


 **Directrices** sobre metodologías y enfoques innovadores en la **enseñanza de L2 a adultos** en situación de migración y desplazamiento.









Co-funded by  
the European Union

Este proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación refleja únicamente las opiniones del autor, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida. N° de proyecto 2021-1-ES01-KA220-ADU-000033805.

# CONTENIDO

1. **Objetivos de las Directrices**
2. **¿Cuáles son las necesidades lingüísticas de los alumnos?**
3. **Presentación de los países socios**
  - 3.1 Alemania
  - 3.2 Grecia
  - 3.3 Italia
  - 3.4 España
4. **La cuestión del examen de lengua y la ciudadanía en los países socios**
5. **Marco metodológico**
  - 5.1 Cuestionario dirigido a adultos en situación de migración
  - 5.2 Cuestionario dirigido a profesores de idiomas y mediadores lingüístico-culturales
6. **Análisis de los datos de la encuesta**
  - 6.1 **Resultados de la encuesta a inmigrantes adultos**
    - 6.1.1 El perfil personal
    - 6.1.2 El perfil lingüístico
    - 6.1.3 Experiencias migratorias
    - 6.1.4 Percepción del país de acogida y de sus ciudadanos
    - 6.1.5 Necesidades lingüísticas y culturales
    - 6.1.6 Motivación para aprender la lengua del país de acogida
    - 6.1.7 Método favorito de enseñanza de idiomas
    - 6.1.8 El uso de las lenguas en diferentes contextos
    - 6.1.9 El papel de la cultura del país de acogida y del país de origen
    - 6.1.10 La primera palabra aprendida en L2
    - 6.1.11 Principales dificultades en el aprendizaje de una nueva lengua
    - 6.1.12 Competencias de escritura y lectura
    - 6.1.13 El uso de los medios de comunicación y las redes sociales
    - 6.1.14 Barreras lingüísticas y mediación lingüística y cultural

## **6.2 Resultados de la encuesta a los profesores**

- 6.2.1 Perfil personal y lingüístico de los informantes
- 6.2.2 Percepciones sobre las políticas de integración de los inmigrantes
- 6.2.3 Percepciones en torno a las políticas lingüísticas
- 6.2.4 Métodos de enseñanza y aprendizaje de L2: conciencia y motivación lingüísticas
- 6.2.5 Barreras culturales y dificultades encontradas en los procesos de aprendizaje de L2
- 6.2.6 Herramientas innovadoras para la enseñanza de L2 y estrategias de mediación lingüística para la integración

## **7. Enfoques de la enseñanza/aprendizaje de una lengua**

- 7.1 Respuesta física total (RFT)
- 7.2 Enfoque comunicativo (AC)
- 7.3 Enseñanza de idiomas basada en tareas (TBLT)
- 7.4 Aprendizaje de idiomas asistido por ordenador (CALL)
- 7.5 Aprendizaje integrado de contenidos e idiomas (AICLE)
- 7.6 Aprendizaje cooperativo de idiomas (CLL)

## **8. Recomendaciones sobre estrategias y buenas prácticas**



# 1. Objetivos de las Directrices



En noviembre de 2020, la Comisión adoptó un *Plan de Acción sobre Integración e Inclusión 2021- 2027*, que hace hincapié en la prestación de apoyo específico en todas las etapas de la integración. Una de las principales acciones es la educación y la formación inclusivas, centradas en un reconocimiento más rápido de las cualificaciones y el aprendizaje de idiomas. Entre los principales objetivos, podemos recordar los siguientes temas: la evaluación lingüística y la integración de las personas en situación de migración a través de la educación; la recepción de las personas recién llegadas en situación de migración y desplazamiento, y la evaluación de la escolarización previa; el reconocimiento de las cualificaciones para las personas en busca de refugio y asilo; el diálogo intercultural como herramienta para abordar la migración y las personas con experiencia vivida en la migración y el desplazamiento en contextos educativos; la diversidad lingüística y cultural; las políticas de integración para las personas en situación de migración - principios, retos y prácticas. Siguiendo esta línea, el principal objetivo de estas Directrices es poner de relieve las estrategias que han demostrado ser eficaces para superar los problemas con los que se encuentran de vez en cuando los adultos en situación de migración y los facilitadores lingüísticos en el ámbito de la enseñanza de L2 y que a menudo no están codificadas ni sistematizadas.

Estas directrices<sup>1</sup> se han elaborado sobre la base de una encuesta en la que han participado los socios del proyecto ALL-IN (Guaraní, COSPE, Centro Interortodoxo de la Iglesia de Grecia, Per Esemplio Onlus<sup>2</sup>, Volkshochschule Im Landkreis Cham y Universidad para Extranjeros de Siena) con el fin de sacar a la luz las buenas prácticas en el ámbito de la enseñanza de L2 y las criticidades encontradas dentro del sistema. De hecho, el aspecto innovador consiste en “mapear” las buenas prácticas partiendo de la experiencia directa de quienes cada día, sobre el terreno, se dedican a enseñar L2 a adultos en situación de migración. En los últimos años, los procesos de enseñanza de idiomas a extranjeros han experimentado importantes transformaciones ligadas a la presencia de nuevos públicos, nuevos contextos, pero también nuevas metodologías de enseñanza. Frente a esta variedad extremadamente diferenciada de alumnos, la relación entre un posible proyecto unitario, que puede plasmarse en herramientas, modelos, vías de enseñanza tradicionales y planetarias, no es factible precisamente por este fuerte índice de variación. Estas Directrices se basan, por tanto, en la pluralidad de perfiles, necesidades y motivaciones de los estudiantes como un valor, y no como un obstáculo, capaz de desencadenar estrategias didácticas innovadoras y creativas.

Este documento, sin querer proponer un modelo prescriptivo, ni exhaustivo, se refiere a una perspectiva de educación lingüística democrática. Democrática porque con una visión transversal, todos los países socios han sido implicados, todos los profesores implicados tendrán la oportunidad de compartir sus experiencias pedagógicas, todos los alumnos, a pesar de su diversidad, tendrán acceso a los itinerarios didácticos y finalmente todos los lenguajes (verbales y no verbales, espacio escolar, espacio extraescolar, etc.) serán valorados. A la luz del alto nivel de absentismo o abandono de los cursos de idiomas por parte de los adultos que experimentan la migración, la intención es centrarse en un enfoque didáctico, también lúdico, que desarrolle rutas de aprendizaje cooperativo, multimodal y multimedia, por lo tanto capaz de alcanzar objetivos instrumentales pero también metas educativas, actuando sobre una unión virtuosa entre la escuela y lo extraescolar que permita alimentar la autoestima, ayudar a las relaciones, la integración y la inclusión social, así como el aprendizaje de idiomas. La Guía concluye con algunas recomendaciones sobre estrategias y buenas prácticas basadas en los resultados de la encuesta y en documentos recientes de la UE.

1. Estas directrices han sido elaboradas por Raymond Siebetcheu con la colaboración de Paola Savona.

2. Corrección de las directrices: Ishana Meadows (Per Esemplio).



## 2. ¿Cuáles son las necesidades lingüísticas de los alumnos?



Los alumnos tienen distintos tipos de necesidades que afectan a su aprendizaje cuando aprenden una lengua extranjera. Estas necesidades son *personales* (relacionadas con la edad, el sexo, los antecedentes culturales, los intereses, la formación académica, la motivación), *estilos de aprendizaje* (experiencia previa en el aprendizaje de idiomas, objetivos y expectativas de aprendizaje para el curso, autonomía del alumno, brecha en el aprendizaje, por ejemplo, la brecha entre el nivel actual y el nivel objetivo de dominio de la lengua y el conocimiento de la cultura de destino), *necesidades profesionales* (requisitos lingüísticos para el empleo, la formación o la educación). Los profesores que trabajan con adultos en proceso de migración deben ser capaces de satisfacer las necesidades del alumno. De la información anterior se concluye que cada persona tiene necesidades de aprendizaje diferentes. Por lo tanto, se les debe enseñar de diversas maneras y necesitan aprender todo tipo de cosas diferentes en el aula cuando estudian una L2.

Las necesidades lingüísticas de los alumnos analizadas en este estudio forman parte de una concepción de la enseñanza de idiomas que sitúa al alumno en el centro del proceso de aprendizaje y enseñanza. En el pasado, el material didáctico era un elemento central y la figura del profesor dominaba mediante la transmisión de conocimientos nocionales y a través de una relación unidireccional con los alumnos. Sin embargo, según una actitud menos tradicional, es necesario que la enseñanza tenga en cuenta a los alumnos con sus características psicológicas y sociológicas, así como con sus necesidades de comunicación, influencias socioculturales, bagaje de experiencias y conocimientos. En consecuencia, la enseñanza, según este enfoque centrado en el alumno, tendrá que articularse de tal manera que se adapte lo más posible a la realidad psicológica y sociocultural del alumno.

De ahí, la importancia de las necesidades lingüísticas, cuya prerrogativa se subraya varias veces en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. De hecho, el Consejo de Europa (2001: 4) afirma que toda propuesta de enseñanza debe centrarse en el alumno y en sus necesidades, con el fin de situar al alumno en el primer plano de la relación de enseñanza, fundamentando la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en las necesidades, motivaciones, características y recursos de los alumnos. Estos principios ponen de relieve una de las prioridades más importantes, que es satisfacer las necesidades comunicativas, sociales y psicológicas de los alumnos.

El "enfoque orientado a la acción" del MCER se basa y va más allá del enfoque comunicativo propuesto a mediados de los años setenta en El Nivel Umbral, la primera especificación funcional/nocional de las necesidades lingüísticas. El enfoque orientado a la acción del MCER representa un alejamiento de los programas de estudios basados en una progresión lineal a través de estructuras lingüísticas, o un conjunto predeterminado de nociones y funciones, hacia programas de estudios basados en el análisis de las necesidades, orientados hacia tareas de la vida real y contruidos en torno a nociones y funciones seleccionadas a propósito. De este modo se fomenta una perspectiva de competencia guiada por descriptores del tipo "puedo hacerlo", en lugar de una perspectiva de deficiencia centrada en lo que los alumnos aún no han adquirido. La idea es diseñar planes de estudios y cursos basados en las necesidades comunicativas del mundo real, organizados en torno a tareas de la vida real y acompañados de descriptores de "Puedo hacerlo" que comuniquen los objetivos a los alumnos. Fundamentalmente, el MCER es una herramienta que ayuda a planificar planes de estudios, cursos y exámenes partiendo de lo que los usuarios/aprendices deben ser capaces de hacer en la lengua (Consejo de Europa, 2020: 26).



Por ello, toda propuesta didáctica debe partir de la identificación de las motivaciones para estudiar una lengua extranjera y de la identificación de las necesidades comunicativas del alumno.

Es importante que la institución educativa atienda a los alumnos, considerando sus necesidades como punto de partida para planificar un itinerario formativo válido y eficaz. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que las necesidades de comunicación nunca son estables. Ésta es quizá una de las dificultades que no hay que subestimar: las necesidades no pueden fijarse definitivamente porque vienen determinadas por circunstancias que cambian con el tiempo y el espacio. Además, hay que subrayar la extrema variedad de situaciones de las que necesariamente surgen varios análisis de necesidades, cada uno con su propia finalidad, herramientas y problemas.

Según esta perspectiva, el análisis de las necesidades se revela como una herramienta privilegiada para todas las partes implicadas: por una parte, resulta extremadamente útil para el profesor, en todas las fases del curso de formación; por otra, se convierte en esencial para el alumno, que puede reflexionar de forma más crítica sobre las dificultades y los progresos personales. Tanto el profesor como el alumno asumen un grado de conciencia tal que permite una cierta colaboración, encaminada a resolver los problemas que toda forma de enseñanza o aprendizaje conlleva. Como afirma Vedovelli (2001: 36) "la motivación llega a desempeñar un papel importante quizás tanto como el de las características lingüísticas de tipo estructural sobre la capacidad de aprender la nueva lengua y de desarrollar constantemente el proceso de aprendizaje espontáneo y/o guiado". Por lo tanto, la motivación es el desencadenante que hace posible cualquier forma de aprendizaje y que desempeña un papel central en el análisis de las necesidades. En efecto, este último constituye el trabajo previo que conduce a la definición de los objetivos de un curso, a la construcción del programa y a la elección de estrategias pedagógicas específicas para un determinado tipo de público. En lo que respecta a los adultos en situación de migración, a la luz de los principales documentos europeos, podemos observar que sus principales necesidades lingüístico-comunicativas se dividen en al menos seis ámbitos específicos: proceso de acogida, familia, escuela, trabajo, salud, tiempo libre. Desde este punto de vista, es evidente que el análisis de las necesidades comunicativas se justifica por la necesidad de identificar con precisión el tipo de competencia comunicativa que requiere cada individuo, con el fin de concentrar su atención y sus esfuerzos exclusivamente en la lengua que luego utilizará realmente. El plan de formación modelado en función del perfil del alumno será de este modo muy motivador y eficaz.

## 3. Presentación de los países socios



En esta sección, ilustraremos brevemente las políticas de inmigración lingüística de los 4 países que forman parte del proyecto ALL-IN: Alemania, Grecia, Italia y España.

### 3.1 Alemania

Según datos del Instituto Alemán de Estadística, a 31 de diciembre de 2022, el número oficial de inmigrantes en Alemania es de 13.383.910. Este dato corresponde al 15% de la población. Una cifra que ha crecido en unos 3 millones en los últimos 6 años. Las principales nacionalidades extranjeras son turca (1.487.110), ucraniana (1.164.200), siria (923.805), rumana (883.670), polaca (880.780) e italiana (644.970). A tener en cuenta el crecimiento exponencial de los inmigrantes ucranianos, cuya presencia viene determinada por la actual guerra con Rusia. De estas principales nacionalidades, que cubren algo menos de la mitad de todos los extranjeros en Alemania, las principales lenguas de inmigración habladas por estos ciudadanos y que pueden utilizarse para cursos de alfabetización y/o actividades de mediación lingüístico-cultural son el turco, el ucraniano, el árabe sirio, el rumano, el polaco y el italiano. En realidad, como observan Adler y Beyer (2018), el reciente crecimiento del multilingüismo se debe principalmente a las lenguas inmigrantes. A través de diferentes oleadas migratorias, en los últimos 50 años han llegado a Alemania diferentes grupos nacionales y diferentes lenguas.



## 3.2 Grecia

Según datos de Eurostat, a 1 de enero de 2021, el número oficial de inmigrantes en Grecia es de 921.485, de los cuales 168.550 son ciudadanos de la UE. Estos datos corresponden al 8% de la población. Teniendo en cuenta los datos del Eurostat, en 2018 las principales nacionalidades extranjeras fueron respectivamente: albanesa, china, georgiana, pakistaní, turca rusa, india, bangladeshí, egipcia y ucraniana. De estas nacionalidades, las principales lenguas habladas por estos ciudadanos y que pueden ser utilizadas para cursos de alfabetización y/o cursos de mediación lingüístico-cultural son albanés, chino, georgiano, ruso, turco, bengalí, hindi (u otras lenguas indias), árabe egipcio y ucraniano. Según la *Estrategia Nacional de Integración de 2019*, los principales objetivos del modelo griego de integración social son: Crear y mantener una sociedad abierta que respete la diversidad; Proteger los derechos, y delinear las obligaciones de los nacionales de terceros países de una manera no discriminatoria que garantice la igualdad social; Fomentar la interacción, la colaboración, el diálogo y la crítica constructiva entre comunidades cultural o étnicamente diversas, promulgando la democracia y la igualdad; Promover la diversidad, la tolerancia y la cohesión social; Motivar a todos los individuos a proteger el bien común y fomentar la contribución de todos los individuos al desarrollo del país.

## 3.3 Italia

Debido a su posición central en el mar Mediterráneo, Italia representa uno de los primeros países alcanzados por las personas en el intento de llegar a Europa. Según los datos del ISTAT, los extranjeros residentes en Italia, a 1 de enero de 2022 son 5.030.716 y representan el 8,5% de la población residente. Las principales nacionalidades son, respectivamente, rumana (1.076.412), albanesa (433.171), marroquí (428.947), china (330.495) y ucraniana (235.953). De estas nacionalidades principales, que abarcan la mitad de los extranjeros en Italia, las principales lenguas que hablan estos ciudadanos y que pueden utilizarse para cursos de alfabetización y/o actividades de mediación lingüístico-cultural son el rumano, el albanés, el árabe marroquí, el chino y el ucraniano. Según Machetti, Siebetcheu (2017:54-55), en Italia, las características que lamentablemente todavía hoy podemos destacar son la debilidad y el carácter fragmentario de una política migratoria, incluso si la presencia de ciudadanos de origen extranjero en nuestro país puede por ahora considerarse un fenómeno no reciente. Italia permaneció sin ninguna referencia normativa en materia de inmigración hasta la ley Martelli de febrero de 1990 y las diversas leyes que le siguieron a lo largo de los años, en primer lugar la Turco-Napolitano (l. 40/1998) y la Bossi-Fini (l. 189/2002). A día de hoy, no puede decirse que Italia haya conseguido esbozar una política migratoria clara. El modelo italiano se asocia, por tanto, a lo que podríamos definir como una "política de no migración", y esto parece ocurrir al menos por cuatro razones: incertidumbre y miedo a la diversidad; mezcla de varios modelos migratorios; heterogeneidad de las personas que experimentan la migración y de sus acciones; adopción de un enfoque intercultural.

## 3.4 España

En 2022, la población de España era de 47,4 millones de personas, incluidos 5,4 millones de personas con nacionalidad no española (11,45%). En cuanto a la composición de los inmigrantes residentes, en España viven más rumanos que en cualquier otro país de la UE, y los residentes marroquíes representan la mayor comunidad de origen africano. Sin embargo, aunque Marruecos es el país con mayor número de inmigrantes en España, el mayor crecimiento de la diáspora no comunitaria se está produciendo en la comunidad colombiana, con una tasa de crecimiento anual del 6,1% en 2022. Además de Marruecos, Rumanía y Colombia, las nacionalidades inmigrantes más numerosas son Venezuela, Argentina, Reino Unido, Perú, Francia, China, República Dominicana y Bolivia. Como vemos, España atrae una importante inmigración procedente de América Latina. De estas principales nacionalidades, las principales lenguas inmigrantes habladas por estos ciudadanos y que pueden ser utilizadas para cursos de alfabetización y/o actividades de mediación lingüístico-cultural son el español, el árabe, el rumano y el inglés. Un dato interesante a destacar es que entre los 4 países socios del proyecto ALL IN, España es el país que acoge a muchos ciudadanos inmigrantes que ya hablan español como lengua materna y/u oficial. Y este aspecto facilita enormemente el proceso de integración.





**Tabla 1 - Porcentaje de inmigración en los 4 países del proyecto ALL IN**

País	Número	Porcentaje
Alemania	13.383.910	15%
Grecia	921.485	8%
Italia	5.030.716	8,5%
España	5.434.153	11,45%

## 4. La cuestión del examen de lengua y la ciudadanía en los países socios



Ante el número cada vez mayor de inmigrantes en el espacio europeo, entre los diversos métodos adoptados por los países de la UE para acompañar a estos “nuevos europeos” en un proceso de integración, parece imponerse la medición del grado de ciudadanía sobre la base de la prueba lingüística: “por el hecho de que la mayoría de los países de la UE sienten una fuerte presión para controlar los flujos migratorios y excluir a los inmigrantes potenciales con escasas cualificaciones educativas y profesionales. Otra explicación puede encontrarse en las ideologías monolingües que aún prevalecen con fuerza en Europa. La lengua nacional oficial se considera un poderoso índice de pertenencia a un grupo y su dominio, fundamental para el bienestar del orden nacional” (Van Avermaet, Rocca, 2013). Con esta política, la lengua y su evaluación vuelven a asumir el papel bíblico de shibboleth (Libro de los Jueces 12:5-6) (Vedovelli, Siebetcheu, 2017). El peligro es que a través de estas pruebas se reduzca la función formativa y motivadora de la verificación de la competencia lingüística, atribuyéndole solo la función de barrera y filtro (Barni, 2010) y no de oportunidad para el reconocimiento del desarrollo lingüístico y el éxito del proyecto migratorio a través de la inversión lingüística.

En Italia, la ley n. 132 de 1 de diciembre de 2018, que modifica el artículo 9 de la ley n. 91 de 1992, introdujo la obligación de conocer la lengua italiana a un nivel no inferior al B1 para quienes adquieran la ciudadanía por matrimonio o residencia. Esta prueba de ciudadanía está vinculada a las 4 certificaciones lingüísticas reconocidas por el Estado italiano: CILS, CELI, PLIDA, Cert.it. Tras la introducción de la prueba de ciudadanía, estas certificaciones han creado certificaciones de nivel B1 dirigidas específicamente a quienes desean obtener la ciudadanía y con contenidos más adecuados para este público en particular. La prueba consiste en la evaluación de las 4 destrezas lingüísticas: producción oral y escrita; recepción oral y escrita.

Según Stevenson, Schanze (2009: 95-96), en Alemania los objetivos del curso de integración se especifican en el *Verordnung* (2007) como la adquisición satisfactoria de (1) “conocimientos suficientes de la lengua alemana” y (2) “conocimientos de la vida cotidiana y del ordenamiento jurídico, la cultura y la historia de Alemania, especialmente de los valores del Estado democrático de la República Federal de Alemania y de los principios del Estado de Derecho, la igualdad de derechos, la tolerancia y la libertad religiosa”. El conocimiento suficiente de la lengua alemana se define, de acuerdo con el nivel B1 del MCER, como la capacidad de “desenvolverse lingüísticamente de manera autónoma en la vida cotidiana en su entorno, mantener una conversación acorde con su edad y nivel de formación y expresarse por escrito”.



España ha preferido adoptar un punto de vista más reservado en cuestiones de elegibilidad para la ciudadanía y requisitos para el aprendizaje de la llamada lengua "nacional". Uno de los requisitos más importantes para obtener la nacionalidad española es superar dos pruebas diferentes: el DELE A2 (examen de lengua española) y el CCSE (examen de cultura y sociedad españolas). El CCSE se divide en dos partes diferentes: a) conocimientos comunes: cultura, historia y sociedad española; b) política y geografía. Así, las cuestiones de lengua, cohesión e integración se sitúan en el centro de lo que es la visión española de la ciudadanía y la integración para el futuro: *la ciudadanía y la integración del título, Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración*. El Plan se refiere a los ciudadanos inmigrantes y otros documentos gubernamentales mencionan a los ciudadanos extranjeros, haciendo hincapié en su lugar en la sociedad cívica española (Vigers y Mar-Molinero, 2019).

En lo que respecta al Estado griego, en agosto de 2021, el gobierno introdujo una prueba de lengua y cultura que todos los inmigrantes residentes deben superar antes de poder solicitar la ciudadanía griega<sup>3</sup>. La prueba consta de: 20 preguntas escritas sobre griego: Lengua, Cultura, Política, Geografía, Historia; 10 preguntas orales sobre tres temas que el examinador elige a su discreción; Una redacción. El mínimo exigido es del 80%. Aproximadamente la mitad de los solicitantes aprueban los temas y dos tercios aprueban la prueba de lengua. Una vez que el ciudadano extranjero supera la prueba, recibe una invitación para asistir a una entrevista realizada por miembros del Departamento de Ciudadanía del Ministerio del Interior griego, con el fin de evaluar el grado de integración de los extranjeros en la sociedad griega. El cuadro 3 ilustra brevemente la situación de las pruebas de lengua obligatorias desde 2007 en los 4 países del proyecto ALL IN.

**Tabla 2** - Requisitos de ciudadanía desde 2007 en los 4 países del proyecto ALL IN

País	2007	2009	2013	2018
Alemania	B1	B1	B1	B1
Grecia	A1	A1/A2	A2	B2
Italia	No	No	No	B1
España	No	No	Sin especificar	A2

Fuente: ALTE, Consejo de Europa (2020)

3. <https://residence-greece.com/greek-citizenship-test/>

## 5. Marco metodológico<sup>4</sup>



### ■ 5.1 Cuestionario dirigido a adultos en situación de migración

Se intentó elaborar un formulario Google distribuido a través de los canales elegidos por los distintos socios, pero también mediante contacto directo. Esta última opción brindó a los socios participantes en el proyecto la oportunidad de recopilar información valiosa en forma de semi-entrevistas. La muestra global consta de 86 informantes, 46 de los cuales están casados y tienen hijos. La encuesta se llevó a cabo en los cuatro países socios del 22 de abril al 30 de septiembre de 2022. Las secciones del cuestionario son funcionales para la reconstrucción del perfil de los adultos en situación de migración que se inscribieron en un curso de aprendizaje de la lengua del país de acogida, porque los sitúa en una perspectiva espacio-temporal muy específica en relación con el momento de la elección de asistir a un curso de lengua: el pasado, el presente y el futuro son las dimensiones temporales que se entrecruzan con la realidad sociocultural del país de origen y la del país de llegada. El cuestionario se divide en varias secciones para un total de treinta y dos preguntas (cerradas y abiertas).

**Tabla 3 - Adultos que experimentan la migración encuesta: socio e informantes**

Socio	Número de informadores
Asociación Guaraní (España)	17
COSPE (Italia)	15
Per Esempio (Italia)	15
Centro Interortodoxo de la Iglesia de Grecia	10
Volkshochschule im Landkreis Cham e. V. (Alemania)	29
<b>Total</b>	<b>86</b>

### ■ 5.2 Cuestionario dirigido a profesores de idiomas y mediadores lingüístico-culturales

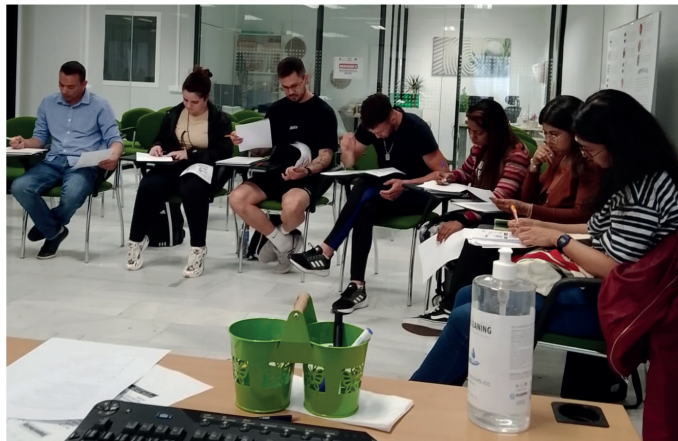
Este cuestionario ha sido elaborado y remitido a los profesores, mediadores y operadores sociales con el fin de poder describir la organización de los cursos de L2 impartidos por los centros que se ocupan de la acogida de inmigrantes para preparar actividades de enseñanza de idiomas verdaderamente basadas en las necesidades lingüísticas de los alumnos. El cuestionario contiene 24 preguntas, divididas en 5 secciones. Todos los ítems dirigidos a los informantes tienen por objeto enmarcar las políticas migratorias y lingüísticas en los distintos países y organizaciones europeas que participan en el proyecto, con especial atención a la cuestión de las necesidades lingüísticas. Con fines de investigación, se examinaron los cursos impartidos por diversas instituciones de los países participantes en la encuesta, muchas de las cuales son cooperativas, asociaciones culturales y organizaciones sin ánimo de lucro que operan en colaboración con centros de acogida. Los datos fueron facilitados a través de la herramienta Google Form, por 63 informantes: 32 profesores, 8 mediadores lingüístico-culturales y 23 trabajadores sociales y empleados administrativos que se ocupan de la formación lingüística y cultural de las personas en situación de migración residentes en las distintas ciudades de los países socios del proyecto.

4. Para un análisis detallado de la metodología, véase la versión larga del informe



**Tabla 4** - Encuesta a profesores y mediadores lingüísticos: interlocutores e informantes

Socio	Número de informadores
Asociación Guaraní (España)	9
COSPE (Italia)	14
Per Eempio (Italia)	7
Centro Interortodoxo de la Iglesia de Grecia	15
Volkshochschule im Landkreis Cham e. V. (Alemania)	29
<b>Total</b>	<b>63</b>



Grupos focales  
con informantes  
en España  
(Asociación Guaraní)

## 6. Análisis de los datos de la encuesta



### ■ 6.1 Resultados de la encuesta sobre emigración de adultos

#### 6.1.1 EL PERFIL PERSONAL

Los datos personales nos proporcionan la primera información útil para trazar el perfil sociocultural de las personas extranjeras que participan en la encuesta: edad, sexo, origen, nivel de estudios. Se trata de personas pertenecientes a grupos de edad muy variados: el más joven tiene 16 años, mientras que el mayor tiene 59. Sin embargo, los informantes son predominantemente jóvenes, ya que 34 de ellos, es decir, aproximadamente la mitad de todos los informantes, tienen entre 16 y 29 años. Estos datos confirman que la inmigración afecta principalmente a jóvenes capaces de invertir en sí mismos para mejorar las condiciones de sus familias. A la hora de analizar las necesidades de aprendizaje, también debe tenerse en cuenta este factor.

Otro dato interesante es la procedencia que nos muestra una fragmentación, típica de la situación europea. En realidad, las 86 personas, de las cuales 50 mujeres, proceden de 13 países africanos, que son Marruecos (7), Nigeria (6), Gambia (4) Egipto, Túnez, Senegal, Somalia); 13 países asiáticos, que son Afganistán (14), Irak (4), India (4), Irán (3), Vietnam (3), China (2), Sri Lanka (2), Siria (2), Filipinas); 6 países europeos (Kosovo (7), Rusia (3), Ucrania (3), Bulgaria República Checa) y 2 países americanos (Brasil, República Dominicana). Todos estos países son los más representados en los países examinados. La pregunta relativa a la cualificación educativa obtenida en el país de origen muestra una idea distante en comparación con la idea comúnmente difundida según la cual los emigrantes no tienen un nivel educativo elevado. En realidad, los informantes declaran tener un buen nivel educativo. La cualificación educativa es también un buen punto de partida para analizar las necesidades lingüísticas. El dato interesante que confirma la situación general en los distintos países examinados es que la inmigración no puede asociarse sistemáticamente con el analfabetismo porque la mayoría de las personas llegan a Europa después de terminar sus estudios. Y algunas de ellas se licenciaron antes de decidir emigrar. Al acompañar a las personas que experimentan la emigración en sus itinerarios de integración lingüística y cultural, debemos considerar que la mayoría aprenderá mucho más fácilmente la nueva lengua y cultura teniendo en cuenta sus estudios previos, mientras que sólo la minoría podría tener dificultades relacionadas con diversas formas de analfabetismo.

#### 6.1.2 EL PERFIL LINGÜÍSTICO

Los ítems relativos al bagaje lingüístico muestran la presencia de un repertorio muy rico, sobre todo porque ponen de relieve el conocimiento de un número muy elevado de lenguas de los informantes. Se les pide que especifiquen cuántas y qué lenguas conocen además de su lengua materna y la lengua de enseñanza. Además, muchos de los entrevistados conocen más de una lengua, porque se hablan en el país de origen junto a las oficiales. Además, las respuestas muestran un gran conocimiento de las lenguas aprendidas durante la experiencia migratoria, de hecho sólo 14 de 86 no contestaron a la pregunta. Es claro y evidente que la competencia plurilingüe previa de los inmigrantes es importante y útil para aprender la lengua del nuevo país. Estas lenguas también son útiles para resolver algunas tareas lingüísticas, especialmente durante los primeros meses de integración.

Las lenguas aprendidas en el nuevo país reflejan obviamente la situación lingüística de los países de los socios implicados, por lo tanto, alemán, italiano, español, griego e inglés, indicados como lengua internacional.



### 6.1.3 EXPERIENCIAS MIGRATORIAS

La variedad de perfiles de los informantes y de su experiencia puede relacionarse con las situaciones políticas de los países de origen. Algunos de los entrevistados de origen africano, de hecho, afirman haber estado en Libia durante uno o varios años, antes de llegar a Europa. Esta fase de transición representa una etapa muy particular y a menudo dramática de su experiencia migratoria. Un informante, de hecho, afirma que pasó su estancia en Libia en la cárcel.

En referencia a la profesión, la mayoría de los hombres declaran trabajar en el sector de la construcción, como albañiles o electricistas. Según las mujeres, muchas de ellas declaran estar en paro porque no necesitaban encontrar trabajo inmediatamente ya que, como se verá más adelante, se unieron a sus familiares, que fueron los primeros en emigrar en busca de una situación más estable. Los informantes más jóvenes declaran que siguen siendo estudiantes.

En cuanto a las previsiones sobre el futuro de su proyecto migratorio, las personas entrevistadas, en una mayoría muy clara (69), declaran que quieren permanecer en el actual país de acogida, pero también hay quienes tienen intención de trasladarse a otro país (9) y quienes, por el contrario, desearían regresar a su país de origen (8). El hecho de que la gran mayoría tenga la intención de vivir y permanecer en el país de acogida demuestra que las políticas de acogida e integración no pueden ser las aplicadas para hacer frente a la inmigración temporal. Estamos, pues, ante un fenómeno estructural y debemos acostumbrarnos a acoger a los inmigrantes partiendo de este supuesto. Una integración que prevea, por tanto, la participación en todos los ámbitos de la sociedad (escuela, hospitales, tribunales, universidades, lugar de trabajo, deporte, correos, bancos, mercado y supermercado, farmacias, tiempo libre, etc.).

En cuanto a las razones que impulsaron a las personas a abandonar su país, la mayoría declaró seguir a su familia o a sus amigos. Probablemente esto no sea sorprendente, dado que, como ya hemos visto, la mayoría del grupo seleccionado pertenece a un grupo de edad joven y está formado mayoritariamente por mujeres. Por tanto, es fácil imaginar que han abandonado su país para reunirse con sus padres o maridos. Las demás razones declaradas se reparten entre el trabajo (30) y los estudios (8) y motivaciones más vinculadas a situaciones difíciles en los países de origen: razones políticas (7), guerra (14), persecución (2). Casi todos los entrevistados declaran querer estudiar e inmediatamente encontrar el trabajo que mejor se adapte a sus inclinaciones; entre las distintas declaraciones, de hecho, encontramos las siguientes respuestas: "Me gustaría trabajar aquí y continuar mis estudios"; "Quiero trabajar como administrativo y asistente social"; "Quiero ir a la universidad y ser enfermero"; "Quiero encontrar un buen trabajo como intérprete, profesor o gestor de medios sociales"; "Mi sueño es abrir un restaurante"; "Quiero estudiar y ser empresario"; "Quiero ser médico y montar mi propio negocio"; "Quiero ser conductor"; "Para mí, vivir en España es una oportunidad para no malgastar mi juventud en preocupaciones mientras mi país está en guerra";

"Quiero ser futbolista y trabajar en un restaurante"; "He hecho realidad mi sueño: Ayudo a otras personas. Soy mediador cultural y también educador de niños. Tuve un accidente grave y entonces no hablaba italiano. Los mediadores me ayudaron y decidí convertirme en uno yo mismo"; "soy cantante y quiero hacer carrera en la música". Otros sueños de los informantes son los siguientes: ser traductor; jefe de cocina; tener una vida tranquila y normal; abrir un restaurante; sastre; camarero y tener una casa; abrir un bar; ir a la universidad y ser enfermero; ir a la universidad y encontrar un trabajo en el campo de las ciencias políticas.

Como confirman las respuestas de los informantes, la realización personal y profesional tiene una importancia fundamental para todos. Sin embargo, no hay que olvidar el estrecho vínculo con la familia que se quedó en el país de origen; muchos de los informantes, especialmente los que tuvieron que dejar a sus hijos en casa, sueñan con poder reunirse con ellos en el nuevo país y poder ofrecerles mejores condiciones de vida: "Quiero más dinero para traer a mis hijos aquí a España"; "Quiero reunirme con mi hijo, que vive en otra ciudad de Italia, y ser pastelero"; "Tengo dos hijos en Nigeria, y están intentando llegar a Italia. Quiero reunirme con mi familia"; "Soy feliz y quiero que mis hijos, nacidos aquí, estudien en Italia y vivan bien"; "Quiero irme a Alemania con mi marido".

### 6.1.4 PERCEPCIÓN DEL PAÍS DE ACOGIDA Y DE SUS CIUDADANOS

Casi todos los informantes expresaron opiniones muy positivas, subrayando cómo fueron acogidos con respeto y comprensión y cómo a menudo encontraron amistad y solidaridad por parte de la sociedad de acogida. Cuando pedimos a los informantes que especificaran la primera palabra que les viene a la mente cuando piensan en el país de acogida, a pesar de la diversidad de los cuatro países examinados, las respuestas expresan el mismo sentimiento de gratitud y aprecio. Los residentes en España, por ejemplo, respondieron haciendo referencia a algunos rasgos típicos de la cultura española: "mar y playa";

"país de música y baile"; "buena comida"; "Madrid"; "estudio y fútbol". Refiriéndose a los españoles, los informantes los consideran de la siguiente manera: "los españoles son buena gente"; "en España todo el mundo es generoso y simpático";







### 6.1.5 NECESIDADES LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES

En esta sección se abordan más detenidamente las necesidades lingüísticas y culturales para profundizar en el análisis del perfil de los informantes. En particular, se investiga la relación que estas personas mantienen con su L2, tratando de comprender mejor sus necesidades a la luz de una enseñanza centrada en el alumno. En cuanto a la relación entre los inmigrantes y la(s) lengua(s) del país de acogida, 81 de 86 responden afirmativamente. Se trata de una cifra importante porque indica que en su mayoría son personas bien preparadas para aprender una nueva lengua. La tabla 10 ilustra algunas respuestas positivas y negativas de los informantes.

**Tabla 5 - Sentimiento positivo y negativo de los informantes sobre L2**

Sentimiento POSITIVO hacia la L2	Sentimiento NEGATIVO hacia la L2
Sí, estoy satisfecho con las clases de alemán porque tengo un buen profesor.	No, porque a nadie le importa.
Sí, porque el profesor es muy simpático y enseña muy bien.	Sí, pero me aburro.
Estoy muy satisfecha con mi curso de alemán.	La verdad es que no.
El alemán es realmente difícil, pero también muy interesante y mi profesor de alemán es muy bueno y muy profesional.	Por supuesto que no. No puedo entenderlo fácilmente.
Sí, pero me gustaría más diálogo. Sí, pero sólo si tienes una base.	No estoy satisfecho.
Sí, porque mi profesor de idiomas tiene competencia intercultural y se preocupa por los extranjeros y su cultura.	No, creo que se puede aprender un idioma mediante el contacto con otras personas con las que se conversa.
Bastante satisfecho.	No, porque es difícil y aburrido. Necesito tiempo para trabajar.
Sí, porque está bien explicado.	No, porque es difícil.
Estoy satisfecho porque me gusta el grupo de alumnos y nuestro profesor.	La verdad es que no, porque es difícil trabajar y estudiar al mismo tiempo.
	No mucho porque todo el mundo habla un idioma diferente y si no tienes una base del idioma es muy difícil. Dependes de tus compañeros de clase.

Si las respuestas negativas deberían empujar a los profesores a encontrar enfoques pedagógicos y didácticos más lúdicos y orientados a las necesidades del alumno, las respuestas positivas demuestran que una fuerte motivación es un buen punto de partida para aprender la nueva lengua.

### 6.1.6 MOTIVACIÓN PARA APRENDER LA LENGUA DEL PAÍS DE ACOGIDA

En cuanto a la motivación, a través de la experiencia de los informantes, se intenta en este punto captar la motivación principal que empujó a las personas a aprender la lengua del país de acogida. Entre las diversas necesidades que experimentan las personas una vez que llegan al nuevo país, las más importantes son comunicarse, orientarse y hacerse entender. Por tanto, aprender el idioma representa una necesidad primaria y vital. Además, es sobre todo la necesidad de encontrar un empleo y de comunicarse con los compañeros y los empleadores lo que empuja a las personas que experimentan la migración a aprender la L2. Entre las respuestas dadas a esta pregunta, de hecho, podemos recordar las siguientes: "Necesito el idioma para poder hablar con la gente"; "Necesito el idioma para estudiar y entender la situación del país, para leer periódicos y para hacer amigos; es crucial"; "Me gusta vivir y trabajar en Alemania, así que necesito el idioma para integrarme en la sociedad alemana, trabajar y hacer nuevos amigos"; "Es crucial saber italiano para socializar y trabajar por todo en Italia"; "Necesito hablar español para hablar con los españoles, trabajar aquí y entender los libros, las películas y el teatro"; "Quiero aprender griego e inglés porque trabajaré y quiero tener una familia aquí"; "Para poder comunicarme y ser traductora"; "Porque quiero hablar con la gente"; "Para darle a mi hija una educación mejor. Para aprender, trabajar y tener una nueva y bonita experiencia en la vida"; "Porque me gustaría resolver mis problemas como ir al médico, estudiar bien"; "Para trabajar y vivir en general". "Hay poca gente de Somalia y yo no hablo inglés, así que necesito el italiano para socializarme y acceder a los servicios"; "Para trabajar y reunirme con su hijo (abogados, documentos...)"; "Hablar y





entender lo que pasa”; “Estudiar y entender la situación del país, leer periódicos, hacer amigos, es crucial”. Además, muchas mujeres, que pasan mucho más tiempo en casa con sus hijos, responden que necesitan aprender el idioma también para ayudar a sus hijos con los deberes: “cuando mis hijos eran pequeños, necesitaba el idioma para ayudarles en el colegio”. Por lo tanto, existe un profundo vínculo entre la motivación que impulsa a las personas que expresan su migración, especialmente a las mujeres, a aprender un idioma y la paternidad. Como explica Maddii (2004: 50-51), refiriéndose al contexto italiano “a veces la petición explícita de adquirir la lengua italiana corresponde a peticiones no expresadas de promoción personal, realización profesional, redención social y revalorización de la propia figura parental”. En general, de hecho, los hombres, impulsados por la búsqueda de un empleo, tienen una motivación inicial más fuerte hacia el aprendizaje de la L2. Como señalan también Demetrio y Favaro (1992: 99), “a diferencia de los hombres inmigrantes, que tienen otros ámbitos (aunque limitados) de socialización fuera del lugar de formación, para las mujeres la escuela se convierte en el espacio privilegiado de comunicación, a menudo el accesible” y “muy a menudo llevan varios años viviendo en Italia en el momento de su entrada en los cursos y, por tanto, ya han organizado su vida, adquirido la nueva lengua para poder responder a las necesidades de comunicación (limitadas y previsibles) que la actividad laboral les ha solicitado”. De hecho, estas mujeres redescubren la necesidad de aprender con el tiempo, tras una fase de adaptación a la nueva situación que las ve dedicadas principalmente al hogar, al entorno familiar. Vivir, estudiar, comunicarse y trabajar son sin duda las palabras clave que resumen las respuestas de estas informantes. La lengua enseñada debe responder a estas necesidades cruciales de integración lingüística y cultural en el país de acogida. La lengua es necesaria no sólo por imposición de las autoridades locales, sino también para conocer las normas y leyes del país y garantizar así un proceso de ciudadanía.

### 6.1.7 MÉTODO FAVORITO DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Los datos de la encuesta llaman la atención sobre el papel determinante del aula: muchos informantes, de hecho, afirman preferir el aprendizaje guiado en el aula. Además, algunas respuestas destacan el gran papel que desempeñan hoy en día las tecnologías y los medios sociales en el aprendizaje de idiomas, probablemente también porque su uso cotidiano se ha vuelto indispensable. Le siguen la música y el deporte, y después surgen las más tradicionales charlas con amigos y ver películas en el idioma como posibles formas de aprender L2. Como puede verse, las respuestas indican una prevalencia del aula como lugar de aprendizaje por excelencia, pero sobre todo un diálogo con nuevas herramientas y contextos de aprendizaje (tecnologías, música, teatro, deportes, etc.). Para evitar recorridos de aprendizaje aburridos, como han señalado algunos informantes en esta encuesta, es por tanto aconsejable alternar las actividades de enseñanza de la lengua en el aula con otras actividades de enseñanza de la lengua fuera del aula, en el aula de informática o incluso en casa a través del autoaprendizaje.

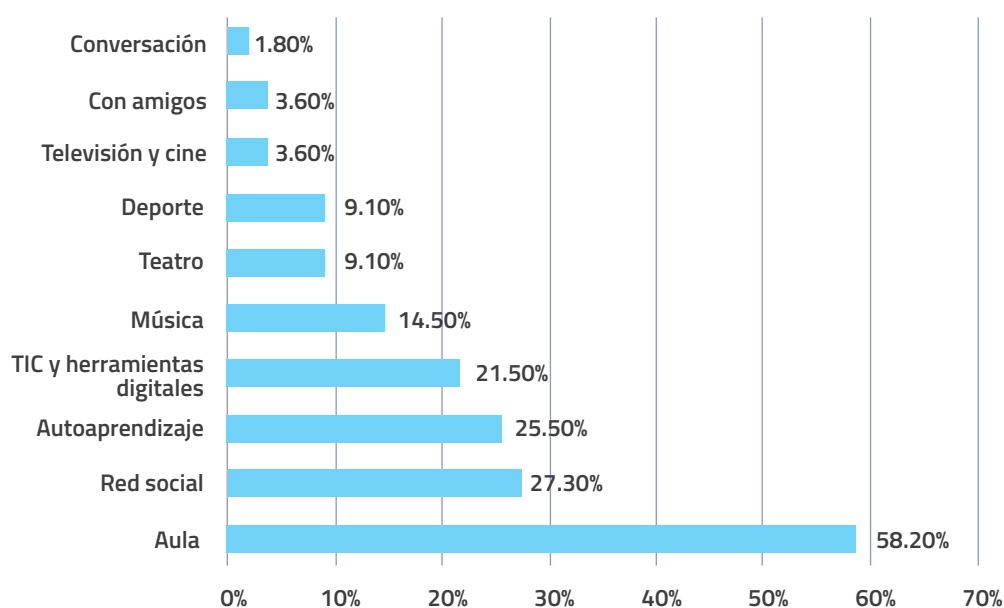


Figura 2 - Método favorito de enseñanza de idiomas



A través de las metodologías que se acaban de ilustrar, los informantes expresan que quieren desarrollar las 4 destrezas lingüísticas (leer, escribir, hablar y escuchar). Así pues, aprenden la L2 para expresar sus sentimientos y pensamientos y exploran los siguientes temas y ámbitos: Historia, arte, matemáticas, ciencias, teatro y literatura italianos, constitución italiana, vida en Alemania, Cómo encontrar trabajo, qué profesiones hay, particularidades, gastronomía, cultura y tradiciones, derecho, economía, informática, política, psicología, aprendizaje del alemán, gramática, música, medios de comunicación, costumbres en España, conversación profesional. Estas respuestas no son muy sorprendentes, ya que las culturas europeas siempre han despertado un gran interés en los extranjeros. Es evidente que esta fascinación pervive y sigue formando parte del imaginario de las personas que experimentan la emigración, especialmente los más jóvenes. A este respecto, podemos recordar los conceptos de BICS y CALP acuñados por Cummins (1984). Las Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal (BICS) se refieren a las habilidades lingüísticas necesarias en las interacciones sociales cotidianas cara a cara. Por ejemplo, el lenguaje utilizado en el patio de recreo, por teléfono o para interactuar socialmente con otras personas forma parte de las BICS. El lenguaje utilizado en estas interacciones sociales está integrado en el contexto. Es decir, es significativo, cognitivamente poco exigente y no especializado. El alumno tarda entre seis meses y dos años en desarrollar las BICS. El dominio cognitivo del lenguaje académico (CALP) se centra en el dominio del lenguaje académico o lenguaje utilizado en el aula en las distintas áreas de contenido. El lenguaje académico se caracteriza por ser abstracto, reducido al contexto y especializado. Además de adquirir el lenguaje, los alumnos necesitan desarrollar destrezas como comparar, clasificar, sintetizar, evaluar e inferir cuando desarrollan la competencia académica. Los alumnos tardan al menos cinco años en desarrollar el CALP. Pueden tardar al menos siete años en desarrollar el CALP<sup>5</sup>.

### 6.1.8 EL USO DE LAS LENGUAS EN DIFERENTES CONTEXTOS

Los datos muestran que casi todos los informantes hablan su lengua materna cuando se relacionan con familiares, amigos y personas de su misma nacionalidad. Una parte de los informantes seleccionados afirma hablar en L2 sobre todo en la escuela, durante los cursos de idiomas, con los profesores y con otros extranjeros. Además, muchos afirman utilizar la lengua del país de acogida también para relacionarse con conocidos locales. Esto representa un hecho importante, que indica un mayor nivel de integración e inclusión en la realidad social del país de acogida. El valor de esta cuestión es subrayado por Vedovelli (2010:131) cuando afirma que "si el aula es un entorno social, en la fase de planificación de las intervenciones es necesario analizar las características de la red social para asignar al aula y a la comunicación didáctica una función compensatoria, sustitutiva o integradora de los procesos sociales. Además, el análisis de las situaciones interactivas en las que vive el emigrante puede representar la base para definir las progresiones de las enseñanzas en relación con las necesidades en la vida social de los emigrantes". En cuanto a los ámbitos (públicos y privados) en los que los emigrantes utilizan más la L2, la mayoría de los informantes respondieron refiriéndose al mercado y al supermercado (86%), un lugar en el que tienen que interactuar en la lengua local todos los días. Le sigue el hospital (70%), otro lugar en el que, si no hay presencia de mediadores lingüístico-culturales, es importante que las personas en situación de migración se expresen en L2. Las oficinas de correos (58%), los bancos (55%), las oficinas administrativas y de empleo (60%), como era previsible, son los otros lugares donde los ciudadanos de origen extranjero se enfrentan a la lengua del país de acogida.

### 6.1.9 EL PAPEL DE LA CULTURA DEL PAÍS DE ACOGIDA Y DEL PAÍS DE ORIGEN

Se pide a los informantes que indiquen los elementos culturales que más les gustan del país de acogida y del país de origen. En cuanto al país de origen, el deporte, la moda, la lengua, la música, la comida, la política, el calor y la religión son los principales elementos culturales que los informantes no soportan. En cambio, en lo que respecta al país de origen, muchos de los entrevistados afirman amar su país, pero odiar la guerra, el racismo, la situación política y la imposibilidad de estudiar o trabajar. Los elementos que más aprecian del país de acogida son la lengua, la música, la comida, la moda, el diseño, los paisajes, el fútbol, el arte, el mar, la playa, la gente, el turismo, la libertad y la historia.

### 6.1.10 LA PRIMERA PALABRA APRENDIDA EN L2

Del ítem relativo a la primera palabra aprendida en L2, las respuestas son variadas; enumeramos únicamente las principales palabras escritas por los informantes: *ciao*, *hola*, *buongiorno*, ΓΕΙΑ ΣΑΣ, *καλημέρα* (*buenos días*), *good morning*, *Grazie*, *Gracias*, *polizia*, *police*, *water*, etc. Si, por un lado expresiones relacionadas con saludos como hola hacen referencia a un

5. <https://www.colorincolorado.org/faq/what-are-bics-and-calp>





He leído un libro en español.  
 Me gusta leer libros de ficción y periodismo en ucraniano, ruso e inglés.  
 Este año he leído unos cuantos libros. Me gusta leer sobre psicología e historia. He leído 1 libro en español.  
 Leo libros en Internet.  
 He leído 3 libros en español.  
 A veces leo libros.  
 No leo libros, sólo redes sociales en árabe e inglés.  
 Escribo en inglés principalmente en las redes sociales.  
 Leo unos 5 libros al año.  
 Puedo escribir en inglés. Puedo escribir en italiano y leer libros sobre la ley para entender cómo recuperar a su hijo;  
 Sé escribir y hablar en árabe y somalí. Sólo leo el Corán; hablo y escribo bien italiano pero con algunos errores gramaticales.  
 Uso tiktok y whatsapp en árabe e italiano. Estudio en la universidad inglés e italiano.

No he leído libros.  
 No he leído nada.  
 Leo libros en italiano y en farsi. Leo dos libros al año.  
 Leo sobre todo artículos médicos en Internet.  
 Escribo en mi idioma.  
 Leo 2 libros al año, en dari, pastu e italiano. Leo documentos, libros de historia y libros de italiano.  
 Me gusta escribir en italiano, mi idioma es el inglés.  
 Escribo en facebook.  
 Escribo para estudiar y para trabajar.  
 Puedo escribir en inglés e inglés pidgin; puedo escribir en italiano pero con errores.  
 Puedo escribir en hindi e inglés, pero no bien en italiano.  
 Puedo escribir en árabe e italiano.  
 Puedo escribir correctamente en tamil e italiano. Leo en italiano algunos libros sobre arte.  
 Puedo escribir muy bien en italiano e inglés porque el mandinga no es una lengua escrita; sólo sé hablar inglés; estoy aprendiendo italiano.

A pesar de las dificultades legítimas que pueden tener los adultos inmigrantes para aprender una L2, y aunque no todos lean libros y periódicos, estos testimonios demuestran que nuestros informantes utilizan su competencia plurilingüe para leer y escribir tanto en papel como en soporte digital demostrando así sus competencias plurilingües y multimodales. Otro dato a tener en cuenta es la función de la lectura y la escritura, útil tanto por razones instrumentales (trabajo, universidad, deberes de los hijos) como culturales (placer, tiempo libre, mantenerse informado, conocimientos generales). Todos estos elementos contribuyen a crear ciudadanos europeos lingüística y culturalmente preparados.

### 6.1.13 EL USO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LAS REDES SOCIALES

Muy interesantes, como ya se ha dicho, son los datos relativos al uso de los medios de comunicación de masas (TV, Radio, Internet, Redes Sociales), todos los informantes declaran utilizarlas mucho, para mantenerse en contacto con familiares, amigos y, en general, no sólo para enterarse de lo que ocurre en su propio país, sino también en el lugar donde viven actualmente. Por este motivo, afirman utilizar tanto su lengua materna como la L2 en su uso diario de las redes sociales. El uso de los medios de comunicación de masas para informarse confirma la alfabetización digital de las personas (a pesar del analfabetismo tradicional de algunas de ellas). Los medios de comunicación de masas y especialmente las redes sociales son la vía por excelencia no sólo para informar a las personas en situación de migración, sino también para mantener y difundir sus lenguas, con todas las ventajas que ello conlleva desde el punto de vista afectivo y cognitivo. También señalamos que estas lenguas de los inmigrantes no están reconocidas formal y sistemáticamente en los cuatro países socios que participan en el proyecto, aunque en Alemania se observa una mayor apertura. Las redes sociales no sólo son el espacio para la afirmación de las lenguas de los inmigrantes, sino también una plataforma para el diálogo entre las lenguas de los inmigrantes y las lenguas oficiales y locales de los países de acogida. Este diálogo crea las condiciones para la paz lingüística y cultural entre ciudadanos nativos e inmigrantes. Muchos adultos que experimentan la migración describen así su experiencia con los medios de comunicación y las redes sociales:



Sí, uso Internet, Facebook, Youtube, Instagram y Whatsapp en persa, todos los días.

Uso Tv, Youtube, Facebook, Twitter, Instagram y Whatsapp en pastún.

Utilizo las redes sociales (Youtube, Whatsapp) y la televisión e Internet en dari. Sí, uso la televisión, Internet, Youtube, Instagram, whatsapp en italiano, inglés y persa.

Utilizo Facebook, Instagram, Tiktok, Youtube en árabe e italiano.

Utilizo Whatsapp en francés e italiano. Utilizo Whatsapp, Facebook e Instagram en tamil.

Escucho la radio en tailandés y alemán. Uso Facebook, Instagram en persa kurdi y árabe y veo la televisión en alemán.

Veo la televisión en francés y español casi todo el día.

Uso Internet todo el día en ucraniano, ruso e inglés.

Utilizo estos medios de comunicación a diario en español.

Uso Facebook en amárico e inglés.

Utilizo Youtube, Tiktok y Whatsapp en árabe e italiano.

Uso Whatsapp, Instagram, Tiktok, Youtube en inglés e italiano

Uso Whatsapp, Facebook, Instagram, en italiano y árabe y veo la tele en italiano.

Uso Whatsapp, Facebook en inglés e hindi. Uso Whatsapp en tamil e italiano (por trabajo).

Uso Facebook en vietnamita, Internet, Instagram en alemán y ruso, Telegram en ucraniano, TV (Netflix) en alemán e inglés, Radio en bávaro.

En cuanto al uso de otros códigos, distintos del lenguaje verbal, muchos informantes afirman utilizar diferentes códigos como bailar, dibujar, cantar, pintar, cocinar, hacer deporte, rezar. Es curioso observar que se trata principalmente de actividades realizadas en el tiempo libre.

#### 6.1.14. BARRERAS LINGÜÍSTICAS Y MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

Entre las barreras lingüísticas, las personas en situación de migración que viven actualmente en España señalan lo rápido que hablan entre sí los hablantes nativos, lo que a menudo provoca dificultades para comprender plenamente las conversaciones. Los inmigrantes acogidos en Grecia, por su parte, señalan la dificultad de tratar con un alfabeto diferente al de su lengua de origen. Los ciudadanos extranjeros que viven en Alemania señalan la dificultad de relacionarse con hablantes nativos que suelen utilizar una variedad lingüística típica de una zona concreta, en este caso concreto el dialecto bávaro, un poco diferente del alemán estándar. La misma dificultad señalan las personas que viven en Italia, cuya gran variedad lingüística regional es especialmente conocida. Además, las personas que experimentan la migración en Italia también informan del escaso conocimiento que los adultos o las personas mayores tienen de la lengua inglesa, lo que a menudo podría resolver problemas de malentendidos. En referencia a las barreras culturales, las personas informan de la dificultad para relacionarse con elementos culturales y religiosos diferentes a los suyos y de los prejuicios y estereotipos que rodean a los inmigrantes en varios países europeos, especialmente en los últimos años.

Muchas personas relatan las dificultades encontradas para encontrar trabajo, una vivienda de alquiler o, más sencillamente, para coger el transporte público. Algunos reconocen que han podido contar con la ayuda y la generosidad de asociaciones de voluntarios y vecinos. Además, muchos informantes relatan sus problemas burocráticos y administrativos, principalmente relacionados con el largo tiempo que se tardó en obtener el permiso de residencia, el reconocimiento de los títulos de estudios y en proceder a la reagrupación con sus familiares. Se trata de cuestiones que representan verdaderos obstáculos para alcanzar esa seguridad y esa estabilidad tan deseadas después de tanto sufrimiento. Estos datos "deben leerse y situarse en una dinámica individual y colectiva, que ve coexistir necesidades y tensiones ambivalentes que oscilan entre proyectos de retorno, promoción social, necesidad de adaptación y actos de estabilización" (Demetrio y Favaro, 1992: 88).



## ■ 6.2 Resultados de la encuesta a los profesores

En muchos países europeos, las instituciones y asociaciones que se ocupan del proceso de acogida de los migrantes procedentes de condiciones desfavorecidas (refugiados, solicitantes de asilo, menores no acompañados, migrantes irregulares) operan a menudo en un marco de emergencia, ocupándose de las necesidades inmediatas de los flujos migratorios, aunque a lo largo de los años han logrado construir y consolidar un modelo de asistencia en red. Las personas en situación de migración, solicitantes de asilo y refugio reciben apoyo de estas instituciones en materia de vivienda, salud, asistencia jurídica y formación lingüística, a través de la activación de proyectos gestionados por asociaciones que se ocupan del sector social, las autoridades locales y los centros de acogida. Estos modelos de asistencia, viables gracias al trabajo sinérgico de distintas instituciones que colaboran entre sí, se han extendido por muchos países de la Unión Europea. Uno de los factores más importantes dentro de los itinerarios de acogida se refiere sin duda a la enseñanza de L2, debido al papel fundamental que la lengua tiene en el proceso de integración social y laboral de las personas que experimentan la migración (Beacco, Little & Hedges 2014). Tradicionalmente, la enseñanza de L2 se orienta a satisfacer las necesidades lingüísticas de los alumnos a los que se dirige, explicitándolas en objetivos lingüístico-comunicativos, dentro de la programación (Ager 2001) y respecto a la adquisición gradual de la lengua (Rastelli 2009), así como la motivación. La enseñanza de L2 a alumnos caracterizados por situaciones de vulnerabilidad y desventaja no es una condición reciente dentro de las prácticas de enseñanza de idiomas (cf. Diadori, Palermo, Troncarelli 2009), sino que representa un escenario bastante extendido en Europa. El florecimiento de los cursos de enseñanza de idiomas, tanto en universidades como en centros profesionales, en los últimos años ha permitido que el personal que trabaja en el ámbito de la enseñanza de L2 haya experimentado una importante actualización. El papel del profesor es a menudo paralelo al del trabajador social, el funcionario que trabaja para resolver los problemas relacionados con el contexto vital de los alumnos-usuarios, convirtiéndose en una figura multifuncional que acompaña al emigrante a lo largo de su trayectoria vital en el país de acogida.

### 6.2.1 PERFIL PERSONAL Y LINGÜÍSTICO DE LOS INFORMANTES

Es interesante observar que los profesores, mediadores y operadores que participaron en la encuesta no sólo proceden de los cuatro países europeos que participan en el proyecto ALL-IN, sino que son originarios de otros países (India, República Checa, Irán, Nigeria, Guinea, Ucrania). Esta diversidad es útil para proporcionar información adecuada sobre el país de acogida, pero también para poder aprender/enseñar sobre la dinámica lingüística y cultural de los países de origen. No es casualidad que los informantes hablen muchas lenguas distintas de las oficiales de los cuatro países europeos que participan en el proyecto ALL-IN (italiano, griego, alemán, español). El inglés se confirma como lengua global. Además, muchos de los entrevistados utilizan más de una lengua, quizá aprendidas porque se hablan mucho en su propio país o aprendidas durante los estudios: griego, inglés, alemán; inglés, italiano, francés; inglés, griego, farsi; italiano, inglés, español; bengalí, urdu, hindi. La mayoría de los profesores, mediadores y operadores que trabajan en los centros de acogida, o en su nombre, tienen al menos un título de primer nivel y, en muchos casos, también un máster en lingüística o en enseñanza del idioma. La fiabilidad de los datos que proponemos viene determinada no sólo por la diversidad de nacionalidades de los informantes, sino también por la diversidad de sus profesiones, sus instituciones y sus ciudades de residencia.

### 6.2.2 PERCEPCIONES SOBRE LAS POLÍTICAS DE INTEGRACIÓN DE LOS INMIGRANTES

En cuanto a las percepciones personales sobre la idoneidad de las políticas de integración y las actitudes de la sociedad, en general, las respuestas de los informantes confirman las impresiones ya parcialmente expresadas anteriormente. Los entrevistados alemanes, en particular, respondieron destacando cómo la percepción del fenómeno puede cambiar en función de la orientación política de cada ciudadano: “a mis ojos, la percepción de la política de integración alemana no es muy positiva; no es buena; es muy diferente, dependiendo de la “burbuja” en la que te muevas. Los simpatizantes de AfD (partido político de derechas), por ejemplo, piensan que la política de integración es demasiado relajada, mientras que otras personas ven a Alemania como un país de inmigración moderno”; “la percepción en la sociedad alemana es muy diversa, desde voces críticas hasta percepciones positivas. En mi opinión, muchos ciudadanos no saben mucho sobre la política de integración. Sin embargo, la mayoría tiene una mentalidad abierta y es optimista respecto a la política de integración”; “la gente discute si el Gobierno debería revisar la Ley de Inmigración, ya que Alemania necesita más inmigrantes debido a la “escasez de trabajadores cualificados””.





Los informantes españoles también informan de la percepción de diversas y diferentes opiniones sobre el fenómeno migratorio, tanto en relación con el origen de los inmigrantes como con la narrativa que hace de ellos la prensa conservadora: “el Gobierno español, como parte de una estructura superior liberal (UE), parece ofrecer un diseño sólido y un gran compromiso con la política de integración. Sin embargo, actúan de forma agresiva con los inmigrantes que intentan alcanzar la frontera española desde Marruecos (en Ceuta y Melilla). Por otro lado, los estudios y encuestas muestran que los españoles son más tolerantes y abiertos de mente que la media de la UE en lo que respecta a la integración. En cualquier caso, los medios de comunicación conservadores españoles son bastante alarmistas e intentan describir la inmigración como una “avalancha”. Este discurso cala en la sociedad”; “existen recursos gratuitos y públicos para las personas inmigrantes (como los CEPI de la Comunidad de Madrid), pero son pocos y están saturados. Además, hay poca información sobre estos recursos y procedimientos para las personas inmigrantes, y los métodos de regularización o renovación son muy complejos, por lo que no es fácil tener éxito sin apoyo”; “las actitudes de la sociedad son muy variadas. Depende del contexto (ciudad, pueblo, lugar, etc.). En general, la cultura española es abierta y acogedora, pero sigue habiendo muchos prejuicios y discriminación en algunos ámbitos y circunstancias que impiden a las personas inmigrantes encontrar un trabajo, una vivienda o acceder a algunos recursos en condiciones similares”.

Los informadores italianos respondieron destacando, una vez más, los problemas y deficiencias de la política italiana en esta materia y los riesgos que conlleva: “la política está deconstruida porque cada ministro del Interior cambia de nombre y de estructura. También hay una dificultad territorial: cada territorio es distinto y tiene una capacidad diferente de absorber inmigrantes. Es una política elitista y excluyente; plantea problemas a algunas nacionalidades cuyo país de origen es inseguro. En el sistema de acogida, las ideologías engullen el miedo y caen en el asistencialismo. Nadie se posiciona debido a la ideología. Es una limitación sustancial del proceso de acogida. Otra norma del sistema de acogida son los trabajadores empleados: los salarios de los trabajadores y la rotación. La improvisación de los trabajadores también dicta la rotación (cualquier persona puede hacerlo). Este no es el caso. No hay crecimiento de trabajadores ni cualificación. La sociedad está mejor preparada que hace cinco años para la emigración; hay más costumbre en el trato con los emigrantes. Puede que no haya mejorado sólo en el contexto urbano. Puede que la sociedad haya aceptado el fenómeno migratorio”; “las políticas migratorias en Italia sufren cambios frecuentes que necesitan aclaración para las personas que trabajan en este campo”; las políticas migratorias italianas están llenas de burocracia y no garantizan a los que llegan al país un acceso fluido a los servicios. Así, corren el riesgo de quedar al margen de la sociedad”.

Incluso los informantes griegos, aun reconociendo los esfuerzos realizados en los últimos años por las instituciones, señalan la percepción de opiniones encontradas por parte de los ciudadanos sobre el fenómeno migratorio y la necesidad de seguir trabajando por políticas más integrales que compensen las carencias actuales y las dificultades sociales asociadas: “en lo que respecta a Grecia, la política migratoria ha sido una cuestión prioritaria para todos los gobiernos en lo que respecta a la gestión de los flujos y la seguridad de las fronteras. Además, el Estado ha desarrollado un sistema muy contextualizado para integrar a los refugiados en materia de escolarización, actos sociales y acceso al sistema de asistencia social. La sociedad, en general, está más interesada en los refugiados, ya que muchos de ellos mantienen una estrecha relación con los griegos y viven en Grecia”; “racismo hacia los inmigrantes, tanto estructural como social. Inmenso papeleo y falta de un sistema de incorporación”; “se está haciendo un gran esfuerzo para integrar a los refugiados, pero hay grandes dificultades y muchos problemas burocráticos. Falta un plan estatal”.

### 6.2.3 PERCEPCIONES SOBRE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Un punto crucial de nuestra encuesta se refiere a las políticas lingüístico-educativas referidas a las personas en los cuatro países de los socios del proyecto.

Nuestros informantes alemanes informan de mejoras en las políticas más recientes relativas a la formación lingüística de los inmigrantes en alemán: “la política migratoria ha cambiado en los últimos años en relación con el idioma y la integración, especialmente después de 2015. En general, las ofertas educativas se han vuelto más diferenciadas, adaptadas y diversas. El volumen también ha aumentado. En general, hay más oportunidades para inmigrantes y refugiados. Los inmigrantes tienen muchas oportunidades de aprender el idioma alemán, y hay apoyo financiero de la Agencia Federal de Asilo y Migración (BAMF) para asistir a diversos cursos de idiomas y programas educativos disponibles en muchas instituciones de idiomas, centros de educación de adultos y escuelas”; “hay cursos de alfabetización para solicitantes de asilo que duran 900 horas académicas, y cursos de integración, que duran 600 horas. El contenido educativo se basa en un programa marco de enseñanza emitido por la BAMF. Los alumnos adquieren los conocimientos de alemán necesarios para hacer frente a las exigencias de la vida cotidiana. Al final del curso, el alumno realiza un examen final (gratuito) denominado “Examen de alemán para inmigrantes” (DTZ), que corresponde al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Si la persona no ha superado el examen de lengua, la BAMF puede permitirle asistir al curso adicional de



300 horas gratuitas”; “La BAMF facilita cursos adicionales de interacción entre mujeres: un programa educativo adaptado a las mujeres. Consta de 900 horas de curso de lengua y 100 horas de curso “Vivir en Alemania”. El objetivo del curso es que las mujeres aprendan alemán y puedan actuar de forma independiente en la vida cotidiana sin ayuda de otras personas”. Los informantes españoles informan de los principales programas de formación lingüística desarrollados en su país: “hay una prueba de lengua para la adquisición de la nacionalidad (nivel A2) más otra prueba sociocultural (CCSE - “Conocimientos constitucionales y socioculturales de España”) que necesitas pasar. No hay programas de enseñanza obligatoria para las personas inmigrantes, pero para algunos trámites de regularización (no todos), necesitas saber español básico (nivel PECOLE, que es como un A1 alto). Para algunos procesos de integración, es obligatorio un programa llamado “Conoce tus derechos” (un curso de 8 horas, gratuito, impartido por los CEPs, un organismo público, con contenidos sobre el marco constitucional, herramientas para el acceso al empleo, normativa y procedimientos de inmigración, y recursos para la integración. Hay algunos cursos gratuitos de aprendizaje de español para inmigrantes en los CEPI (centros públicos). Aparte de eso, algunas ONG ofrecen clases de español para personas inmigrantes, pero generales y específicas para inmigrantes sólo los CEPI. Hay otros recursos públicos o privados, pero hay que pagar: la escuela de adultos, la escuela oficial de idiomas. En la escuela sólo se utiliza la lengua oficial (castellano y otras lenguas nacionales: catalán, gallego y euskera). Pero algunos profesores de apoyo dan algunas clases adicionales de castellano u otras áreas que necesitan reforzar algunos niños. Pero los recursos son pocos, y esto sólo ocurre en algunos colegios dependiendo del número de alumnos con, lo que llaman, “necesidad especial”. No hay recursos específicos para que los niños extranjeros aprendan español”; “hay una prueba de lengua (nivel A2) que debes superar para adquirir la nacionalidad. Para algunos casos de regularización (por ejemplo, contextos sociales), debe superar una prueba PECOLE (prueba de eficacia comunicativa oral en español) entre un nivel A1 y A2, un nivel fundamental. Pero es opcional para todos los casos (según el procedimiento de regularización). En la escuela no se suelen utilizar las lenguas de los inmigrantes, sólo las oficiales. Existen recursos gratuitos y públicos (como los CEPs de Madrid) para el aprendizaje del español de las personas inmigrantes”.

Los informantes italianos también informan de las principales herramientas y programas que se ponen a disposición de la gente para aprender italiano: “hay muchos programas/cursos de lengua italiana para extranjeros. En algunos contextos, son obligatorios; por ejemplo, se exigen 15 horas de formación lingüística a la semana nada más llegar. También hay muchos cursos: CPIA [Centro Provincial para la Educación de Adultos], instituciones que se ocupan del italiano L2 (Società Dante Alighieri), y universidades que también dan certificados (Universidad para Extranjeros de Siena, Universidad para Extranjeros de Perugia, Universidad Roma 3). Cursos organizados por ONG, escuelas privadas de idiomas, asociaciones de voluntarios y asociaciones autogestionadas. Las escuelas estatales para menores también ofrecen cursos de idiomas. En el caso de las escuelas estatales, los idiomas de los inmigrantes dependen de las escuelas: algunas muy atentas disponen de mediadores lingüísticos, mientras que otras los consideran muy escasos”; “Para obtener la nacionalidad se exige el certificado de idiomas de nivel B1. El nivel A2 se exige para obtener el permiso de residencia. Algunos CPIA también tienen cursos para obtener el carné de tercer grado. El fondo AMIF financia muchos cursos de italiano para inmigrantes. Las lenguas de los inmigrantes no se estudian en las escuelas”.

Los informantes griegos, además de ofrecer información general sobre los cursos de idiomas, señalan algunas cuestiones críticas relacionadas con los programas de formación lingüística para inmigrantes en su país: “hay una enorme demanda de clases de griego, pero sólo algunos programas que facilitan la participación de madres solteras o de trabajadores”; “las clases para inmigrantes se imparten en centros de acogida (se imparten cursos de griego e inglés). Las lenguas de los inmigrantes no se enseñan en las escuelas públicas”.

### 6.2.3. MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE L2: SENSIBILIZACIÓN Y MOTIVACIÓN LINGÜÍSTICAS

Como parte de la encuesta, se pidió a los profesores implicados que expresaran sus preferencias en cuanto a las actividades realizadas en el aula tradicional o fuera del aula, aprendizaje formal o informal, instituciones públicas o privadas, métodos tradicionales o modernos. De la encuesta se desprende que los informantes prefieren las actividades realizadas en el aula, una formación formal con un programa de estudios. También se observa una clara preferencia por las instituciones privadas (incluidas las asociaciones) frente a las públicas. Los métodos de aprendizaje preferidos son sin duda los considerados modernos, que incluyen el uso de tecnologías modernas.





**Tabla 6 - Métodos de enseñanza y aprendizaje de idiomas**

Métodos de aprendizaje	Informadores
Actividades lingüísticas en el aula	49
Actividades lingüísticas al aire libre	29
Aprendizaje formal (actividades que siguen un plan de estudios y son intencionadas)	37
Aprendizaje informal (actividades que no se realizan con un propósito de aprendizaje en mente)	28
Institución pública (escuela, universidad, etc.)	24
Institución privada (escuela, universidad, ONG, asociación, etc.)	30
Métodos tradicionales (sólo libro de texto, aprender mediante técnicas de memorización, etc.)	35
Métodos modernos (enseñanza basada en el alumno, uso de la tecnología, etc.)	43
Individual - métodos a medida	2

La contextualización de las actividades lingüísticas, de hecho, como es sabido, tiene lugar en dominios, divididos en cuatro macro sectores diferentes en los que un hablante puede encontrarse actuando (Consejo de Europa 2002: 18). El dominio más indicado es el personal (32), que incluye las relaciones en el seno de la familia y entre amigos; le siguen el dominio público (28), que se refiere a todo lo relacionado con la interacción social normal (administración pública, servicios públicos, relaciones con los medios de comunicación), y el dominio profesional (28), que incluye todo lo que se refiere a las actividades y relaciones de una persona en el lugar de trabajo y/o en el ejercicio de su profesión; el último dominio más indicado por los informantes es el educativo (27), que se refiere al contexto de aprendizaje y formación (donde se adquieren conocimientos y destrezas específicas). En cuanto a la sensibilización y la motivación lingüísticas, se pide a los informantes que indiquen las actividades propuestas para estimular a sus alumnos. La motivación no sólo se refiere a la razón que determina la elección de estudiar una lengua extranjera, tradicionalmente definida como motivación integradora o instrumental (Gardner, Lambert 1972), sino también a la medida del compromiso o esfuerzo que un individuo pone en el aprendizaje de una lengua debido a un deseo y a la satisfacción experimentada en esta actividad (Gardner 1985: 10). La centralidad de la motivación, además de surgir de la literatura sobre la enseñanza de idiomas, también se subraya con fuerza en los documentos elaborados por el Consejo de Europa y, en particular, en el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa 2002), que considera la orientación motivacional uno de los principales factores que deben analizarse para desarrollar intervenciones de formación basadas en las necesidades de los alumnos. Por lo tanto, la creación de un curso de formación que tome como punto de referencia al alumno implica necesariamente el conocimiento de sus motivaciones para estudiar la lengua. Entre las respuestas a esta pregunta, encontramos respuestas muy variadas y diferentes: "Propongo juegos de movimiento, ejercicios de motivación, juegos gramaticales, canto y ritmo, y trailers de películas para estimular la motivación"; "para estimular la motivación, propongo excursiones para profundizar en lo aprendido o transmitir los conocimientos de forma vívida. Unidades deportivas y creativas para aumentar la motivación y el rendimiento; gimnasia, pausas para el café"; "la experiencia demuestra que los refugiados están más dispuestos a aprender si las actividades están más cerca de lo que intentan hacer, por ejemplo, cuando están trabajando, quieren aprender más cosas sobre el trabajo"; "propongo a los estudiantes diálogos con colegas alemanes en el trabajo, en la televisión, conversaciones en la sala de seminarios, trabajo en red".

### **6.2.5 BARRERAS CULTURALES Y DIFICULTADES ENCONTRADAS EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE L2**

En cuanto a las principales dificultades que experimentan sus alumnos en el aprendizaje de la lengua del país de acogida, los profesores implicados, especialmente los italianos, denuncian la falta de cursos estructurados, completos y duraderos que puedan acompañar al emigrante a lo largo del complejo proceso de aprendizaje: "No hay ninguna oferta razonable. Todo se deja a la buena voluntad de cada alumno. El CPIA tiene dificultades y no responde a las necesidades de la escuela pública. La enseñanza de idiomas se deja a asociaciones de voluntarios, oficinas de empleo y centros de formación, pero



éstos imparten cursos y no son escuelas en las que estudiar durante largos periodos. Se necesita tiempo”.

Los informantes griegos, además de la dificultad asociada al aprendizaje de una lengua con un alfabeto diferente, también señalan la falta de recursos gratuitos a disposición de las personas en situación de migración, que a menudo ya experimentan situaciones precarias de trabajo y vivienda: “no hay suficientes recursos gratuitos para aprender el idioma. Los trabajos son precarios. Resulta casi imposible compaginar los ámbitos familiar, laboral y lingüístico”. Esta última dificultad, en particular, también es señalada por los informantes españoles: “No hay suficientes recursos libres ni tiempo para aprender debido a las necesidades de supervivencia”. Por último, los profesores alemanes señalan dificultades más técnicas relacionadas con los métodos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera: “algunas personas no pueden relacionarse con lo que consideramos una enseñanza moderna de lenguas extranjeras. Por ejemplo, los participantes de la antigua Unión Soviética no pueden hacer frente al aprendizaje lúdico, sino que sólo quieren una enseñanza frontal clásica y métodos de gramática/traducción, y no métodos comunicativos”; “falta de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras”.

En cuanto a las principales dificultades encontradas en la enseñanza de la lengua a inmigrantes adultos, las respuestas son muy variadas y revelan problemas relacionados con la motivación real de los alumnos (“la lengua no es una prioridad para muchos inmigrantes”), las competencias específicas de los profesores (“profesores sin una competencia específica”), la falta de materiales y herramientas (“no nos proporcionan libros”). Es muy interesante la respuesta de un profesor español que resume todas estas dificultades “la variedad de perfiles o niveles. Como hay pocos recursos o clases, no se puede hacer una división adecuada por grupos, y los profesores deben tratar con tipos heterogéneos. A veces es positivo, pero supone un reto avanzar al mismo nivel. A veces hacen falta más recursos materiales (innovadores, tecnologías) y hace falta más material didáctico. Por ejemplo, la mayoría de los libros de aprendizaje o alfabetización en español están diseñados para niños cuando se trabaja con adultos. No es el mismo perfil, y el material debería adaptarse a los adultos, especialmente a las personas en situación de migración, con sus contextos y necesidades de aprendizaje. A veces la falta de constancia en la asistencia de los alumnos es un problema ya que en ocasiones son colectivos vulnerables que deben conciliar su vida con la búsqueda de empleo, a veces se mudan con frecuencia, etc., pero de esta forma, es un reto avanzar y planificar las clases”.

## 6.2.6 HERRAMIENTAS INNOVADORAS PARA LA ENSEÑANZA DE L2 Y ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA PARA LA INTEGRACIÓN

La encuesta ha sido útil para comprender qué estrategias y herramientas innovadoras utilizan nuestros informantes para enseñar L2 a inmigrantes adultos. Al relatar la experiencia de la Asociación Guaraní, un profesor de español observó que “utilizamos música (canciones), películas, juegos fáciles (como bingo, dominó con palabras y concursos) y, a veces, teatro para enseñar un idioma. Así es más fácil aprender y captar la atención de los participantes, que también pueden desarrollar otras habilidades (sociales y artísticas). Pero no es lo habitual en el sistema educativo; depende del profesor”. La respuesta de otro informante también sigue la misma línea: “Sólo a veces se utilizan otras lenguas durante las clases. Depende del profesor. A veces para explicar o reconocer una palabra. Generalmente, las estrategias utilizadas son las clásicas (libros, gramática, aprendizaje de vocabulario). Aún así, a veces utilizan música (canciones), partes de películas y, poco a poco, más tecnologías como recursos en Internet”.

En cuanto al uso de estrategias de mediación para resolver problemas, los entrevistados españoles responden lo siguiente: “CEPI: en la Comunidad de Madrid (sólo), existe un servicio público y gratuito con ocho centros para la integración de personas inmigrantes con diferentes prestaciones: asesoramiento jurídico, atención psicológica, laboral, orientación, búsqueda de empleo, formación, clases de español, apoyo escolar, información sobre recursos y apoyo social. Todos estos servicios previenen problemas y cuentan también con servicios de mediación social y cultural. CAR: en toda España hay 4 (Madrid, Valencia y Sevilla). Son centros de atención a refugiados. Tienen servicios de traducción, interpretación y mediación. Pero son servicios de alojamiento temporal y sólo se ofrecen a las personas solicitantes de refugio y asilo que residen en ellos. Servicios Sociales: en cada municipio del país, hay un mediador social y cultural (normalmente, hablan lenguas extranjeras) para resolver problemas o mediar entre las personas inmigrantes y otras personas o recursos (públicos o privados). En algunos lugares, esto no es suficiente y los servicios están saturados. En algunos municipios, como Madrid, existe un servicio gratuito de interpretación telefónica para servicios y trámites municipales, que también traduce documentos. Sin embargo, tiene un horario específico y sólo traduce para unos pocos idiomas: inglés, francés, chino, rumano, árabe, búlgaro, ruso, polaco y ucraniano. También hay algunas ONG con servicios gratuitos de traducción e interpretación. Otros servicios tienen que ser pagados o contratados por la persona interesada”; “hay algunos servicios de mediación cultural en los Servicios Sociales y los CEPI, pero a menudo están saturados. También hay un servicio de traducción vía telefónica en algunos lugares públicos donde no hay traducción presencial, pero depende del centro/recurso y del idioma que se necesite. En muchos de ellos te piden que lleves un traductor”.



Los informantes alemanes señalaron lo siguiente: “ofrecer cursos con diferentes niveles lingüísticos, cursos de idiomas con enfoques temáticos, formación/capacitación continua para profesores de idiomas en la enseñanza de idiomas combinada con obsesiones temáticas, actos informativos para los alumnos en los que se enseñe que el aprendizaje no está necesariamente asociado a altas exigencias”; “ofrecer formación/capacitación continua para profesores de idiomas en estudios culturales de los alumnos; “países de origen”; “contacto con la población local”; “más ofertas para estos grupos como cursos de cocina, programas y actos de asociaciones y clubes, ayuda vecinal, mentores lingüísticos en colegios o en cursos de alemán, excursiones, etc”.

Los profesores griegos, por su parte, recuerdan: “matriculación inmediata en la escuela y clases de griego en el centro de acogida. Actividades como visitas a museos, festivales multiculturales, y los centros juveniles utilizan las redes sociales para ayudar a los inmigrantes a conectar con la cultura”; “la Universidad de Atenas intenta organizar clases de educación de adultos”. En Italia hay “mediación relacional y lingüística de los momentos de confrontación en el aula, gestión de las relaciones entre los alumnos mediante el diálogo, y aceptación de los diversos puntos de vista, todos ellos legítimos ante los alumnos”.

## 7. Enfoques de la enseñanza/ aprendizaje de una lengua<sup>6</sup>



Basándonos en las necesidades lingüísticas de los informantes y teniendo en cuenta los retos y peculiaridades de los cuatro países participantes en el proyecto, proponemos seis enfoques didácticos innovadores (Respuesta Física Total, Enfoque Comunicativo, Enseñanza de Idiomas Basada en Tareas, Aprendizaje de Idiomas Asistido por Ordenador, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, Aprendizaje Cooperativo de Idiomas).

### ■ 7.1 Respuesta física total (RFT)<sup>7</sup>

La Respuesta Física Total (RFT) es un método de aprendizaje de idiomas que utiliza los movimientos corporales en la adquisición de la nueva lengua. La atención se desplaza de la producción de la lengua a la asociación de la lengua con palabras y acciones y a la consolidación de la relación entre ambas.

La RFT fue desarrollada por primera vez por el psicólogo estadounidense James Asher (Asher 1966, 1969; Byram, 2000). Mediante el método RFT, el profesor explica a la clase utilizando su cuerpo y objetos, luego interactúa con los alumnos y después pide a los alumnos que interactúen entre sí utilizando los mismos objetos, realizando los movimientos o acciones solicitados. Según James Asher (1969), el método RFT produce una aceleración muy significativa de la comprensión y se centra principalmente en el vocabulario, los imperativos, las instrucciones y la narración de historias. Este método supone naturalmente el desarrollo de actividades lúdicas, fundamental por su carácter global y holístico. Freddi (1990: 24), ilustra el papel de los canales sensoriales en las actividades de educación lingüística, argumentando que: “cuando la enseñanza se vuelve biosensorial -como con el audiovisual- o incluso, si es posible, multisensorial gracias a la manipulación-exploración de objetos y cosas, la experiencia de aprendizaje se vuelve más completa y productiva”. Este método de enseñanza se ha propuesto, con excelentes resultados, a partir de las necesidades de los solicitantes de asilo que viven en Siena, muy motivados para jugar al fútbol pero nada motivados para aprender la lengua italiana, a menudo porque la mayoría de ellos eran analfabetos.

6. Para un análisis detallado de estos enfoques de enseñanza/aprendizaje, véase la versión larga del informe

7. La versión larga de este planteamiento ha sido elaborada por Raymond Siebetchu (Universidad para Extranjeros de Siena)



## ■ 7.2 ENFOQUE COMUNICATIVO (EC)<sup>8</sup>

El Enfoque Comunicativo tiene como objetivo la capacidad lingüística, centrándose en el uso de la lengua dentro de diversos contextos (Omaggio-Hadley, 2001), pasando por diferentes grados de precisión. En este sentido, el movimiento basado en la competencia se centraba en medir lo que los alumnos pueden hacer en términos funcionales. El objetivo principal es que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa (Hymes, 1971) o habilidad comunicativa. En otras palabras, su finalidad es utilizar situaciones de la vida real que requieran comunicación. El EC contempla una amplia gama de habilidades (Canale y Swain, 1980): el conocimiento de la gramática y el vocabulario (competencia lingüística); la capacidad de decir lo apropiado en una situación social concreta (competencia sociolingüística); la capacidad de iniciar, entablar, contribuir a y terminar una conversación, y la capacidad de hacerlo de forma consistente y coherente (competencia discursiva); la capacidad de comunicarse eficazmente, evitando los fallos comunicativos (competencia estratégica). Wesche y Skehan describen algunos principios que dan la vuelta al EC: Las actividades requieren una interacción frecuente entre los alumnos o interlocutores para intercambiar información y resolver problemas. Utilizar textos auténticos (no pedagógicos) y actividades de comunicación vinculadas a contextos del “mundo real”, haciendo hincapié a menudo en los vínculos entre modos y canales escritos y orales. Los enfoques centrados en el alumno tienen en cuenta su procedencia, sus necesidades lingüísticas y sus objetivos, y suelen permitir a los alumnos cierta creatividad y participación en las decisiones pedagógicas.

## ■ 7.3 ENSEÑANZA DE IDIOMAS BASADA EN TAREAS (TBLT)<sup>9</sup>

El enfoque del aprendizaje y la enseñanza basados en tareas pretende devolver al centro del proceso de adquisición de la lengua el uso, el aspecto comunicativo del aprendizaje y la centralidad de la “agencia” del alumno en este proceso. El TBLT se propone como contrapeso a los métodos de enseñanza más tradicionales en los que prevalece la estructura de presentación, práctica, producción (PPP). En el núcleo del método TBLT se encuentra la noción de “tarea”, considerada como “una actividad en la que una persona participa para alcanzar un objetivo y que requiere el uso de la lengua” (Van den Branden, 2006, p. 4). El diseño de una actividad basada en tareas conlleva tres pasos diferentes que representan las fases de producción, análisis y práctica (Pona, 2020, p. 6). En primer lugar, durante la fase “previa a la tarea”, el profesor presenta la tarea y los distintos pasos necesarios para conseguirla, modelos, palabras y actividades que estimulan los conocimientos previos de los alumnos. En segundo lugar, se inicia la “fase de tarea” propiamente dicha, en la que se anima a los alumnos a poner en práctica la tarea y alcanzar el objetivo utilizando sus conocimientos lingüísticos individuales y colectivos y sus recursos extralingüísticos. Esta fase se articula en dos momentos diferenciados: inicialmente, se introducen los contenidos mediante la ayuda de material auténtico con el objetivo de familiarizar a los alumnos con el contenido lingüístico dado por el input; las actividades relacionadas con el input pueden requerir un uso no consciente de las estructuras lingüísticas o pueden ser actividades centradas en la forma (Biriello, Odelli, & Vilagrasa, 2017, p. 207). Posteriormente, los alumnos son libres de utilizar sus recursos lingüísticos para alcanzar el objetivo fijado por la tarea. En tercer lugar, está la fase “post-tarea”, en la que tienen lugar la revisión y la retroalimentación.

## ■ 7.4 APRENDIZAJE DE IDIOMAS ASISTIDO POR ORDENADOR (CALL)<sup>10</sup>

El aprendizaje de idiomas asistido por ordenador (CALL) es un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje en el que el ordenador y los recursos informáticos se utilizan para presentar y diseñar contenidos de aprendizaje, evaluar las competencias lingüísticas adquiridas, apoyar un libro de texto en papel, buscar materiales adicionales y aplicaciones TIC para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas que suelen incluir un elemento interactivo sustancial, así como el uso de un entorno virtual para el aprendizaje a distancia. CALL tiene como objetivo facilitar el proceso de aprendizaje de idiomas y ayudar a los alumnos a reforzar lo aprendido en el aula o servir de apoyo para el autoaprendizaje (Polat, 2017). Las importantes innovaciones en el campo de los multimedia e internet en la década de 2000 arrojan una nueva luz sobre los enfoques y estrategias pedagógicas en la enseñanza de idiomas. La tecnología e internet ofrecen a los profesores de idiomas y a los estudiantes una serie de oportunidades para diseñar e incluir una variedad de materiales y herramientas basadas en la web en entornos de aprendizaje de idiomas, lo que no puede hacerse con el libro de texto u otros tipos de materiales. Entre ellos se incluyen: Actividades comunicativas, como simulaciones interactivas con programas gráficos, karaoke en

8. La versión larga de este planteamiento ha sido elaborada por Per Esemjö.

9. La versión larga de este planteamiento ha sido elaborada por COSPE

10. La versión larga de este planteamiento ha sido elaborada ha sido aplicada por VHS



vídeo, presentaciones orales, descripción de una secuencia de acontecimientos representados en imágenes, expresión de una opinión mediante encuestas o cuestionarios en línea, laberintos de acción, juegos; Práctica de la gramática, como ejercicios para rellenar huecos, de elección múltiple, de reordenación; Aprendizaje y práctica de vocabulario, como crucigramas, wordspin, diseño de flashcards, rompecabezas alfabético, scrabble, quiz, total-cloze; la plataforma IDEAL ofrece una colección de herramientas digitales con tutoriales de texto y vídeo para crear y modificar materiales didácticos digitales (Integrating Digital Education in Adult Language Teaching, 2019).

## ■ **7.5 APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS E IDIOMAS (AICLE)**<sup>11</sup>

AICLE es el acrónimo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Se trata de un método de aprendizaje: los alumnos estudian una asignatura (literatura, historia, ciencias) mientras utilizan otra lengua, como el inglés, al mismo tiempo, adquiriendo vocabulario relevante y conocimientos de la lengua extranjera. Una asignatura se integra en la otra. El AICLE implica una triple función de la lengua: la lengua del aprendizaje, la lengua para el aprendizaje y la lengua a través del aprendizaje (Coyle, 2007). El AICLE favorece la integración de una lengua extranjera con una o más asignaturas escolares, aumentando la eficiencia y la eficacia del aprendizaje, incrementando la calidad de la comprensión y el dominio de la lengua estudiada. AICLE aumenta el interés y la motivación: de un estilo de enseñanza frontal monótono, aburrido e incluso frustrante, la lección diaria puede convertirse en una forma muy interesante de aprender una lengua extranjera para estudiar material sustantivo. AICLE también contribuye al bilingüismo y mejora la comunicación intercultural. El AICLE repercute positivamente en la adquisición de contenidos por parte de los alumnos. Debe proporcionarse una formación adecuada a los profesores (especialmente a los nuevos) para que sean competentes en la enseñanza mediante el enfoque AICLE. Los diseñadores de planes de estudios deberían tener en cuenta el gran valor de este tipo de enseñanza y elaborar material didáctico fiable. La aplicación de los programas AICLE en la enseñanza de L2 no debe ser una moda, sino una necesidad para mejorar la cualificación de los educadores y la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

## ■ **7.6. APRENDIZAJE COOPERATIVO DE IDIOMAS (CLL)**<sup>12</sup>

El aprendizaje cooperativo suele describirse como una forma de “estructurar la interdependencia positiva” (Prasetyo, 2012). Como enfoque educativo, consiste en dividir la clase en diferentes grupos para cooperar en la realización de una tarea específica. En este sentido, por supuesto, este enfoque fomenta la cooperación por encima de la individualidad. De este modo, se produce una transferencia de competencias entre los miembros del grupo y cada individuo se beneficia de nuevas competencias en función de la naturaleza de la tarea a realizar. El principio básico del aprendizaje cooperativo es que todos tienen éxito cuando el grupo tiene éxito. Según McGroarty (1989), existen seis beneficios principales en el uso del enfoque cooperativo en la enseñanza L2. De todos estos beneficios, dos serán lingüísticos, dos curriculares y dos sociales: Aumento de la frecuencia y variedad de la práctica de la segunda lengua a través de diferentes tipos de interacción; Posibilidad de desarrollo o uso de la primera lengua de forma que apoye el desarrollo cognitivo y el aumento de las destrezas de la segunda lengua; Oportunidades para integrar la lengua con la enseñanza de contenidos; Inclusión de una mayor variedad de materiales curriculares para estimular el uso de la lengua, así como el aprendizaje de conceptos; Libertad para que los profesores de idiomas dominen nuevas destrezas profesionales, especialmente las que hacen hincapié en la comunicación; Oportunidades para que los alumnos actúen como recursos los unos para los otros y, de este modo, asuman un papel más activo en el aprendizaje. Tal y como lo describen Bedregal-Alpaca et al. (2020), “las actividades, que se realizan en grupos o equipos, son cooperativas cuando se dan una serie de condiciones, conocidas como elementos del aprendizaje cooperativo”: Agrupamientos heterogéneos; Interdependencia positiva; Responsabilidad individual y grupal; Igualdad de oportunidades de éxito; Interacción promotora; Procesamiento cognitivo de la información; Uso de habilidades cooperativas; Evaluación individual y grupal.

11. La versión larga de este planteamiento ha sido elaborada por Angela Metallinou, Centro Interortodoxo - Grecia

12. La versión larga de este planteamiento ha sido elaborada por Guaraní.



## 8. Recomendaciones sobre estrategias y buenas prácticas



Según el *Plan de Acción sobre Integración e Inclusión 2021-2027* de la Comisión Europea, el modo de vida europeo es integrador. La integración y la inclusión son fundamentales para las personas que vienen a Europa, para las comunidades locales y para el bienestar a largo plazo de nuestras sociedades y la estabilidad de nuestras economías. Si queremos ayudar a nuestras sociedades y economías a prosperar, necesitamos apoyar a todos los que forman parte de la sociedad, siendo la integración tanto un derecho como un deber para todos. Para el mismo Plan de Acción, aprender la lengua del país de acogida es crucial para integrarse con éxito. Combinar la formación lingüística con el desarrollo de otras competencias o experiencia laboral y con medidas de acompañamiento ha demostrado ser especialmente eficaz para mejorar el acceso a la formación

lingüística y sus resultados. Por último, conocer las leyes, la cultura y los valores de la sociedad de acogida lo antes posible, por ejemplo mediante cursos de orientación cívica, es crucial para que los inmigrantes participen plenamente en la sociedad de acogida (Comisión Europea, 2020). En este apartado, retomaremos y resumiremos 4 objetivos propuestos por el *Plan de Acción sobre Integración e Inclusión 2021-2027* y los ilustraremos en términos de análisis de necesidades lingüísticas y culturales para posteriormente proponer enfoques pedagógicos innovadores y adecuados.

### EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

- Las personas en situación de migración participan en programas integrales de formación lingüística y orientación cívica que comienzan a su llegada y les acompañan a lo largo de su itinerario de integración.
- La formación lingüística no debe detenerse unos meses después de la llegada. Las clases de idiomas deben apoyarse también para cursos intermedios y avanzados y adaptarse a las necesidades de los diferentes grupos.
- Los profesores deben estar mejor equipados con las competencias necesarias, así como con los recursos y el apoyo necesarios para gestionar aulas multiculturales y multilingües en beneficio tanto de los inmigrantes como de los ciudadanos nativos.

### EMPLEO Y COMPETENCIAS

- Muchas personas en situación de migración llegan con cualificaciones muy necesarias en nuestros mercados laborales, pero a menudo tienen dificultades para que se valoren y para encontrar empleos que reflejen su nivel de competencias.
- Las mujeres que experimentan la migración corren un riesgo especialmente alto de estar sobrecualificadas para su puesto de trabajo, lo que puede llevar a la depreciación de sus capacidades.
- Facilitar el reconocimiento de las cualificaciones adquiridas en terceros países, promover su visibilidad y aumentar la comparabilidad con las cualificaciones europeas/UE, ofreciendo al mismo tiempo los cursos puente para ayudar a las personas a complementar la educación adquirida en el extranjero, es clave para una inclusión más rápida y justa de los emigrantes en el mercado laboral y les permite utilizar plenamente sus competencias y habilidades. Esto también puede ayudar a las personas en situación de migración a proseguir sus estudios en el país de acogida, aumentando así su nivel de participación en la enseñanza superior y el aprendizaje permanente.



## SALUD

- El acceso insuficiente a los servicios sanitarios puede ser un obstáculo importante para la integración y la inclusión, ya que afecta a prácticamente todos los ámbitos de la vida, incluidos el empleo y la educación.
- Las personas en situación de migración se enfrentan a obstáculos específicos persistentes para acceder a los servicios sanitarios, como trabas administrativas, temores vinculados a la incertidumbre sobre la duración de su estancia, la discriminación, la falta de información y de familiaridad con el sistema sanitario y los obstáculos lingüísticos e interculturales.

## VIVIENDA

- El acceso a una vivienda adecuada y asequible es un factor determinante para el éxito de la integración.
- El aumento de los precios de la vivienda, la escasez de viviendas asequibles y sociales y la discriminación en el mercado de la vivienda dificultan que los inmigrantes encuentren soluciones para una vivienda adecuada y duradera.

Partiendo de estos 4 objetivos, sugerimos tomar en consideración los dominios en el proyecto migratorio y las posibles articulaciones de las necesidades lingüísticas de los migrantes propuestas por Vedovelli (2010).

**Tabla 7 - Ámbitos y articulación de las necesidades**

Dominios	Articulación de las necesidades
Recepción y regularización	<ul style="list-style-type: none"> <li>Encontrar una oficina de acogida de inmigrantes</li> <li>Contactar con un abogado</li> <li>Presentar la solicitud de regularización</li> <li>Obtener los documentos para la estancia</li> </ul>
Empleo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Encontrar trabajo</li> <li>Preparar un currículum vitae</li> <li>Tener una entrevista de trabajo</li> <li>Integración social en el trabajo</li> <li>Adquirir vocabulario técnico especializado</li> <li>Encontrar cursos de cualificación profesional</li> </ul>
Vivienda	<ul style="list-style-type: none"> <li>Encontrar alojamiento</li> <li>Redactar y leer un anuncio para encontrar una vivienda</li> <li>Adquirir herramientas y habilidades para una correcta gestión de la vivienda</li> </ul>
Salud y bienestar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer el mapa del territorio</li> <li>Localizar los servicios de la zona</li> <li>Aprender a utilizar los servicios</li> <li>Adquirir terminología especializada</li> </ul>
Educación y formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar los centros de formación que imparten cursos de idiomas</li> <li>Acceder a los cursos en horarios compatibles con los compromisos laborales y familiares</li> <li>Ser capaz de abandonar y reiniciar los cursos de formación</li> <li>Adquirir habilidades de comunicación verbal y no verbal</li> <li>Conocimiento de la cultura del país de acogida</li> <li>Reconocimiento de las cualificaciones y competencias adquiridas</li> <li>Formación profesional</li> </ul>



Dominios	Articulación de las necesidades
Socialización y tiempo libre	Conectar con nativos y compatriotas Relación con los medios de comunicación y las redes sociales Localizar lugares de reunión con nativos y compatriotas Ampliar las relaciones interpersonales con nativos y compatriotas Identificar aficiones y vincularlas a actividades educativas

Concluimos esta sección de recomendaciones haciendo referencia a la Alfabetización y aprendizaje de una segunda lengua para la integración lingüística de los inmigrantes adultos (LASLLIAM)<sup>13</sup>. Se trata de la nueva guía de referencia elaborada por un grupo de expertos y el Departamento de Educación del Consejo de Europa para apoyar entornos de aprendizaje de calidad para los inmigrantes analfabetos o poco alfabetizados.

Como hemos observado en esta Guía, los inmigrantes analfabetos o poco alfabetizados según el Consejo de Europa tienen necesidades educativas específicas, ya que deben aprender una segunda lengua al mismo tiempo que aprenden a leer y escribir por primera vez o desarrollan competencias básicas de alfabetización en un alfabeto o sistema de escritura a veces diferente del que habrán aprendido inicialmente. Cuando se trata de cursos de lengua o de conocimiento de la sociedad, rara vez se tienen en cuenta estas necesidades, y a este grupo de inmigrantes rara vez se le ofrece un número de horas suficiente para alcanzar el nivel de lengua requerido (Consejo de Europa, 2022). Por esta razón, LASLLIAM pretende apoyar a los educadores lingüísticos, diseñadores de planes de estudio y responsables de políticas lingüísticas en su esfuerzo por diseñar, implementar, evaluar y mejorar planes de estudio, programas y materiales didácticos adaptados a las necesidades específicas de los alumnos destinatarios. A pesar de que muchos de nuestros informantes eran titulados de enseñanza secundaria y universitaria, nuestra encuesta pone de relieve las graves consecuencias de una oferta educativa insuficiente para los adultos analfabetos y poco alfabetizados. Como bien recuerda el informe LASLLIAM, este grupo vulnerable de inmigrantes adultos rara vez recibe una instrucción adecuada tanto en términos de horas lectivas como de enfoques pedagógicos específicos, mientras que muy a menudo se les exige que aprueben un examen escrito obligatorio (Consejo de Europa, 2022).

Teniendo en cuenta las necesidades específicas de nuestros informantes y la de muchos inmigrantes adultos que residen en los cuatro países socios del proyecto ALL-IN, los descriptores, las actividades lingüísticas y los recursos para la enseñanza de la alfabetización y de la segunda lengua que se ilustran en el informe LASLLIAM son un buen punto de partida para proporcionar apoyo práctico a la aplicación efectiva de la política y para fomentar las buenas prácticas y la alta calidad en la oferta de cursos de idiomas. Para más información, invitamos a los lectores a consultar directamente el informe LASLLIAM. Aquí nos limitamos a proponer una descripción de la cooperación orientada a objetivos extraída del informe. "La cooperación orientada a objetivos se centra en actividades basadas en tareas en las que el alumno y el interlocutor deben colaborar para alcanzar un objetivo común. Por lo tanto, los descriptores se refieren tanto a contextos formales como informales. Los conceptos clave de la escala son los siguientes: facilidad para escuchar y hablar: como se indica en las secciones sobre recepción y producción oral; complejidad de la instrucción: desde instrucciones básicas, principalmente con el lenguaje corporal, hasta instrucciones más complejas (por ejemplo, sobre horas, lugares y números); grado de implicación y papel en la interacción: desde responder a una propuesta hasta pedir y dar permiso" (Consejo de Europa, 2022: 71).

13. <https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18>





**Tabla 8 - Goal-Oriented Co-Operation**

		Personal	Public	Occupational	Educational
4	Can ask for and give permission with simple sentences	e.g. during a video call with a friend	e.g. in a public office ("Good morning, can I come in, please?")	e.g. with a costumer	e.g. referring to an activity ("Can I stop now?")
	Can act on basic instructions that involve times, locations, numbers, etc.	e.g. involved in the homework of their children	e.g. giving directions within a building ("Go to the hall there, then turn left")	e.g. sharing place and time of a work commitment	e.g. co-operating in carrying out a task like a language game
	Can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to them and follow short, simple directions	e.g. answering a friend	e.g. helping a passer-by ("Where is the hospital?")	e.g. about changing a shift	e.g. engaged in a simple scenario-based activity
3	Can ask for and give permission with short simple sentences ("Can I?")	e.g. to a neighbour ("Please, come in")	e.g. at the immigration desk	e.g. for a break to a colleague during a shared job task	e.g. going to the toilet during the lesson
	Can interact in a familiar context by using short, simple sentences and phrases with frequent words	e.g. dictating a message into an answering machine ("I call later")	e.g. following directions on the street ("Straight on and turn right")	e.g. describing a problem in a team meeting ("It doesn't work")	e.g. in a group work within the learning environment
2	Can act on simple instructions with familiar words, accompanied by body languages (e.g. "On left")	e.g. where to find the light switch for the apartment building staircase	e.g. in a simple procedures to validate a ticket in the bus ("Place here")	e.g. naming the object involved in a problem for a job task ("Broken door")	e.g. highlighting a missing comprehension ("Don't understand")
1	Can give permission with Yes/No answers	e.g. to a friend (Can I? "yes")	e.g. in a queue at the ticket office	e.g. to a colleague	e.g. in a simple role-play with the teacher
	Can act on basic instructions mostly with body language, accompanied by a single word or phrase (e.g. "Help")	e.g. with a neighbour	e.g. in order to get off the bus ("Sorry")	e.g. asking for help in a job situation	e.g. indicating they have understood an exercise ("ok")
	Can respond to a proposal with Yes/No answer	e.g. refusing a drink ("No")	e.g. accepting an appointment	e.g. accepting lunch with a colleague ("Yes")	e.g. accepting a task distribution in a peer activity ("Fine")

Fuente: Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants (CoE, 2022:71)

Combinando los descriptores LASLLIAM con las necesidades lingüísticas de nuestros informantes, la tabla 9 hace algunas propuestas didácticas adecuadas para los inmigrantes adultos. Las propuestas que surjan a través de estas directrices serán el punto de partida del IO2 del proyecto ALL-IN.



**Tabla 9** - Necesidades lingüísticas de los adultos en situación de migración en diversos contextos sociales: algunas propuestas didácticas

Dominios	Articulación de las necesidades	Tipo de texto	Actos comunicativos	Actividades lingüísticas
Acogida y regularización	Encuentre una oficina de acogida de inmigrantes	Hablar cara a cara ...	Pregunta Gracias	Unidades didácticas sobre saludos, servicios ofrecidos, y sobre las lenguas y culturas del país de acogida ...
	Entregar la documentación para el permiso de estancia	Formas de hablar cara a cara ...	Pedir explicaciones Leer textos técnicos especializados Escribir textos técnicos especializados Rellenar formularios Explicar Argumentar	
Empleo	Encontrar trabajo	Anuncios de empleo Hablar cara a cara Hablar por teléfono Hablar en video llamada Formularios Currículum vitae Carta formal ...	Leer anuncios de empleo Solicitar información Comprender textos breves Leer textos técnicos especializados Redactar textos técnicos especializados Rellenar formularios Explique Argumentar Redactar un currículum vitae Tener una entrevista de trabajo Tener una entrevista de trabajo por teléfono/ conferencia telefónica Presentar una solicitud de empleo	Enseñanza de unidades en relaciones interpersonales y para la desarrollo de vocabulario relaciones con el trabajo; cursos breves para el desarrollo de competencias lingüísticas especiales ...
Vivienda	Encontrar alojamiento	Hablar cara a cara Anuncios Hablar por teléfono Hablar en video llamada Arrendamiento Carta formal Formularios ...	Pedir explicaciones Explicar Describir Argumentar Presentarse Mantener una entrevista por teléfono/reunión Redactar y enviar una carta formal Redactar y enviar un correo electrónico formal Comprender un contrato de arrendamiento	Enseñanza de unidades para comprender anuncios y adquirir vocabulario especializado



Dominios	Articulación de las necesidades	Tipo de texto	Actos comunicativos	Actividades lingüísticas
Vivienda	Gestionar una casa	Facturas Multa Carta formal Instrucciones de uso de electrodomésticos ....	Informar de fallos Comprender el discurso burocrático Presentar una denuncia Hacer un llamamiento Mantener una entrevista por teléfono/reunión telefónica Redactar y enviar una carta formal Escribir y enviar un correo electrónico formal Leer textos técnicos especializados Redactar textos técnicos especializados	Unidad didáctica de actividades del léxico: gestión de la casa, comida y compras ...
Salud y bienestar	Localice los servicios sanitarios en el territorio	Plano de la ciudad Folletos informativos Sitios web y aplicaciones Hablar cara a cara Hablar por teléfono Video llamada Formularios Señalización hospitalaria Prescripción	Pedir explicaciones Pedir ayuda Describir un dolor Argumentar Comprender el lenguaje médico Tener una consulta médica por teléfono o conferencia telefónica Comprar medicamentos	Enseñanza de salud centrado en el funcionamiento de los servicios de salud, prevención, interacción médico- paciente ...
Socialización y tiempo libre	Ampliar las relaciones interpersonales	Invitar Escuchar Escribir Discutir Bromear Gestionar códigos no verbales Decir bromas Enviar mensajes, Convencer ...	Momentos de agregación a través de festivales inter-étnicos, festivales de cine, actividades deportivas, talleres interculturales, ceremonias religiosas ...	Juego de rol Respuesta Física Total, Actividades con el uso del cine, la música Actividades de aprendizaje al aire libre

Fuente: ALTE, Consejo de Europa (2020)



## Referencias

- Adler, A. & R. Beyer (2018). Languages and language politics in Germany (Sprachen und Sprachpolitik in Deutschland). In G. Stickel (ed.), *National Language Institutions and National Languages 221–42. Contributions to the EFNIL Conference 2017* in Mannheim. Budapest: Hungarian Academy of Science, Research Institute for Linguistics.
- Ager, D. (2001). *Motivation in Language Planning and Language Policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1): 3-17.
- Asher, J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The Modern Language Journal*, 50(2): 79-84.
- Barni M. (2010). Se la lingua e la sua verifica diventano strumenti di potere, Intervista [www.meltingpot.org](http://www.meltingpot.org)
- Barni, M., A. Villarini (2001), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Milano: Franco Angeli.
- Beacco, J.C., D. Little & C. Hedges (2014). *Linguistic integration of adult migrants: Guide to policy development and implementation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bedregal-Alpaca, N., A. Padron-Alvarez, E. Castañeda-Huaman & V. Cornejo-Aparicio (2020). Design of cooperative activities in teaching-learning university subjects: Elaboration of a proposal. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(4).
- Benavides, J. (1999). Exploring materials and activities for CALL. *HOW, a Colombian Journal of Teachers of English*, (5): 63-69.
- Benyo, A. (2020). CALL in English Language Teaching. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29 (3s): 1390-1395.
- Biriello, M., E. Odelli & A. Vilagrasa. (2017). A lezione con i task: fra teoria e operatività. *ELLE*, 6(2): 199-215.
- Borro, I. (2018). L'insegnamento della grammatica nella didattica per task. TBLT e PPP. In D. N. Cortés Velásquez (ed.), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*. Roma: RomaTrePress, 25-48.
- Byram, M. (2000). Total Physical Response. In M. Byram & A. Hu (eds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 631-633.
- Canale, M., Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to Second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1): 1-48.
- Caon, F. (a cura di) (2017). *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino: Loescher.
- Caon, F. & C. Meneghetti. (2017). Il task-based approach nella classe ad abilità differenziate. *ELLE*, 6(2): 217-235.
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: E.A Soler, M.S Jordà (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer, 41-57.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press,
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Council of Europe (2022), *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Cortés Velásquez, D. & E. Nuzzo. (2018). La didattica con i task: principi, applicazioni, prospettive. In D. Cortés Velásquez & E. Nuzzo (eds.), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*. Rome: RomaTrePress, 13-40.
- Coyle, D. (2007). The CLIL quality challenge. In D. Marsh & D. Wolff (eds.), *Diverse Contexts-Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt/Main: Peter LangPub.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Darn, S. (2006). *Content and language integrated learning (CLIL): A European overview*. ERIC Education Resources Information Center.
- Demetrio, D., G. Favaro (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Diadori, P., M. Palermo, D. Troncarelli (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Diadori, P. (a cura di) (2001). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier.
- Doughty, C. J., M.H. Long (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Elt World Wiki, n.d. CALL: Computer Assisted language learning. [https://elt.fandom.com/wiki/CALL:\\_Computer\\_Assisted\\_Language\\_Learning#Advantages\\_of\\_CALL\\_\(motivation\\_and\\_authenticity\)](https://elt.fandom.com/wiki/CALL:_Computer_Assisted_Language_Learning#Advantages_of_CALL_(motivation_and_authenticity))
- European Commission (2007). *White Paper on Sport*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2008). *A rewarding challenge. How language diversity could strengthen Europe*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2010). *How to learn languages*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2020). *Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027 of the European Commission*. Brussels: European Commission.
- Freddim G. (1990). *Azione, gioco, lingua*. Padova: Liviana
- Gardner, R. C., W. Lambert (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (1988). *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*. Bologna: Il Mulino.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Integrating Digital Education in Adult Language Teaching (2019). *European profile of a digitally competent language teacher*: <http://platform.ideal-project.eu/digital-competence-profile>.



- Isaac, M. L. (2012). "I Hate Group Work!" Social Loafers, Indignant Peers, and the Drama of the Classroom. *English Journal*, 101(4): 83-89.
- Kiliçkaya, F., G. Seferoğlu (2013). The impact of CALL instruction on English language teachers' use of technology in language teaching. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition - Jsmula*, 1(1): 20-38
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language training. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 77-100.
- Machetti, S., R. Siebetchu (2017). *Che cos'è la mediazione linguistico-culturale*. Bologna: Il Mulino.
- Maddii, L. (a cura di) (2004), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Atene: Edilingua.
- Marsh, D., P. Mehisto, D. Wolff, M. J. Frigols Martin (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- McGroarty, M. (1989). The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction. *NABE journal*, 13(2): 127-143.
- Migliorini, B. (1941). *La lingua nazionale. Avviamento allo studio della grammatica e del lessico italiano per la scuola media*. Firenze: Le Monnier.
- Nunan, D. (1993). *Introducing Discourse Analysis*. London: Penguin English.
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context Boston*. Boston, MA: Heinle & Heinle: 116-118.
- Ozturk, N. (2013). Using CALL in language teaching and learning, in consideration of its strengths and limitations. *Journal of European Education*, 3(1): 36-41.
- Papadopoulos, I. & E. Agathokleous (2020). CLIL in Second Language Education: A Pilot Project with Immigrant Students in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1): 76-86.
- Paternostro, G. & A. Pelliteri. (2014). Insegnare l'interazione, insegnare attraverso l'interazione. Il caso del task-based language learning and teaching. In A. Arcuri & E. Mocciaro (eds.), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*. Palermo: Scuola di lingua italiana per Stranieri, 285-314.
- Polat, M. (2017). CALL in Context: A brief historical and theoretical perspective. *Issues and Trends in Educational Technology*, 5(1): <https://journals.uair.arizona.edu/index.php/itet/article/view/20312/19939>.
- Pona, A. (2020). Modelli operativi nella didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera. *ElleDue*, 5: 4-8.
- Porcelli, G. (1994), *Principi di glottodidattica*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prasetyo, S. (2012). The Usage of Teams Games Tournament Method in Teaching Vocabulary In Elementary School. Universitas Muhammadiyah Purworejo.
- Rastelli, S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci editore.
- Richards, J., & T. Rodgers, (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Sanako, (n.d.). *Technology in language teaching and learning*: <https://sanako.com/technology-in-language-teaching-and-learning>.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2): 300-313.
- Siebetchu, R. (2016). Insegnare l'italiano ai calciatori stranieri. In A. De Marco (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra Edizioni, 307-316.
- Siebetchu, R. (2020a). From sociolinguistics to language teaching in Football. In R. Siebetchu (a cura di), *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi. Sociolinguistic Dynamics and Language Teaching in Sports*. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena, 3-38
- Siebetchu, R. (2020b). Strategie didattiche nelle classi plurilingui. Una sperimentazione in contesto sportivo. *Italiano LinguaDue*, 2: 390-403.
- Siebetchu, R. (a cura di) (2020c). *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi*. Sociolinguistic Dynamics and Language Teaching in Sports. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena.
- Sorensen, S. M. (1981). *Group-Hate: A Negative Reaction to Group Work*. Minneapolis, MN: Annual Meeting of the International Communication Association.
- Stevenson, P. & L. Schanze (2009). Language, migration and citizenship in Germany: discourses on integration and belonging. In, G. Extra, M. Spotti & P. Van Avermaet (eds.) *Language Testing, Migration and Citizenship*. (Advances in Sociolinguistics) London, GB: Continuum, 87-106.
- Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In G. Cook and B. Seidlhofer (eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- Van Avermaet, P. & L. Rocca (2013). Language testing and access. In E. D. Galaczi & C. J. Weir (Eds.) *Exploring language frameworks. Proceedings of the ALTE Kraków Conference, July 2011*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 11-44.
- Van den Branden, K. (Ed.) (2006). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vedovelli, M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri: la prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M., R. Siebetchu (2017). 60 anni di politica linguistica dell'Unione Europea. In (a cura di) B. Coccia, F. Pittau, *La dimensione sociale dell'Europa. Dal Trattato di Roma ad oggi*, Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, 127-132.
- Vertovec, S. (2015). Introduction: Migration, Cities, Diversities 'Old' and 'New'. In S. Vertovec. (eds) *Diversities Old and New. Global Diversities*. London: Palgrave Macmillan.
- Vigers, D. & Mar-Molinero C. (2009) *Spanish language ideologies in managing immigration and Citizenship*. In, G. Extra, M. Spotti & P. Van Avermaet (eds.) *Language Testing, Migration and Citizenship*. (Advances in Sociolinguistics) London, GB: Continuum,
- Watson, R. (2010). *Future minds: How the digital age is changing our minds, why this matters, and what we can do about it*. Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Wesche, M. B. & P. Skehan. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford*



*handbook of applied linguistics*, Oxford: Oxford University Press, 207-228.

Wiseman, J. (2018, July 25). *What is Content and Language Integrated Learning? In Pearson English, Blog*: <https://www.english.com/blog/content-and-language-integrated-learning/>.

Wittgenstein, L. (1953 [1967]). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.

Zemach, D. (2021, August 21). What Are the Benefits of CLIL in Bilingual Education? In Bridge Universe, Blog: <https://bridge.edu/tefl/blog/benefits-of-clil/>

## Enlaces

<http://www.jstor.org/stable/23478724>

<https://doi.org/10.2307/411160>

[https://doi.org/10.1016/0346-251X\(81\)90065-8](https://doi.org/10.1016/0346-251X(81)90065-8)

<https://www.jstor.org/stable/322091>

[https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3)<http://www.jstor.org/stable/44488150><http://www.jstor.org/stable/44135002>

<https://www.english-efl.com/wp-content/uploads/pdf/CLIL-EN.pdf>

## Apéndice

Apéndice 1: Cuestionario dirigido a adultos en situación de migración

Apéndice 2: Cuestionario dirigido a profesores de idiomas y mediadores lingüístico-culturales









Co-funded by  
the European Union