

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas  
Especialidad de Lengua Castellana y Literatura

***ALUMNADO NO HISPANOHABLANTE EN LAS AULAS CANARIAS: LA  
PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE LENGUA CASTELLANA Y  
LITERATURA E INCLUSIÓN DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA***

Trabajo de Fin de Máster

Modalidad de Investigación

Curso 2023 – 2024

Realizado por:

Patricia Delgado Malledo

Tutorizado por:

Paula Fernández Hernández

La Laguna, julio 2024

*A todos los alumnos que, aún con miedo, decidieron cruzar fronteras por un futuro  
mejor hasta llegar al aula.*

**Agradecimientos:**

Desde que empecé la carrera de filología he tenido una conexión especial con las lenguas y, especialmente, con la enseñanza del español. Es por eso que me gustaría agradecer a todos los docentes que, de una forma u otra, han seguido fomentando en mí su amor hacia la lengua española y, especialmente, a la docencia, pero, sobre todo, a mi tutora, Paula Fernández Hernández, quien ha permanecido cerca, siempre con su profesionalismo, pero también con su preocupación e involucración hacia temas como el que se presenta en este trabajo. A todos los docentes que me han marcado en los diversos niveles educativos, muchas gracias por su paso, muchas gracias por su energía en forma de conocimientos y muchas gracias por su paciencia.

## ÍNDICE

0. Resumen/Abstract .....	2
1. Introducción .....	3
2. Planteamiento del problema de investigación .....	3
3. Antecedentes .....	5
3.1. Español como segunda lengua y español como lengua extranjera.....	6
3.2. Alumnado no hispanohablante, alumnado multilingüe y su escolarización en España	9
3.3. Alumnado no hispanohablante y currículo.....	10
3.4. El estatus socioeconómico de las familias .....	14
3.5. Marco legal.....	15
3.6. Apoyo idiomático en las aulas .....	17
3.7. La percepción del alumnado no hispanohablante y la percepción del profesorado ....	23
4. Objetivos de la investigación .....	26
5. Método y procedimiento .....	26
5.1. Método .....	27
5.2. Procedimiento .....	28
6. Resultados .....	29
6.1. Bloque I: Perfil del encuestado .....	29
6.2. Bloque II: Percepción en el aula .....	37
6.3. Discusión.....	47
7. Conclusiones .....	49
8. Bibliografía .....	51
9. Anexos.....	54
9.1. Bloques competenciales .....	54
9.2. Saberes básicos.....	57
9.3. Gráficos sobre la brecha en el rendimiento académico según cuartil del índice de Estatus Económico, Social y Cultural (ESCS) .....	63
9.4. Cuestionario remitido al profesorado de Lengua Castellana y Literatura en las islas de Gran Canaria y Tenerife.....	64

## **0. Resumen/Abstract**

El siguiente trabajo, que se encuadra dentro del contexto de la educación secundaria en Canarias, expone, en primer lugar, una problemática que se presenta actualmente en las aulas de Lengua Castellana y Literatura: la enseñanza destinada al alumnado no hispanohablante. Siguiendo esta premisa, se expone la percepción del profesorado sobre este perfil de alumnado, las dificultades que enfrentan y las necesidades que manifiestan para poder conseguir el rendimiento académico de estos estudiantes, a la vez que tratamos de exponer cómo los estudios de español como segunda lengua o lengua extranjera pueden aportar estrategias y enfoques útiles al aula de Lengua Castellana y Literatura.

**Palabras clave:** Enseñanza secundaria, Lengua Castellana y Literatura, español como lengua extranjera, español como segunda lengua.

The following work, which is framed within the context of secondary education in the Canary Islands, exposes, first of all, a problem that currently arises in Spanish Language and Literature lessons in high schools: the education of non-Spanish-speaking students. Following this premise, we expose the teachers' perception of this student profile, the difficulties they face and the needs they express in order to achieve the academic performance of these students, while we try to expose how the studies of Spanish as a second language or Spanish as a foreigner language can provide useful strategies and approaches to the Spanish Language and Literature class.

**Keywords:** Secondary education, Spanish Language and Literature, Spanish as a second language, Spanish as a foreign language.

## **1. Introducción**

El presente trabajo trata de analizar la situación del profesorado de Lengua Castellana y Literatura con respecto al alumnado no hispanohablante en las aulas canarias, ya que este perfil de estudiante presenta una característica que les puede dificultar su paso por el sistema educativo: el español no es su lengua materna. Aprender una segunda lengua no es una tarea sencilla porque en ella se involucran factores internos y externos como la motivación, las técnicas de enseñanza, los estilos de aprendizaje, el ambiente en el que se aprende o incluso los materiales didácticos que se usan y el enfoque educativo, entre otros (Salas, 2019, p. 100). El hecho de que estos alumnos lleguen a las islas y se encuentren inmersos en un aula con una lengua que quizás no conozcan presenta un desafío no solo para este perfil de alumnado, sino también para el docente, puesto que es experto en lengua y literatura castellana y está formado en pedagogía para impartir este ámbito, pero quizás no lo está en cuanto a pedagogía del español como una segunda lengua o como una lengua extranjera.

Según el informe *El español: una lengua viva* (Fernández, 2022, p. 5) del Instituto Cervantes, el español tiene 589 millones de hablantes entre nativos y aprendientes, por lo que me gustaría plantear la siguiente pregunta: ¿debe el docente de la materia de Lengua y Literatura Castellana formarse en español para extranjeros en un mundo cada vez más globalizado y en donde su lengua se ha convertido en una de las más habladas?

## **2. Planteamiento del problema de investigación**

Según el Instituto Cervantes (2005), en el curso 2000-2001, el número de estudiantes inmigrantes matriculados abarcaba 201 518 en Educación Infantil, Primaria, Educación Especial y ESO, y 20 662 en Bachillerato, Ciclos Formativos y Garantía Social. Para el curso 2002-2003, la cifra creció a 303 827 y en el 2003-2004 llegó a 389.726.

La procedencia de estos estudiantes refleja la diversidad de la población extranjera en España, con una fuerte representación de países hispanoamericanos, africanos (concretamente del Magreb), europeos (procedentes de Polonia y Rumanía, sobre todo) y asiáticos (especialmente, Japón y China). Las comunidades autónomas de Madrid,

Cataluña, Andalucía, Comunidad Valenciana, Canarias y Baleares concentran la mayoría de los niños extranjeros. Aunque solo constituyen el 4,43% del total de estudiantes en España (6.850.827), su presencia en las escuelas españolas sigue en aumento. Hay un gran número de alumnado extranjero matriculado en Educación Infantil, así como en la Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, no obstante, en estas dos últimas etapas educativas predomina el alumnado extranjero procedente de la Unión Europea.

En cuanto a la titularidad del centro, el 80,2% de los estudiantes inmigrantes asisten a centros públicos, especialmente el alumnado de países en desarrollo, mientras que el 19,8% asiste a centros privados. Esta concentración en ciertas escuelas públicas ha generado críticas desde diversos sectores educativos, ya que ha llevado a una segregación dentro de las propias escuelas.

En el caso específico de Canarias, hemos sido, históricamente, una comunidad autónoma marcada por la migración, tanto de canarios emigrando como de personas inmigrando al archipiélago. Según el Instituto Canario de Estadística, en 2022, 288.489 personas censadas en las islas son de origen extranjero, sobre todo provenientes de América, Europa, Asia y África. Asimismo, según el *Informe sobre la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo español* realizado por Eva Medina Moral y Ramón Mahía Casado a través del Ministerio de Inclusión, Seguridad social y Migraciones, durante el curso 2021/2022, 32.119 alumnos extranjeros fueron matriculados en el sistema educativo en Canarias.

Por otro lado, el mismo informe afirma, en primer lugar, que estos estudiantes presentan peor rendimiento que los nativos en el aula, lo que les llega a suponer un retraso de algo más un año en la escuela y, en segundo lugar, el hecho de que puedan comunicarse en español reduce esta brecha hasta un 35% con respecto a los nativos (Medina y Mahía, 2022, p. 61). Asimismo, si bien los alumnos de familias migrantes han conseguido estos logros en cuanto a obtener al título de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (a partir de aquí ESO) con respecto a los alumnos nativos, se observa que la tasa de abandono en el primer grupo ha pasado a producirse en Bachillerato, por lo que solo el 30% de este alumnado llega a obtener estudios superiores (Medina y Mahía, 2022, pp. 65-75).

Es un hecho constatado, por tanto, que el alumnado de origen migrante se enfrenta a una serie de obstáculos que dificulta su integración en el sistema educativo y evitar, o al

menos, reducir estas diferencias, se convierte en un desafío desde el punto de vista no solo educativo, sino social.

### **3. Antecedentes**

La presente investigación se sitúa en el contexto de una problemática en el archipiélago que ha sido abordada por otros autores canarios previamente. Desde 2006, Isaac C. Godoy Delgado –el, por entonces, consejero de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias– manifestó la importancia del español como segunda lengua en las aulas canarias en la *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* del Instituto Cervantes, dentro del capítulo “El papel de las comunidades autónomas” (pp. 411-412). Reflejo de esto ha sido la Resolución del 15 de octubre de 2004 donde se establecía el currículo de las enseñanzas del español como segunda lengua en el contexto escolar canario.

Posteriormente, Ana Fernández Marrero, profesora de secundaria, realizó en 2009 un análisis del currículo de español como segunda lengua en la ESO en Canarias, donde explicó que, a pesar de que el artículo 9 de la Orden de 7 de junio de 2007 (BOC, núm. 124, del 21 de junio de 2007) especificaba que el profesorado que impartía el apoyo idiomático debía estar acreditado en didáctica del español como lengua extranjera, la mayoría del profesorado de Lengua Castellana y Literatura en las aulas canarias no poseía dicha formación. Asimismo, la autora ya manifestaba una preocupación por el hecho de que esta formación no se ofertara en el currículo de los estudios universitarios (Fernández, 2009, p. 115).

Por otro lado, Rita María Gil Herrera realizó en 2015 como trabajo de fin de grado una investigación titulada *La enseñanza del español en un contexto multilingüe de Canarias*. En ella, estudió los casos de dos centros del sur de Tenerife entre cuyo alumnado figuraban hasta 21 perfiles idiomáticos distintos, por lo que, a través de un cuestionario para el profesorado y otro para el estudiantado, analizó si la normativa de apoyo idiomático se cumplía en el aula. Los resultados de su investigación demostraron que las medidas tomadas por los centros eran insuficientes, así como que el profesorado no estaba formado para atender a la diversidad lingüística, pues el conocimiento en otras lenguas extranjeras era mínimo. Por ende, la normativa vigente en ese entonces, no se cumplía.

A su vez, Carolina Jorge Trujillo, Imelda Chaxiraxi Díaz Cabrera y Josefa Dorta Luis, profesoras de la Universidad de La Laguna, publicaron en 2021 el resumen de su ponencia titulada “El español de Canarias y su enseñanza como L2 a través del juego” en *Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030* donde realizaron una revisión teórica sobre cómo el español de las islas debía ser implementado en las aulas canarias como L2 a través de la gamificación, ya que los centros educativos en el archipiélago se han convertido en puntos de convergencia cultural y han creado contextos de enseñanza multilingües. Esto hace que resulte de vital importancia que el alumnado extranjero reciba una enseñanza del español adaptada a la variedad de la lengua empleada en su comunidad de habla.

Finalmente, Elena Salido Machado, profesora en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, publicó en 2023 su artículo “Resiliencia y alumnado de español L2 en contextos migratorios” donde expuso que se adopta una actitud de resiliencia en los discursos educativos cuando se trata del alumnado migrante y esto es contrario a los objetivos del currículo de la materia de Lengua Castellana y Literatura (2023, p. 360). La autora proponía también que, en lugar de aspirar a educar a este perfil de alumnado a ser resiliente, debería de haber un compromiso por parte del profesorado de la materia a formarse en ELE para garantizar una educación de calidad al alumnado migrante.

Así, observamos que hasta ahora se han realizado, sobre todo, revisiones teóricas sobre la necesidad de la formación en ELE del profesorado de Lengua Castellana y Literatura en Canarias, y solo un estudio analizando la situación de dos centros del sur de Tenerife, por lo que en este trabajo procederemos nos proponemos seguir contribuyendo a este campo a través de una investigación centrada en la percepción del profesorado en las aulas.

### **3.1. Español como segunda lengua y español como lengua extranjera**

En primer lugar, es necesario aclarar conceptualmente la diferencia entre una segunda lengua (a partir de aquí L2) y una lengua extranjera (a partir de aquí LE). Esta distinción ya la marcaba Trujillo Sáez en 2004, pues la diferencia radica principalmente en que cada una se da en situaciones de aprendizaje distintas. Mientras que la L2 se realiza en el país en el que esa lengua tiene un estatus oficial y, por ende, se supone un contexto ambiental

de apoyo, la LE implica un aprendizaje que se lleva a cabo fuera del país en cuestión, por lo que requerirá un enfoque más formal y medidas de compensación debidas a la falta del entorno mencionado. En otras palabras, el alumnado inmigrante en las aulas canarias está realizando sus estudios a través de la que es su L2, pues el español es la lengua oficial del Estado y en la que se comunica la mayoría de su población. No obstante, si un alumno extranjero decidiera estudiar español en su país de origen, hablamos de LE porque no tendrá el contexto ambiental de apoyo como supone el primer caso. Ambas situaciones suponen el aprendizaje de una lengua distinta a la materna, pero las motivaciones que impulsan el aprendizaje son sustancialmente diferentes.

Por otro lado, siguiendo los estudios de Siguán (1992), la presencia de niños extranjeros en las aulas conlleva diversas dificultades, algunas derivadas de la migración y otras de naturaleza pedagógica:

1. La concentración de estos estudiantes en ciertas escuelas, a menudo en niveles superiores a lo recomendable, da lugar a la formación de guetos. Algunas escuelas tienen más del 50%, 60% e incluso el 70% de alumnos inmigrantes.
2. La diversidad de origen de los inmigrantes resulta en una amplia gama de lenguas maternas y culturas, lo que dificulta proporcionar propuestas educativas uniformes.
3. La variabilidad en los momentos de incorporación de los niños a la escuela, según el momento de su llegada al país.
4. Muchos niños inmigrantes enfrentan el desafío de aprender tanto la lengua del país anfitrión como la lengua de instrucción, lo que dificulta su comprensión de los contenidos escolares hasta que adquieren una competencia plurilingüe más avanzada.
5. Las enseñanzas escolares a menudo se basan en la cultura occidental, que no es universal y puede entrar en conflicto con las creencias y hábitos de los niños y sus familias.
6. Las dificultades de comunicación entre el profesorado y los padres, quienes a menudo desconocen el idioma del país anfitrión.
7. La falta de preparación del profesorado en la enseñanza del español como lengua extranjera y en la educación intercultural.

A pesar de estas dificultades, la presencia de estos niños y jóvenes en la escuela puede enriquecer los centros escolares gracias a su potencial multicultural, lo que puede aprovecharse para promover la educación en valores, puesto que si los jóvenes se educan en un centro donde hay un intercambio de culturas, pueden ampliar su perspectiva en cuanto a respeto al otro se refiere, así como la empatía.

En resumen, los hijos de inmigrantes, conocidos como la segunda generación, se encuentran entre dos mundos. Viven con dos idiomas y dos culturas en esferas distintas: en lo privado, prevalecen la lengua y la cultura de origen, transmitidas principalmente por las mujeres; en lo público, dominan la cultura y la lengua de la sociedad de acogida. La identificación con una u otra puede generar conflictos importantes para estos niños y adolescentes. Se sienten extranjeros en todas partes, lo que a menudo les provoca sensaciones de desarraigo y pérdida de referentes personales.

Los niños y jóvenes magrebíes, en particular, pueden experimentar este choque cultural de manera intensa. Se enfrentan a valores contradictorios entre su cultura de origen, como el respeto a la autoridad paterna y la solidaridad familiar, y los valores de la sociedad de acogida, que pueden incluir el culto a la juventud, la libertad individual y la búsqueda del éxito material. A pesar de los conflictos, el paso del tiempo puede provocar cambios en las estructuras mentales de estas familias e incluso cuando viajan de forma estacional a sus países de origen.

Por otro lado, es importante tener claro que, a pesar de que nos encontramos en un mismo ámbito como es la lengua española y sus expresiones a través de la literatura, los distintos perfiles lingüísticos con los que contamos en el modelo educativo canario actual parten de una diferencia esencial: la lengua materna en la que se han educado en sus hogares. Asimismo, como hemos mencionado anteriormente, según el *Informe sobre la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo español* el hecho de que se hable español en el hogar parece tener un impacto muy significativo en el alumnado extranjero, puesto que reduce la brecha con respecto a los nativos en un 35% (Medina y Mahía, 2022, p. 61). No obstante, dentro del alumnado extranjero no hispanohablante también se encuentran diferencias dependiendo de si han nacido en territorio español o han emigrado con sus familias desde el país de origen. Además, los datos del informe ponen de manifiesto que el rendimiento académico de los estudiantes

de procedencia migrante es más bajo que el de sus compañeros procedentes de familias de inmigrantes pero que han nacido en España.

### **3.2. Alumnado no hispanohablante, alumnado multilingüe y su escolarización en España**

Es necesario, que, además, se aclare previamente el concepto de un alumno no hispanohablante y un alumno multilingüe, ya que ambos perfiles se pueden dar en el aula. En primer lugar, un alumno no hispanohablante es aquel cuya lengua materna no es el español, mientras que un alumno multilingüe es aquel que puede expresarse en más de una lengua. Teniendo esto en cuenta se pueden dar dos perfiles de alumno en el aula:

- Un alumno no hispanohablante, ya que el español no es su lengua materna, pero que es multilingüe porque es capaz de expresarse en otras.
- Un alumno no hispanohablante que solo puede comunicarse en su lengua materna, por lo que hablamos de un alumno monolingüe.

Por otro lado, debemos revisar el procedimiento de escolarización de los menores en España, y específicamente de los menores extranjeros. Actualmente Canarias tiene dos perfiles de menores en cuanto a extranjeros no hispanohablantes se refiere: los que vienen acompañados por sus tutores legales y los que no. Según la Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social y el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, aprobado por Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, para que un menor extranjero sea escolarizado en un centro educativo es necesario que tenga el certificado de nacimiento, documentos de identificación como el pasaporte, DNI o NIE, el certificado de empadronamiento y, en el caso de no ser de un país de la Unión Europea, documentos de residencia, permisos o visados.

Ahora bien, aunque estos requisitos pueden ser fácilmente cumplidos para aquellos menores que han emigrado con sus familias tras una regulación de las mismas en el país, lo cierto es que en Canarias actualmente enfrentamos a un número, cada vez mayor, de menores migrantes no acompañados (y no hispanohablantes) procedentes, sobre todo, de África, debido a la situación política que enfrentan muchos países de este continente que fuerzan a estos menores a huir.

Según la misma normativa mencionada anteriormente, en España se garantiza el acceso a la educación para todos los menores, sin importar su estatus legal. Esto implica que los menores migrantes sin documentación también tienen derecho a recibir educación. El sistema educativo español no puede hacer distinciones basadas en la situación legal de un menor y, por ende, todos ellos tienen derecho a la educación, independientemente de su estatus migratorio. Los centros educativos en España no están obligados a verificar la situación legal de los estudiantes antes de admitirlos y mantienen la confidencialidad de la información personal y legal de los mismos.

Asimismo, como docentes, además de considerarlos como inmigrantes, es importante reconocer que son adolescentes a los que les urge aprender un nuevo idioma, pero que también mantienen necesidades propias de su edad. En la mayoría de los casos, se encuentran inmersos en un entorno lingüístico completamente nuevo. Su motivación hacia el aprendizaje del idioma de acogida puede variar, dependiendo de si este es visto como prestigioso o no, lo cual puede generar ansiedad si perciben que la sociedad y la cultura anfitriona los marginaliza. Así, la movilidad constante es una característica distintiva del colectivo inmigrante, por lo que requieren de cursos intensivos y concentrados en el tiempo. Además, la continua incorporación de nuevos estudiantes a lo largo del año hace necesario el uso de materiales que favorezcan el aprendizaje cíclico, así como el autoaprendizaje. Las clases de español para inmigrantes, cuando hablamos de un aula de español como L2, se destacan por su gran diversidad, incluyendo diferencias en el nivel educativo previo, nacionalidades, idiomas, culturas, creencias, estilos de aprendizaje, situaciones legales o laborales, dominio del español, planes de futuro y condiciones económicas. Es, por ende, necesario tener en cuenta esta característica cuando planificamos el curso para un aula de Lengua Castellana y Literatura cuando este perfil de alumno está presente.

### **3.3. Alumnado no hispanohablante y currículo**

Antes de abordar el currículo debemos precisar las necesidades de este perfil de alumnado. Los estudiantes inmigrantes requieren dos tipos de programas distintos: uno para la enseñanza del español como segunda lengua, dirigido a todos los grupos de edad;

y otro para la alfabetización en su lengua materna o en la segunda lengua, en el caso de estudiantes analfabetos en su idioma nativo.

Dentro del ámbito de la enseñanza del español como segunda lengua, se necesitarán programas con unos objetivos generales, es decir, que precisen qué se quiere conseguir con el alumnado. Las necesidades de aprender un idioma son diferentes en cada estudiante, puesto que estas pueden ir desde motivos laborales o de estudios, hasta motivos de convivencia en una nueva comunidad. En el caso del alumnado inmigrante no hispanohablante, deberemos abarcar cursos de español cuyo objetivo general sea la comunicación en su nueva comunidad. Además, dentro de estos programas se requerirán unos objetivos específicos, que pueden variar dependiendo de las circunstancias del alumnado. Por ejemplo, si tenemos alumnado que no conoce la lectoescritura latina o que no ha estado alfabetizado, un objetivo específico para cumplir con el objetivo general (la comunicación), sería el aprendizaje de la lectoescritura, a partir del español y de, por tanto, el alfabeto latino. Sin embargo, no se debe descuidar tampoco la comprensión y expresión oral, ya que mientras el alumnado aprende a escribir y a leer, su comunidad tratará de comunicarse oralmente, por lo que otro objetivo específico sería el desarrollo de estas destrezas para su inclusión.

Ahora bien, si nos ajustamos al artículo 11 del Decreto 25/2018 del 26 de febrero por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias, el alumnado inmigrante no hispanohablante puede estar circunscrito a varios grupos distintos de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (a partir de aquí NEAE), pero las más comunes son:

- Incorporación tardía al sistema educativo: este alumnado se ha incorporado tardíamente al sistema educativo por diversos motivos y presenta dificultades para seguir el currículo respecto a sus iguales. En el caso del alumnado inmigrante no hispanohablante, puede ser porque su familia ha migrado después del comienzo del curso escolar.
- Especiales condiciones personales o de historia escolar: el alumnado presenta dificultades en la adquisición de los objetivos y las competencias previstas para su grupo de referencia por una escolarización desajustada o insuficiente, por limitaciones socioculturales, enfermedad o problemas de salud temporales o crónicos o por dificultades de ejecución funcional de tipo cognitivo o

neuropsicológico. Para el alumnado inmigrante no hispanohablante las razones principales son las limitaciones socioculturales, pero no se debe olvidar que, además de su condición de extranjero de habla no hispana, este alumnado puede presentar el resto de características.

Cabe mencionar, además, que aunque el docente pueda detectar alguna neurodivergencia en el alumnado extranjero no hispanohablante, este puede no tener un diagnóstico por diversas causas que comprenden desde el nivel lingüístico en español del alumno y su entorno familiar, hasta el contexto socioeconómico de este último.

Por otro lado, el Decreto 30/2023 del 16 de marzo por el que se establece la ordenación del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias reconoce como uno de los principios fundamentales la atención a la diversidad en su artículo 20 y remarca que se deben tomar medidas partiendo del principio de inclusión. Asimismo, resalta el hecho de ofrecer al alumnado una educación adaptada a sus necesidades específicas para garantizar su éxito escolar.

Con dichos principios establecidos, los centros educativos podrán desarrollar a lo largo de la educación secundaria diversas medidas de atención a la diversidad como los programas de refuerzo, el apoyo idiomático, los programas de diversificación curricular u otras medidas de atención a la diversidad.

El actual currículum de Lengua Castellana y Literatura amparado en la ley educativa LOMLOE establece una serie de objetivos en cada etapa educativa, que, a su vez, deben seguir unas competencias claves y unos bloques competenciales (Anexo 9.1.) Estos últimos hacen especial hincapié en los cuatros ámbitos que también se aprenden en la enseñanza de idiomas extranjeros:

- Comprensión escrita: los bloques competenciales 4, 6, 7 y 8 están destinados no solo a la comprensión de textos escritos, entre ellos, los literarios, sino también a la contrastación de la información que el alumnado lee para discernir qué información es fiable.
- Expresión escrita: el bloque competencial 5 se destina a la producción escrita del alumnado para que sea capaz de crear textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos.
- Comprensión oral: el bloque competencial 2 está destinado a la comprensión de textos orales y multimodales.

- Expresión oral: el bloque competencial 3 se destina a la producción de textos orales y multimodales.

Asimismo, los bloques competenciales 1, 9 y 10 se destinan no solo a la identificación de los rasgos propios de los distintos dialectos del español, sino también a que pongan en práctica los recursos aprendidos, así como las prácticas comunicativas de la lengua para ser buenos ciudadanos. Aspectos que también se recogen, específicamente, en la enseñanza de español como L2 o como ELE. Además, hay una serie de saberes básicos<sup>1</sup> en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato que deben integrarse junto a estos bloques competenciales y que van en consonancia con estos.

Observamos, así, que en el currículo de la materia se pone un énfasis no solo en la comunicación oral y escrita, sino en la identificación de rasgos dialectales del español, así como en una reflexión metalingüística de la misma, lo cual también se contempla en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas. Dentro del capítulo *Objetivos generales del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)*, documento sumamente importante a la hora de planificar un curso de español como L2 o LE, también se mencionan estos componentes cuando se aborda una clase:

Un adecuado análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación solo puede llevarse a cabo si se tienen en cuenta los distintos planos o dimensiones que se ponen en juego en cualquier intercambio comunicativo, por sencillo que sea, o en cualquier experiencia de aprendizaje, en la que se entra en contacto no solo con un código nuevo sino con un modo diferente de entender el mundo. Desde la perspectiva del alumno, y del aprendiente en general de una nueva lengua, la dimensión del *uso social* viene dada por la naturaleza misma de la lengua como instrumento de comunicación y ha desempeñado, por tanto, desde los albores del *comunicativismo*, un papel central en el diseño de los programas de enseñanza y en la planificación de los objetivos del currículo centrado en el alumno (*Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2006*).

---

<sup>1</sup> Hemos expuesto en el Anexo 9.2. los saberes básicos correspondientes a 1º de la ESO, si bien en cada etapa educativa se van reformulando estas bases añadiendo nuevos matices conforme avanzan en el sistema educativo.

### 3.4. El estatus socioeconómico de las familias

Un tema igualmente relevante que influye en la educación de los alumnos inmigrantes es la segregación educativa. Las familias de estudiantes extranjeros, principalmente vinculadas a la inmigración económica<sup>2</sup>, suelen tener recursos por debajo de la media, lo que propicia su concentración en ciertos centros educativos. Una segregación excesiva en algunas escuelas puede perjudicar el rendimiento general, socavando la igualdad de oportunidades y la eficacia del sistema educativo, lo que podría resultar en mayor fracaso y abandono entre los estudiantes no hispanohablantes. Para evitar esto, se requiere implementar políticas que ayuden a mitigar las desigualdades socioeconómicas en lugar de reproducirlas.

No obstante, según el *Informe sobre la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo español* al considerar el efecto de los antecedentes socioeconómicos y culturales de las familias de los estudiantes en el cálculo de la brecha de rendimiento, se observa una reducción en las diferencias, pero esta varía según las condiciones socioeconómicas y culturales de cada alumno (Medina y Mahía, 2022, p. 62). En el caso de los estudiantes extranjeros, la diferencia se reduce aproximadamente en un 50% en las tres competencias (matemática, lectora y científica) tanto para aquellos ubicados en el primer como en el cuarto cuartil del índice *Estatus económico, social y cultural* del informe PISA (2022)<sup>3</sup>. Por lo tanto, el retraso en el rendimiento disminuye alrededor de un año a medio año para los estudiantes extranjeros con peores y mejores situaciones socioeconómicas. Sin embargo, estas reducciones son menores en el segundo cuartil (alrededor del 40%) y especialmente en el tercer cuartil, donde se sitúan alrededor del 10%. Esto sugiere que, en este nivel de estatus económico y sociocultural, las diferencias deben atribuirse a otros aspectos que no están tan vinculados a los recursos económicos familiares, posiblemente afectados por el sentimiento de pertenencia de los estudiantes y/o el ambiente escolar de sus centros.

En el caso de los estudiantes nativos con padres inmigrantes, la brecha "neta" muestra una reducción aún mayor en comparación con la "bruta", especialmente en los dos primeros cuartiles, donde las diferencias disminuyen en un 90% y 70%, respectivamente

---

<sup>2</sup> El término 'inmigración económica' se refiere a aquel grupo que migra por necesidades económicas que no cubre en su país de origen.

<sup>3</sup> Se adjuntan gráficos en el Anexo 9.3.

(excepto en la competencia matemática, donde la reducción es del 70% y 60% en cada cuartil). También en el cuarto cuartil, la reducción es significativa (alrededor del 40% en las tres competencias). Sin embargo, nuevamente, en el tercer cuartil se observa una menor reducción, del 15% en este caso para la competencia matemática y lectora, y del 10% para la científica.

### **3.5. Marco legal**

Debido a la inmigración, que siempre ha ido de la mano de la historia del archipiélago canario, la situación en muchas aulas está definida por una palabra: el multiculturalismo. Por consiguiente, no se debe olvidar que los estudiantes procedentes de contextos inmigrantes son seres humanos diferentes entre ellos, con una cultura y un pensamiento distintos, pero que al encontrarse en un contexto como el canario encuentran un punto en común: no hablan español o el conocimiento que tienen del mismo es muy limitado. Esto marcará su experiencia en el contexto escolar debido a que se juzgarán sus capacidades en lengua y literatura a través de una metodología que contempla contenidos que quizás no conozcan.

Por otra parte, la Unión Europea ha establecido que la escolarización de inmigrantes es obligatoria para los Estados miembros, por lo que se deben adoptar las medidas necesarias para la escolarización de los hijos de trabajadores inmigrantes, la atención especial para la enseñanza de la lengua del país de acogida y la enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen. En el caso de España, los programas de lengua y cultura materna (ELCO) no son obligatorios, no tienen incidencias en el currículum de la materia y quedan supeditados a la existencia de recursos.

Asimismo, en la Resolución del 28 de febrero de 2003 (BOC núm. 51, del 14 de Marzo de 2003), se emiten directrices para regular la oferta de materias optativas de carácter complementario, así como para la elaboración, aprobación y desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos que imparten Educación Secundaria Obligatoria. Se introducen los Programas de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural (PADIC) como medidas extraordinarias para abordar la diversidad. El propósito principal de estos programas es superar las barreras idiomáticas, cuando existan, y

mejorar la competencia comunicativa general del alumnado, facilitando así su acceso al currículo ordinario. De manera resumida, estos programas dictan que, para los estudiantes no hispanohablantes, se debe crear un aula de apoyo idiomático a la que asistir durante un máximo de 5 horas semanales, mientras que el resto del tiempo se integrarán en el aula ordinaria con sus compañeros. Se determina que los contenidos se desarrollarán priorizando la adquisición de competencias comunicativas, utilizando metodologías propias de las áreas de Lenguas Extranjeras y teniendo en cuenta las características específicas de este grupo de estudiantes.

Es particularmente destacable la propuesta de una materia optativa en Educación Secundaria denominada *Español como segunda lengua en contexto escolar*, con su propio currículo, equiparándola a otra materia convencional de oferta complementaria en los cuatro cursos de la etapa de la enseñanza obligatoria. Esta opción se regula en la Resolución del 15 de octubre de 2004 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (BOC núm. 212, del 3 de noviembre de 2004), no obstante, si bien la decisión de impartir esta materia depende de cada centro educativo, cabe resaltar también que esto se planteó en el marco de una ley educativa actualmente derogada.

Además, en el vigente Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias se indica, en su introducción de la materia de Lengua Castellana y Literatura, la importancia de educar al alumnado en los diferentes ámbitos de la lengua:

La materia de Lengua Castellana y Literatura permite adquirir las competencias necesarias para participar de manera efectiva en procesos de interacción oral, escrita, multimodal y signada, en diferentes ámbitos y con distintos propósitos comunicativos; para desarrollar una alfabetización informacional que habilite al alumnado en el manejo de las fuentes de información para la adquisición de nuevo conocimiento; para, en fin, tomar parte activa en el diálogo intercultural [...] Por otro lado, la materia debe estimular una reflexión explícita sobre el funcionamiento de la lengua que desarrolle una conciencia lingüística para mejorar los procesos de expresión, comprensión y valoración crítica (p. 520).

Si bien se puede observar que hay elementos que están en consonancia con el aprendizaje del español como L2 o LE, especialmente los que se refieren a la

reflexión metalingüística, también hay que considerar que, para conseguir estos objetivos en el alumnado no hispanohablante hace falta tomar medidas curriculares, ya que parten de un punto distinto con respecto al alumnado nativo. En el caso de la comunidad autónoma de Canarias, esta medida se ha traducido en el apoyo idiomático.

### **3.6. Apoyo idiomático en las aulas**

Uno de los objetivos fundamentales de las administraciones educativas es el de garantizar a cada alumno la respuesta educativa más adecuada a sus características y eso incluye entender y comprender la diversidad cultural que puede tener un aula, puesto que el alumnado, actualmente, procede de diferentes países. El incremento de alumnado no hispanohablante en nuestro país está creando interacciones entre individuos y grupos cada vez más diversos, lo que hace crecer el panorama cultural presente en el aula. A ello deben responder las administraciones educativas encargadas de garantizar al alumnado la respuesta más adecuada a sus características.

La Comunidad Autónoma de Murcia es una de las más activas en cuanto a la atención del alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua, pues no solo cuenta con formación específica al respecto dentro de la formación para el profesorado, sino que también cuenta con el Portal Virtual Fortele-EL2, destinado a facilitar recursos y formación metodológica y didáctica de la enseñanza de español como segunda lengua (Gallego, 2009, p. 86).

Gracias al trabajo realizado por Beatriz Gallego López (2009), conocemos que, específicamente, en Murcia la regulación de todos estos aspectos se establece mediante la Orden de 12 de marzo de 2002, la cual aborda el proceso de escolarización de estudiantes extranjeros con necesidades educativas debido a situaciones sociales o culturales desfavorecidas en instituciones financiadas con fondos públicos (Gallego, 2009, p. 85). Asimismo, en el año 2001, esta comunidad implementó el Plan Regional de Solidaridad en la Educación, cuyo objetivo es integrar de manera eficaz, dentro del entorno escolar común y multicultural, las medidas para atender a estudiantes

provenientes de grupos con características socioculturales distintivas. Además, también se aprobó la Orden de 18 de octubre de 2007 para la impartición del programa específico de Español para Extranjeros, junto con una serie de directrices curriculares propuestas (Gallego, 2009, p. 85)

A partir de este marco normativo y de los planes mencionados, se derivan una serie de medidas implementadas por esta región para la escolarización de inmigrantes. Específicamente, nos enfocaremos en el desarrollo de Planes de Acogida en los centros educativos, la creación de Aulas de Acogida, la instauración de un programa específico de Español para Extranjeros, la creación del Centro de Animación y Documentación Intercultural (CADI), así como otras medidas relevantes en esta comunidad.

Los Planes de Acogida se definen como el conjunto de acciones que los centros educativos llevan a cabo para facilitar la integración de los estudiantes. Estos planes están incluidos en el Proyecto Educativo, el cual debe poseer un enfoque compensatorio e intercultural. De hecho, conviene precisar que en la comunidad autónoma de Murcia se llama a este tipo de enseñanza Programación de Educación Compensatoria. Dentro de este contexto, en lo que respecta a nuestro ámbito, se incluye la planificación de programas específicos de enseñanza de lengua y cultura española, así como actividades de refuerzo educativo.

Por otro lado, las Aulas de Acogida se configuran como una modalidad organizativa diseñada para mejorar la competencia lingüística en español de los estudiantes extranjeros. Su funcionamiento está regulado por la Orden de 16 de diciembre de 2005, la cual establece esta medida como respuesta a las necesidades de los centros educativos que tienen un número significativo de estudiantes inmigrantes (Gallego, 2009, p. 85). Estas aulas se implementan en el Segundo y Tercer Ciclo de Educación Primaria, así como en la Educación Secundaria Obligatoria y se forman en base a grupos reducidos de 10 a 15 alumnos, y su asistencia es temporal y parcial dentro del horario escolar.

El trabajo en las Aulas de Acogida se organiza en tres niveles (I, II y III) según el nivel de competencia lingüística de los alumnos:

- Nivel 1: En este nivel, los estudiantes se agrupan en clases especiales de no más de 15 niños, por un máximo de tres meses, basado en el diagnóstico de su

competencia lingüística. El objetivo es que adquieran habilidades básicas de comunicación oral para entender la vida escolar y comunitaria. Los estudiantes pasan hasta 21 horas semanales en este grupo, donde se fomenta la tutorización entre iguales, asignando a un compañero tutor para facilitar su integración.

- Nivel 2: Aquí, el enfoque se centra en aprender español a través de las distintas materias curriculares, en grupos pequeños de hasta 15 alumnos, durante un año escolar máximo. Se busca el desarrollo adaptado de las áreas principales. En Primaria, se refuerzan las materias de Matemáticas, Lengua, Conocimiento del medio y Lengua extranjera, mientras que en Secundaria se trabajan las asignaturas de Lengua castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias sociales, Ciencias de la naturaleza y Lengua extranjera. Estas áreas se integran en dos campos: científico-matemático y lingüístico-social, con un enfoque interdisciplinario. El resto del horario y áreas se cursan con el grupo de referencia, promoviendo una incorporación gradual a este último.
- Nivel 3: Cuando un estudiante permanece más de un año en el Nivel II, se implementan otras formas de agrupamiento para reforzar áreas curriculares con rezago académico. Se realizan adaptaciones curriculares individuales que pueden llevarse a cabo dentro del grupo de referencia.

La tutoría de estos estudiantes se lleva a cabo de manera conjunta entre los tutores del grupo regular y los del Aula de Acogida, y su transición definitiva a clases regulares puede ocurrir en cualquier momento una vez que hayan alcanzado una competencia lingüística adecuada.

En relación al programa específico de Español para Extranjeros, este se establece a través de la Orden de 18 de octubre de 2007 y está dirigido a estudiantes de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria cuya lengua materna no sea el español o que presenten deficiencias significativas en este idioma. Concretamente, se ofrece en los cursos quinto y sexto de Primaria, así como en 1.º y 2.º de la ESO, integrándose en el horario asignado para la enseñanza de la Segunda Lengua Extranjera. En 3.º y 4.º de la ESO se imparte dentro del espacio reservado para las asignaturas optativas. La implementación de este programa está sujeta a la condición de que los centros escolaricen al menos a cinco alumnos por curso. Su desarrollo se lleva a cabo simultáneamente con la educación en

grupos regulares y la duración máxima de participación en el programa no puede exceder los dos años académicos.

Por otro lado, el Centro de Animación y Documentación Intercultural (CADI) representa un centro de recursos que brinda colaboración y apoyo a los centros educativos, asociaciones y profesionales que trabajan con estudiantes en situación de desventaja educativa, incluyendo aquellos de origen inmigrante. Específicamente, resaltamos este centro debido a su enfoque principal en el ámbito lingüístico, ofreciendo orientación y respaldo al profesorado en todos los aspectos relacionados con la enseñanza del español como Segunda Lengua.

En otras Comunidades Autónomas tales como Asturias, Cantabria y Aragón, además del apoyo idiomático en los centros educativos también se establece la figura de un tutor o coordinador de acogida, así como de mediadores interculturales para el trabajo con las familias de los menores no hispanohablantes (Gallego, 2009, p. 87).

En la Comunidad Autónoma de Cantabria, se contempla la figura del Coordinador de Interculturalidad para cada centro educativo (Gobierno de Cantabria, 2024). Su responsabilidad implica dedicar una parte de su horario semanal a actividades de fomento de la interculturalidad. Estas actividades incluyen interactuar directamente con los estudiantes que no hablan español como lengua materna para apoyar su aprendizaje de una segunda lengua (L2) y brindar orientación al profesorado en cuanto a la integración de la enseñanza de una segunda lengua dentro del currículo. Con el propósito de facilitar su desempeño la administración educativa proporciona una formación específica en este ámbito.

Por otro lado, el Equipo de Interculturalidad tiene la función de integrar a los estudiantes en los centros, así como de desarrollar sus habilidades comunicativas iniciales en español. Además de brindar atención a las necesidades de los estudiantes, desempeñan un papel fundamental en el asesoramiento al cuerpo docente. Asimismo, llevan a cabo intervenciones directas con los estudiantes extranjeros para facilitar la adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas básicas, especialmente en aquellos centros donde no existan recursos específicos para abordar estas necesidades. Este equipo itinerante está compuesto por profesores con experiencia en diversidad cultural, un

Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, un orientador y varios mediadores culturales.

En lo que respecta a las tutorías de acogida, se designa a un tutor especializado en cada centro educativo, quien dedicará tres horas semanales de su jornada laboral al desarrollo de acciones dirigidas al alumnado inmigrante. Entre estas acciones, se destaca la planificación y organización del proceso de integración escolar, así como la implementación del programa de acogida. Además, el tutor puede brindar apoyo a los estudiantes recién llegados mediante la enseñanza del español como segunda lengua o el refuerzo en competencias básicas. Estos tutores reciben una formación inicial específica en educación intercultural y la enseñanza del español como segunda lengua a través de la red de formación de centros.

Ahora bien, en Canarias, se ha observado previamente cómo, según el principio recogido en el Decreto 30/2023 del 16 de marzo, además de la Resolución del 15 de octubre de 2004, legislativamente hablando, este perfil de alumnado debería poder superar la barrera idiomática que presenta. Según la Consejería de Educación de Canarias (Gobierno de Canarias, s.f.), el apoyo idiomático se implementa con el objetivo de ayudar a los estudiantes no hispanohablantes que están inscritos en cursos de educación básica a superar la barrera del idioma y mejorar su habilidad comunicativa. Este apoyo se dirige específicamente a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que tienen un dominio limitado o nulo del español, tanto en su expresión oral como escrita, de acuerdo con los niveles establecidos en el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCERL). Cada estudiante recibe atención individualizada adaptada a sus necesidades particulares y continúa recibiendo este apoyo hasta que alcance un nivel de dominio del idioma que le permita seguir el currículo regular. El grupo de apoyo lingüístico puede incluir estudiantes matriculados en diferentes niveles educativos.

Así, las horas programadas para el apoyo idiomático en la ESO se enfocarán en mejorar la competencia comunicativa en español. Estas horas se asignarán restando tiempo de las asignaturas del currículo de la etapa, manteniendo una conexión suficiente con todas ellas para garantizar un seguimiento adecuado, según lo determinado. Las horas destinadas al apoyo idiomático en la ESO se dedicarán a la enseñanza del Español como Segunda Lengua en el Contexto Escolar, cuyo plan de estudios está establecido en la Resolución

de 15 de octubre de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Asimismo, en la Resolución n.º 497/2023, de 26 de abril de 2023, de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad por la que se dictan instrucciones para la solicitud de las medidas de atención a la diversidad a desarrollar durante el curso 2023-2024 en centros escolares sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC núm. 127, del 30 de junio de 2023), se dicta el número de horas recomendables que el alumnado no hispanohablante debe pasar en el aula de apoyo idiomático dependiendo del ratio, el cual exponemos a continuación:

- Entre 5 y 12 alumnos: 5 horas a la semana
- Entre 12 y 18 alumnos: 10 horas a la semana
- A partir de 18 alumnos: 2 horas por cada 5 alumnos y alumnas más

Sin embargo, tal como se ha indicado con respecto a los trabajos previos de Ana Fernández Marrero (2009) y Rita María Gil Herrera (2015), se sigue detectando la dificultad que existe para encontrar formación de español como segunda lengua en Canarias. Además, ambas concluían que las normativas, en cuanto al apoyo idiomático se refería, no se cumplían. En el momento actual en el que se encuadra esta investigación y, tras una búsqueda en los centros educativos para el profesorado (CEP) de la isla de Tenerife, hemos corroborado que, actualmente, no se ofertan cursos de español como segunda lengua para el profesorado. Tampoco se contempla en el plan de estudios de ninguno de los másteres universitarios para formación del profesorado en las universidades del archipiélago.

Por otro lado, en el plan de estudios del Grado de Español: Lengua y Literatura de la Universidad de La Laguna se imparte, durante el tercer año, la materia optativa de *Español como lengua extranjera*, mientras que en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria se imparte, con carácter obligatorio, la asignatura de *Didáctica de la enseñanza del español para extranjeros* dentro del grado Lengua española y Literaturas Hispánicas, pero solo para el alumnado que tenga la especialidad de Español-Chino y, por ende, no es para todo el alumnado matriculado en el grado.

### **3.7.La percepción del alumnado no hispanohablante y la percepción del profesorado**

Paloma López-Reillo reitera en su trabajo, *Jóvenes de África reinventando su vida* (2011), que un centro educativo es el principal espacio de relación con los iguales autóctonos y que, en ocasiones, el lazo afectivo puede extenderse a los espacios extraescolares. No obstante, es, sobre todo, un espacio donde el alumnado no hispanohablante puede acercarse al conocimiento de los códigos de la sociedad en general y más específicamente, los códigos de su generación, lo que influye de forma decisiva en el progreso de su competencia social.

Asimismo, en su investigación llevada a cabo en las islas de Gran Canaria y Tenerife entrevistó no solo a alumnado inmigrante no hispanohablante, sino también a profesionales de la educación que trabajaban con ellos para recoger sus testimonios sobre su visión en los centros educativos canarios. Exponemos, a continuación, algunos que nos parecen pertinentes en esta investigación (pp. 144-162):

*El instituto está muy bien porque se estudia y aprendes con los compañeros como son las cosas aquí, cómo se hacen las cosas, cómo funcionan, te ayuda mucho a estar en el instituto.*

(Joven de 17 años, procedente de Senegal)

*Llevaba mucho tiempo sin hacer nada porque me quitaron del instituto y les pedía un curso y al final me dijeron que solo había este de información y que algún sitio me tenía que meter. Yo voy todos los días a hacerlo pero sé que no me va a servir para trabajar, tenía que estar aprendiendo otras cosas pero no puedo decir nada porque dicen que es lo que hay.*

(Joven de 17 años, procedente de Mali)

Como podemos observar, este perfil de alumnado reconoce la importancia de acceder a una educación y, sin embargo, también identifican que, a veces, los matriculan en cursos sin criterio pedagógico, lo que les hace cuestionarse la utilidad de la formación que están recibiendo.

Por otro lado, los testimonios del profesorado, monitores deportivos y demás profesionales que trabajan en los centros educativos muestran el desamparo que existe en cuanto a formación para el profesorado con respecto a este perfil de alumnado:

*Buscando material siempre. Además, te puedo asegurar que en el centro sí que ha habido un grupo importante de profesores implicados en este tema y que hemos tratado de ponernos un poquito al día y de buscar material y de preguntar por otras experiencias, pero un poco te va decepcionando, porque además como el nivel que trae cada uno de ellos es totalmente diferente porque, a veces, te encuentras con chicos que te hablan castellano, pero que no saben escribir. Después, te encuentras con chicos que no hablan ni escriben, pero cuando ves que ellos (sic) les ves interés y ves que están haciendo lo posible por irse superando y que están... pues te apetece.*

(Profesor, área sur)

*Si llegan antes de los dieciséis, van al colegio, eso está clarísimo. ¿Qué pasa? Que el problema de la integración en el colegio es complicado, porque la mayoría su nivel escolar es muy bajo. Entonces a ellos los ponen en segundo o tercero de la ESO, el nivel va totalmente... va muy alto para ellos. Entonces pues la verdad lo más que hacen es calentar el asiento y esperar para poder salir y encontrar plaza en un recurso que es lo único útil.*

(Profesional, mujer, 12 años de experiencia)

*Vienen con muchísimo interés pero con un desconocimiento muy grande porque los centros buscan donde meterlos, sin informarles (sic) lo van a hacer. Entonces sus expectativas es conseguir un empleo, porque creen que por hacer el curso consiguen un empleo, pero es una mala información de los centros. Nosotros por lo menos partimos de esa base. Ellos vienen obligados. Los meten en los cursos porque están obligados a darles formación y ellos, a veces, nos vienen y nos preguntan de qué es el curso. No saben ni de qué es el curso.*

(Profesor, área metropolitana)

Como hemos podido leer, el profesorado no solo es consciente de la falta de materiales para atender las necesidades de este perfil de alumnado, sino que reconoce, además, que

están presentes en clase, pero no entienden lo que se les explica en la lengua extranjera, por lo que, al llegar a cierta edad se les deriva a cursos sin informarles de qué tratan estos previamente. Esto ha derivado en que, incluso cuando el entrevistador les preguntaba por sus planes de futuro, este alumnado contestara que se dedicarían a trabajos más manuales porque los trabajos que requieren más formación no son para ellos:

*Entr: ¿De qué te gustaría trabajar?*

*Salif: De mantenimiento.*

*Entr: ¿Eso es lo que más te gusta?*

*Salif: Me gusta, pero también me gustan otras cosas, pero no son para mí. Yo no podré hacer esas cosas.*

*Entr: Imagínate que sí son para ti. Sueña, sueña que puedes ser lo que quieras.*

*Salif: (Sonrisa) ¡Ah! Pues me imagino siendo entrenador de fútbol, educador.*

*Entr: ¿Y nada más?*

*Salif: Bueno y me gustaría ser médico, pero yo nunca podré estudiar para médico.*

(Joven de 17, procedente de Mali)

*Entr: ¿Con qué profesión te quieres ganar la vida?*

*Azez: Como jardinero.*

*Entr: ¿Es lo que más te gusta?*

*Azez: Sí, me gusta mucho y es lo que hay para mí, para mi vida.*

*Entr: Pero también puedes soñar con lo que te gustaría ser.*

*Azez: ¿Para qué soñar?*

(Joven de 17, procedente de Marruecos)

#### **4. Objetivos de la investigación**

Como hemos podido observar a lo largo del marco teórico, existe una problemática en torno al alumnado no hispanohablante y su aprendizaje en las aulas de secundaria canarias debido a la barrera idiomática, cuya consecuencia más inmediata es o bien el abandono escolar o bien su marginalización a trabajos que no requieran una formación superior. El presente trabajo, por tanto, parte de la siguiente hipótesis: Los estudios de español como L2 o ELE pueden aportar estrategias y enfoques pedagógicos útiles al aula de Lengua Castellana y Literatura.

El objetivo principal es, así, reflexionar sobre la relación entre la enseñanza de español como L2 y la enseñanza de la materia de Lengua Castellana y Literatura, considerando específicamente el caso del profesorado especialista que cuente en el aula de secundaria y bachillerato en Canarias con alumnado no hispanohablante. Por consiguiente, emprenderemos una investigación para observar si se cumple o no este objetivo. Además, también definimos unos objetivos específicos:

- Observar cuál es la percepción no solo del profesorado en activo, sino también del profesorado que está formándose en las islas de Tenerife y Gran Canaria sobre las limitaciones o posibilidades que plantea la presencia del alumnado no hispanohablante en las aulas a la hora de alcanzar los objetivos de aprendizaje.
- Averiguar con qué apoyos o recursos cuenta el profesorado para dar respuesta a las necesidades idiomáticas de este alumnado.
- Conocer la aplicación práctica del programa de apoyo idiomático a la luz de los currículos educativos de ESO y Bachillerato actuales.

#### **5. Método y procedimiento**

El sector destinatario de este estudio es el profesorado de Lengua Castellana y Literatura activo en las aulas de secundaria de la isla de Tenerife y Gran Canaria. Asimismo, la muestra abarca no solo a los centros educativos de las zonas metropolitanas, sino también a los de las zonas turísticas y rurales. Tomaremos datos, a su vez, no solo del período de Educación Secundaria Obligatoria, sino también de Bachillerato.

## 5.1. Método

La metodología que se va a emplear en esta investigación es la inductiva, puesto que vamos a observar y analizar los datos extraídos a través de una herramienta específica: un cuestionario anónimo y de carácter cuantitativo que ha sido respondido por veinte encuestados de las islas capitalinas de Tenerife y Gran Canaria, sin embargo, se trata de una muestra desigual, pues se ha recibido dos respuestas de Gran Canaria, frente a las diecinueve de Tenerife. Este abarca las siguientes variables:

- La formación que ha recibido el profesorado para impartir la materia de Lengua Castellana y Literatura, así como si han recibido formación en español como segunda lengua.
- Su percepción de la situación en el aula con el alumnado no hispanohablante.
- El conocimiento de otras lenguas y si este les ayuda a la hora de apoyar al alumnado no hispanohablante.
- El apoyo que puedan recibir de sus centros para el aprendizaje del alumnado no hispanohablante
- Recursos y materiales que usan para el aprendizaje de este perfil de estudiante en el aula de Lengua Castellana y Literatura.

El cuestionario consta, así, de dos bloques de preguntas. El primero consta de trece preguntas acerca del docente, pues consideramos que, dependiendo de su contexto de trabajo, así como su perfil profesional, tendrá una perspectiva diferente al de un docente cuyas características profesionales y contexto de trabajo son distintas. Esto nos permitirá analizar no solo la formación del profesorado de Lengua Castellana y Literatura en las dos islas capitalinas, sino que, además, nos permitirá realizar una reflexión posterior sobre la relación entre la enseñanza de español como L2 y la enseñanza de la materia de Lengua Castellana y Literatura que es, a su vez, el objetivo principal de la investigación.

El segundo bloque consta de veinticinco preguntas destinadas a la percepción en el aula que tienen estos docentes con respecto al alumnado no hispanohablante y la consecución de los objetivos de aprendizaje. Es por esto que no solo les preguntamos acerca de su visión, sino también con cuántos recursos, materiales y apoyos cuentan en sus centros

para el aprendizaje del alumnado no hispanohablante, pues esto se corresponde con los objetivos específicos de esta investigación<sup>4</sup>.

## **5.2. Procedimiento**

Este trabajo consta de varias etapas. En primer lugar, se analiza la situación del alumnado no hispanohablante en las aulas de nuestro país a través de los estudios realizados por el Ministerio de Inclusión, Seguridad social y Migraciones. Tras esto, hemos analizado la situación específica de las aulas canarias a través de la bibliografía existente, específicamente los estudios de las investigadoras López-Reillo, Salido Machado, Fernández Marrero, Gil Herrera, Jorge Trujillo, Díaz Cabrera y Dorta Luis para plantear la hipótesis de la que ha partido esta investigación.

En segundo lugar, hemos elaborado la herramienta principal de esta investigación, un cuestionario anónimo con el que poder analizar la situación del profesorado en activo y el profesorado en formación en las aulas de ESO y Bachillerato en las islas de Tenerife y Gran Canaria. Este es remitido al profesorado a través de correo electrónico, dando a su vez, un periodo prolongado de tiempo para que puedan contestar según sus horarios laborales.

Tras esto, se realiza una primera lectura de las respuestas para observar qué variables son más comunes en la muestra obtenida, por lo que se hace un primer análisis cuantitativo de los resultados. Posteriormente, se analizan e interpretan estos datos de forma cualitativa en otro apartado para ofrecer, finalmente, unas conclusiones acerca de la necesidad de formar en español como segunda lengua al profesorado de Lengua Castellana y Literatura en las dos islas capitalinas de la comunidad autónoma de Canarias.

---

<sup>4</sup> Los dos bloques de preguntas del cuestionario remitido al profesorado de Lengua Castellana y Literatura se encuentran en el Anexo 9.4.

## 6. Resultados

### 6.1. Bloque I: Perfil del encuestado

El cuestionario ha sido contestado por 20 profesores tanto en activo como en formación de las dos islas capitalinas, de los cuales un 90% trabaja actualmente en Tenerife y un 10% en Gran Canaria. Estos, a su vez, trabajan en centros que pertenecen a siete municipios distintos de las islas.

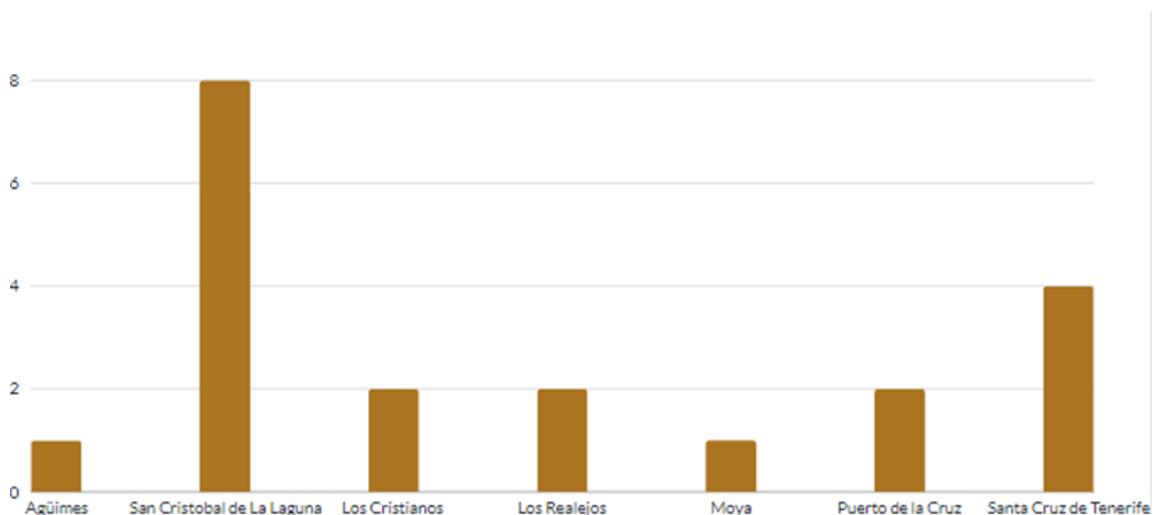


Figura 1. Gráfico de columnas. Municipios de desempeño laboral del profesorado encuestado.

Como se puede observar, la mayoría del profesorado que ha contestado pertenece a centros educativos de las zonas metropolitanas de la isla de Tenerife, pues Santa Cruz de Tenerife es la capital de la isla, mientras que San Cristóbal de La Laguna es la ciudad universitaria. Ambos municipios constituyen los dos grandes centros metropolitanos de la isla. A su vez, contamos con respuestas de profesorado perteneciente a municipios de zonas turísticas de la isla, como el Puerto de la Cruz, situado en el norte de la isla y Los Cristianos, situado en el sur de la misma. Además, también hay respuestas de profesorado que trabaja en centros del municipio de Los Realejos, que, si bien también está situado en la zona norte de la isla de Tenerife, se trata de un municipio rural.

Por otro lado, obtuvimos respuestas de profesorado cuyos centros se encuentran en zonas rurales de Gran Canaria tales como Agüimes, en el sur de la isla y Moya, en el norte de la misma.

La muestra de este trabajo corresponde, a su vez, al profesorado que durante este curso 2023-2024 trabaja o se desempeña en diez centros de enseñanza secundaria de Gran Canaria y de Tenerife. De izquierda a derecha:

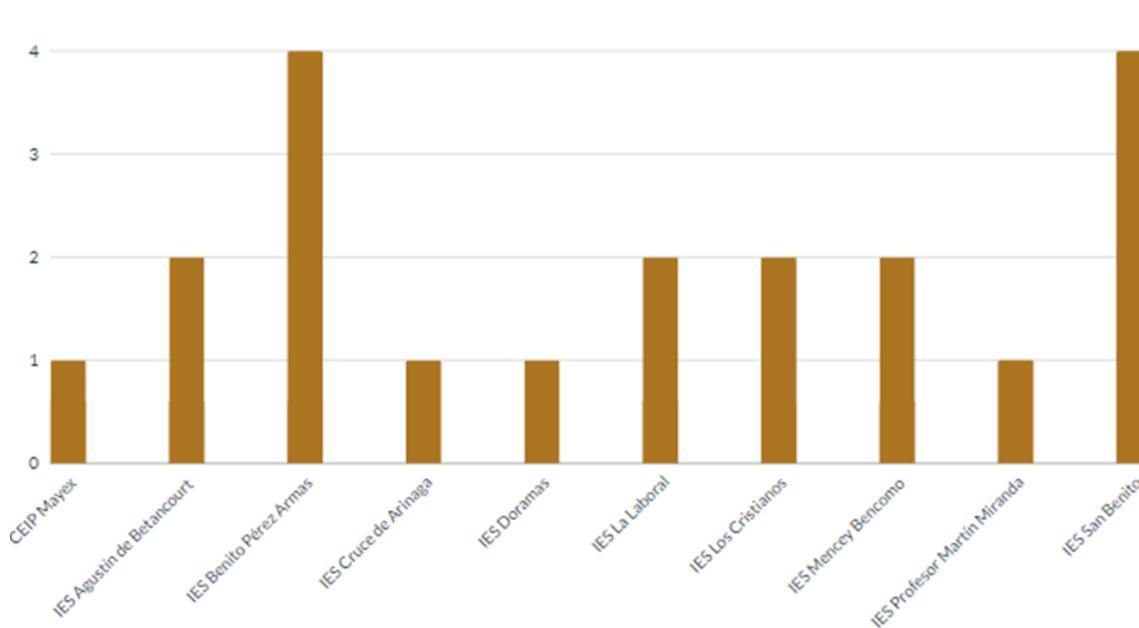
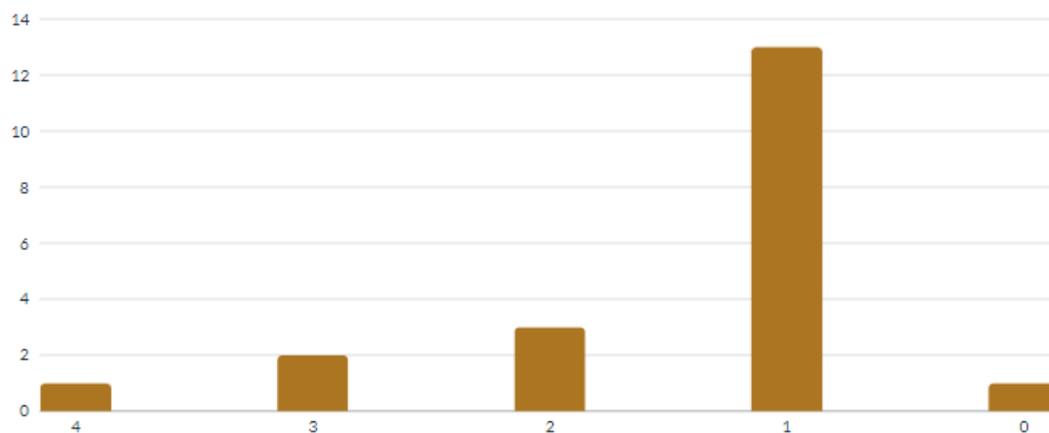


Figura 2. Gráfico de columnas. Institutos de Educación Secundaria de desempeño laboral del profesorado encuestado.

- El CEIP Mayex es un colegio concertado de educación infantil, primaria y secundaria ubicado en el municipio de San Cristóbal de La Laguna (Tenerife) y en el que, además de tener el español como lengua vehicular, se utilizan otras dos (inglés y francés) para el desarrollo de sus actividades.
- El IES Agustín de Betancourt es un centro público que se encuentra en unos de los municipios turísticos de Tenerife, el Puerto de la Cruz. El centro ofrece una amplia formación en la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato (de forma presencial para el alumnado que acabe la ESO y decida continuar estudiando y de forma semipresencial para el alumnado mayor de 18 años que, por cualquier motivo, vio interrumpido sus estudios) y ciclos formativos (medio y superiores).
- El IES Benito Pérez Armas está ubicado en Santa Cruz de Tenerife, la capital de la isla de Tenerife. Este centro público cuenta con un Plan de Apoyo a los Deportistas (en el que permiten a su alumnado compaginar los estudios con su vida deportiva) y participa en el Proyecto Erasmus+.

- El IES Cruce de Arinaga es un centro público que se encuentra en la localidad del Cruce de Arinaga en el municipio de Agüimes, al sur de la isla de Gran Canaria. También es un centro Erasmus+.
- El IES Doramas es un centro público situado en el municipio de Moya, fuera del casco, en el Vínculo de Solís, en la zona norte de la isla de Gran Canaria. Se trata, asimismo, de un centro que forma parte del proyecto Erasmus+.
- El IES La Laboral es un centro público que está ubicado en el municipio de San Cristóbal de La Laguna, en la isla de Tenerife. Cuenta con una residencia escolar que acoge a alumnos y alumnas de todas las islas, además de una amplia oferta de enseñanzas (ESO, Bachillerato y Formación Profesional en turnos de mañana, tarde y noche), por lo que es un centro educativo con características heterogéneas.
- El IES Los Cristianos se encuentra en el municipio turístico de Arona, en el sur de Tenerife. Como centro público enclavado en una de las zonas económica, social y demográficamente más dinámicas de la isla, el alumnado del centro presenta una gran diversidad en cuanto a nacionalidades. Asimismo, es parte del proyecto Erasmus+.
- El IES Mencey Bencomo es un centro público que está situado en Los Realejos, en el norte de la isla de Tenerife. Cuenta con una amplia oferta educativa, pues además de la ESO y diversas modalidades de Bachillerato, también ofrece ciclos medios y superiores de formación profesional. Asimismo, además del español, otro de los idiomas de comunicación del centro es el alemán, el cual se recoge en su plan de estudios desde 1.º ESO.
- El IES Profesor Martín Miranda es un centro público que se encuentra en el municipio de San Cristóbal de La Laguna, en la isla de Tenerife. Este centro cuenta con un proyecto bilingüe español - inglés, además de ser parte también del proyecto Erasmus+.
- El IES San Benito es un centro público que se sitúa en San Cristóbal de La Laguna, en la isla de Tenerife. Es, además, un centro referente en Derechos de la Infancia y Ciudadanía Global de UNICEF. Cuenta, a su vez, con un programa bilingüe español- inglés y participa en el proyecto Erasmus+.

Además, la mayoría del profesorado ha trabajado, previamente, en otros centros educativos, ya que la mayoría ha trabajado en, al menos, un centro previo, tres profesores han trabajado en dos centros anteriormente, dos en tres centros y uno en cuatro centros. Asimismo, solo hay un caso de un docente que declara no haber trabajado en ningún centro educativo distinto al actual.



*Figura 3. Gráfico de columnas. Número de centros previos de desempeño laboral del profesorado encuestado.*

En cuanto a la formación que han realizado para ser docentes de Lengua Castellana y Literatura todos coinciden en haber estudiado el Grado de Español: Lengua y Literatura (Grado en E.L.L.) o la Licenciatura en Filología Hispánica (Licenciatura en F.H.). No obstante, en cuanto a su formación pedagógica, los resultados muestran más variedad, pues si bien la mayoría ha estudiado el Máster de Profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias (Máster en F.P.), hay docentes que han estudiado un Máster de Estudios Superiores de Lengua Española (Máster en E.S.L.L.) en una universidad nacional, que han cursado el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) o que han hecho su formación pedagógica fuera de España, en este caso, Cuba.

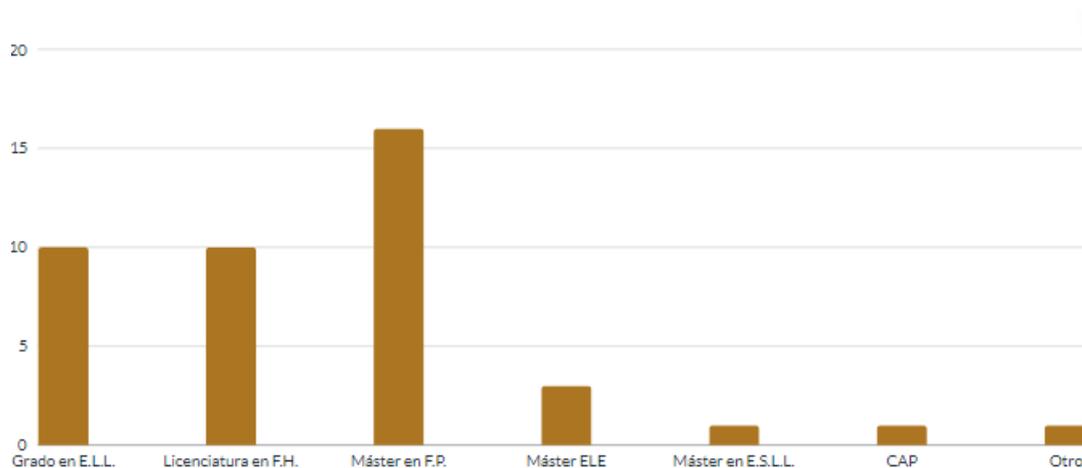


Figura 4. Gráfico de columnas. Formación del profesorado encuestado.

Por otro lado, la gran mayoría de los encuestados no ha estudiado un Máster en ELE, pues solo 3 docentes han contestado que sí lo han hecho y los tres en una universidad española, lo que resulta en un 15% de los encuestados frente al 85% que no ha recibido esta formación.

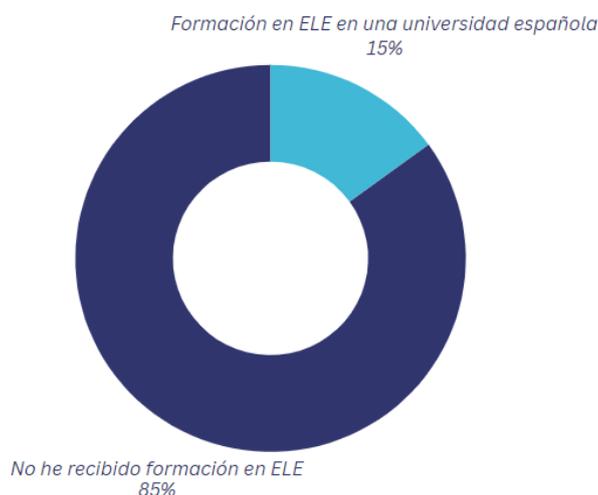


Figura 5. Diagrama circular. Formación ELE del profesorado encuestado.

No obstante, cuando se les preguntó si habían recibido alguna formación de español como LE durante el grado, licenciatura o máster las respuestas fueron, nuevamente, variadas, pues algunos profesores eligieron materias optativas del grado o licenciatura de este ámbito (y solo un 10% de los encuestados manifestaron que tuvieron una asignatura obligatoria durante el grado o licenciatura), otros pudieron acudir a formaciones del Máster de Profesorado o del Centro de Educación para el Profesorado (CEP). Asimismo, hay profesores que nunca han recibido formación en ELE, no obstante, un 15% ha podido acudir a seminarios o congresos sobre el ámbito (recogido bajo la variable *Otros*).

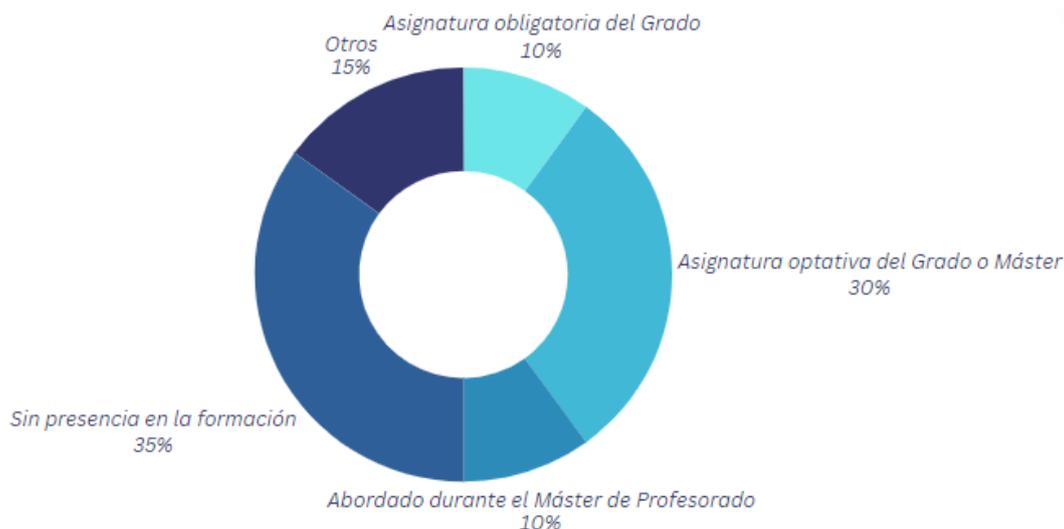


Figura 6. Diagrama circular. Formación ELE del profesorado encuestado durante su formación académica en la universidad.

Sin embargo, cuando se le preguntó si habían recibido formación en español como LE desde que trabajan en sus puestos a través de sus centros o los CEP, la mayoría respondió que no y solo tres profesores contestaron que sí:

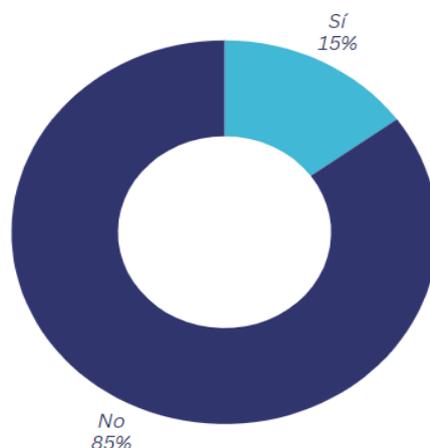


Figura 7. Diagrama circular. Formación ELE del profesorado encuestado una vez en sus puestos de trabajo.

Por otro lado, cuando se les preguntó por formación externa, las respuestas variaron desde la formación autónoma para ayudar a su alumnado en el aula de Lengua Castellana y Literatura (y sin experiencia en el ámbito), hasta formación adquirida por diversas vías como sus propias experiencias en el apoyo idiomático en sus centros o fuera de los mismos, ya que habían sido profesores de ELE anteriormente. Sin embargo, la mayoría contestó que tampoco habían realizado ninguna formación externa en esta disciplina.

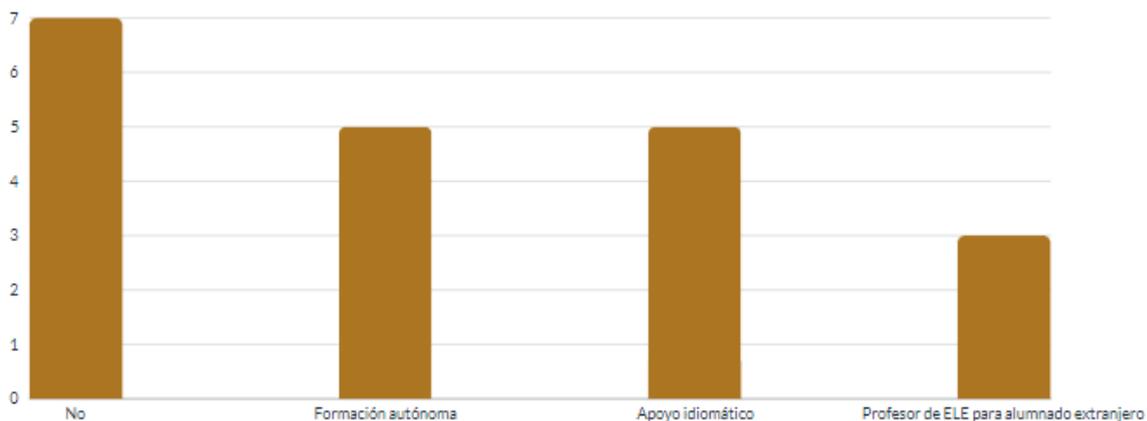


Figura 8. Gráfico de columnas. Formación externa a las universidades del profesorado encuestado.

Para el profesorado que tuviera experiencia en este tipo de enseñanza (ya fuera a través del apoyo idiomático o porque habían sido profesores de ELE anteriormente) se le preguntó cuánta experiencia tenía, a lo que la mayoría contestó que menos de seis meses o entre seis y once meses. Solo dos profesores contestaron entre uno y dos años o más de cinco años.

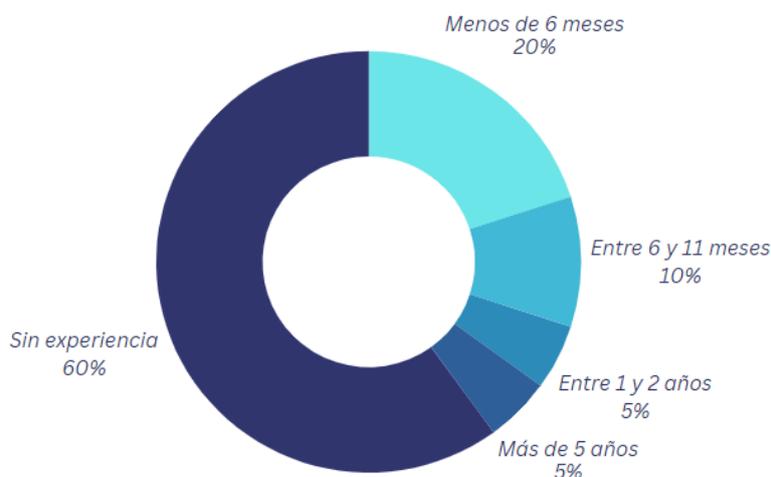


Figura 9. Diagrama circular. Experiencia en ELE del profesorado encuestado.

Asimismo, cuándo se les preguntó en qué modalidad habían trabajado como docentes de ELE las respuestas fueron variadas, pero todas declararon haberse desempeñado como tal en Canarias<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> En la variable *Centros de Secundaria*, nos referimos al apoyo idiomático de los centros.



Figura 10. Diagrama circular. Modalidad de la enseñanza ELE del profesorado encuestado.

Finalmente, cuando se les preguntó a todos si conocían que los objetivos curriculares de la actual ley LOMLOE para la materia de Lengua Castellana y Literatura tienen un alto nivel de correspondencia con los objetivos perseguidos en la enseñanza de español como L2 o LE (comprensión y producción escrita, comprensión y producción oral, diversidad lingüística del español y formación de ciudadanos competentes), un 60% contestó que no, mientras que el 40% contestó que sí.



Figura 11. Diagrama circular. Correspondencia entre los objetivos curriculares de la ley educativa LOMLOE para la materia de Lengua Castellana y Literatura y la enseñanza de español como L2 o LE.

## 6.2. Bloque II: Percepción en el aula

En primer lugar, se le preguntó al profesorado con cuántas nacionalidades contaban en el aula, a lo que las respuestas variaron entre menos de tres nacionalidades hasta entre once y quince nacionalidades.

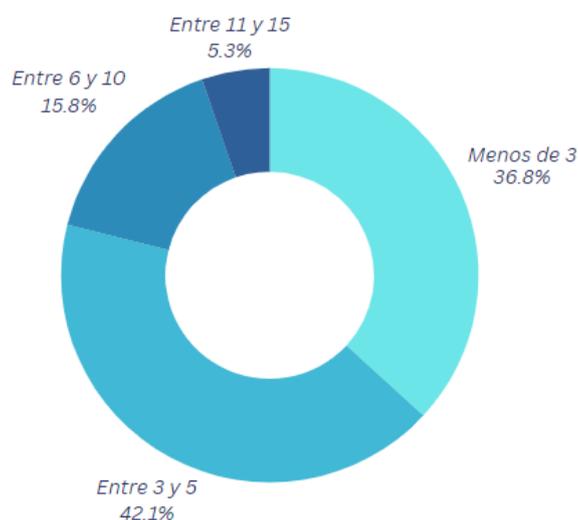


Figura 12. Diagrama circular. Número de nacionalidades presentes en el aula.

Al interrogar sobre los perfiles lingüísticos, obtuvimos la respuesta mayoritaria de menos de tres nacionalidades con un 45%, seguido de la opción que abarca de 3 a 5 nacionalidades, con un 40% y, finalmente, entre 6 y 10 nacionalidades, con un 15%. En ningún caso se presentó el resultado de más de 10 perfiles lingüísticos.

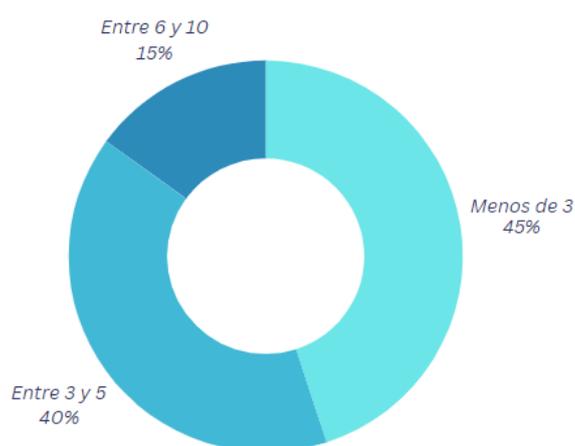


Figura 13. Diagrama circular. Número de perfiles lingüísticos presentes en el aula.

Por otro lado, cuando se les preguntó si habían tenido o tienen alumnado no hispanohablante en el aula, el cien por cien de los encuestados contestó que sí. Además, el 80% de los encuestados manifestaron que este perfil de alumnado tenía algunas dificultades con el uso del español, frente al 20% que manifestaron que este alumnado tenía muchas dificultades.

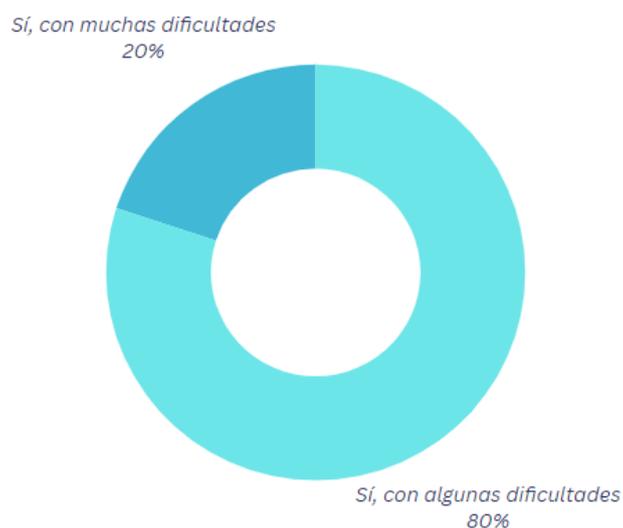


Figura 14. Diagrama circular. Número de perfiles lingüísticos presentes en el aula.

Asimismo, cuando se les preguntó en qué nivel educativo se encontraba este alumnado, las respuestas incluyeron todos los niveles menos la opción de 2.º de Bachillerato, de manera que se incluyen todos los niveles de la ESO, incluidos los dos cursos de Diversificación, así como la Formación Profesional Básica.

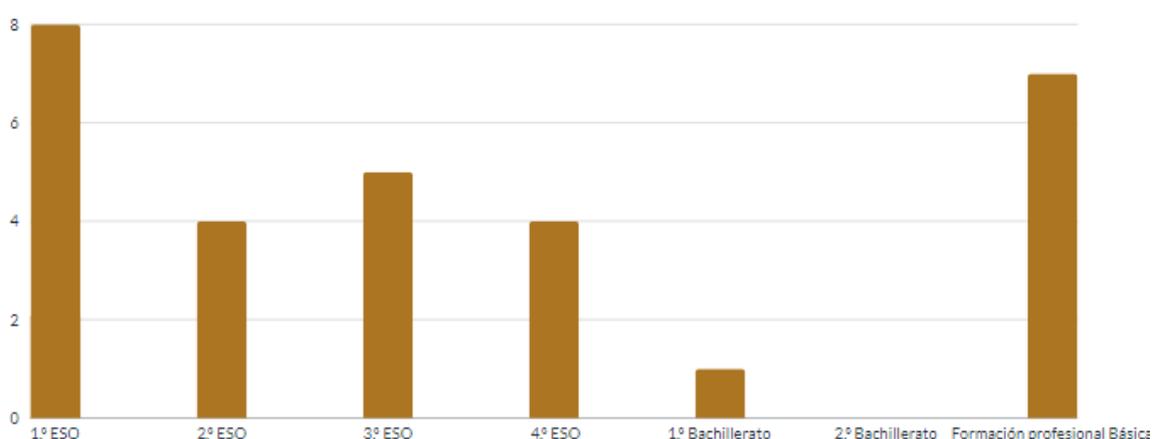


Figura 15. Gráfico de columnas. Nivel educativo del alumnado no hispanohablante.

También se les preguntó si tienen que recurrir a una lengua extranjera en el aula para poder impartir la materia de Lengua Castellana y Literatura, a lo que la mayoría respondió que sí, puesto que tienen que recurrir al inglés o al francés para ello, mientras que un 21,1% respondió que no.

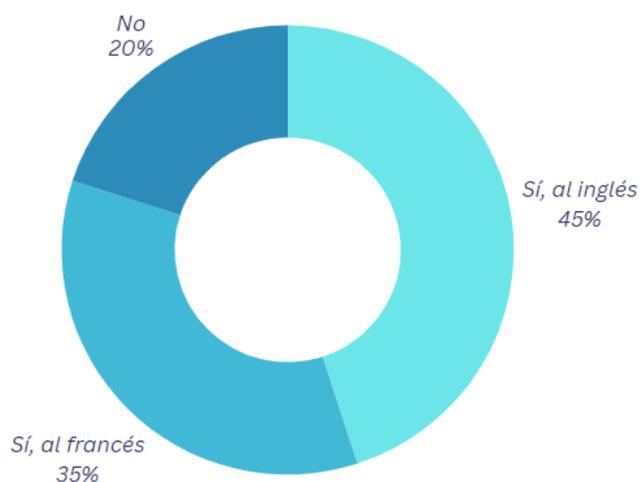


Figura 16. Diagrama circular. Lenguas extranjeras utilizadas en el aula de Lengua Castellana y Literatura.

No solo eso, sino que la mayoría coincide en que es importante tener conocimientos de lenguas extranjeras para apoyar a este alumnado en el aula de Lengua Castellana y Literatura.

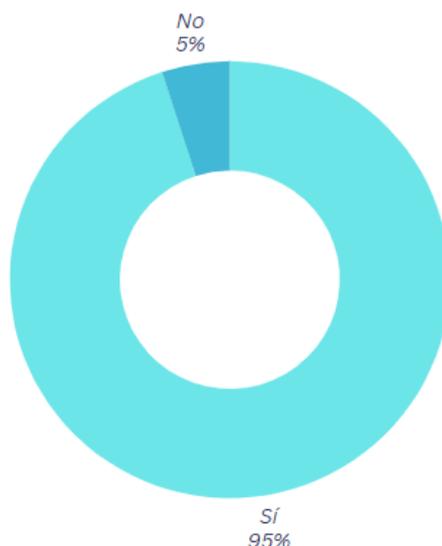


Figura 17. Diagrama circular. Perspectiva del profesorado en cuanto a la importancia de tener conocimientos de lenguas extranjeras en el aula de Lengua Castellana y Literatura.

Por otro lado, en la pregunta 17 nos interesamos por averiguar las dificultades que encontraban a la hora de asumir las necesidades del alumnado no hispanohablante en el

aula de Lengua Castellana y Literatura y a qué creían que se debía esto desde su perspectiva como docentes, muchos coincidieron en las mismas respuestas.

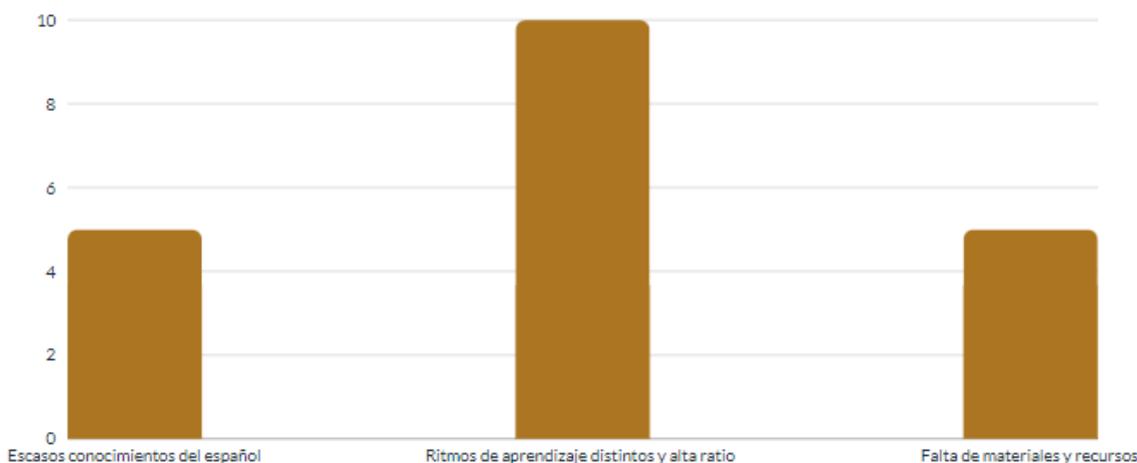


Figura 18. Gráfico de columnas. Nivel educativo del alumnado no hispanohablante.

Por ende, cuando se les preguntó por su opinión acerca de su formación, el 85% de los encuestados coincidieron en que les faltaba formación para atender a este perfil de alumnado.

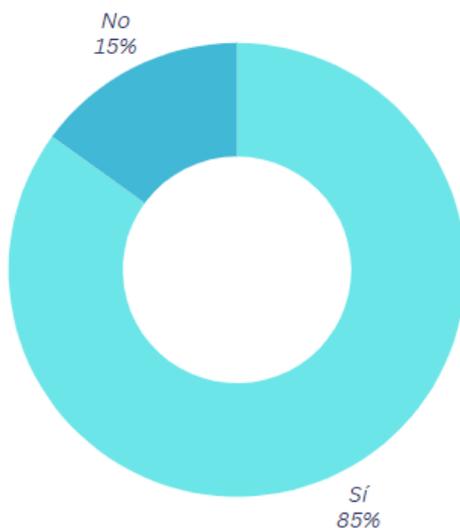


Figura 19. Diagrama circular. Perspectiva del profesorado en cuanto a su formación para atender al alumnado no hispanohablante.

Asimismo, catorce profesores coincidieron en la necesidad de tener a un especialista en ELE en el aula que acompañe su aprendizaje porque ellos no están formados en el ámbito o, al menos, aceptarían un modelo de docencia compartida, de manera que contarían con el apoyo de otro compañero de departamento en el aula que pueda ofrecer apoyo idiomático. También comentaron otras medidas tales como la ayuda de un docente

competente en lenguas extranjeras (5.3%), la activación de un plan de apoyo idiomático (7%) o la ampliación de horas del mismo (29.8%), así como formación en español como ELE para el profesorado de Lengua Castellana y Literatura (21.1%) o, incluso, para el profesorado de todas las materias (12.3%).



Figura 20. Diagrama circular. Necesidades en el aula de Lengua Castellana y Literatura detectadas por el profesorado.

Así, cuando se les preguntó por su valoración de la presencia de alumnado no hispanohablante con respecto al alumnado nativo en el aula de Lengua Castellana y Literatura, obtuvimos respuestas diversas, pues un 45% del profesorado manifestó que este perfil de alumnado contribuye positivamente a la consecución de los objetivos curriculares de la materia, especialmente a los que se refieren a la multiculturalidad. Un 20% comentó que la presencia de este alumnado dificulta ligeramente la consecución de los objetivos curriculares, mientras que un 15% manifestó que lo hacían ampliamente, en ambos casos debido a que no podían atender solos a la diversidad del aula con las altas ratios de alumnos por clase. Asimismo, un 20% comentó que este perfil de alumno no contribuye ni positiva ni negativamente a la consecución de los objetivos curriculares.

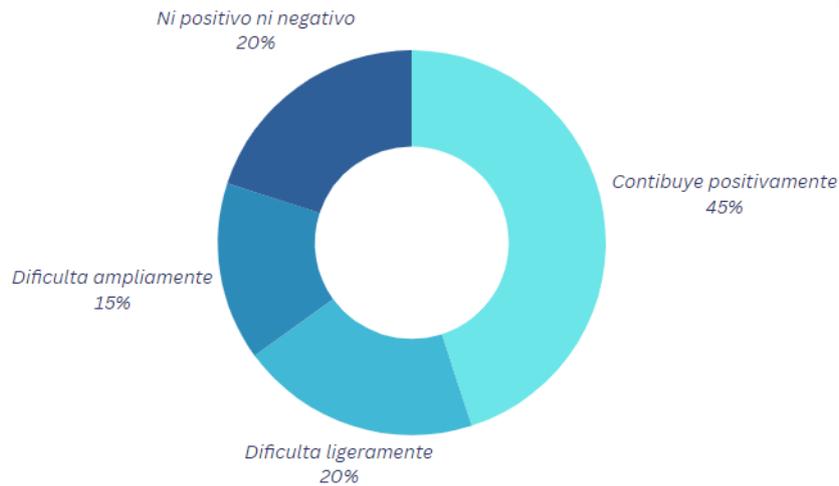


Figura 21. Diagrama circular. Perspectiva del profesorado en cuanto a la consecución de los objetivos curriculares con el alumnado hispanohablante presente en el aula de Lengua Castellana y Literatura.

Ahora bien, cuando se les preguntó por las normativas de sus centros y si conocían que en estas se hiciera mención explícita al español como segunda lengua o al alumnado no hispanohablante, el 36,8% de los encuestados respondió que se mencionaba en la Programación Anual del Centro, el 26,3%, en los ejes de su IES y el 15,8%, en el Proyecto Educativo del Centro. No obstante, también el 36,8% de los encuestados respondió desconocer si se hacía mención alguna en la normativa de su centro.

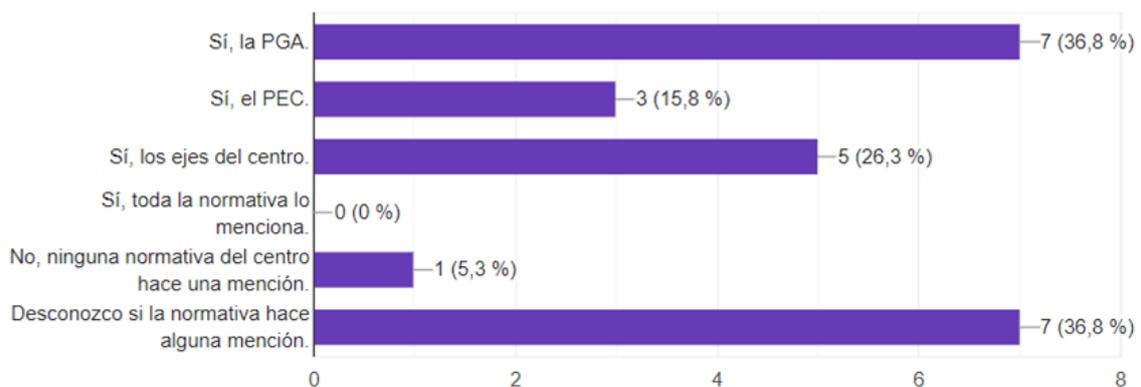
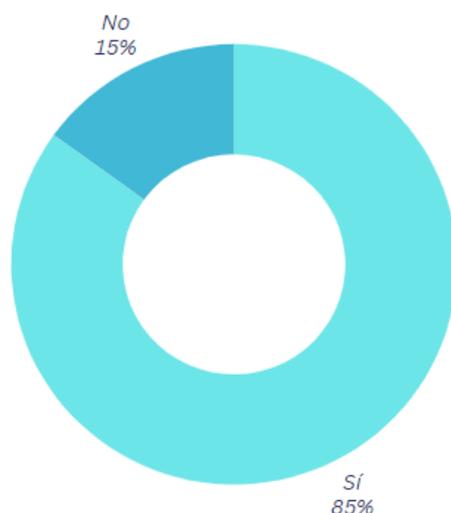


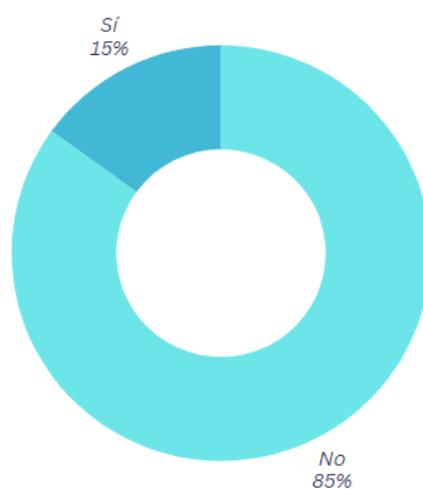
Figura 22. Gráfico de columnas. Conocimiento del profesorado sobre la mención del alumnado no hispanohablante o el español como segunda lengua en los documentos institucionales de sus centros.

No obstante, al cuestionarles sobre la existencia de apoyo idiomático en su centro, todos contestaban que sí tenían constancia de ella. Ahora bien, al preguntarles su ta apoyo idiomático se aplicaba, el 15% contestó que no.



*Figura 23. Diagrama circular. Aplicación del apoyo idiomático en los centros educativos del profesorado encuestado.*

En cuanto a recursos y materiales se refiere, al preguntarles por los primeros, la mayoría contestó que no tenían suficientes recursos en sus centros para atender a este alumnado, pues si bien contaban con dispositivos electrónicos y páginas interactivas para este alumnado, ello no supe las necesidades que acusa.



*Figura 24. Diagrama circular. Recursos en los centros educativos del profesorado encuestado.*

Sin embargo, al preguntarles si consideraban que contaban con suficientes materiales, obtuvimos una mayor respuesta afirmativa que con los recursos, si bien el 75% afirmaba que tampoco cuenta con muchos materiales más allá de cuadernos, libros y otros recursos audiovisuales.

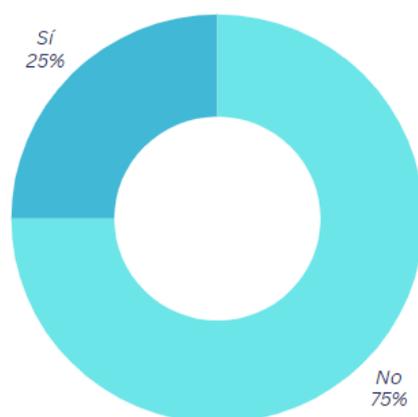


Figura 25. Diagrama circular. Materiales en los centros educativos del profesorado encuestado.

Así, al preguntarles sobre las medidas que se habían aplicado al alumnado no hispanohablante en sus centros, el 47,4% contestaron que se habían adaptado los materiales curriculares, mientras que el 57,9% respondió que se les había proveído de materiales de apoyo. No obstante, el 5,3% admitió que este alumnado había recibido acción tutorial y orientación especializada; el 10,5%, intervención de profesionales especializados e, incluso, el 10,5% respondió que en sus centros no se había tomado ninguna medida.

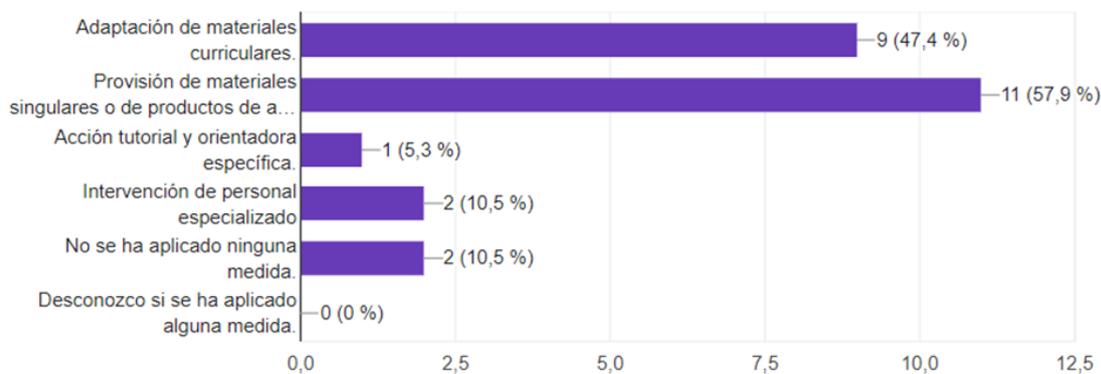


Figura 26. Gráfico de columnas. Conocimiento del profesorado sobre la mención del alumnado no hispanohablante o el español como segunda lengua en los documentos institucionales de sus centros.

A continuación, se les preguntó cómo valoraban la aplicación de estas medidas en una escala del 1 al 5 (siendo 1 extremadamente mal aplicadas, y 5 muy bien aplicadas), a lo que obtuvimos las siguientes respuestas.

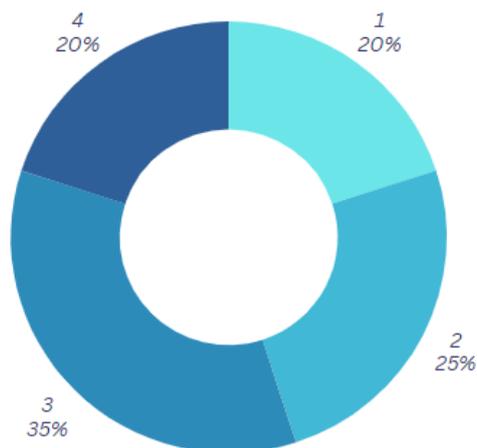


Figura 27. Diagrama circular. Valoración de las medidas por parte del profesorado.

Luego, se les preguntó, en la misma escala, cómo valoraban la aplicación de estas estrategias didácticas de cara a la consecución de los objetivos de aprendizaje del alumnado no hispanohablante y obtuvimos las siguientes respuestas.

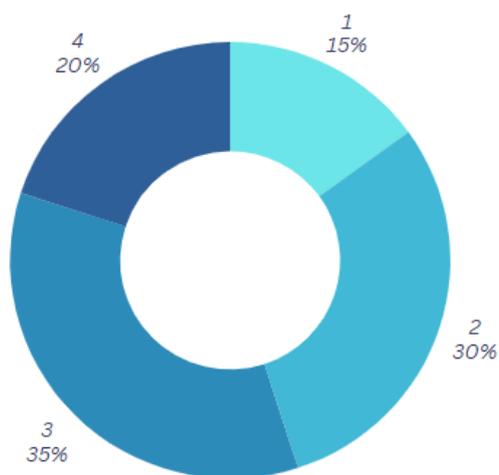


Figura 28. Diagrama circular. Valoración de las estrategias didácticas para la consecución de los objetivos de aprendizaje del alumnado no hispanohablante por parte del profesorado.

La última pregunta utilizando esta escala fue cómo valoraban la aplicación de estas estrategias didácticas de cara a la consecución de los objetivos de aprendizaje para el gran grupo o para el conjunto del alumnado, a lo que los encuestados respondieron.

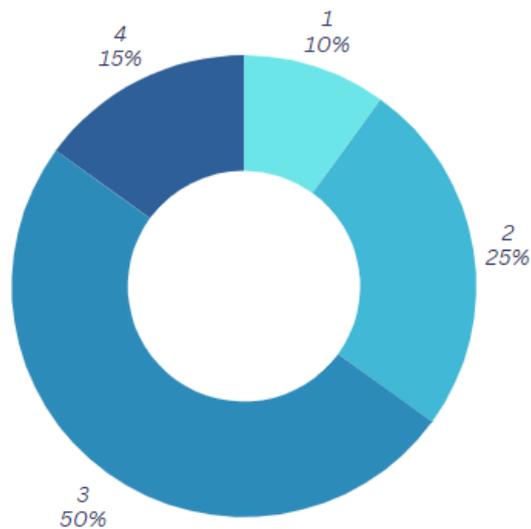


Figura 29. Diagrama circular. Valoración de las estrategias didácticas para la consecución de los objetivos de aprendizaje de todo el alumnado presente en el aula por parte del profesorado.

Finalmente, cuando se les preguntó si conocían alguna formación que se ofertara de ELE o español como L2 en la Consejería de Educación de Canarias o los Centros de Educación del Profesorado, el 75% contestó que no, el 15% contestó que sí, el 5% afirmó que no se promovían formaciones de este ámbito, y el otro 5% no lo sabía.

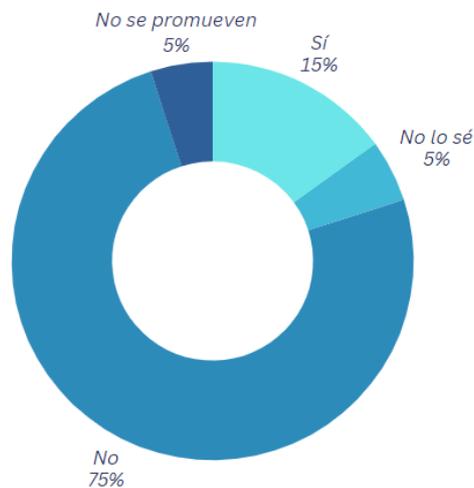


Figura 30. Diagrama circular. Conocimiento del profesorado acerca de formaciones de ELE en la Comunidad Autónoma de Canarias

Sin embargo, cuando se les preguntó si querían realizar una formación de español como L2 de ofertarse en la Comunidad Autónoma de Canarias, todos los encuestados contestaron que sí.

### 6.3. Discusión

Dado que el número de respuestas obtenidas es bajo, los resultados que hemos expuesto deben ser considerados como un pequeño ensayo de una investigación que ameritaría ser, en un futuro, más ambiciosa, que abarcara más cantidad y variedad de centros, otras islas y, en definitiva, mayor número de docentes de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Además, debemos condicionar los resultados a la desproporción de respuestas entre Tenerife y Gran Canaria, a la que hemos hecho alusión.

Por otro lado, contamos con bastantes aportaciones del profesorado de la isla de Tenerife, tanto de las zonas metropolitanas de Santa Cruz de Tenerife y La Laguna, como de las zonas norte (Los Realejos y Puerto de la Cruz) y sur (Los Cristianos), por lo que, a partir de aquí, se discutirá la situación de los mismos. Así, observábamos en los estudios de Fernández Marrero (2009) cómo la autora ya estaba preocupada, en aquel entonces, por la escasa formación del profesorado de secundaria de Canarias en cuanto a español como segunda lengua se refería. Si bien la autora no hacía ningún hincapié en zonas específicas de las islas, y debido a la situación actual de la isla de Tenerife donde la concentración de población no hispanohablante se da en la zona sur, tenderíamos a pensar que este perfil de alumnado estaría, precisamente, en esta. Sin embargo, los resultados muestran cómo la zona norte y zonas metropolitanas de la isla también cuentan con este perfil de alumnado y, por tanto, su profesorado enfrenta las mismas dificultades. Desafortunadamente, catorce años después del estudio de Fernández Marrero el profesorado, tanto en activo como el que está actualmente en prácticas, sigue preocupado con respecto a la carencia de formación necesaria para atender las necesidades específicas de este perfil de alumno cada vez más numeroso en nuestras aulas, independientemente de la zona de la isla en la que se encuentre.

Sumado a esto, además, coinciden en que las dificultades a la hora de asumir las necesidades del alumnado no hispanohablante en el aula de Lengua Castellana y Literatura se agrupan principalmente en tres ideas:

- El escaso conocimiento del español de este perfil de alumno, así como de horas en apoyo idiomático que recibe.
- Debido a la barrera idiomática presentan un ritmo de aprendizaje distinto del alumnado nativo y, si se centran en ayudar al alumnado no hispanohablante,

descuidan al alumnado nativo. Además, tampoco les ayudan las altas ratios de alumnos por clase con toda la diversidad que ello implica.

- La falta de materiales y recursos específicos para el alumnado no hispanohablante.

Por otro lado, los resultados muestran cómo solo unos pocos docentes han podido acceder a formación universitaria de este ámbito, ya sea a través de asignaturas optativas durante el grado o licenciatura o porque han cursado un máster fuera de la comunidad autónoma, puesto que, como mencionábamos en el marco teórico de este trabajo, ninguna de las universidades canarias oferta un posgrado de este ámbito. Es destacable, además, que este último perfil de profesorado que ha realizado un máster en ELE en universidades españolas fuera de Canarias es, a su vez, profesorado con poca experiencia en secundaria (han trabajado solo en un IES), pero que tiene mínimo dos años de experiencia en la enseñanza de español como LE o L2, lo que nos invita a pensar que el profesorado está, poco a poco, explorando otras perspectivas pedagógicas.

En cuanto a la formación fuera de las universidades, el mismo profesorado reconoce no saber si los Centros de Educación para el Profesorado ofertan estas formaciones e, incluso, alguno afirma tajantemente que no existen en los centros de Tenerife, hecho que corrobora lo expuesto en el marco teórico de esta investigación. Esto ha llevado a que parte del profesorado haya ido creando su propio banco de recursos a través de formación autónoma o la experiencia que han ido adquiriendo tras trabajar como docentes de español como segunda lengua o español para extranjeros. No obstante, subrayamos que la totalidad de los encuestados está dispuesto a realizar una formación de español como L2 o ELE para apoyar a este tipo de alumnado si se ofertase en los CEP.

Por otro lado, sorprende el hecho de que la mayoría del profesorado, a consecuencia de carecer de esta formación, desconozca que los objetivos curriculares de la actual ley educativa LOMLOE van en consonancia con el enfoque comunicativo que comparte con el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Sin embargo, un porcentaje del cuerpo docente sí es consciente de dicha concordancia, lo que invita a interpretar que el profesorado explora otros frentes pedagógicos para mejorar la práctica docente en su aula.

Por último, con respecto a la percepción que mantiene el propio profesorado del alumnado no hispanohablante, destaca que un gran número considera que estos estudiantes aportan positivamente a la consecución de los objetivos de aprendizaje del grupo en general, si

bien es cierto que otros están de acuerdo en que, a veces, resulta difícil conseguirlos cuando existe una barrera idiomática. Si a esto le sumamos las altas ratios que el mismo profesorado ha comentado, se va dificultando la atención a toda la diversidad del aula.

## **7. Conclusiones**

Tras todo lo expuesto, ¿debería el profesorado de Lengua Castellana y Literatura en Tenerife formarse también en español como segunda lengua para atender al alumnado no hispanohablante presente en las aulas de secundaria? A la luz de los resultados obtenidos en esta investigación, llegamos a la conclusión de que sí.

Canarias es un punto de encuentro de diversas culturas y lenguas debido a su ubicación geográfica. Esta diversidad se refleja en las aulas, donde es común encontrar estudiantes cuya lengua materna no es el español, pues, como hemos podido observar, se conforman grupos con entre once y dieciséis nacionalidades y donde convergen entre seis y diez perfiles lingüísticos.

La formación en ELE permite a los docentes aplicar estrategias pedagógicas específicas para enseñar español a estudiantes con una lengua materna distinta, fomentando así la inclusión y equidad educativa. Esto ayuda a que estos alumnos se integren mejor en el sistema educativo y en la sociedad, objetivo que, además, se incluye en el currículum de la materia, pues el alumnado debe saber utilizar la lengua para la resolución de conflictos en su entorno y llegar a ser un ciudadano competente.

Asimismo, los docentes con formación en ELE están mejor cualificados para identificar las dificultades específicas que enfrentan los estudiantes no hispanohablantes y pueden adaptar sus métodos de enseñanza para abordar estas dificultades de manera efectiva. A esto le debemos añadir, además, que la enseñanza del español como segunda lengua suele centrarse en desarrollar habilidades comunicativas prácticas, lo que puede ser beneficioso no solo para los estudiantes no hispanohablantes, sino también para todos los estudiantes, al poner un énfasis mayor en el uso práctico del idioma, objetivo que también se recoge en la ley educativa actual.

Por otro lado, en nuestro país las políticas educativas promueven la formación continua del profesorado y la adaptación a las necesidades de todos los estudiantes. Si tenemos en

cuenta la realidad actual presente en las aulas canarias, la formación en ELE se alinea con estos objetivos y ayudaría a mejorar el cumplimiento de estas normativas. Asimismo, formarse en ELE no solo ayuda a los docentes a abordar las necesidades actuales, sino que también los prepara para futuras dinámicas demográficas y educativas. La globalización y la movilidad internacional actual apuntan a que la diversidad lingüística en las aulas seguirá siendo una realidad en el futuro. Además, para los profesores, adquirir habilidades en la enseñanza del español como segunda lengua puede ser una oportunidad de desarrollo profesional, ya que les permite ampliar sus competencias y mejorar su práctica docente.

En definitiva, la formación en español como segunda lengua equiparía mejor al profesorado de Lengua Castellana y Literatura para atender las necesidades diversas del alumnado no hispanohablante, promoviendo un ambiente educativo más inclusivo y eficaz en consonancia, tanto con las leyes educativas actuales, como con los objetivos propios de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura.

## 8. Bibliografía

Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC núm. 46, del 6 de marzo de 2018.

Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC núm. 58, del 23 de marzo de 2023.

Fernández Marrero, A. (2009). Análisis y aplicación del currículo de español como segunda lengua en la ESO en Canarias a la luz de las premisas europeas en materia educativa. *Revista española de lingüística aplicada*, 22: 107-135. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3138272.pdf>

Gallego López, B. (2009). Planes y programas de escolarización y enseñanza de L2 a niños y jóvenes inmigrantes en *España en Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 2: 60- 89. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3186927.pdf>

Gil Herrera, R. M. (2015). *La enseñanza del español en un contexto multilingüe de Canarias* [Trabajo de fin de grado, Universidad de La Laguna]. RIULL. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/1483>

Gobierno de Canarias (s.f.). *Apoyo idiomático*. Consejería de Educación. <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/ensenanzas/atencion-a-la-diversidad/medidas-eso/apoyo-idiomatico/>

Gobierno de Cantabria (s.f.). Interculturalidad. Consejería de Educación, Formación Profesional y Universidades. <https://www.educantabria.es/diversidad/interculturalidad>

Godoy Delgado, I.C. (2006). Importancia de la enseñanza del español como lengua extranjera en la comunidad autónoma de Canarias en Anuario del Instituto Cervantes. *Enciclopedia del español en el mundo Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*; 411-412.

Instituto Canario de Estadística (2022). *Población extranjera*. Gobierno de Canarias. <https://www3.gobiernodecanarias.org/istac/statistical->

[visualizer/visualizer/data.html?resourceType=indicator&resourceId=POBLACION\\_EXTRANJERA&measure=ABSOLUTE&geo=ES70#visualization/table](https://visualizer/visualizer/data.html?resourceType=indicator&resourceId=POBLACION_EXTRANJERA&measure=ABSOLUTE&geo=ES70#visualization/table)

Instituto Cervantes (2005). Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación. Madrid: Instituto Cervantes.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/documentos/informe.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/informe.htm)

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Anaya.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm)

Instituto Cervantes (2022). El español, una lengua viva. Madrid: Instituto Cervantes.  
[https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2022.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf)

Jorge Trujillo, C., Díaz Cabrera, I. C. y Dorta Luis, J. (2021). El español de Canarias y su enseñanza como L2 a través del juego. En R. Mancinas-Chávez Coordinadora, *Universidad, Innovación e investigación ante el horizonte 2030* (1ª ed. Vol. 1, p. 71). Editorial Egregius.

Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social. *Boletín Oficial del Estado*, 10, de 12 de enero de 2000.

López-Reillo, P. (2011). *Jóvenes de África reinventando su vida. Menores extranjeros no acompañados salvando fronteras.* Área de Empleo, Desarrollo Económico, Comercio y Acción Exterior, Cabildo Insular de Tenerife.

Medina Moral, E. y Mahía Casado, M. (2022). *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español.* Ministerio de Inclusión, Seguridad social y Migraciones.  
[https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/documentos/documento\\_0153.htm](https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/documentos/documento_0153.htm)

Ministerio de Educación (2022). *Informe PISA 2022: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes.*  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:91f26ac3-0a3b-4efa-b2ce-a5d791229f4d/pisa-2022-informe-completo-digital-low.pdf>

Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009. Boletín Oficial del Estado, 103, de 30 de abril de 2011.

Resolución de 28 de febrero de 2003, por la que se dictan instrucciones para la regulación de la oferta de materias optativas de carácter complementario y para la elaboración, aprobación y desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad de los centros escolares que imparten Educación Secundaria Obligatoria. BOC núm. 51, del 14 de Marzo de 2003.

Resolución del 15 de octubre de 2004 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa Decreto 212/2004. BOC núm. 212, del 3 de noviembre de 2004.

Resolución n.º 497/2023, de 26 de abril de 2023, de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad por la que se dictan instrucciones para la solicitud de las medidas de atención a la diversidad a desarrollar durante el curso 2023-2024 en centros escolares sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC núm. 127, del 30 de junio de 2023.

Salas, J. (2019). Las artes escénicas en el aprendizaje de una segunda lengua: la experiencia del proyecto ED-3091: fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. *Revista Pensamiento Actual*, 19(32), 99. - 114 doi 10.15517/PA. V19I32.37879

Salido Machado, E. (2023). Resiliencia y alumnado de español L2 en contextos migratorios. *Philologica Canariensia*, 29: 343-365.

Siguán, M. (coord.) (1992). *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona, ICE-Horsori.

Trujillo Sáez, F. (2004). La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza de español como segunda lengua. *Glosas Didácticas*, 11: 16-46.

## 9. Anexos

### 9.1. Bloques competenciales

Los siguientes bloques competenciales se extraen del Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC núm. 58, del 23 de marzo de 2023).

<b>Bloques competenciales</b>
1. Describir y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural de España, analizando el origen y desarrollo sociohistórico de sus lenguas y las características de las principales variedades dialectales del español, para favorecer la reflexión interlingüística, para combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.
2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, formarse opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.
3. Producir textos orales y multimodales con coherencia, cohesión, fluidez y el registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.

4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.

5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.

6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

7. Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura para construir la propia identidad lectora y disfrutar de la dimensión social de la lectura.

8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y crear textos de intención literaria.

9. Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.

10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.

## 9.2. Saberes básicos

### I. La lengua y sus hablantes

1. Observación de la propia biografía lingüística. Identificación de las familias lingüísticas y las lenguas de España.
2. Identificación de diferencias entre plurilingüismo y diversidad dialectal.
3. Identificación de rasgos fónicos, gramaticales y léxicos del español de Canarias.
4. Identificación de rasgos de las principales variedades dialectales del español.
5. Aproximación a la reflexión interlingüística.
6. Identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos y exploración de formas de evitarlos.

### II. Comunicación

#### 1. Contexto:

1.1. Reconocimiento de los componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre las personas interlocutoras; propósitos comunicativos; canal de comunicación, imagen, elementos paratextuales y no verbales de la comunicación.

#### 2. Géneros discursivos:

2.1. Comprensión y producción guiada de secuencias textuales básicas, con especial atención a las narrativas, descriptivas, dialogadas y expositivas. 2.2. Reconocimiento de las propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación. 2.3. Comprensión y producción de géneros discursivos propios del ámbito personal: la conversación. 2.4. Comprensión y producción de géneros discursivos propios del ámbito educativo: el resumen, la exposición oral y escrita. 2.5. Comprensión y producción de géneros discursivos propios del ámbito social: redes sociales y medios de comunicación. Aproximación al concepto de etiqueta digital y riesgos de

desinformación. Explicación de la imagen de los textos icónico-verbales y multimodales.

### **3. Procesos:**

3.1. Interacción oral, escrita y multimodal de carácter informal: tomar y dejar la palabra. Conocimiento de la cooperación conversacional y cortesía lingüística. Incorporación de la escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos.

3.2. Comprensión oral: identificación del sentido global del texto y relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

3.3. Aproximación a la lengua de signos a través del reconocimiento del alfabeto dactilológico, expresiones y vocabulario de uso cotidiano.

3.4. Producción oral formal: planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Incorporación pautada de los elementos no verbales, paratextuales de los textos icónico-verbales y de los rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal.

3.5. Comprensión lectora: reconocimiento del sentido global del texto, la estructura y relación entre sus partes. Identificación de la intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y el contenido del texto.

3.6. Producción escrita: planificación, textualización, revisión guiada y edición a partir de modelos en diferentes soportes. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.

3.7. Alfabetización mediática e informacional: búsqueda y selección de la información de manera pautada con criterios de fiabilidad y pertinencia; síntesis de la información en esquemas propios e integración progresiva de la misma como nuevo conocimiento; comunicación guiada y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización progresivamente autónoma de dispositivos digitales,

herramientas tecnológicas y plataformas virtuales para la realización de sencillos proyectos escolares.

#### **4. Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos:**

4.1. Identificación de los recursos lingüísticos para mostrar la implicación del emisor en los textos: formas de deixis personal, temporal y espacial, y procedimientos de modalización.

4.2. Reconocimiento y aplicación pautada de los recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación.

4.3. Identificación y uso de los mecanismos de cohesión básicos, de los conectores textuales temporales, explicativos, de orden y de contraste y de los mecanismos de referencia interna gramaticales (sustituciones pronominales y adverbiales) y léxicos (repeticiones, sinónimos, hiperónimos y elipsis).

4.4. Observación e identificación del uso coherente de las formas verbales en los textos (narrativos, descriptivos, dialogados y expositivos). Reconocimiento y uso de los tiempos del pretérito en la narración y de la correlación temporal en el discurso relatado.

4.5. Identificación guiada de la corrección lingüística y aplicación progresiva de la revisión ortográfica y gramatical de los textos. Uso de diccionarios, manuales de consulta y de correctores ortográficos en soporte analógico o digital para la corrección y la mejora textual y para obtener información gramatical.

4.6. Reconocimiento guiado y uso de los signos básicos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Identificación de su relación con el significado.

### **III. Educación literaria**

**1. Lectura autónoma. Implicación en la lectura de obras de forma progresivamente autónoma a partir de una preselección de textos variados,**

**y reflexión sobre los textos leídos y sobre la práctica de lectura, atendiendo a los siguientes saberes:**

- 1.1. Desarrollo progresivo de estrategias y criterios para la selección de obras variadas de manera orientada, a partir de la exploración guiada de la biblioteca escolar y pública disponible.
- 1.2. Toma de conciencia progresiva de los propios gustos e identidad lectora.
- 1.3. Participación progresiva en actos culturales vinculados a la lectura del ámbito personal y educativo.
- 1.4. Expresión de la experiencia lectora, con apoyo de ejemplos y utilizando progresivamente el metalenguaje específico. Apropiación de los textos leídos a través de distintas formas de recreación.
- 1.5. Movilización de la experiencia personal y lectora como forma de establecer vínculos de manera pautada entre la obra leída, así como con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales próximas a sus intereses.
- 1.6. Desarrollo de estrategias para la recomendación de las lecturas entre iguales, ya sea de forma oral, escrita o multimodal, y en soportes variados.

**2. Lectura guiada. Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal, con la adecuada atención a la literatura canaria, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos, atendiendo a los siguientes saberes:**

- 2.1. Desarrollo gradual de estrategias para la construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias guiadas, con la incorporación progresiva del metalenguaje específico.
- 2.2. Relación guiada entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Análisis básico del valor de los recursos expresivos y de sus efectos en la recepción.

- 2.3. Expresión pautada, a través de procesos y soportes diversificados, de la interpretación y valoración personal de obras y fragmentos literarios.
- 2.4. Comparación pautada de los textos leídos con otros textos, orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales próximas a sus intereses y con las nuevas formas de ficción en cuanto a temas, estructuras y lenguajes.
- 2.5. Desarrollo progresivo de estrategias para interpretar la perspectiva de género en las obras y fragmentos leídos.
- 2.6. Implicación progresiva en el desarrollo de estrategias que favorezcan la lectura expresiva, la dramatización y la recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión y oralización implicados.
- 2.7. Creación de textos con intención literaria a partir de modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.).

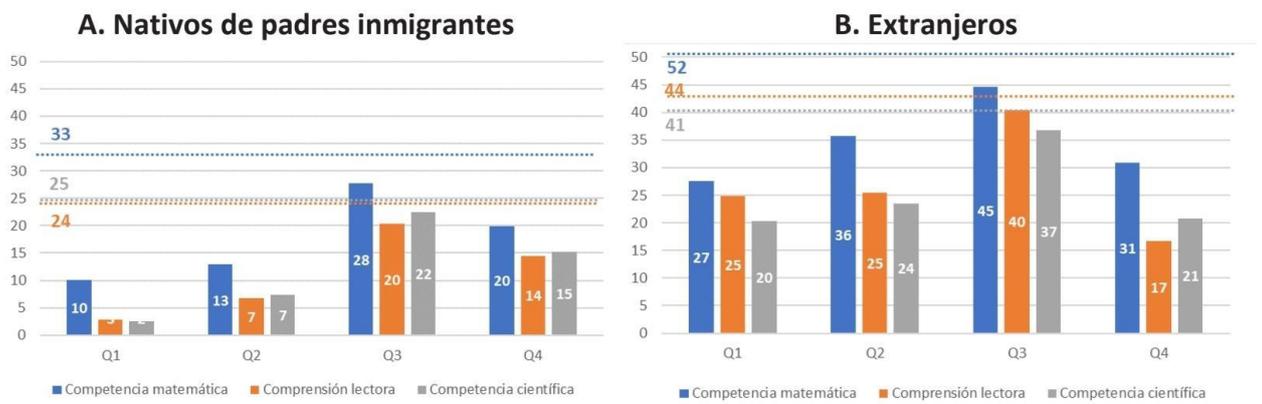
#### **IV. Reflexión sobre la lengua**

1. Reconocimiento de las diferencias relevantes e intersecciones entre lengua oral y lengua escrita atendiendo a aspectos sintácticos, léxicos y pragmáticos.
2. Estudio de la lengua como sistema y sus unidades básicas teniendo en cuenta los diferentes niveles: el sonido y sistema de escritura, las palabras (forma y significado) y su organización en el discurso (orden de las palabras, componentes de las oraciones o conexión entre los significados).
3. Distinción gradual entre la forma (categoría gramatical), la función de las palabras (funciones sintácticas básicas) y conocimiento de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para los cambios de categoría.
4. Observación de la relación entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple. Identificación de enunciados de acuerdo con estos esquemas y uso de la terminología sintáctica necesaria. Toma de conciencia del orden de las palabras y su concordancia.

5. Identificación y uso de los procedimientos de adquisición y formación de palabras.

Estudio de los cambios en su significado, las relaciones semánticas entre palabras y sus valores denotativos y connotativos en función del contexto y el propósito comunicativo.

### 9.3. Gráficos sobre la brecha en el rendimiento académico según cuartil del índice de Estatus Económico, Social y Cultural (ESCS)



(\*): Las líneas discontinuas representan la brecha "bruta", o diferencia directa entre el rendimiento de los nativos y el resto de colectivos; mientras que las barras representan la brecha "neta" calculada como la diferencia con el rendimiento de nativos en cada cuartil del índice de estatus económico, social y cultura (ESCS) de PISA.

#### **9.4. Cuestionario remitido al profesorado de Lengua Castellana y Literatura en las islas de Gran Canaria y Tenerife**

##### **Bloque I: Perfil del encuestado**

1. ¿En qué isla capitalina trabajas actualmente?
2. Indica, a continuación, en qué municipio de Tenerife o Gran Canaria se encuentra tu centro:
3. Indica, a continuación, en qué centro trabajas actualmente:
4. Indica, a continuación, en qué centro/s has trabajado previamente:
5. ¿Qué titulación has estudiado para ser docente de Lengua Castellana y Literatura?
6. Si en la respuesta anterior has contestado *Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* ¿dónde has estudiado esta titulación?
7. Si no has estudiado el Máster en Español como Lengua Extranjera, durante tu formación académica, ¿has cursado alguna asignatura dedicada al Español como lengua Extranjera (ELE)?
8. Desde que eres docente en activo, ¿has realizado alguna formación en español como segunda lengua o de español como lengua extranjera?
9. ¿Tienes experiencia como docente de español como lengua extranjera o segunda lengua?
10. ¿Cuánta experiencia tienes como docente de español como segunda lengua (L2) o como lengua extranjera (LE)?
11. ¿En qué modalidad has trabajado como docente de español como L2 o LE? Marca todas las opciones que aplican en tu caso.
12. ¿Dónde has trabajado como docente de español L2 o LE?
13. ¿Conoces que los objetivos curriculares de la actual ley LOMLOE para la materia de Lengua Castellana y Literatura tienen un alto nivel de correspondencia con los objetivos perseguidos en la enseñanza de español como L2 o LE (Comprensión y

producción escrita, comprensión y producción oral, diversidad lingüística del español y formación de ciudadanos competentes)?

## **Bloque II: Percepción en el aula**

14. ¿Con cuántas nacionalidades has trabajado o trabajas en el aula?
15. ¿Con cuántos perfiles lingüísticos has trabajado o trabajas en el aula?
16. ¿Has tenido o tienes alumnado cuya lengua materna sea distinta al español?
17. ¿Has tenido o tienes alumnado con una lengua materna distinta que presente dificultades con el uso el español? (Selecciona la opción más afín contigo).
18. ¿En qué nivel educativo se encontraba o encuentra este alumnado?
19. ¿Has tenido o tienes que recurrir a una lengua extranjera para poder enseñar la materia de Lengua Castellana y Literatura?
20. ¿Crees que es importante tener conocimientos de lenguas extranjeras para apoyar a este alumnado en el aula de Lengua Castellana y Literatura?
21. ¿Qué dificultades encuentras a la hora de asumir las necesidades del alumnado no hispanohablante en el aula de Lengua Castellana y Literatura?
22. Desde tu perspectiva como docente, ¿a qué crees que se deben estas dificultades?
23. ¿Consideras que te falta formación para atender a las necesidades de este perfil de alumnado?
24. ¿Conoces si la normativa de tu centro (PGA, PEC, ejes) hace alguna mención explícita al español como segunda lengua o al alumnado no hispanohablante?
25. ¿Conoces si en tu centro hay apoyo idiomático?
26. De ser afirmativa la respuesta a la pregunta anterior, ¿se aplica el apoyo idiomático en tu centro?
27. ¿Consideras que en tu centro hay suficientes recursos para que el profesorado pueda apoyar el aprendizaje del alumnado no hispanohablante?

28. De ser afirmativa la respuesta anterior, ¿qué tipos de recursos has utilizado?
29. ¿Consideras que en tu centro hay suficientes materiales para que el profesorado pueda apoyar el aprendizaje del alumnado no hispanohablante?
30. De ser afirmativa la respuesta anterior, ¿qué tipos de materiales has utilizado?
31. ¿Conoces si, desde la Consejería de Educación, se promueven formaciones o recursos sobre el español como segunda lengua o como lengua extranjera para el profesorado?
32. Si pudieras acceder a formación en español como segunda lengua en Canarias para atender a las necesidades de este alumnado, ¿te gustaría realizarla?
33. ¿Con qué medida/s de apoyo te gustaría contar para resolver las necesidades educativas del alumnado no hispanohablante en el aula de Lengua Castellana y Literatura?
34. ¿Cómo valoras la presencia de alumnado no hispanohablante con respecto al alumnado monolingüe en el aula de Lengua Castellana y Literatura?
35. ¿Qué medidas de carácter ordinario o extraordinario conoces que se apliquen o se hayan aplicado al alumnado no hispanohablante en el aula?
36. ¿Cómo valoras la aplicación de estas medidas? (Siendo 1 extremadamente mal aplicadas y 5 muy bien aplicadas)
37. ¿Cómo valoras la aplicación de estas estrategias didácticas de cara a la consecución de los objetivos de aprendizaje del alumnado no hispanohablante? (Siendo 1 extremadamente mal aplicadas y 5 muy bien aplicadas)
38. ¿Cómo valoras la aplicación de estas estrategias didácticas de cara a la consecución de los objetivos de aprendizaje para el gran grupo o para el conjunto del alumnado?