuales), así como con la falta de tiempo para poder atender adecuadamente las necesidades de sus estudiantes (n=4) y el escaso apoyo por parte de la institución en la que trabajan (n=4), por ejemplo, para garantizar una nivelación adecuada del alumnado.

En tercer lugar, se situaría la precariedad laboral, relacionada con el macro nivel de estructuras ideológicas enunciado por De Costa y Norton (2017) y con la identidad económica descrita en el marco contextual de Pennington (2015). Concretamente, la inestabilidad se confirma como hecho recurrente en el ámbito de la enseñanza de lenguas adicionales (Mercer et al., 2016), y en el contexto de ELE en particular (Méndez Santos et al., 2020;

Muñoz-Basols et al., 2017). En los siguientes fragmentos se refleja la precariedad añadida que los participantes perciben en la enseñanza en contextos de migración:

(6) No es enseñanza reglada y los recursos dependen de circunstancias fluctuantes, subvenciones, etc... No hay una carrera profesional establecida.

(7) [...] normalmente trabajan para entidades que no quieren invertir en contratos laborales y piensan que con voluntarios se puede llevar a cabo un proyecto de ELE a migrantes, algo totalmente equivocado.

Sin embargo, la preocupación por el factor salarial no parece primordial en nuestros datos, al contrario de lo que señalan otros estudios, donde el denominado *financial stress* representa más del 55,3% (MacIntyre et al., 2019). No se muestra, por tanto, como un elemento de desmotivación del profesorado de ELE en contextos de migración, aunque sí aparecen referencias a las mejoras salariales entre los factores que provocarían un mayor bienestar del docente (n=7).

Por último, diversas investigaciones sobre los factores de estrés de los profesores de lenguas apuntan a que las diferencias culturales entre el profesor y los estudiantes comportan un elemento de adversidad para los docentes (Amitai et al., 2020; Dubbeld et al., 2017). Precisamente, la heterogeneidad en el aula es un motivo documentado que genera *burnout* entre el profesorado (Tatar y Horenczyk, 2003). No sucede así en el presente estudio, donde la diversidad de los estudiantes no se señala como motivo de estrés laboral, sino como un factor motivador de la profesión (véase el siguiente apartado). Estas tendencias son similares entre quienes ejercen la docencia de forma remunerada (n=18) y no remunerada (n=15).

4.4. Factores de satisfacción profesional: indicios del perfil *engaged*

A pesar de ciertas circunstancias desfavorables o desafíos que estos docentes afrontan en su práctica diaria, encontramos



también factores de motivación laboral, cuya identificación permite vislumbrar un perfil del profesional comprometido.

4.4.1 AUTOPERCEPCIÓN DOCENTE: LA EFICACIA COMO PROFESOR

De hecho, el perfil *engaged* de nuestros participantes puede observarse, inicialmente, en su percepción de eficacia laboral (*self-efficacy*), entendida como la capacidad de influir en los logros de los alumnos (Guo et al., 2010). En nuestros participantes estos dos conceptos están caracterizados por cuatro factores: los resultados alcanzados por los estudiantes, la capacidad de motivar e implicar a los aprendices, la adecuación a las necesidades específicas de su alumnado y el compromiso para facilitar la integración en el contexto sociocultural.

En las investigaciones sobre el profesorado de español en el contexto ATAL, la percepción de estar cumpliendo con los objetivos de estas clases es una cualidad que garantiza la enseñanza eficaz (Rojas Tejada et al., 2012, p. 49). De forma similar, nuestros participantes valoran su eficacia como docentes en contextos de migración, en primer lugar, en función de los resultados de aprendizaje obtenidos, como se observa en los siguientes fragmentos:

(8) La satisfacción la produce el ver cómo la gente aumenta su propia autonomía en nuestro país, y por lo tanto mejora su autoestima y sus ganas de seguir entre nosotros y formar parte de nuestra ciudadanía.

(9) La razón principal es observar que a ellos y ellas les sirve lo que hacemos juntos, tanto a nivel de conocimiento del idioma como afectivo.

La motivación de sus alumnos es el segundo factor clave de la percepción de autoeficacia, así como la adecuación a sus necesidades. De hecho, es reseñable la importancia de la dimensión emocional que se construye en las interacciones con los alumnos en el aula, reflejada en otros estudios (Macías Gómez-Estern y Álvarez-Sotomayor, 2018):

(10) La excelencia es que los alumnos aprendan y que estén motivados para seguir aprendiendo.

(11) Enseñar de modo que el alumnado esté deseando empezar las clases.

En efecto, la relación con los estudiantes parece revelarse como un factor clave en la construcción de la identidad de los docentes, y se relaciona directamente con el surgimiento de un compromiso con la propia labor profesional.

4.4.2. EL COMPROMISO DOCENTE

Como se ha señalado, en los motivos de satisfacción relacionados con la propia eficacia y los resultados de los estudiantes comienzan a vislumbrarse los factores que indican por qué los participantes tienen un perfil profesional comprometido (*engaged*) hacia su labor profesional. Este hecho se explica desde varios aspectos, principalmente, por la gratificación personal, la contribución social, la sensibilidad intercultural y una visión del docente como agente de cambio que puede llegar a mejorar el mundo en que vive.

La gratificación personal, entendida como el sentimiento reconfortante de observar el progreso en el aprendizaje de la lengua y colaborar en su integración sociolingüística, constituye un aliciente para afrontar las adversidades en su profesión. También MacIntyre et al. (2019) encuentran en esta percepción de logro o consecución de los objetivos un factor determinante en la propia gestión de las labores docentes en los profesores de lenguas. En nuestro caso, nuevamente, la satisfacción personal que mueve la satisfacción profesional en general viene determinada por cubrir las necesidades del alumnado y observar el avance o progreso educativo:

(12) Es una profesión muy gratificante a nivel personal, así como de superación en el día a día. Cada clase supone un reto y permite variar y crear y renovarse.

(13) La satisfacción constante que obtengo de ver que el aprendizaje de ELE les está

ayudando a adaptarse e integrarse en su nuevo contexto.

(14) El saber que mi labor tiene un impacto positivo en la vida de mis alumnos.

De este modo, la percepción de autoeficacia y de logro de los objetivos de aprendizaje se enlaza directamente en estos profesores con la percepción del impacto social de su trabajo: la creencia de contribuir a la mejora de las condiciones de vida de sus alumnos conforma uno de los motivos que justifica el compromiso con la profesión. Este resultado se encuentra en consonancia con los estudios del profesorado ATAL (Jiménez Gámez et al., 2011). En la presente investigación, los participantes mencionan la necesidad de justicia para todos, la construcción de un mundo más igualitario, la ayuda a personas en situación de vulnerabilidad y la contribución a una razón social:

(15) Ayudar en los intentos de establecer un poco de equilibrio entre las personas con y sin nivel adquisitivo a la hora de aprender una lengua (lo que en el caso de los migrantes es una puerta a su integración social, la más potente).

(16) Porque creo que de esta manera colaboro en la construcción de una sociedad más justa en general y, al mismo tiempo, una vida de más calidad para cada una de las personas que aprenden y sus familias.

4.4.3 LA DIMENSIÓN SOCIAL E INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA

El análisis de los datos revela, además, que los participantes muestran una sensibilidad hacia la interculturalidad que incide en su práctica docente. Se conceptualiza aquí la sensibilidad intercultural como una habilidad de las personas de entender y apreciar la diversidad: “an individual’s active desire to motivate themselves to understand, appreciate and accept differences among cultures” (Chen y Starosta, 1998, p.231). En primer lugar, se observa una valoración de la diversidad cultural y se aprecia como un

ejemplo de autoconocimiento, por ejemplo, la oportunidad de conocer otras realidades distintas a las suyas o incluso un cambio de perspectiva. Los siguientes ejemplos ilustran el desarrollo de dicha sensibilidad intercultural que los docentes han experimentado en el ejercicio de su profesión a lo largo de los años:

(17) La perspectiva de las relaciones entre las personas cambia totalmente, te das cuenta de la influencia que tienen las palabras, las actitudes, los gestos [...] me enseña tanto de mí y de lo cerrados y centrados que estamos en nuestro etnocentrismo que me asombraba con cada comunicación. Me ayuda a ser más abierta y a no dar por hecho todo lo que sé.

(18) Me gusta mucho este trabajo porque me permite conocer muchas realidades diferentes y eso siempre ensancha la mente y el alma.

(19) Constantemente me cuestiona mi vida en todos los niveles. El contacto con personas migrantes ha enriquecido mucho mi vida.

Además, desempeñar su labor en aulas heterogéneas ha tenido un efecto en su identidad profesional, concretamente, la habilidad de ser más críticos, entendida como la capacidad de cuestionar sus propias percepciones y de actuar como un mediador cultural:

(20) Trato de que las personas que estamos en el aula nos cuestionemos el estatus quo, nuestras creencias originales. Trato de contribuir a la formación de personas críticas desde cierta posición de mediadora con la sociedad de acogida. Soy consciente de que supongo un sesgo inevitable. También creo en la ejemplaridad como instrumento y, aunque mejorable, considero que poseo un compromiso cívico y una implicación transformadora.

(21) Creo que en muchas ocasiones nos otorgan el rol de mediadores. Mediamos



porque somos una de sus primeras referencias para comprender cosas de la sociedad de acogida que aún no comprenden.

Precisamente, ser competente a nivel intercultural implica desarrollar habilidades interpretativas, el pensamiento crítico, la reflexión y la observación sobre la comunicación con los demás, concretamente con aquel que consideramos diferente: el *otro* (García-Balsas, 2021). Significa ser capaz de descentralizar, en la disposición para comprender perspectivas desde un ángulo distinto al que habitualmente nos posicionamos (Holliday, 2018). Por tanto, se produce una transformación en el proceso de enseñanza/aprendizaje que no es solo del profesor al alumno, sino claramente bidireccional. Este concepto se constata en aquello que los docentes confirman que les aporta la enseñanza en contextos de migración:

(22) Muchísimas cosas: otras maneras de pensar, otros conocimientos culturales, ganas de sonreír aun cuando la vida te da la espalda, ganas de conocer otros países...

(23) Nuevas visiones de la vida, nuevas técnicas de enseñanza más específicas.

(24) Aportan otro tipo de experiencias y formas de entender el mundo que enriquecen y te hacen reflexionar. Considero que es bueno que se cree un buen clima en el aula que permita a las personas explicar sus puntos de vista y sus sentimientos. Todos los momentos de reflexión y diálogo en el aula son enriquecedores, desde una perspectiva de tolerancia y respeto.

De este modo, observamos que trabajar con alumnado migrante de diferentes contextos socioculturales tiene un efecto favorable hacia la forma de concebir la diversidad cultural. Este dato contrasta con los resultados de otros estudios, donde algunos docentes declaran que la diversidad es uno de los motivos de *burnout* o *stressors* (Tatar y Horenczyk, 2003), mientras que aquí surge como un factor de enriquecimiento profesional e identitario.

Los datos constatan un perfil del profesorado de español a migrantes y refugiados que podría definirse como agente de cambio. En función de la orientación intercultural que guíe su práctica, puede situarse en una posición de agente de transformación social, ética y políticamente comprometido en mayor o menor grado (Crozet, 2016). En este caso, se observa una voluntad de cambio que va más allá de impartir los contenidos del curso de lengua en cuestión:

(25) Intento unir enseñanza y formación, sin olvidar que se trata de personas adultas muy condicionadas por su situación y experiencias anteriores. Por supuesto que he adquirido un compromiso cívico, más con ellas que con la sociedad.

(26) No sé si lo logro, pero, al menos, intento formar ciudadanos conscientes de sus obligaciones y derechos y con una mente abierta.

(27) Intento contribuir a la formación de buenos profesionales y personas que hagan una sociedad mejor. El compromiso cívico y moral no se limita a la sociedad de acogida, más bien, mi compromiso es con los estudiantes migrantes/refugiados/solicitantes de asilo; me esfuerzo en que vayan comprendiendo la nueva sociedad en la que se encuentran y aprendan lo necesario para que, algún día, se sientan parte de ella y se encuentren bien.

(28) [...] creo que enseñando la lengua también intento enseñar aspectos de la vida y cultura, como es el respeto a todas las personas sin importar las diferencias sexuales, religiosas, políticas, o del tipo que sean.

Además, el profesor como agente de cambio se caracteriza por la implicación y el posicionamiento sobre qué significa enseñar español a migrantes y refugiados. En primer lugar, se trata de una forma de pensar y de actuar que incide en la profesión:

(29) Creo que estar dentro del mundo educativo es (y ha de ser) un

posicionamiento político. Sí, es una forma de estar en el mundo. Compartir con otros, dejar que te nutran y contribuir, de alguna manera también, a su crecimiento y apertura. Creer y crear el crecimiento y aprendizaje colectivos... no es sino un posicionamiento.

(30) Implica una forma de pensar, actuar e interactuar con los demás determinada.

Por otro lado, la implicación se conceptualiza a través de la docencia como forma de vida en la que los participantes indican que esta profesión supone, no solo la actividad docente entendida como práctica de aula, sino un involucramiento a nivel personal, social o contextual:

(31) Ser docente implica estar al día de lo que pasa en nuestro entorno y tener un conocimiento lo más amplio posible sobre las personas que nos rodean; conocer las necesidades y características de nuestro alumnado y ser consecuente con nuestra forma de relacionarnos con los demás y con nuestro entorno.

La idea del docente como transformador o agente de cambio (Giroux, 1988) presenta muchos retos para el profesorado. Sin embargo, a diferencia de otros estudios en contexto universitario donde se refleja que esta voluntad de cambio social supone una línea que la mayoría de docentes prefieren no adoptar (Díaz, 2013), en el presente trabajo encontramos una identidad profesional que sí apuesta por esta transformación social. De este modo, adquieren un compromiso con los aprendices que traspasa los confines del aula para fomentar su desarrollo como agentes sociales que les permita participar de forma autónoma en el contexto sociocultural.

5. CONCLUSIONES

El perfil observado en nuestros resultados corresponde a un grupo de docentes comprometidos y motivados con la profesión, a pesar de los retos inherentes que afrontan en su labor. Los desafíos de su contexto de enseñanza están fundamentalmente

relacionados con la inestabilidad laboral, la falta de reconocimiento, las carencias de recursos, la escasez de apoyo institucional y la falta de valorización del alumnado migrante. Los datos aquí presentados muestran una construcción identitaria fuertemente marcada por el contexto específico de actuación profesional que refleja el carácter situado de la identidad. En este sentido, el compromiso con la profesión se sustenta, por un lado, en el vínculo con los estudiantes y en la percepción de eficacia en relación con sus logros, y, por otro, en un compromiso social y una visión del profesor como agente de cambio en los que la sensibilidad intercultural incide transversalmente. A la luz de los resultados presentados, se invita a la reflexión sobre la importancia de desarrollar habilidades interculturales y promover la implicación de los profesores en su desempeño como agentes de cambio. Precisamente, incorporar la interculturalidad en la formación de profesores de ELE se torna una cuestión esencial para garantizar una enseñanza adecuada a las necesidades del alumnado. El papel de estos profesores es, sin duda, crucial en el proceso de incorporación social de migrantes y refugiados. De este modo, conocer en mayor profundidad su perfil identitario, dificultades, retos, creencias y actitudes hacia la profesión es relevante si se aspira a ofrecer una atención lingüística de calidad que aborde también el bienestar docente y fomente así su continuidad en la profesión.

Sin embargo, el presente trabajo también posee limitaciones: el carácter exploratorio del estudio y el instrumento de recogida de datos, que, por su propio diseño e implementación, no permite aclarar aspectos puntuales de las respuestas. Para indagar en mayor profundidad sobre la identidad docente sería pertinente desarrollar estudios longitudinales desde un diseño de investigación mixto. Otra línea de investigación necesaria sería la exploración de los niveles de bienestar y desmotivación con escalas validadas. Además, comparar estos datos desde una perspectiva internacional favorecerá el conocimiento y mejora de la situación de los profesores de lenguas en contextos de migración. Entre las dificultades intrínsecas para indagar sobre



los profesionales de ELE en contextos de migración cabe destacar la inexistencia de un censo oficial de profesores de las distintas instituciones y centros implicados, por lo que resulta complejo establecer una muestra estadísticamente significativa.

Finalmente, resulta primordial subrayar que el contexto de estudio revela la existencia de un gran número de voluntarios con un nivel de especialización en enseñanza de lenguas heterogéneo. Si bien los datos analizados constatan una alta formación específica en ELE, continúa siendo un aspecto que necesita mayor atención en la práctica (Sosinski, 2018). Por último, se considera imprescindible visibilizar y ensalzar el trabajo que realizan estos profesionales, sin los cuales la enseñanza de español para migrantes y refugiados no sería posible. Dicha labor constituye una práctica que favorece una sociedad intercultural con igualdad de oportunidades.

REFERENCIAS

- Albarracin, J., Cabedo-Timmons, G., y Delany-Barmann, G. (2019). Factors shaping second language acquisition among adult Mexican immigrants in rural immigrant destinations. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 41(1), 85-102. <https://doi.org/10.1177/0739986318821703>
- Amitai, A., Vervaeet, R., y Van Houtte, M. (2020). When teachers experience *burnout*: does a multi-ethnic student population put out or spark teachers' fire? *PEDAGOGISCHE STUDIEN*, 97(2), 125-145. <http://hdl.handle.net/1854/LU-8670080>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., y Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22, 187-200. <http://doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Baralo Ottonello, M., Martín Leralta, S., y Pascual Gómez, I. (2016). La certificación de las competencias comunicativas del español para inmigrantes. *Porta Linguarum*, 25, 105-117. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53892>
- Barkhuizen, G. (Ed.) (2016). *Reflections on language teacher identity research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315643465>
- Barkhuizen, G. (2017). Investigating language tutor social inclusion identities. *The Modern Language Journal*, 101, 61-75. <http://www.jstor.org/stable/44981293>
- Block, D. (2015). Becoming a language teacher: Constraints and negotiation in the emergence of new identities. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 8(3), 9-26. <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.648>
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641-654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>
- Commission of the European Communities. (2005). *A common agenda for integration: Framework for the Integration of Third-Country Nationals in the European Union*. COM/2005/0389 final. Brussels, Belgium: Commission of the European Communities. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0389:FIN:en:PDF>
- Chen, G. M., y Starosta, W. F. (1998). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Crozet, C. (2016) The intercultural foreign language teacher: challenges and choices. En M. Dasli y A. Diaz (Eds), *The critical turn in language and intercultural pedagogy: theory, research & practice* (pp. 143-161). Routledge: Series Studies in Language and Intercultural Communication.
- De Costa, P. I., y Norton, B. (2017). Introduction: Identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. *The Modern Language Journal*, 101(S1), 3-14. <https://doi.org/10.1111/modl.12368>
- Díaz, A. (2013). *Developing critical languaculture pedagogies in higher education: Theory and practice*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090365>
- Doughty, C. J., y Long, M. H. (2008). The Scope of Inquiry and Goals of SLA. En C. J. Doughty and M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 3-16). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch1>

- Dubbeld, A., de Hoog, N., den Brok, P., y de Laat, M. (2019). Teachers' attitudes toward multiculturalism in relation to general and diversity-related *burnout*. *European Education*, 51 (1), 16-31. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1401435>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa* (3ª ed). Ediciones Morata.
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. Sage.
- García-Balsas, M. (2021). Interculturalidad, dimensión crítica y lengua en uso: análisis de producciones textuales de aprendices de ELE. *Tonos digital*, 41(1). <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2829>
- Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (vol. 6). Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey Publishers.
- González Alfaya, E., Muñoz Moya, M., Cruz Pérez, A., y Olivares García, M. A. (2019). Construcción de la identidad profesional docente en educación infantil en Córdoba (España). *Revista De Ciencias Sociales*, 25(3), 30-41. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i3.27354>
- González Martínez, M. I., Larraz Antón, R., y Torres Ríos, L. (2008). Una investigación 2.0: la situación laboral del profesorado de español en el mundo. *Quaderns Digitals*, 52. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10470
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., y Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 1094-1103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>
- Hiver, P., y Dörnyei, Z. (2017). Language teacher immunity: A double-edged sword. *Applied Linguistics*, 38 (3), 405-423. <https://doi.org/10.1093/applin/amv034>
- Holliday, A. (2018). Designing a course in intercultural education. *Intercultural Communication Education*, 1 (1), 4-11. <https://doi.org/10.29140/ice.v1n1.24>
- Jiménez Gámez, R., Cotrina García, M., García García, M., García Romero, C., Goenechea Permisán, C., y Porras Vallejo, R. (2011). Las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL) en la provincia de Cádiz. Un informe de investigación. En F. J. García Castaño y S. Carrasco (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 613-660). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).
- Jin, J., Mercer, S., Babic, S., y Mairitsch, A. (2021). Understanding the ecology of foreign language teacher wellbeing. En Budzińska, K., Majchrzak, O. (Eds), *Positive Psychology in Second and Foreign Language Education*. (pp. 19-38). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64444-4_2
- Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98 (1), 296-311. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x>
- Ling Cheun, Y. (2015). Teacher identity in ELT/TESOL: A research review. En Y. Ling Cheung, S. Ben Said y K. Park (Eds.), *Advances and current trends in language teacher identity research* (pp.175-185). Routledge Editors.
- Macías Gómez-Estern, B., y Álvarez-Sotomayor, A. (2018). Aprendizajes y construcción identitaria del profesorado ATAL. Una aproximación desde las narrativas autobiográficas. *Gazeta de Antropología*, 34:1. <http://hdl.handle.net/10481/54699>
- MacIntyre, P. D., Ross, J., Talbot, K., Mercer, S., Gregersen, T., y Banga, C. A. (2019). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System*, 82, 26-38. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.013>
- Magos, K., y Simopoulos, G. (2009). 'Do you know Naomi?': researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant Classes. *Intercultural Education*, 20:3, 255-265. <http://doi.org/10.1080/14675980903138616>

- Majhanovich, S., y Deyrich, M. (2017). Language learning to support active social inclusion: Issues and challenges for lifelong learning. *Int Rev Educ*, 63, 435–452. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9656-z>
- Méndez Santos, M. C., Hidalgo Gallardo, M., y Pano Alamán, A. (2020). Análisis de la satisfacción laboral del profesorado de español como lengua extranjera (ELE). *Foro de Profesores de E/LE*, 16, 175-207. <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/18027>
- Mercer, S. (2018). Psychology for language learning: Spare a thought for the teacher. *Language Teaching*, 51(4), 504-525. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000258>
- Mercer, S., Oberdorfer, P., y Saleem, M. (2016). Helping language teachers to thrive: Using positive psychology to promote teachers' professional well-being. En D. Gabryś-Barker y D. Gałajda (Eds.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 213– 229). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32954-3_12
- Muñoz-Basols, J., Rodríguez-Lifante, A., y Cruz-Moya, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos, *Journal of Spanish Language Teaching*, 4:1, 1-34, <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115>
- Nonnis, M., Pira Pirrone, M., Cuccu, S., Agus, M., Pedditzi, M. L., y Giovanni Cortese, C. (2020). Burnout syndrome in reception systems for illegal immigrants in the Mediterranean. A quantitative and qualitative study of Italian practitioners. *Sustainability*, 12:5145. <https://doi.org/10.3390/su12125145>
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>
- Ortega, L. (2005). For what and for whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA. *Mod. Lang. J.*, 89, 427–443. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00315.x>
- Papapostolou, A., Manoli, P., y Mouti, A. (2020). Challenges and needs in the context of formal language education to refugee children and adolescents in Greece. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9:1, 7-22. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/54091/653269>
- Pennington, M. C. (2015). Teacher identity in TESOL. A frames perspective. En Y. Ling Cheung, S. Ben Said y K. Park (Eds.), *Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research* (pp. 16-30). Routledge Editors.
- Pennington, M. C., y Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5–23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>
- Piechurska-Kuciel, E. (2011). Foreign language teacher *burnout*: A research proposal. En M. Pawlak (Ed.), *Extending the boundaries of research on second language learning and teaching* (pp. 211–223). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20141-7_17
- Reyes, C., Carrasco, S., y Narciso, L. (2021). Language and Social Integration in Times of Increasing Anti-Immigration Discourses: Challenges for Teachers and Migrant Adult Learners in the European Union. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, 51, 61-91. <https://doi.org/10.14422/mig.i51y2021.003>
- Richardson, C. (2019). How a community of practice shapes a modern foreign language teacher's views of herself as a teacher over time and space: A biographical case study. En M. Gallardo (Ed.), *Negotiating Identity in Modern Foreign Language Teaching* (pp. 143-166). Springer International Publishing-Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27709-3_7
- Rojas-Tejada, A. J., Cruz del Pino, R. M., Tatar, M., y Sayans-Jiménez, P. (2012). Spanish as a foreign language teachers' profiles: Inclusive beliefs, teachers' perceptions of student outcomes in the TCLA program, *burnout*, and experience. *European Journal of Psychology of Education*, 27:3, 285–298. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0070-9>
- Stathopoulou, M., y Dassi, P. (2020). Teaching languages to students from refugee and

- migrant backgrounds around Europe: Exploring difficulties and teachers' beliefs. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7:1, 60-82. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/792>
- Sosinski, M. (2018). Perfil de profesores de E2L de inmigrantes adultos (no alfabetizados). *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 4, 61-81. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.41>
- Soto Aranda, B., y El-Madkouri, M. (2002). La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma. *ELUA: Estudios de Lingüística*, 16, 103-119. <https://doi.org/10.14198/ELUA2002.16.04>
- Tatar, M., y Horenczyk, G. (2003). Diversity-related *burnout* among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 397-408. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00024-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00024-6)
- UNESCO y UIL (2016). *Recommendation on Adult Learning and Education*. France. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179>
- Xing, Z. (2022). English as a foreign language teachers' work *engagement, burnout*, and their professional identity. *Front. Psychol.*, 13:916079. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.916079>
- Yates, L. (2011). Interaction, language learning and social inclusion in early settlement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 457-471. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573068>
- Yin, R. (2015). *Qualitative research from start to finish*. Guilford publications.
- Zhang, A., y Yang, Y. (2021). Toward the association between EFL/ESL teachers' work *engagement* and their students' academic *engagement*. *Front. Psychol.*, 12:739827. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.739827>

ANEXO 1

Preguntas que componen el cuestionario en línea utilizado en la toma de datos

1. Nombre y apellidos
2. Sexo
3. Edad
4. Lenguas maternas o lenguas primeras
5. Comunidad Autónoma de residencia
6. ¿Ha vivido en el extranjero? Si la respuesta es afirmativa, indique el país y los años de estancia
7. Experiencia docente en educación reglada (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, FP, enseñanza superior oficial): (especificar nivel educativo y años)
8. Experiencia docente en educación no reglada: (especificar nivel educativo y año)
9. Experiencia ELE con inmigrantes (no solicitantes de asilo ni refugiados):
10. Experiencia ELE con refugiados / solicitantes de asilo:
11. Experiencia en cursos de alfabetización:
12. Experiencia docente con adultos (Especificar número de años y si se trata de ELE, ELE a inmigrantes o No ELE)
13. Experiencia docente con niños-hasta 12 años (Especificar número de años y si se trata de ELE, ELE a inmigrantes o No ELE)^{1 4} .
Experiencia docente con adolescentes-entre 13 y 17 años-(Especificar número de años y si se trata de ELE, ELE a inmigrantes o No ELE)
15. Experiencia docente en A1 (número de años)
16. Experiencia docente en A2 (número de años)
17. Experiencia docente en B1 (número de años)
18. Experiencia docente en B2 (número de años)
19. Experiencia docente en C1 (número de años)
20. Formación académica
21. Formación específica en enseñanza de español a inmigrantes y/o refugiados
22. Centro de trabajo de enseñanza de español a inmigrantes y/o refugiados
23. ¿Cómo influye su trabajo como docente en su forma de vida actual?
24. ¿Cree que ser docente es una forma de vida?
25. En su día a día en el mundo de la enseñanza del español a inmigrantes, ¿encuentra la satisfacción que le empuja a seguir ejerciendo esta profesión con entusiasmo? ¿Cuáles son esas razones por las que se encuentra entusiasmado y satisfecho con la profesión?
26. ¿Qué cambiaría de su trabajo en la enseñanza del español a inmigrantes? ¿Cuál sería su ideal de docencia en este ámbito que le llevaría a una satisfacción plena como docente?
27. ¿Tiene algún tipo de formación específica en la enseñanza del español a inmigrantes? ¿Y en la formación de colectivos minoritarios?
28. ¿Percibe algún tipo de remuneración por la enseñanza del español?
29. ¿Qué alumnado tiene en su día a día en clase (sexo, edades, etnias, etc.)?
30. ¿Cómo llegó a dedicarse a la enseñanza del español a inmigrantes?; ¿por qué eligió esta profesión?
31. ¿Cuáles son las razones por las que vive “enganchado” a esta profesión?
32. ¿Qué es para usted el bienestar docente?
33. ¿Cuál considera que es la imagen actual del profesor de español a inmigrantes más frecuente: profesor quemado o profesor enganchado?
34. ¿Qué es para usted la excelencia como docente? ¿Se considera un profesor excelente en la enseñanza del español?
35. ¿Es de los docentes que trata de “engancha” a los alumnos a sus clases?; ¿qué tipo de recurso utiliza para ello?
36. ¿Qué es lo que le motiva o empuja a seguir creciendo como docente y a seguir desarrollando esta labor profesional?

37. ¿Cuál cree que deber ser el estilo de enseñanza a seguir para no perder el “enganche” en la profesión?
38. ¿Cree que su modelo de enseñanza está basado en una enseñanza inclusiva donde todo el mundo tiene cabida y usted empatiza con el alumno, o más bien en una enseñanza a grupos específicos en función de las diferencias individuales de los aprendices?
39. ¿Considera que mediante el tipo de enseñanza que realiza contribuye a la formación de personas que harán una sociedad futura mejor? ¿Forma a buenos profesionales, a buenas personas, o ambas cosas a la vez? ¿Considera entonces que usted tiene un compromiso cívico y moral con la sociedad por el que forma a personas válidas?
40. ¿Qué importancia tiene en su enseñanza el desarrollo intelectual y cognitivo de sus alumnos, más allá del aprendizaje del español?
41. ¿Qué componente democrático tienen sus enseñanzas? Términos como equidad, compromiso, libertad, etc., ¿tienen cabida en sus clases?
42. Los alumnos en contextos de migración, dado su carácter plural, ¿qué le aportan cómo docente?
43. ¿En sus clases conviven alumnos de diferentes lenguas, culturas, etnias, religiones, etc.? ¿Cómo gestiona los conflictos que pueden darse dentro del aula con/entre sus alumnos?
44. ¿Qué percepción/imagen social cree que tiene un profesor de español para inmigrantes?
45. Si menciono la palabra “integración”, ¿qué es lo primero que se le viene a la cabeza en relación con su labor profesional? ¿Con qué metáfora explicaría este término a sus alumnos?
46. Si menciono la palabra “diversidad”, ¿qué es lo primero que se le viene a la cabeza en relación con su labor profesional? ¿Con qué metáfora explicaría este término a sus alumnos?
47. ¿Qué entiende por la expresión “sentimiento compartido de comunidad”? ¿Cree que su profesión incide en algo en esta tarea?
48. ¿Cree que el entorno de aula influye en el proceso de formación de la identidad individual y social de los alumnos?
49. ¿Considera que los procesos migratorios influyen en la formación de la identidad individual y social de sus alumnos?
50. ¿Considera que su participación en estos procesos de negociación de identidades ha influido en su propio desarrollo identitario como docente?
51. Dentro de la profesión docente, existe lo que se conoce como “síndrome de burnout”, que se asocia al padecimiento de situaciones de estrés y/o desánimo prolongado en el contexto laboral, y cuyas repercusiones se asocian a problemas emocionales y/o fisiológicos. ¿Ha pasado por épocas de desánimo o desencanto con la profesión? ¿Por qué? ¿Cuáles fueron las fuentes o factores que le llevaron a esa situación de crisis profesional?
52. En esa/s época/s de crisis con la profesión y/o desánimo, ¿tuvo alguna manifestación de esta en su salud?
53. ¿Considera que los profesores de ELE a inmigrantes son un colectivo con escaso reconocimiento social?
54. A nivel político, económico, social, laboral, etc., ¿cree que el profesor de ELE a inmigrantes encuentra más dificultades que un profesor de universidad o enseñanza secundaria? ¿A qué cree que se debe?
55. ¿Cómo cree que será el futuro en la enseñanza del español a inmigrantes como lengua extranjera?
56. ¿Qué recomendaciones haría a los jóvenes que están accediendo a esta profesión actualmente?
57. ¿Qué cambios considera fundamentales en los próximos 5/10 años dentro de la profesión de profesor de ELE a inmigrantes? ¿Cuáles serían las principales actuaciones que acometería para visibilizar el trabajo de un profesor de ELE a inmigrantes?

