

# Metodologías y retos de la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnado inmigrante con dificultad lingüística en el sistema educativo español

IMAD BOUSSIF DALOUH

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS

FRANCISCO JAVIER IBÁÑEZ-LÓPEZ

*Universidad de Murcia*

Received: 2023-01-17 / Accepted: 2023-11-08

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi41.27159>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

**RESUMEN:** El alumnado inmigrante que se incorpora al sistema educativo español se enfrenta a muchas dificultades, pero la más destacada es la de incorporarse sin conocer el idioma vehicular del centro. Por eso es importante aprenderlo urgentemente, para entender las explicaciones de los docentes y poder comunicarse. No obstante, la adopción de la lengua y cultura del país de acogida no debería reemplazar las del origen de este alumnado, pues son también muy importantes para el desarrollo de su identidad. De ahí que este estudio tenga como objetivo, en primer lugar, analizar las actitudes del profesorado sobre la adaptación cultural, y a la lengua de origen del alumnado inmigrante, en relación con las metodologías empleadas; y, en segundo lugar, comprobar qué metodologías docentes se llevan a cabo en el aula de acogida (para la enseñanza del español como lengua extranjera), y en el aula de referencia. Para conseguir estos objetivos, se ha encuestado a la totalidad de los profesores (201) que en la Región de Murcia imparten clases a los alumnos de las aulas de acogida. Algunos de los resultados revelan que no se da mucha importancia, en clase, a la lengua y cultura de origen del estudiantado y, sin embargo, sí se realizan adaptaciones curriculares a sus características.

**Palabras clave:** español como lengua extranjera, alumnado extranjero, metodologías docentes, lengua origen, inclusión

**Methodologies and challenges of teaching Spanish as a foreign language to immigrant students with linguistic handicap in the Spanish educational system**

**ABSTRACT:** Immigrant students who join the Spanish educational system face many difficulties, but the most difficult one is to carry out this incorporation without knowing the school's vehicular language. Therefore, it is essential that these students learn Spanish as soon as possible, so that they can understand the teachers' explanations or communicate with their classmates and teachers. However, the adoption of the language and culture of the host country should not replace those of the students' source ones, as they are also important for the development of their identity. Hence, this study aims, firstly, to analyze the teachers' attitudes about the adaptation of their teaching methodologies to the culture and the source language and secondly, to check what teaching methodologies are carried out in the welcome classrooms (for learning Spanish as a foreign language) and in the reference classroom. In order to achieve these objectives, all the teachers (201) in the region of Murcia who teach the students in the welcome classrooms were surveyed. Some of the results, on the one

hand, revealed that not much importance is given to the source language and culture of the immigrant students in class and, on the other hand, that curricular adaptations are made to the characteristics of these students.

**Keywords:** Spanish as a foreign language, foreign students, teaching methodologies, language of origin, inclusion

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, hubo un flujo importante en los movimientos migratorios hacia España, lo que incrementó el número de personas extranjeras en nuestro país. Este aumento de la población inmigrante, a su vez, acrecentó el número de alumnado extranjero en los centros educativos de la Región de Murcia. Además, en algunas ocasiones, este alumnado se incorpora a principios del curso, pero, en muchas otras, lo hacen en diferentes momentos del año escolar, lo que supone una gran dificultad para esos alumnos inmigrantes, sus familias, así como un reto enorme para el centro educativo en su conjunto (Fernández & García, 2015; Azorín, 2019). Asimismo, y a pesar de que existen leyes y normativas específicas al respecto, cuyo objetivo es el apoyo y la acogida a los alumnos inmigrantes, todavía hay lagunas en la traducción práctica de los diferentes ordenamientos jurídico-educativos, que se hacen notar más cuando se trata de la acogida de menores (González et al., 2019).

Esta nueva realidad en la Región de Murcia, con la llegada de un alumnado diverso, ofrece la oportunidad de crear centros educativos interculturales que puedan llegar a ser un espejo positivo en el que la sociedad se vea reflejada (González et al., 2019). Para eso, entre otras medidas, es imprescindible que los alumnos procedentes de la inmigración puedan comunicarse con sus compañeros sin barreras lingüísticas (Escarbajal et al., 2019), lo que facilitará, además, la convivencia y el respeto a todas las culturas, elementos imprescindibles para conseguir la inclusión (Boussif, 2019).

Que España se haya convertido en un país pluricultural es de una gran riqueza, sin duda, pero también supone grandes desafíos para conseguir gestionar esta diversidad y garantizar una educación de calidad para todos, sin discriminación, ofreciendo un sistema en el que la equidad sea una realidad, prestándole especial atención a aquellos que se incorporan a los centros educativos con un desconocimiento de la lengua vehicular del país de acogida, pues ese alumnado encuentra unas dificultades que les hacen aún más arduo llevar su proceso de inclusión.

A tenor de lo anterior, por la existencia de serias barreras que dificultan la inclusión del alumnado extranjero, sobre todo aquel con hándicap lingüístico, y ante la necesidad de implementar medidas que hagan realidad una inclusión educativa en la Región de Murcia, este estudio analiza las aulas de acogida en esta Región, una medida adoptada en todo el territorio nacional para ofrecer clases de español como lengua extranjera (u otras, en otras comunidades) a los discentes que tienen ese desconocimiento. En este trabajo, además, se han planteado varios objetivos, como el análisis de las actitudes del profesorado a la hora de adaptar sus metodologías docentes a la cultura y lengua de origen de sus alumnos, o la valoración de las diversas metodologías que se llevan a cabo en las aulas de acogida para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE), así como en el aula de referencia.

### 1.1. Dificultades para la inclusión del alumnado de las aulas de acogida

Como se ha escrito anteriormente, el alumnado procedente de la inmigración suele encontrarse con muchas barreras cuando llega al país de acogida. Entre estas dificultades, destaca la de adaptarse a un sistema de educación diferente, conseguir la inclusión en una sociedad que desconoce, pero, sobre todo e inicialmente, adquirir las competencias de una nueva lengua, fundamentalmente para establecer nuevas relaciones sociales con sus compañeros del aula (Dusi & Steinbach, 2016). Es un alumnado que llega a España desde diferentes latitudes y trae consigo culturas y maneras de pensar distintas. Sin embargo, cuando llegan a España, lo hacen con algo común, y es el desconocimiento del idioma, lo que representa uno de los aspectos con mayor importancia en el proceso de inclusión en el centro educativo y en la nueva sociedad. Por eso, se deben adoptar medidas en los centros educativos, que son los espacios más adecuados para fomentar la inclusión educativa y social, para paliar las dificultades de inclusión (Ortiz, 2005). Y este es el gran objetivo de las aulas de acogida, creadas con el fin de dar solución, particularmente, a las barreras del español como lengua extranjera, pero también a otras dificultades que nacen de la convivencia pluricultural, dando respuesta a la diversidad presente en el centro.

La UNESCO (2012, p.1) lo expresó de la siguiente manera: “Language is the key to inclusion. Language is at the center of human activity, self-expression and identity. Recognizing the primary importance that people place on their own language fosters the kind of true participation in development that achieves lasting results”. Por lo tanto, existe la imperiosa necesidad de dar cabida en las aulas a la lengua y cultura de origen de los discentes inmigrantes; y, para ello, es necesario que los docentes tengan unos conocimientos básicos de la cultura de sus alumnos. De ahí que Villegas-Predes et al. (2022) hagan hincapié en la necesidad de tener profesionales de la educación con competencias interculturales, que tengan la capacidad de entenderse con personas de diferentes nacionalidades y culturas. Asimismo, es importante que los docentes reconozcan el bagaje lingüístico y cultural de su alumnado inmigrante, y así tener en cuenta sus idiomas de origen a la hora de llevar a cabo las actividades, con una perspectiva plurilingüe y multicultural (Barragán & Fernández, 2019). Sin embargo, y como señalan autores como Goenechea et al. (2011) o Etxeberria & Elosegui (2010), el profesorado, a pesar de que considera que conservar el idioma de origen del alumnado es importante, no trabaja sobre el mantenimiento de éste en clase. Además, varios estudios han señalado la falta de conocimiento del profesorado sobre otras lenguas que tiene el alumnado extranjero (Franzé, 2002; Guerra, 2007; Pickel & Hélot, 2014). No obstante, y en esta línea, existen varias acciones que se han puesto en marcha, a nivel nacional, para conseguir el mantenimiento de la cultura y lengua de origen del alumnado. Valga el ejemplo del Plan de la Integración de la Inmigración en Andalucía, y hay también profesores que ya incorporan nuevas estrategias que abordan las diferencias lingüísticas de sus alumnos en clase (Martín & Mijares, 2007). Porque, conviene remarcar que, para hacer más fácil la comunicación y el intercambio en el aula, tanto docentes como alumnos deben estar familiarizados con la cultura del nuevo compañero procedente de otras culturas (Fylkesnes, 2018).

## 1.2. Metodologías para la enseñanza del ELE

Las aulas de acogida nacieron con el objetivo de facilitar el aprendizaje del español a aquellos alumnos que se incorporan al sistema educativo de manera tardía, y para que esa enseñanza del ELE se lleve a cabo de la mejor forma, se hace necesario el uso de herramientas efectivas y muy variadas. Estas deben dar sentido al proceso pedagógico, sin olvidar su proyección social, más allá de las aulas, pues los retos de la enseñanza actual están íntimamente unidos a la sociedad (Aznar, 2022). Por esta razón, en las aulas de acogida, pero también en el resto de aulas de un centro educativo, se deben trabajar, además de los elementos lingüísticos necesarios, aspectos sociales, e incluso psicológicos, como la autoimagen, la identidad y la actitud positiva que se debe tener hacia la lengua del país de acogida (Verdía, 2010). De hecho, este autor también proponía estrategias relacionadas con las creencias de los alumnos mediante actividades enfocadas a analizar los elementos comunes y personales, eliminando los prejuicios negativos hacia cualquier cultura; otras actividades se encaminaban a generar armonía entre las diferentes lenguas y los propios discentes, mejorando las actitudes hacia el idioma del país de acogida; sin olvidar actividades que aumenten la autoimagen y la identidad.

Y en esa proyección social de las aulas de acogida, el docente no debe ignorar, sino utilizar y tener como importante recurso, las tecnologías y las redes sociales, que forman parte indisoluble de la comunicación actual, tanto a nivel de aula y social como para comunicarse con sus referentes culturales fuera del país de acogida (Waked, 2016; Yélamos-Guerra et al., 2022). Efectivamente, no faltan evidencias que justifican el uso de las tecnologías en la época en la que vivimos, por lo que los docentes de idiomas deben tener claro el papel que puede tener la tecnología en las clases de idiomas, pero también fuera de ellas (Pérez-Paredes & Zhang, 2022). Las redes sociales como Twitter o Instagram, entre otras, pueden ser usadas por parte de los docentes para crear eventos, o elaborar material didáctico, incluso para atraer a alumnos de todo el mundo (Ortega, 2015). Tiktok, en ese sentido, también es una red social que está cada vez más presente en la vida de los más jóvenes, y se hace más necesario darle un uso didáctico en las aulas (Espejel et al., 2022; Yélamos-Guerra et al., 2022).

Ya es indiscutible que el uso de las TIC en los procesos de aprendizaje-enseñanza de ELE es una herramienta muy útil, porque internet permite el acceso a las informaciones actualizadas de manera rápida, y realizar trabajos más completos, ayudando al docente y al alumno a adquirir mayor autonomía, así como motivación y consolidación del proceso didáctico (Martín, 2009; Peña-Acuña & Martínez-Sala, 2022). Además, en la actualidad hay numerosos recursos y herramientas que pueden servir para dinamizar las clases y llevar a cabo una enseñanza más activa y efectiva, como los blogs, los sitios web, el diccionario en línea, *YouTube* o incluso el podcast. En ELE, existen blogs concretos para la enseñanza-aprendizaje del español, como son *LdeLengua* o *NodosEle*. No extraña que estudios como los de Waked (2016) hayan demostrado que, en lo que a la enseñanza del español se refiere, implementar las herramientas tecnológicas para la enseñanza de ELE dota las clases de innegables beneficios, pues el mismo autor constató que los discentes participantes habían mejorado en varias competencias como las comunicativas y las socioculturales.

En esa línea, el cine se considera una herramienta muy efectiva que se puede usar de diversas y didácticas maneras en las clases de aprendizaje de un idioma extranjero. Los

más jóvenes ven, a menudo, películas de géneros diferentes, y no hay duda de que el cine es uno de los mass media que más les gusta, junto con internet o la televisión (Boussif & Sánchez, 2020). También, y dentro de este recurso que significa el séptimo arte, se puede usar la traducción audiovisual (TAV): traducir fragmentos de películas, subtítular, o doblar esos fragmentos para adquirir vocabulario. Así, Bobadilla-Pérez y Carballo de Santiago (2022) sostienen que la utilización de la TAV como herramienta en las clases de lenguas extranjeras puede ser beneficiosa para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, la comprensión escrita y oral, la expresión escrita y oral, así como la mediación.

Otra de las herramientas que puede ser muy beneficiosa para el alumnado extranjero y para el propio docente es el Aprendizaje-servicio, que básicamente consiste en llevar a cabo proyectos en los que los alumnos prestan servicios a la comunidad. Son muchas las ventajas que tiene el uso de este enfoque, pues el discente que participa en estos proyectos, según Rodríguez-Gallego (2014), adquiere las competencias que se quieren transmitir, relacionadas con la asignatura, además de las profesionales, pues se hace de manera experiencial, dando servicio a la comunidad, lo que aumenta la madurez, el compromiso con la sociedad en la que vive, además del conocimiento de sí mismo. Así, el mismo autor sostiene que esta modalidad no es un voluntariado corriente, ya que tiene que cumplir unos objetivos de enseñanza y aprendizaje específicos, y tiene que estar supervisada por un profesional que tenga adecuada preparación, para establecer unas reglas de funcionamiento, y de ese modo, se consiga dar un servicio a la comunidad, al mismo tiempo que se adquiere las competencias de la asignatura (Rodríguez-Gallego, 2014).

Asimismo, hay que mencionar otras metodologías que son muy útiles cuando de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se refiere, como, por ejemplo, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), o el Aprendizaje Cooperativo, cuyas ventajas han sido defendidas por diferentes y numerosos estudios y autores, como Sánchez y Casal (2016), que señalan que llevar a cabo una clase utilizando esta metodología ayuda a bajar los niveles de ansiedad en el alumnado cuando estos tienen que interactuar. En el caso del ABP, se ha demostrado que es una herramienta muy beneficiosa para el desarrollo de las clases, especialmente aquellos en los que se adquieren competencias lingüísticas, pues es una fuente de motivación e innovación (Helm & Katz, 2016). Mediante estos proyectos se puede fomentar muchas cualidades como la tolerancia, la colaboración o despertar la curiosidad en el estudiantado (Aznar, 2022; Soriano, 2019). Hay ejemplos de ello en Cataluña, donde la enseñanza del español a los alumnos inmigrantes se organiza fomentando el trabajo cooperativo y la realización de actividades grupales y funcionales; y en el Principado de Asturias, donde la normativa aconseja usar el aprendizaje basado en proyectos y otras metodologías activas, porque fomentan la participación e interacción entre los discentes (Soriano, 2019).

En cualquier caso, resaltar que, dado que la diversidad ya es una realidad, es urgente tomar medidas para gestionarla de la mejor forma posible. Si no se adoptan buenas medidas para adaptar el sistema educativo a las nuevas necesidades de la realidad multicultural, se estará vulnerando el derecho a una educación de calidad a los alumnos inmigrantes que, en muchas ocasiones, están en situación de vulnerabilidad.

Pero, ¿cuáles son las metodologías usadas por los docentes en secundaria, en la enseñanza del español como lengua extranjera para el alumnado inmigrante que se incorpora con el hándicap lingüístico al sistema educativo español? ¿Se adaptan las actividades y las

metodologías de enseñanza a las necesidades del alumnado inmigrante? ¿Qué lugar tiene la cultura y lengua de origen del alumnado inmigrante en su proceso de aprendizaje? Con este estudio se intenta dar respuesta a estas preguntas de investigación, y de esta manera, avanzar en el análisis de la situación de los alumnos inmigrantes que se incorporan al sistema educativo español con desconocimiento del español como lengua extranjera, donde se ha constatado que hay mucho margen de mejora para facilitar el aprendizaje del idioma, y conseguir, en definitiva, la inclusión educativa y social de estos discentes

## **2. MARCO EMPÍRICO**

### **2.1. Objetivos**

A partir de las preguntas de investigación planteadas, se establecieron los siguientes objetivos:

1. Analizar las actitudes del profesorado sobre la adaptación cultural, y a la lengua de origen, de sus metodologías docentes.
2. Comprobar qué metodologías docentes se llevan a cabo en las aulas de acogida para la enseñanza del ELE y en el aula de referencia.

### **2.2. Diseño**

Para dar respuesta los objetivos planteados, se implementó un enfoque descriptivo de corte cuantitativo, con un diseño de investigación no experimental, en el que se utilizaron técnicas e instrumentos de recogida de información de carácter cuantitativo, en la línea propuesta por Hernández et al. (2017). En concreto, se empleó la técnica del cuestionario mediante una encuesta con ítems medidos a través de una escala de Likert, con la que se recabaron los datos para su posterior análisis y discusión de resultados.

### **2.3. Participantes y contexto**

En esta investigación participaron 201 docentes de 5 centros escolares con aula de acogida pertenecientes a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Entre estos docentes, 7 eran profesorado del aula de acogida (3.40%) y, el resto, 194 (94.17%) eran docentes de aulas de referencia. La gran mayoría, 134 (65.05%) eran mujeres y 70 (33.98%) eran hombres (habiendo dos personas que prefirieron no contestar a esta cuestión).

Con respecto a la edad de los participantes, 22 personas indicaron tener menos de 35 años (10.68%), 93 docentes indicaron tener entre 35 y 45 años (45.15%), 61 indicaron tener entre 45 y 55 años (29.61%) y, finalmente, 19 indicaron tener más de 55 años (9.22%). Un total de 11 participantes no indicaron su edad.

Finalmente, preguntados por los años que tenían de experiencia docente, un total de 10 participantes indicaron tener menos de un año de experiencia (4.85%), 24 docentes indicaron tener entre 1 y 5 años de experiencia (11.65%), 30 indicaron tener entre 5 y 10 años

de experiencia (14.56%) y, una mayoría, 136 docentes, indicaron tener más de 10 años de experiencia (66.02%). De nuevo, 6 personas prefirieron no contestar a esta cuestión. Para la inferencia con respecto a esta variable, se recodificó en dos niveles: 10 años o menos de experiencia (64 docentes, 31.37%) y más de 10 años (136 docentes, 66.02%).

#### 2.4. Instrumento

El instrumento empleado para la recogida de datos fue una encuesta tipo escala Likert realizada ad hoc con un total de 85 cuestiones, de las que 11 cuestiones recababan datos sociodemográficos y 74 cuestiones eran ítems con cuatro valores de respuesta (donde 1 significaba “Nada”, 2 “Poco”, 3 “Bastante”, y 4 “Mucho”) enmarcadas en cinco dimensiones sobre formación, metodologías, organización, valoración e identidad. En este trabajo se presentan los resultados de las cuestiones pertenecientes a la dimensión de metodologías compuesta por un total de 10 ítems, de los que los 3 primeros abordan cuestiones sobre la adaptación cultural y a la lengua de origen de sus metodologías docentes:

1. Adapto las actividades en el aula a las lenguas de origen de los alumnos.
2. Se trabaja en el aula sobre el mantenimiento de la cultura y lengua de origen del alumno.
3. Las Aulas de Acogida fomentan el intercambio cultural entre los alumnos del aula de referencia y los nuevos alumnos.

El resto de ítems inciden sobre las metodologías docentes que se llevan a cabo en el aula de acogida y en el aula de referencia:

4. En mis clases, trabajo en Grupos Cooperativos.
5. En mis clases, uso el aprendizaje basado en Proyectos.
6. En mis clases, uso el Aprendizaje-servicio.
7. Uso la Enseñanza multinivel.
8. Utilizo las TIC.
9. Utilizo la Investigación-Acción.
10. Realizo adaptaciones curriculares a las características de mis alumnos del aula de acogida.

A este instrumento se le calculó la fiabilidad y consistencia interna de forma general mediante diferentes índices. El Alfa de Cronbach ofreció un resultado de  $\alpha = .889$ , cercano a ser considerado como excelente (George, 2011). También se obtuvo un índice de Fiabilidad Compuesta de .866, considerado casi excelente (Hair et al., 2010). Por último, la Omega de McDonald ofreció un valor de .909, correspondiente a una calificación de excelente (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). Seguidamente, se realizó una validez de constructo para medir la variable latente “Metodologías docentes” mediante un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax. Se obtuvo un p-valor significativo de .000 para la prueba de esfericidad de Bartlett y un coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas de .710 (se considera una buena adecuación muestral a partir de .5). Para una mejor presentación de

resultados y adecuación a los objetivos de este trabajo, se optó por agrupar las tres primeras cuestiones referentes a la adaptación de las metodologías docentes a la cultura y lengua de los estudiantes de Aulas de Acogida por un lado y, por otro, el resto de cuestiones referentes a las metodologías usadas tanto en las Aulas de Acogida como en las Aulas de Referencia.

## 2.5. Procedimiento

Previa información y autorización de los equipos directivos de los centros participantes, el cuestionario fue administrado durante el curso 2020-2021 y se cumplimentó de forma individual y anónima. Para conseguir el mayor número de participantes, se solicitó la colaboración de todo el equipo docente y, además, se realizaron varios envíos del instrumento y visitas a los centros.

## 2.6. Análisis de la información

Los datos recopilados mediante la escala Likert se procesaron y analizaron con el paquete estadístico de *software* libre R. Para la búsqueda de diferencias significativas en las cuestiones en función de las variables sociodemográficas, se aplicaron test no paramétricos, por ser estos test los más robustos para datos ordinales (Ibáñez-López et al., 2022). En concreto, se empleó la U de Mann-Whitney para variables independientes con dos niveles de respuesta y la K de Kruskal-Wallis para variables independientes de más de dos niveles de respuesta (se tomó p-valor inferior a .05 y nivel de significación  $\alpha = .05$ ). Además, se calculó el tamaño del efecto con la d de Cohen y la eta cuadrado. Estos test no paramétricos actúan principalmente sobre la mediana de los datos, aunque para una mayor comprensión de los datos analizados, también se presentan en las tablas de estadísticos descriptivos la media y la desviación típica de los mismos.

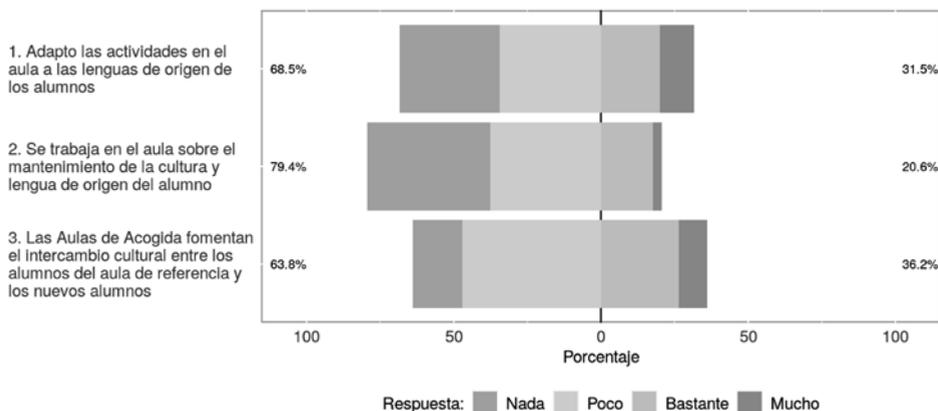
## 3. RESULTADOS

En relación al primer objetivo: Analizar las actitudes del profesorado sobre la adaptación cultural, y a la lengua de origen, de sus metodologías docentes, los estadísticos descriptivos de las cuestiones relativas a este objetivo se muestran en la Tabla 1. Los resultados indican que un alto porcentaje de los participantes indicó que no realizan ningún tipo o muy pocas adaptaciones de las metodologías empleadas en el aula a los rasgos culturales o al idioma de origen del alumnado perteneciente a las Aulas de Acogida. Se obtuvo cierto grado de consenso entre los docentes informantes, pues la desviación estándar fue 1 o menos en las tres cuestiones.

**Tabla 1.** Estadísticos descriptivos de las cuestiones sobre las actitudes del profesorado en la adaptación cultural y a la lengua de origen de sus metodologías docentes

CUESTIÓN	N	MÍN	MÁX	MEDIA	MEDIANA	SD	%1	%2	%3	%4
I1	200	1	4	2.09	2	1.00	34.00	34.50	20.00	11.50
I2	199	1	4	1.82	2	.83	41.71	37.69	17.59	3.02
I3	185	1	4	2.29	2	.86	16.76	47.03	26.49	9.73

Tal y como muestra la Figura 1, una amplia mayoría, el 79.4% de los participantes, indicó que nunca o muy pocas veces trabajan en el aula sobre el mantenimiento y fomento de la cultura y la lengua de origen del alumnado (cuestión 2), frente a un 20.6% que confirmó que sí lo hace en bastantes ocasiones. Además, un 68.5% confirmó que nunca o casi nunca adapta las actividades que realiza en clase a las lenguas de origen de los estudiantes (cuestión 1), frente a un 31.5% que sí lo hace. Por último, un 63.8% de los informantes afirmó que las Aulas de Acogida no fomentan, o lo hacen en muy poca medida, el intercambio cultural entre los estudiantes del aula de referencia y los estudiantes recién llegados (cuestión 3), frente al 36.2% que opina que sí lo promueven.



**Figura 1.** Resultados de las cuestiones sobre las actitudes del profesorado en la adaptación cultural y a la lengua de origen de sus metodologías docentes

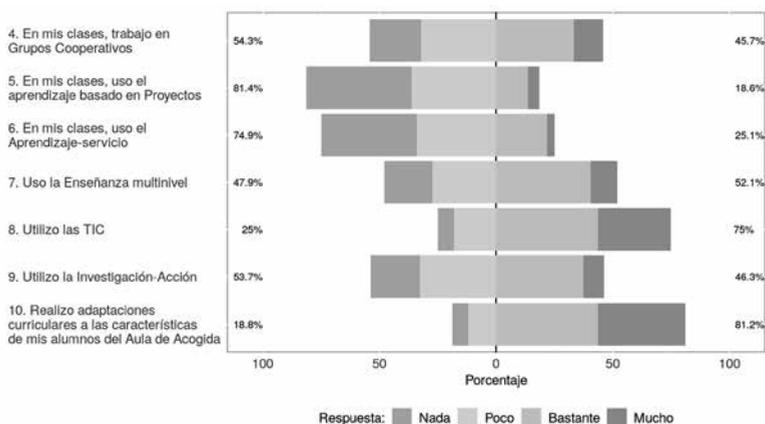
Con respecto a la búsqueda de diferencias significativas en estas cuestiones, no se detectaron diferencias respecto a la variable edad y la variable recodificada de años de experiencia. Sí se detectaron respecto a la variable género en la cuestión 1 ( $W = 3543$ ,  $p$ -valor = .011,  $d = .37$ ; = 1.86 y mediana = 2 para hombres y = 2.22 y mediana = 2 para mujeres). Por último, también se detectaron respecto a la variable tipo de aula (de Acogida o de Referencia) en la cuestión 1 ( $W = 233$ ,  $p$ -valor = .002,  $d = 1.27$ ; = 2.05 y mediana = 2 para los docentes de aula de referencia, y = 3.29 y mediana = 3 para los docentes de aula de Acogida) y en la cuestión 2 ( $W = 303$ ,  $p$ -valor = .010,  $d = .94$ ; = 1.81 y mediana = 2 para los docentes de aula de referencia, y = 2.57 y mediana = 3 para los de aula de Acogida).

En cuanto al segundo objetivo: Comprobar qué metodologías docentes se llevan a cabo en el aula de acogida y en el aula de referencia, los estadísticos descriptivos de las cuestiones sobre metodologías aplicadas en las Aulas de Acogida y de Referencia se muestran en la Tabla 2. La mayoría de los participantes indicó que realiza adaptaciones curriculares en función de las características del alumnado, siendo el ABP la metodología menos usada y las metodologías basadas en el empleo de las TIC las que más. Nuevamente, se obtuvo cierto grado de consenso en los resultados obtenidos, pues en todas las cuestiones la desviación estándar es menor a 1.

**Tabla 2.** Estadísticos descriptivos de las cuestiones sobre las metodologías docentes se llevan a cabo en el aula de acogida y en el aula de referencia

CUESTIÓN	N	MÍN	MÁX	MEDIA	MEDIANA	SD	%1	%2	%3	%4
14	199	1	4	2.36	2	.96	22.11	32.16	33.17	12.56
15	199	1	4	1.78	2	.86	45.23	36.18	13.57	5.03
16	183	1	4	1.87	2	.86	40.98	33.88	21.86	3.28
17	190	1	4	2.43	3	.94	20.53	27.37	40.53	11.58
18	204	1	4	3.00	3	.88	6.86	18.14	43.63	31.37
19	190	1	4	2.34	2	.91	21.05	32.63	37.37	8.95
110	202	1	4	3.12	3	.87	6.93	11.88	43.56	37.62

Como se ha indicado y se puede comprobar con la Figura 2, prácticamente la totalidad de los participantes, el 81.2%, indicó hacer bastantes o muchas adaptaciones curriculares según la tipología del alumnado del aula (cuestión 10), frente al 18.8% que indicó que no hace ninguna o muy pocas. En cuanto a las metodologías empleadas en el aula, la mayoría de los docentes (75%) admitió emplear metodologías basadas en el uso de las TIC (cuestión 8). Se obtuvieron porcentajes muy similares en cuanto al uso o no de metodologías basadas en la enseñanza multinivel (un 52.1% indicó usarlas bastante o mucho, frente a un 47.9% que indicó no usarlas o usarlas muy poco en la cuestión 7), en la Investigación-Acción (un 46.3% confirmó usarlas frente a un 53.7% que no en la cuestión 9) y en el trabajo de Grupos Cooperativos (un 45.7% afirmó usarlas frente a un 54.3% que no en la cuestión 4). Finalmente, una gran mayoría de los docentes informantes indicaron no usar nunca o casi nunca metodologías basadas en el Aprendizaje-Servicio (74.9% frente a un 25.1% que aseguró sí usarlas en la cuestión 6) y en el ABP (81.4% frente a un 18.6% que confirmó sí usarlas en la cuestión 5).



**Figura 2.** Resultados de las cuestiones sobre las metodologías docentes se llevan a cabo en el aula de acogida y en el aula de referencia

Con respecto a la búsqueda de diferencias significativas en estas cuestiones, no se detectaron diferencias respecto a género. Sí se confirmaron estas diferencias respecto a la variable edad en la cuestión 8 ( $K = 20.08$ ,  $p$ -valor = .000,  $\eta^2$  cuadrado = .1; el post-hoc reveló que las diferencias estaban entre los menores de 35 años, = 3.50 y mediana = 4, y los que tienen entre 45 y 55 años, = 2.78 y mediana = 3; también nuevamente entre los menores de 35 años, = 3.50 y mediana = 4, y los que tienen más de 55 años, = 2.63 y mediana = 3). También se detectaron diferencias significativas respecto a la variable recodificada años de experiencia en la misma cuestión, la número 8 ( $W = 5371$ ,  $p$ -valor = .002,  $d = .44$ ; = 3.25 y mediana = 3 para los que tienen 10 años o menos de experiencia,  $y = 2.87$  y mediana = 3 para los que tienen más de 10 años).

Por último, también se detectaron respecto a la variable tipo de aula (de Acogida o de Referencia) en la cuestión 5 ( $W = 294$ ,  $p$ -valor = .032,  $d = .88$ ; = 1.76 y mediana = 2 para los docentes de aula de referencia,  $y = 2.50$  y mediana = 3 para los docentes de aula de acogida), en la cuestión 6 ( $W = 227$ ,  $p$ -valor = .013,  $d = 1.18$ ; = 1.85 y mediana = 2 para los docentes de aula de referencia,  $y = 2.83$  y mediana = 3 para los docentes de aula de Acogida), y en la cuestión 9 ( $W = 201$ ,  $p$ -valor = .027,  $d = .98$ ; = 2.32 y mediana = 2 para los docentes de aula de referencia,  $y = 3.20$  y mediana = 3 para los de aula de Acogida).

#### 4. DISCUSIÓN

A través del presente estudio se obtuvieron relevantes resultados en lo que se refiere a la enseñanza del ELE al alumnado inmigrante que integra el sistema educativo español con hándicap lingüístico. Partiendo de los objetivos que se plantearon en esta investigación, algunos de los resultados obtenidos coinciden y otros contrastan con los estudios anteriores que se exponen a continuación.

En el primer objetivo, cabe destacar las escasas o nulas adaptaciones curriculares reconocidas por el profesorado encuestado, en general, de las metodologías empleadas en el aula a los rasgos culturales o al idioma de origen del alumnado inmigrante, lo que está en consonancia con el estudio de Goenechea et al. (2011), donde se sostiene que el profesorado, a pesar de considerar importante el mantenimiento de la lengua de origen del alumnado, no la usan en sus actividades; o el estudio de Verdía (2010) que recomienda trabajar la identidad de los alumnos inmigrantes junto a los demás contenidos. Esta situación se da indistintamente de la edad de los docentes y los años de experiencia, aunque sí hubo diferencias en cuanto al género y el tipo de aula: son más los hombres (más del 78%) que han reconocido no adaptar sus actividades a las lenguas de origen de los alumnos, mientras que las mujeres, alrededor del 36%, afirman realizar estas adaptaciones. En cuanto a las diferencias respecto al tipo de aula, casi la totalidad de los profesores del aula de acogida han señalado que sí realizan adaptaciones teniendo en cuenta las lenguas de origen de su alumnado, mientras que, en el caso de los docentes del aula de referencia, solo un porcentaje de alrededor del 30% son los que hicieron esa afirmación. También hay diferencia en cuanto al ítem “se trabaja en el aula sobre el mantenimiento de la cultura y lengua origen del alumno”, pues más de la mitad de los profesores del aula de acogida han contestado positivamente, mientras que un poco menos del 20%, solamente, son los que lo hicieron en el caso de los profesores del aula de referencia. Estos últimos resultados van en la línea de lo que sostienen Etxeberria

y Elosegui (2010), pues señalan que una de las barreras con las que se encuentra la educación con alumnado migrante es la deficiente atención que se da a sus idiomas de origen. O el estudio de Yélamos-Guerra et al. (2022), que insiste en tener en cuenta la cultura de procedencia mediante estrategias con redes sociales.

En referencia al segundo objetivo, comprobar qué metodologías docentes se llevan a cabo en el aula de acogida, así como en el aula de referencia para la enseñanza del español, hay que resaltar que, en este punto, los docentes sí manifiestan las diversas adaptaciones curriculares y el uso de diversas metodologías para la enseñanza del idioma de acogida, pero en general, no particularmente a culturas concretas, que era lo que se escrutó en el primer objetivo. No obstante, casi la totalidad del profesorado encuestado indicó que realiza esas adaptaciones curriculares “en función de las características del alumnado”, lo que, en principio, parece contradictorio con lo expresado para el primer objetivo. Y, entre las estrategias y herramientas utilizadas para esta labor, el ABP es la metodología menos usada. Tampoco se trabaja en grupos cooperativos, y esto contrasta con estudios como el de Soriano (2019), quien afirma que la metodología en las aulas de acogida se organiza fomentando el trabajo cooperativo; el de Rodríguez-Gallego (2014), que insiste sobre la importancia del Aprendizaje-Servicio; o el de Sánchez y Casal (2016), sobre la necesidad de utilizar como herramienta didáctica el Aprendizaje Cooperativo. Por otro lado, destaca el uso mayoritario de las TIC, lo que está en consonancia con otros estudios que sostienen que recursos como *YouTube*, *Skype*, entre otros, pueden ser muy útiles para la enseñanza del español como lengua extranjera (Espejel et al., 2022; Peña-Acuña & Martínez-Sala, 2022; Waked, 2016); o el trabajo de Pérez-Paredes y Zhang (2022) sobre la importancia de usar metodologías de redes sociales, pero no solo en clase, sino también fuera del aula; o la apuesta de Bobadilla-Pérez y Carballo de Santiago (2022) por la metodología TAV de traducción audiovisual. En todo caso, hay que destacar que, en este punto, el género de los profesores no indica diferencias significativas, pero sí el tipo de aula, siendo los profesores del aula de acogida los que más adaptaciones curriculares y diversidad de estrategias utilizan. No obstante, una de las limitaciones de este estudio fue que, en el caso de los profesores de las aulas de acogida, la muestra no era grande, puesto que, en la Región de Murcia, y en el momento de llevar a cabo el estudio, había pocos centros que contaban con este recurso. Por eso, y puesto que hay un aumento en el número de estas aulas, es importante que se pueda ampliar este estudio en futuros cursos, con un número superior de profesores (del aula de acogida) participantes; asimismo, habría que profundizar en los resultados de aprendizaje que han alcanzado los alumnos en estas aulas, comparándolos con otros que no han accedido a este recurso.

## 5. CONCLUSIONES

Es una evidencia que la llegada de alumnos inmigrantes cambió el panorama escolar en todos los sentidos, teniendo que ajustarse los centros educativos, en los que habitualmente se utilizaban metodologías tradicionales (Fernández & García, 2015), los alumnos y los propios docentes a la nueva situación, impelidos, además, por una normativa elaborada ad hoc para, no solo recibir, sino incluir a los alumnos inmigrantes. Lamentablemente, la normativa no parece haber sido suficiente para conseguir este propósito. Precisamente, la principal barrera

educativa para la inclusión es la lingüística, que debería ser la principal vía de facilitación de la comunicación y de la propia convivencia. Este fue uno de los motivos para implementar las aulas de acogida, aunque dejando claro que debían estar directamente entroncadas con las aulas de referencia, con lo que se estaba reconociendo la imperiosa necesidad de que en estas dos aulas, acogida y referencia, se tuviera en cuenta la cultura del alumno inmigrante y que el profesorado conociera básicamente los rasgos más destacados de la cultura de esos alumnos e hiciera las pertinentes adaptaciones curriculares en función del tipo de alumnado que tenía. Para ello, los docentes disponían y disponen de variadas metodologías que se han mostrado eficaces para conseguir los objetivos anteriores, referidas a las TIC (las redes sociales, los blogs, *YouTube*, el propio cine...) y, también, de estrategias didácticas que han calado en el profesorado, como el Aprendizaje-Servicio, el ABP, o el Aprendizaje Cooperativo, cuyas ventajas han sido defendidas por diferentes y numerosos estudios, como el de Soriano (2019), Sánchez y Casal (2016) o Rodríguez-Gallego (2014) entre otros. Estas fueron las razones que impulsaron esta investigación, marcando como objetivos el análisis de las actitudes del profesorado a la hora de adaptar sus metodologías docentes a la cultura y lengua de origen de sus alumnos, y valorar las diversas metodologías que llevan a cabo en las aulas de acogida para la enseñanza del ELE, así como en el aula de referencia.

Así, pues, y respondiendo a la pregunta de investigación que se planteó al principio de esta investigación: “¿Qué lugar tiene la cultura y lengua de origen del alumnado inmigrante en su proceso de aprendizaje?”, se constata que estas no tienen una gran presencia en las clases, pues los docentes realizan muy poca o ninguna adaptación de sus metodologías a las lenguas y culturas de origen de sus escolares. Por otro lado, a la pregunta “¿cuáles son las metodologías usadas por los docentes, en la enseñanza del español como lengua extranjera, para el alumnado inmigrante que se incorpora con el hándicap lingüístico al sistema educativo español?”, se puede concluir que los docentes utilizan más las metodologías basadas en el uso de las TIC, y menos las ABP, lo que era esperado, dada la presencia cada vez más notable de las TIC en nuestras aulas.

Finalmente, y a tenor de los resultados obtenidos, conviene resaltar la urgencia de adoptar medidas para gestionar la multiculturalidad en las aulas de la mejor forma posible. Ello es ineludible si de verdad se quiere responder desde el sistema educativo a la situación plural de la Región de Murcia. De lo contrario, el propio sistema educativo estará vulnerando el derecho a una educación de calidad a los alumnos inmigrantes. Por ello, este estudio se propuso escrutar la situación de los alumnos inmigrantes que se incorporan al sistema educativo español con desconocimiento del español como lengua extranjera, para que pueda arrojar alguna luz sobre posibles estrategias para conseguir, en definitiva, la inclusión educativa y social de los alumnos procedentes de la inmigración.

## 6. REFERENCIAS

- Aznar Juan, M. L. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos y Elevator Pitch: una innovación metodológica en español como lengua extranjera. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, monográfico 4, 119-138. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21415>
- Azorín Abellán, C. (2019) Diseño y evaluación de un plan para la atención del alumno inmigrante con desconocimiento del español. *Contextos Educativos*, 1(23), 179-197. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3487>

- Barragán Vicaria, C. & Fernández Sierra, J. (2019). Plurilingüe social, monolingüe escolar: Prácticas educativas con alumnado inmigrante. *Revista de educación*, 385, 36-61. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-416>
- Bobadilla-Pérez, M. & Carballo de Santiago, R. J. (2022). Exploring audiovisual translation as a didactic tool in the secondary school foreign language classroom. *Porta Linguarum Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, monográfico 4, 81-96. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.22307>
- Boussif, I. (2019). La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 94(33.2), 81-94. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72724>
- Boussif, I. & Sánchez Auñón, E. (2021). Cinema as a didactic tool in the secondary school foreign language classroom: French. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (35), 129-147. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15460>
- Dusi, P. & Steinbach, M. (2016). Voices of Children and Parents from Elsewhere: A Glance at Integration in Italian Primary Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 816-827. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111948>
- Escarbajal Frutos, A., Essomba Gelabert, M. A., & Abenza Pastor, B. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural». *Educar*, 55(1), 79-99. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/348882>
- Espejel, O., Concheiro, P., & Pujolà, J. (2022). TikTok en la enseñanza de español LE/L2: telecolaboración y competencia digital. *Journal of Spanish Language Teaching*, 9(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2091843>
- Etxeberria, F. & Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista española de educación comparada*, 16, 235-263.
- Fernández, J. & García, F. J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 468-495.
- Franzé, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Consejo Económico y Social.
- Fylkesnes, S. (2018). Whiteness in teacher education research discourses: A review of the use and meaning making of the term cultural diversity. *Teaching and Teacher Education*, 71(2), 24-33. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.005>
- George, D. (2011). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Study Guide and Reference*. Pearson Education.
- Goenechea Permisán, C., García Fernández, J. A., & Jiménez Gámez, R. A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de enlace). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 263-278. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230016>
- González Monteagudo, J., Zamora-Serrato, M., & Navarro-Solano, R. (2019). Buenas prácticas de acogida y enseñanza del español con alumnado inmigrante en enseñanza secundaria. En E. Soriano Ayala, M. A. Casanova, V. Caballero Cala, R. Dalouh (coords.), *Educación y convivencia en sociedades transculturales* (pp. 75-94). La Muralla.
- Guerra, M. G. (2007). *La razón mestiza: agenda intercultural*. Ministerio de Educación.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.

- Helm, J. H. & Katz, L. G. (2016). *Young investigators: The project approach in the early years*. Teachers College Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2017). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Ibáñez-López, F. J., Maurandi-López, A., & Castejón-Mochón, J. F. (2022). Docencia práctica virtual y adquisición de competencias en la formación estadística de maestros durante el confinamiento sanitario. *PNA*, 16(2), 99-113. <https://doi.org/10.30827/pna.v16i2.21364>
- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Síntesis.
- Martín, R. L. & 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.
- Ortega Segrera, F. J. (2015). La importancia de la lectura y de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del español para inmigrantes. *ISLL*, (3), 123-133. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i3.37>
- Ortiz Cobo, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz: racismo en el discurso y práctica escolar*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug.
- Pérez-Paredes, P. & Zhang, D. (2022). Mobile assisted language learning: scope, praxis and theory. *Porta Linguarum Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (4), 11-25. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21424>
- Peña-Acuña, B. & Martínez-Sala, A. M. (2022). Cuentos de Realidad Aumentada para el aprendizaje de la lengua. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (37), 291-306. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi37.20938>
- Pickel, T. & Hélot, C. (2014). Because it is my life, and I'm the one who makes choices. Newcomers in the French education system and career guidance. *Plurilingual education. Policies, practices, language development*, 161-179.
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2014). El aprendizaje Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41157](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157)
- Sánchez Godoy, I. & Casal Madinabeitia, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de I2. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*. (25), 179-190. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53915>
- Soriano Carpena, L. (2019). Análisis comparativo de la normativa específica del español como segunda lengua en las comunidades autónomas españolas. *Revista de Educación, Innovación y Formación (REIF)*, (1), 116-145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7179990>
- UNESCO (2012). *Why language matters for the Millennium Development Goals*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215296>
- Ventura-León, T. & Caycho-Rodríguez, J. L. (2017). El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039>
- Verdía, E. (2010). Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas. *Marco ELE: Revista de didáctica Español Lengua Extranjera*, (10), 223-242. [https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2002.verdia.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf)
- Villegas-Paredes, G., Gutiérrez, S. C., & Moranta, I. R. (2022). Telecolaboración y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE: un proyecto en Educación Superior. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 97-118. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21446>

- Waked Hernández, M. T. (2016) El uso de los medios tecnológicos para mejorar el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Revista horizontes pedagógicos*, 18(1) 96-107. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/18109>
- Yélamos-Guerra, M. S., García-Gámez, M., & Moreno-Ortiz, A. J. (2022). The use of Tik Tok in higher education as a motivating source for students. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (38), 83-98. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi38.21684>