

Alinear Programas de EL2 para jóvenes migrantes a recomendaciones internacionales

NURIA VAQUERO IBARRA

Instituto Cervantes

Received: 24/01/2023 / Accepted: 26/02/2023

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viVI.27552>

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

RESUMEN: El estudio internacional *Language Training for Adult Migrants* (OCDE, 2021) reúne recomendaciones para facilitar el diseño y desarrollo de programas de lenguas para la integración de las personas migrantes adultas. Este artículo examina las características que este estudio internacional asocia a una formación lingüística eficaz en contextos de migración y presenta una herramienta que puede ser utilizada para la autoevaluación y la mejora de entidades con programas de español para jóvenes migrantes en edad de trabajar.

Key words: programas de español, migrantes, educación de jóvenes, educación de jóvenes adultos, estudio cualitativo

Align EL2 Programs for young migrants to international recommendations

ABSTRACT: The international study *Language Training for Adult Migrants* (OECD, 2021) brings together recommendations to facilitate the design and development of language programmes for the integration of adult migrants. This article assesses the characteristics that this international study associates with effective language training in migration contexts and presents a tool that can be used for self-assessment and improvement of entities with Spanish language programmes for youth working age migrants.

Palabras clave: Spanish language programs, migrants, young education, young adult education, qualitative study

1. INTRODUCCIÓN

Completar un curso de la lengua de la comunidad de acogida mejora un 8% las posibilidades de dominio de la L2 de las personas migrantes adultas (OCDE/UE, 2018, citado en OCDE, 2021). Las políticas públicas prestan atención preferente a la escolarización obligatoria de los niños migrantes y suelen desatender la formación de los jóvenes¹ migrantes en edad de trabajar y adultos. Estos, rara vez, reciben un número suficiente de horas de instrucción para alcanzar niveles básicos de dominio de la L2 (Rocca et. al, 2020), por lo que el acceso a programas y cursos en la L2 constituye la principal barrera para su integración (Brunarska y Weinar, 2013; Valenta y Berg, 2010, citado en Hanemman, 2018).

Con la finalidad de corregir el desequilibrio, Reino Unido y Alemania han puesto en marcha cursos de formación lingüística obligatoria para personas desempleadas en edad labo-

¹ En el estudio se utiliza la palabra *jóvenes* para referirnos a personas de entre 16 y 24 años).

ral con dificultades en la L2 (OCDE, 2021). Austria ha intervenido con medidas correctoras (Hanemann, 2018) creando centros educativos para refugiados de entre 15 y 21 años para cursar formación lingüística, en competencia digital y matemáticas. Combinar el aprendizaje del idioma con la educación de adultos ha mostrado buenos resultados para corregir también estos desequilibrios (Wienberg, 2019). También, la enseñanza del idioma con fines profesionales relacionados con ocupaciones a las que las personas migrantes pueden y desean optar (Grünhage-Monetti y Braddell, 2017).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha realizado un estudio internacional sobre prácticas efectivas en programas de formación lingüística para personas migrantes adultas cuyas conclusiones se han recogido en *Language Training for Adult Migrants* (OCDE, 2021). Este artículo examina con detalle las características que este estudio internacional asocia a una formación eficaz para migrantes adultos y presenta una herramienta para entidades con programas de español para jóvenes migrantes con fines de autoevaluación. Pretende ser una aportación para ayudar a los equipos de estas entidades a identificar aspectos que puedan necesitar ser reorientados en sus programas para garantizar el derecho de sus usuarios a una formación lingüística de calidad e inclusiva.

2. RECOMENDACIONES DE LA OCDE PARA EL DISEÑO Y EL DESARROLLO DE PROGRAMAS Y CURSOS DE FORMACIÓN LINGÜÍSTICA PARA PERSONAS MIGRANTES ADULTAS

El estudio de investigación internacional recogido en *Language Training for Adult Migrants* (OCDE, 2021) reúne doce recomendaciones para el diseño y desarrollo de programas y cursos de idiomas para la formación lingüística de las personas migrantes adultas.

- a) **Derecho a una formación lingüística prolongada.** Los cursos de idiomas son prestaciones y servicios necesarios para asegurar el derecho de las personas adultas migrantes a su formación en la nueva lengua adicional. Esta formación ha de ser accesible y prolongada en el tiempo (OCDE, 2021). La iniciativa canadiense para asegurar una completa información sobre programas disponibles, *Welcome to Canada*² o la de la *Estonian Integration Foundation*³ diseñada con el mismo propósito, pueden ser tomadas como referencia (OCDE, 2021) para que los migrantes adultos puedan tomar elecciones informadas y adecuadas sobre dónde realizar cursos de L2.
- b) **Que los costes de la formación no supongan una barrera de acceso.** Asegurar este derecho requiere inversión pública. Tanto los cursos de alfabetización, que exigen atención personalizada, como los cursos de L2 de niveles B2-C2, muchos

² Canadá informa a los futuros inmigrantes y a los recién llegados sobre la importancia de aprender inglés o francés, les ofrece la posibilidad de realizar una autoevaluación en línea de su francés o inglés y les proporciona información del Centro de evaluación lingüística y del proveedor de formación lingüística más cercano.

³ La Fundación Estonia para la Integración ofrece asesoramiento gratuito sobre el aprendizaje del estonio y dispone de cuentas de Facebook para difundir información sobre programas disponibles.

de ellos con fines profesionales, han de ser diseñados e impartidos por docentes con formación de doble campo (idioma y alfabetización o idioma y fines profesionales) (OCDE, 2021). La conveniencia de la gratuidad de los cursos, independientemente de que resulte viable, ha de analizarse (OCDE, 2021). En algunos países los cursos de L2 para migrantes adultos son gratuitos y están generalizados.⁴ En otros, se está experimentado con pagos simbólico de tasas, depósitos, reembolsos, préstamos sin intereses y ayudas vinculadas a la asistencia. Con estas medidas se persigue que los cursos sean presupuestariamente viables y a la vez aseguren el acceso y la implicación de sus usuarios.

- c) **Formación lingüística temprana.** Los migrantes con un dominio limitado de la L2 han de tener un acceso tan inmediato como sea posible a cursos de la lengua de la comunidad, incluso antes de su desplazamiento⁵ (OCDE, 2021).
- d) **Flexibilidad programática (modalidades de enseñanza, horarios y lugares de celebración de los cursos y las clases).** Los proveedores de formación lingüística para adultos han de lograr que sus usuarios integren el aprendizaje de la L2 en su rutina diaria. Modalidades formativas combinadas (presencial/semipresencial/en línea), horarios flexibles, celebración de los cursos en lugares fácilmente accesibles (centros de trabajo, comunitarios, asociaciones de migrantes, etc.) pueden ayudar a que la falta de tiempo no resulte un impedimento insalvable para su formación lingüística. Canadá y Reino Unido han realizado programas de ‘aprendizaje basado en el lugar’, en los que los migrantes pueden solicitar la celebración de algunas clases en su propio domicilio (OCDE, 2021).
- e) **Favorecer la motivación intrínseca.** Los proveedores de formación lingüística deben favorecer la motivación intrínseca de las personas migrantes adultas (OCDE, 2021). Los incentivos⁶ son necesarios para los colectivos más vulnerables (aquellos con dificultades de integración laboral, mujeres migrantes, madres jóvenes, etc.) y más efectivas que las sanciones (OCDE, 2021). Las campañas de sensibilización⁷ y las actividades en el aula sobre beneficios del aprendizaje del idioma tienen buenos resultados (OCDE, 2021).
- f) **Itinerarios formativos específicos de alfabetización y de español para la comunicación y para el acceso a la educación y el empleo.** Entre este alumnado es enorme la heterogeneidad de perfiles (procedencia cultural, formación y repertorios lingüísticos previos, nivel de alfabetización, historia migratoria), así como la variedad de necesidades de aprendizaje (objetivos, perspectivas y opciones en la nueva comunidad). Esto hace muy complicado que pueda determinarse el número aproximado de horas de instrucción para cada uno de los niveles que contemplan los currículos

⁴ Bélgica, Francia, Canadá, Portugal, Italia y Eslovenia (OCDE, 2021).

⁵ Países Bajos, Austria, Alemania, Canadá, Hungría, Italia y Corea disponen de un programa con información y formación lingüística en los principales países de origen de su migración. La formación antes de la llegada al país se puede prever en los casos en los que el destino de la migración se conoce previamente (reagrupación familiar y reasentamiento de refugiados).

⁶ Hay países que ofrecen reembolso de costes del curso si se alcanza un nivel en un tiempo determinado.

⁷ En Alemania, una campaña para promover el aprendizaje del alemán entre las personas migrantes utilizó vallas publicitarias para dar a conocer historias de éxito en el aprendizaje (OCDE, 2011).

de L2 para migrantes adultos⁸ (OCDE, 2021). Los migrantes altamente cualificados necesitan ritmos ágiles y estimulantes de aprendizaje; por el contrario, los alumnos con bajos niveles formativos necesitan aprender con seguridad y a un ritmo muy lento (OCDE, 2021). La necesidad de formación para grupos con necesidades o características comunes ha sido señalada en la investigación. Se han encontrado mejoras significativas en habilidades lingüísticas, acceso al empleo e integración, gracias a una formación más diferenciada (Schuller et al., 2011, citado en OCDE, 2021). Organizar grupos de alumnos con necesidades de aprendizaje compartidas (de alfabetización, de mejora de la lectoescritura, de L2 y de formación básica, etc.), así como perfiles similares (de la misma L1, de lenguas de la misma familia, del mismo sexo, etc.) ofrece buenos resultados (OCDE, 2021).

- g) Formación lingüística y profesional integrada.** La combinación del aprendizaje de la L2 y la capacitación profesional en un mismo curso ha resultado ser muy eficaz en la mejora de la motivación del alumnado migrante (Delander et al., 2005; Friedenber, 2014, citado en OCDE, 2021) y más útil para el empleo que la formación secuenciada o paralela (OCDE, 2021). Algunos países han ensayado con éxito programas de lengua de fines específicos realizados en el puesto de trabajo que han recibido mejor valoración que los tradicionales por parte de los propios profesores (Ramboll, 2020, citado en OCDE, 2021). Todavía son pocos los cursos que integran formación lingüística y profesional, pero hay iniciativas de largo recorrido, como la de Portugal, con cursos de portugués técnico y específico para sectores de gran demanda de empleo: comercio, hostelería, estética, construcción e ingeniería civil (OCDE, 2021).
- h) Uso de la tecnología en las clases de L2.** Las TIC pueden ampliar, nunca sustituir, el alcance del aprendizaje en modalidad presencial y favorecer la alfabetización digital de aquellos migrantes con competencias limitadas en tecnología. Resultan especialmente útiles para aquellos con niveles de educación superior y poca disponibilidad, para los que se han asentado en lugares con escasa oferta formativa en L2 o poco accesible y para la formación antes de la migración. Los proveedores de programas que quieran utilizarlas han buscar estrategias para resolver los problemas de acceso a las TIC que puedan tener los alumnos. Por su parte, las políticas públicas han de definir criterios y normas que los programas, cursos y herramientas de formación lingüística basadas en las TIC han de cumplir (OCDE, 2021). Además de las iniciativas que han dado lugar al desarrollo de plataformas de aprendizaje de la L2 para migrantes adultos, resultan prometedoras las iniciativas llevadas a cabo en Suecia y Estonia, en las que las redes sociales se han utilizado para poner en contacto a migrantes con hablantes nativos con el fin de apoyarlos a aprender la lengua y a construir relaciones en la comunidad (OCDE, 2021).
- i) Contratación de profesores especializados en enseñanza de idiomas y formación continua por parte de la entidad.** El estudio de la OCDE (2021) insiste en la necesidad de profesionalizar la actividad del profesorado de idiomas de alumnos migrantes, de generar oportunidades de trabajo adecuadamente remunerado, de

⁸ El nivel más alto que se ofrece en los cursos de L2 para migrantes adultos suele ser el A2/B1. La variabilidad de horas de instrucción es alta (desde las 100 a las 2.700 horas) para objetivos similares.

evitar el ejercicio de la docencia desde el voluntariado y de mejorar el desempeño a través de prestaciones, formación inicial y continua y recursos específicos para la enseñanza de la lengua a migrantes. Conscientes de esta situación, algunos países han incorporado incentivos económicos para su formación (Suecia) y otros han optado por aumentar su retribución.⁹ Mientras la profesionalización de estos docentes no sea una realidad, es urgente la formación inicial y continua de las personas que asumen la enseñanza de la L2 a migrantes.

- j) Colaboración con ONG y asociaciones con fines sociales y culturales.** La formación lingüística para migrantes adultos requiere del trabajo conjunto de profesores especialistas en lenguas extranjeras y de educadores que trabajen la inclusión (OCDE, 2021). Las entidades del tercer sector y las asociaciones sociales y culturales pueden tener un papel relevante en este sentido. En algunos países (Australia, Suecia, Polonia, Italia, Países Bajos, y Nueva Zelanda), gracias a la colaboración con ONG, se han organizado ‘Comunidades de acogida’ que emparejan a personas migrantes con voluntarios de acogida y conversación. La colaboración con asociaciones culturales ha dado lugar al desarrollo de programas de idiomas a través de las artes que han mostrado especial potencial para ayudar a los migrantes a canalizar emociones generadas en experiencias complejas de desplazamiento. En Francia y Portugal se han organizado talleres aprendizaje de idiomas para migrantes recién llegados utilizando el teatro (OCDE, 2021).
- k) Ordenación y auto(regulación) de la oferta de los programas de L2 para migrantes adultos.** La oferta de programas de L2 para adultos migrantes existente es “bastante dispersa” (OCDE, 2021) y necesita armonización. Se suelen solapar los cursos en los niveles iniciales y falta de cobertura en otros (alfabetización y enseñanza de la L2 con fines profesionales). No existen mecanismos nacionales ni regionales para dar coherencia y consistencia a estos programas ni tampoco criterios comunes para decidir qué entidades son las destinatarias de recursos públicos para su provisión.
- l) Evaluación de los programas de idiomas para migrantes.** Resulta imprescindible asegurar la calidad y medir los resultados (OCDE, 2021) de una formación lingüística que sirve para garantizar el cumplimiento de los derechos humanos y la integración de una parte importante de la población. Ofrecer información objetiva resultado de la práctica de la evaluación de los programas es, por otra parte, un deber con los contribuyentes con cuyos impuestos se financian estas actividades (OCDE, 2021). Hasta la fecha, los programas de formación lingüística para personas migrantes, salvo algunas excepciones, no han sido objeto de evaluaciones sistemáticas sobre su funcionamiento. Son testimoniales los casos, como el de Francia, que desde 2011 cuenta con el dispositivo de evaluación y acreditación para programas de formación lingüística para la integración (*Français Langue d’Intégration*, FLI)¹⁰.

⁹ Alemania aumentó el salario de los profesores autónomos de 23 a 35 euros por hora en julio de 2016 y de 35 a 41 euros por hora en enero de 2021 (OCDE, 2021).

¹⁰ El referencial del sello de calidad *Français Langue d’Intégration* (FLI) se puede consultar en las páginas de la Comisión Europea. https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/referentiel-fli-francais-langue-dintegration_en

3. METODOLOGÍA

El propósito general que guía esta investigación es ofrecer a entidades que desarrollan programas de español como lengua adicional a jóvenes entre 16 años y 24 años una herramienta para la autoevaluación y la mejora de programas de EL2. El diseño de esta herramienta ha requerido dos fases: 1) un estudio exploratorio previo para conocer el contexto y las prácticas que se están llevando a cabo en programas de español como lengua extranjera dirigidos a jóvenes que han alcanzado la edad laboral y a adultos jóvenes migrantes; 2) el desarrollo de la herramienta y la validación de su contenido.

3.1. Participantes y configuración

Para el estudio exploratorio, en el segundo y tercer trimestre de 2022 se realizaron entrevistas a 14 personas entre directores, coordinadores y profesores de español de nueve entidades que cuentan en Madrid con programas de formación lingüística para personas adultas migrantes en los que pueden participar jóvenes mayores de 16 años y/o adultos jóvenes. Las entidades fueron seleccionadas por su diferente perfil y porque entre todas ellas representaban a los actores fundamentales que en la Comunidad de Madrid dan respuesta a las necesidades de formación de español de estas personas. De entre todas ellas, para el estudio que nos ocupa, se han utilizado los datos de aquellas que, en la misma entidad, ofrecen programas gratuitos reglados o no reglados de formación lingüística en español (alfabetización y/o español como L2) y formación de capacitación laboral en los que pueden inscribirse jóvenes de entre 16 años y 24 años. La muestra que se ha utilizado para este análisis la componen los programas de dos Centros de Formación de Personas Adultas (CEPA, en adelante), uno público y otro privado, una entidad de iniciativa privada vinculada a la iglesia que ofrece un programa de español y un programa de formación laboral en los que pueden inscribirse migrantes mayores de 16 años (entidad religiosa, en adelante) y una escuela popular de un barrio de Madrid con un programa de español para migrantes mayores de 16 años y cursos de formación general y de alfabetización digital (escuela popular, en adelante).

En la fase de la validación de la herramienta los participantes fueron nueve profesionales especialistas en la enseñanza de ELE con experiencia en el contexto de migración, vinculados a la Universidad de Granada, la Universidad de Zaragoza, el Instituto Cervantes, ASILIM,¹¹ la ONG que trabajan en el contexto de la formación lingüística para migrantes adultos y el centro de enseñanza privado que había participado en la fase exploratoria. A todos ellos se les invitó a participar en un panel de juicio experto.

3.2. Instrumentos y herramientas de recopilación de datos

Para el estudio se utilizaron dos instrumentos. El primero, para la indagación exploratoria, se trató de una entrevista semiestructurada desarrollada a partir de un cuestionario sobre programas de idiomas para migrantes y refugiados adultos (Rossner, 2008). Para la segunda, una vez que se tuvo la herramienta diseñada, se facilitó a los especialistas una copia de la versión impresa de la herramienta y un cuestionario para su valoración.

¹¹ Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid.

3.3. Organización y análisis de los datos

Las entrevistas, presenciales y en línea, se grabaron con herramientas digitales y se transcribieron con el apoyo del software TACTIQ 2022. El análisis de los datos recogidos se realizó con el programa MAXQDA 2022. Puede encontrarse más información sobre el procedimiento de análisis de datos realizado en Vaquero y Fonseca (2022).

Para la segunda fase, se utilizó un cuestionario en línea, elaborado con *Google Forms*, que incluía 39 preguntas a través de las que se solicitaba la valoración de los expertos sobre la utilidad o relevancia de cada uno de los elementos de la herramienta, y de esta en su conjunto. Se les preguntaba además por su utilidad y se les pedía que aportasen sus opiniones y criticasen con libertad aquellos aspectos mejorables.

El cuestionario se distribuyó electrónicamente y se acompañó de la versión impresa de la herramienta de autoevaluación, de un documento breve con las recomendaciones de la OCDE, y una descripción del estudio y su finalidad.

3.4. Resultados

Los resultados de las dos fases del estudio se presentan a continuación. Las conclusiones que se derivaron de la primera, y que se refieren a la recogida de información sobre el contexto de práctica explorado se presentan organizadas en tres categorías: ‘logros identificados’, ‘Dificultades identificadas’ y ‘Prácticas innovadoras identificadas’. El análisis de los datos de estas tres categorías se realizó para cada una de las doce recomendaciones del estudio de la OCDE.

Tabla 1. *Características de la oferta. Programas de español en entidades con cursos de EL2 y de capacitación profesional para jóvenes migrantes*

OCDE (2021)	Logros identificados	Dificultades identificadas	Prácticas innovadoras identificadas
1	<p>Todas las entidades permiten la matrícula a cualquier migrante joven independientemente de su estatus legal o migratorio.</p>	<p>La oferta existente dirigida a jóvenes está poco estructurada y tiene marcos regulatorios distintos: enseñanza reglada (alfabetización en la formación de personas adultas y formación profesional para mayores de 18 años) y cursos no reglados de enseñanza de EL2 para mayores de 16. Convive la oferta pública con la privada, la reglada y la no reglada y no existen mecanismos centralizados de difusión de programas disponibles.</p> <p>Hay un vacío de oferta de alfabetización y formación lingüística y acceso a módulos de formación profesional para jóvenes migrantes de 16 años.</p>	<p>Dos entidades privadas han identificado el vacío de la oferta específica para jóvenes migrantes con 16 años y les acogen en sus programas.</p>
2	<p>Todos los cursos de estas entidades son gratuitos.</p>	<p>Los únicos programas de ELE de enseñanza oficial, la de las Escuelas Oficiales de Idiomas, tienen altas barreras económicas para este alumnado (169 € por curso). Estos programas no son específicos para migrantes (salvo si se ofertan como cursos especiales, para lo que se necesita una autorización, que no siempre obtienen las EOI) y no pueden entrar en ellos alumnos no alfabetizados.</p>	<p>El CEPA privado y la escuela popular cobran a los alumnos cuotas de participación testimoniales para lograr su compromiso con su formación.</p>

OCDE (2021)	Logros identificados	Dificultades identificadas	Prácticas innovadoras identificadas
3	En todas las entidades, salvo el CEPA público, los cursos están abiertos durante el año para facilitar el acceso inmediato.	Hay colectivos (mujeres especialmente e inmigrantes por razones políticas) que llegan a los cursos tras varios años de residencia y cuando ven muy limitadas las posibilidades de retorno a su país de origen.	En la entidad religiosa y en la escuela popular la codocencia se utiliza para facilitar el acceso inmediato de los alumnos a los cursos.
4	Todas las entidades solo dan de baja a los alumnos tras ausencias prolongadas.	No se dispone de oferta de cursos en modalidades diferentes a la presencial. No existen modalidades de formación en línea ni de formación híbrida. Los cursos de EL2 y de alfabetización no se ofrecen de manera duplicada en horarios distintos ni en lugares distintos. Ninguna entidad ofrece cursos los fines de semana.	Las entidades se implican en la búsqueda de opciones alternativas si un alumno no puede continuar estudiando en el programa.
5	Las entidades utilizan metodologías inclusivas. El CEPA privado y la entidad religiosa ofrecen acceso a servicios sociales. La escuela popular a servicios comunitarios.	Los certificados de EL2 y de alfabetización de los cursos de enseñanzas no regladas no tienen validez oficial y solo se dan cuando los alumnos los piden. En el caso de querer contar con certificados oficiales de ELE, los alumnos deben presentarse a las pruebas de certificación oficial de dominio lingüístico del Instituto Cervantes. Solo la entidad religiosa prepara a sus alumnos para estas pruebas.	En la escuela popular, los alumnos migrantes forman parte de su asociación y participan en las actividades complementarias con miembros de la comunidad local no migrantes. La entidad religiosa ofrece desayunos gratuitos a los alumnos.

OCDE (2021)	Logros identificados	Dificultades identificadas	Prácticas innovadoras identificadas
6	Todas las entidades, ofrecen cursos generales de EL2 (niveles A1-B1). Todas, menos la escuela popular, ofrecen cursos de alfabetización en español.	Hay una excesiva homogeneidad en la oferta de EL2 (Alfabetización y cursos A1-B1 generales). Hay ausencia de cursos para colectivos específicos y cursos de EL2 con fines específicos. En los cursos de alfabetización se ha identificado una concepción tradicional de la alfabetización que no atiende a la digital. Salvo en la entidad religiosa, no se han determinado las horas lectivas necesarias para cubrir distintos niveles de aprendizaje de la lengua. En ninguna institución se utilizan los niveles de LASLLIAM como referencia para los cursos de alfabetización.	La entidad religiosa es la única que ofrece cursos generales de español de nivel B2 y de preparación a los exámenes DELE de distintos niveles.
7	Todas las entidades cuentan con formación de EL2 y de capacitación profesional. Esta última es para alumnos que alcanzan un A2.	Ninguna entidad ofrece programas integrados de cursos de EL2 y de capacitación profesional. Ninguna entidad ofrece cursos de español con fines profesionales o laborales o cursos de ELE para profesiones específicas.	La entidad religiosa está integrando en su programa de español formación profesionalizante a través de alianzas con otras entidades.
8	Uso generalizado de algunas TIC en las clases de ELE (móviles o apps). Uso testimonial de las TIC en cursos de alfabetización (solo <i>WhatsApp</i>).	No se ofrecen cursos de alfabetización lingüística y digital. Se requiere formación de profesores para integrar las TIC en los programas y tiempo para crear materiales y recursos. Entre los alumnos hay barreras de acceso al uso de las TIC (uso y alfabetización digital).	Solo el CEPA público cuenta con la posibilidad de utilizar una plataforma virtual de apoyo a los cursos presenciales.

OCDE (2021)	Logros identificados	Dificultades identificadas	Prácticas innovadoras identificadas
9	En algunas entidades hay consciencia de la necesidad de formación específica en enseñanza de EL2 en contextos de migración, y atención a alumnos LESLLA.	Coexistencia de situaciones dispares en la docencia en cuanto a especialización, contratación, retribución, horas docentes y no lectivas, formación especializada en ELE. En la escuela popular y el CEPA privado, la docencia está a cargo de profesores voluntarios, sin formación especializada en ELE o alfabetización. En el CEPA público puede haber profesores enseñando a migrantes sin formación en ELE.	En el CEPA público los profesores de EL2 y de alfabetización son funcionarios o interinos, con retribuciones acordes a su función. Los cursos de alfabetización los imparten maestros. Los cursos de EL2, cualquier profesor de secundaria.
10	Colaboración iniciada con socios no tradicionales en algunas entidades.	Falta de impulso desde las políticas públicas de la colaboración entre entidades, por lo que es difícil profundizar en las que surgen, dotarlas de continuidad e incorporarlas en los programas de enseñanza pública.	En el CEPA privado, la colaboración permite el acceso a servicios jurídicos y sociales a los alumnos. En la entidad de carácter religioso, la colaboración permite que psicólogos de la ONG psicólogos sin fronteras apoyen a los alumnos.
11	No existen mecanismos de regulación de la oferta pública ni privada de EL2 ni de alfabetización propios para personas migrantes.	No existe un currículo de EL2 para personas migrantes adultas que se pueda utilizar como referencia en la enseñanza privada o pública. No se conocen los niveles Pre-A1 (1-4) para la enseñanza de lenguas a personas no alfabetizadas descritos en <i>LASLLIAM</i> del Consejo de Europa.	Autorregulación de la oferta de los programas de español de enseñanza de EL2 (se toma como referencia común el <i>MCER</i> , el <i>PCIC</i> del Instituto Cervantes). En alfabetización no se cuenta con mecanismos de autorregulación.

OCDE (2021)	Logros identificados	Dificultades identificadas	Prácticas innovadoras identificadas
12	Todas las entidades cuentan con mecanismos de recogida de la valoración de alumnos sobre el desarrollo de los cursos.	No existen mecanismos institucionales de revisión y de mejora de los programas de español para migrantes. No existen descriptores de autoevaluación de Programas de EL2 para el contexto de la migración. Tampoco para programas de alfabetización para migrantes.	En el CEPA público se cuenta con el apoyo de la inspección educativa. En todas las entidades se hace seguimiento de los programas a través de reuniones de profesores.

La versión impresa de la herramienta de evaluación recogía las doce recomendaciones de la OCDE de Programas de lenguas para migrantes adultos y ofrecía para cada una de ellas tres secciones para facilitar la reflexión de diseñadores y equipos que desarrollan programas de EL2 para jóvenes migrantes sobre cómo esos principios se pueden observar en los programas. La herramienta recogía ya en esta primera versión documentos de referencia, ejemplos de proyectos de aula en los que poder concretar los principios revisados y una parrilla de autoevaluación. Las sugerencias de utilización de la herramienta antes de la validación invitaban a dos fases de trabajo: una individual y otra colectiva para comentar los resultados de la autoevaluación del programa de español para jóvenes migrantes, llegar a un acuerdo sobre la autoevaluación de cada aspecto analizado y elegir acciones para mejorar el programa.



Imágenes 1-4. Muestras de la versión final de la herramienta tras la validación y la adaptación de su contenido a una versión digital interactiva

A partir de la valoración que los expertos enviaron a través del cuestionario en línea, se estimó el *índice de validez de contenido* (IVC) recurriendo al modelo de Lawshe (1975) (Casasempere, 2013) que resultó de un 0,93.¹² Sus comentarios sobre las preguntas abiertas (se recogen en la tabla 2) sirvieron para modificar la herramienta. Las recomendaciones de la OCDE se reorganizaron en diez apartados, se sustituyeron algunos documentos de referencia por otros más pertinentes para el contexto, se matizaron y ampliaron algunas de las preguntas de reflexión propuestas para cada aspecto de análisis, se incorporó la referencia a las escalas y retroalimentación para la autoevaluación y se creó la versión electrónica de la herramienta con el software *Genially*. La versión electrónica de la herramienta puede consultarse en este enlace: <https://app.genial.ly/editor/63727150b5d29b0011b986df>

Tabla 2. *Valoración de la Herramienta de autoevaluación de Programas de español para jóvenes y adultos jóvenes migrantes*

Aspectos positivos de la herramienta	<p>Promueve la reflexión y la autoevaluación de programas para jóvenes migrantes. Ofrece ejemplos de referencia muy sólidos y ajustados al contexto actual. Ofrece buenos ejemplos de buenas prácticas.</p> <p>Su concepción misma, que responde a una necesidad imperiosa por avanzar de manera organizada en la sistematización de esta área de enseñanza/aprendizaje; su estructura: preguntas + recursos+ acciones, está muy bien ideada; la incorporación de documentos oficiales, a menudo desconocidos para la mayoría de los profesionales que se dedican a las lenguas para el colectivo inmigrante. Añadiría la posibilidad de integrar el español en las áreas profesionales y el hecho de que muchas de las propuestas se encaminen a la creación de una comunidad de profesionales que, en la actualidad, se encuentra muy dispersa. Y otra más: esta herramienta abre camino a la profesionalización, tan necesaria en este contexto.</p> <p>Las preguntas son magníficas, aclaran el criterio, sugieren y fomentan la reflexión. Las referencias de materiales, páginas, estudios, referentes, las ideas de buenas prácticas son en sí mismas muy orientadoras (hacen que la herramienta vaya mucho más allá y se convierta en un documento formativo). La herramienta es muy completa y sistemática y creo que de fácil manejo.</p>
--------------------------------------	---

¹² Los valores del IVC comprenden la horquilla -1 y +1. Un valor positivo próximo a 1 reflejan una mejor validez de contenido. El IVC se calcula con esta fórmula: $IVC = (n^e - N/2) / N2$; n^e se corresponde con el número de expertos que atribuyeron al ítem la valoración de "muy adecuado"; N es el número de expertos que participan en el panel de juicio experto y que evalúan la herramienta.

Aspectos que se pueden mejorar de la herramienta	<p>Insistir en que el aprendizaje de la lengua es un derecho.</p> <p>Revisar el principio relacionado con la motivación; se confunde con la utilidad de los cursos para conseguir un trabajo, con la gestión de la frustración; la gestión de las emociones en el aula.</p> <p>Insistir más en las diferencias y en la heterogeneidad del alumnado, no tanto en los itinerarios formativos de los cursos.</p> <p>Explicitar qué proyectos de expresión artística son positivos en el trabajo con migrantes porque no todos lo son necesariamente.</p> <p>Incluir la referencia de edad y lo que se entiende por <i>jóvenes migrantes</i>.</p> <p>Poner puntuación mayor (4) y menor (1) en la escala y aclarar los valores.</p> <p>En la buena práctica relacionada con la campaña de absentismo, incluir los motivos por los que se produce el absentismo.</p> <p>En la referencia a los descriptores de competencias digitales, poner número de página del documento donde se pueden encontrar.</p> <p>Revisar viabilidad de alguna acción propuesta.</p> <p>Revisar la diferencia que se hace en la herramienta entre <i>documento de referencia</i> y <i>buena práctica</i>. Se pueden confundir: a veces, una <i>referencia</i> puede ser también una <i>buena práctica</i>.</p> <p>Pensar en apartados para organizar y orden de los elementos.</p> <p>Revisar enlaces no accesibles y pensar en otro formato para la herramienta.</p>
--	--

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El informe *Adult education and training in Europe* (2021), publicado por la Agencia Ejecutiva de Educación y Cultura (EACEA), señala que haber completado el nivel superior de la enseñanza secundaria (CINE 3) es un requisito mínimo para poder participar en las sociedades actuales. El número de personas que viven en Europa en riesgo de exclusión por sus bajos niveles formativos, su perfil digital, su deficiente alfabetización o su nivel de dominio lingüístico en la lengua adicional es muy alto. En los países del sur de Europa la problemática es más aguda y España es el segundo país europeo, después de Turquía, con la cifra más alta (22,5%) de personas con bajos niveles de alfabetización y de aritmética.

El tratamiento de la migración como un asunto humanitario, y no solo como un tema económico relacionado fundamentalmente con el empleo, es una asignatura pendiente en la mayor parte de los países receptores de migrantes (Sarraj, 2017; García Paredes, 2020). También lo es el abordaje de su formación en la lengua de la comunidad de acogida.

Muchos de los jóvenes mayores de 16 años y adultos jóvenes migrantes que se establecen en nuestro país viven en riesgo de exclusión por enfrentarse a las cuatro brechas mencionadas: bajo nivel formativo, deficiente alfabetización, bajo perfil digital y bajo nivel de dominio del español. Muchos de ellos, y especialmente los migrantes jóvenes cuya escolarización obligatoria se interrumpe a los 16 años y las mujeres migrantes, en ocasiones alejadas de la formación lingüística por cuestiones de género, no cuentan con suficientes mecanismos de protección social para poder garantizar su formación lingüística. Como recién llegados a nuestro país necesitan, tan pronto como sea posible, desarrollar estrategias de aprendizaje

y de uso la lengua y de adaptación al nuevo entorno para solventar situaciones de bloqueo lingüístico, afectivo o cultural habituales en los procesos de asentamiento.

Nuestro estudio ha revelado que en la Comunidad de Madrid, situación en buena parte replicable a otras comunidades de nuestro país, los CEPA son las únicas entidades que ofrecen a los migrantes mayores de 18 años programas formativos de alfabetización y EL2 y acceso a formación (básica, secundaria y de capacitación profesional). En ellos, el marco de la enseñanza de EL2 es el de la enseñanza no reglada, con todo lo que esto supone. En estos centros no existen itinerarios formativos específicos para sus necesidades que combinen alfabetización, enseñanza de español y capacitación profesional. Esta oferta en alfabetización, en EL2 y formación general se ve complementada para el colectivo de jóvenes migrantes por la de entidades privadas de carácter social. Estas entidades han identificado el vacío existente de formación combinada en alfabetización, español y formación de capacitación profesional para migrantes mayores de 16 años y los acogen en los programas que disponen para migrantes mayores de edad.

Los hallazgos de nuestro estudio sobre la oferta de programas lingüísticos para jóvenes migrantes son coherentes con los de Bednarz (2017) que identifica, en toda Europa, un sistema mixto (público y privado) de formación lingüística para los migrantes adultos, con un alcance notablemente variado de unos países a otros, y con especiales carencias en la Europa mediterránea (Bednarz, 2017). A diferencia de Reino Unido y Alemania, en nuestro país, por ejemplo, no existen programas de formación lingüística obligatoria para personas desempleadas en edad laboral con dificultades en la L2 (OCDE, 2021).

Mientras no existan programas específicos para jóvenes migrantes de EL2, competencias digitales y formación básica, la acción que en la Comunidad de Madrid están desarrollando las entidades públicas y privadas señaladas es esencial. No obstante, nuestros hallazgos apuntan a que se han de reforzar tanto los aspectos curriculares, programáticos y didácticos, como los recursos, la formación de profesores, la coordinación y la regulación de la actividad en su conjunto, con el fin de alinear las características de estos programas a las recomendaciones de la OCDE para la formación lingüística de adultos migrantes.

La necesidad de coordinación y regulación de la oferta de formación para migrantes adultos en nuestro país era una de las conclusiones del estudio internacional de Villarreal (2009). Su ausencia “no permite rentabilizar los recursos, los esfuerzos y el *know-how* en aspectos tan claves como la elaboración y edición de materiales [...]”. Mientras no existan esos marcos, la autorregulación de la oferta existente resulta imprescindible. Es a ese vacío al que quiere contribuir la herramienta de autoevaluación que se presenta en este estudio, que se ha diseñado con el fin de poder ofrecer un instrumento objetivo que ayude a los responsables de los programas de formación lingüística para migrantes jóvenes a revisar y alinear sus prácticas a las recomendaciones de la OCDE (2021) y a mejorarlos en función de los hallazgos de la investigación y de las buenas prácticas identificadas.

La primera mejora que se ha de considerar en estos programas debe referirse a la concienciación de la población general, y en especial de las personas que están en los dispositivos de primera acogida de los migrantes y los miembros de las comunidades educativas, sobre el hecho de que la formación en la L2 es un derecho de las personas migrantes a las que las políticas públicas no están dando respuesta. Transferir los costes de esta formación a los migrantes genera barreras insuperables, como ha demostrado la investigación. En Estonia, un estudio del CENTAR y de la Tallinn University (2018) mostró que solo una parte (26-32%)

de las personas que desean participar en cursos de la L2 asumiría el 20% de los costes. La versión para jóvenes de la publicación de la UNESCO *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros* (Antoninis, M., 2019) puede ser una herramienta de gran utilidad en esa labor de concienciación.¹³

La segunda mejora para considerar en los programas de español para jóvenes migrantes se refiere a la necesidad de profesionalización y formación continua de los profesores de L2 que atienden a estos alumnos. Los hallazgos respecto a la situación de parte del profesorado de las entidades de la muestra de nuestro estudio coinciden con las denunciadas en la literatura (Rossner, 2008; Sarraj, 2017). El profesorado voluntario es muy habitual y la contratación y la remuneración adecuada una necesidad (Kluzer, et al., 2011). Los profesores de lenguas adicionales “son la clave de una inclusión exitosa”, se requiere para ellos “una remuneración equitativa”, y “necesitan formación para hacer frente a clases atestadas multilingües o con alumnos de diferentes edades” (Antoninis, 2019). Se necesita profesores de idiomas altamente cualificados y bien remunerados (Sarraj, 2017) para atender la compleja diversidad del aula que se da en los contextos de la migración, responder a necesidades de aprendizaje tan variadas y específicas, atender a problemas culturales y lingüísticos complejos sin poder recurrir a una lengua franca y acompañar a alumnos que suelen necesitar apoyo psicosocial por traumas migratorios (Krumm y Plutzar, 2008; Mavrou y Bustos-López, 2018). Sus profesores necesitan apoyo para incorporar prácticas de translenguaje (García Parejo y Ambadiang, 2018), reconocer el bagaje lingüístico previo de los alumnos e incorporar sus L1 en las aulas que, junto a los contactos lingüísticos con la comunidad de acogida, ha demostrado ser un acelerador de su aprendizaje (Krumm y Plutzar, 2008).

En particular, la necesidad formación específica de los docentes de EL2 ha sido reclamada para aquellos que trabajan con alumnos sin alfabetizar o con bajos niveles formativos (Sosinski, 2018). Cuando los adultos migrantes no alfabetizados o con bajos niveles de formación cuentan con profesores bien formados mejoran de manera significativa su competencia de lectura (Condelli et al., 2010). Es necesaria la difusión y formación sobre el contenido de la guía *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migration* (LASLLIAM), recientemente publicada por el Consejo de Europa (2022), con orientaciones para el aprendizaje de la L2 de personas no alfabetizadas y sobre los descriptores de los niveles Pre-A1. Los descriptores pueden resultar de gran ayuda a la hora de establecer niveles en los cursos de alfabetización en español, trabajar de manera integrada la alfabetización digital y lingüística (Springer, 2017), incorporar la enseñanza de la lengua con fines comunicativos en los niveles de alfabetización y revisar los itinerarios formativos que requiere el aprendizaje de la L2 de las personas no alfabetizadas. Estas personas, además de prácticas pedagógicas específicas que atiendan a sus necesidades especiales, necesitan de un ritmo especialmente lento, pues pueden necesitar entre 800 y 1.200 horas de instrucción para alcanzar un nivel A2/B1 en la L2 (Ram, 2012; Kaur, 2011, citados en Hanemann, 2018). El trabajo de la asociación europea *Literacy Education and Second Language Learning for Adults* (LESLLA) es una referencia en la formación de profesores de personas migrantes de

¹³ También puede serlo la publicación *Comunicándose con los inmigrantes, Guía para gerentes y personal de atención al usuario de los servicios públicos*, elaborada en el proyecto *Language for work* del Centro de Lenguas Modernas del Consejo de Europa (2019). <https://languageforwork.ecml.at/Portals/48/documents/LFW-communication-public-services-ES.pdf>

bajo nivel formativo o alfabetización que puede resultar de especial utilidad, pues han reunido los contenidos de sus talleres formativos en publicaciones accesibles y de código abierto.

También se necesita formación de los profesores de jóvenes migrantes para el diseño y desarrollo de programas y cursos de EL2 que Gout (2017) denomina de potenciación o de capacitación, en los que la formación de la L2 se ve enriquecida con objetivos relacionados con el empoderamiento y la autoestima. Los logros lingüísticos de las personas migrantes adultas no son independientes de su integración sociocultural (Hammer, 2017) y aunque a los jóvenes migrantes les gusta aprender la L2 y están motivados y comprometidos, solo pueden aprender cuando han recuperado su confianza y han logrado cierta estabilidad (Fritz y Donat, 2017). Este enfoque de potenciación o capacitación resulta esencial en cursos dirigidos a las mujeres migrantes pues, en su caso, el aprendizaje de la L2 no garantiza su inclusión (Ennsner-Kananen y Pettitt, 2017). La urgencia de facilitar a estos aprendientes el desarrollo de las competencias de la lengua no puede dejar fuera de los cursos cuestiones fundamentales como la confrontación entre los valores y los diferentes subsistemas culturales representados en el aula (Nieuwboer y Rood, 2017). La necesidad del enfoque intercultural en los programas de lenguas para personas migrantes ha sido reclamada en la investigación (Rossner, 2008; Bruneau, 2017). La prevención del choque cultural y el tratamiento en el aula del estrés migratorio han de ser contemplados en estos programas.

Aunque los profesores tengan pocas herramientas para modificar la configuración de los grupos, han de prestar atención a que demasiada diversidad puede provocar estrés e inseguridad (Nieuwboer y Rood, 2017). En nuestro estudio ha sido testimonial la identificación de cursos de formación lingüística en grupos de colectivos homogéneos y con necesidades lingüísticas similares. Los riesgos de los cursos de lengua con alta heterogeneidad (distinto origen, motivaciones y objetivos, nivel educativo y formación profesional, distintos repertorios lingüísticos, etc.) han sido reportados (Sarraj, 2017).

Los profesores necesitan orientación, apoyo, formación y herramientas para el diseño de programas y cursos que integren la enseñanza de EL2 y la formación profesional. El estudio comparativo de Jørgensen et al. (2021) resalta el papel clave de la formación profesional en la integración de los jóvenes migrantes, tanto en la educación como en el empleo. Sus autores resaltan las medidas específicas de apoyo introducidas en la Formación Profesional en Alemania que hasta la fecha representaban las dos barreras principales de acceso a estos programas: la validación del aprendizaje previo a través de la práctica y la formación en la L2 antes y durante el desarrollo del programa de formación profesional. También resaltan los beneficios de la formación profesional alemana en la que los alumnos asisten a clase a tiempo parcial (20-30%) para la adquisición de conocimientos teóricos y hacen el resto del tiempo de formación en la empresa. Los trabajos de la red *Language for Work* pueden servir de referencia a profesores de EL2 interesados en este modelo emergente de formación lingüística en el lugar de trabajo (Grünhage-Monetti y Braddell, 2017).¹⁴

Otra mejora necesaria en los cursos de EL2 analizados está relacionada con un mayor uso de las TIC en los programas y cursos de jóvenes migrantes. Aunque es cierto que todas las entidades de la muestra dan cuenta de que sus profesores han incorporado herramientas

¹⁴ La guía, *Aprendizaje de lenguas con fines laborales. Breve guía práctica. Cómo ayudar a los inmigrantes adultos a desarrollar habilidades lingüísticas relacionadas con el entorno laboral*, está disponible en <https://languageforwork.ecml.at/Guides/tabid/4319/language/en-GB/Default.aspx>

digitales en la formación presencial, la posibilidad de realizar los cursos en otras modalidades (en línea, semipresencial, híbrida) está en una fase muy inicial. Para esa integración, resulta esencial, además de la incorporación por parte de las entidades de plataformas en línea para la formación, la difusión de *apps* como apoyo a la enseñanza de la alfabetización en español y de EL2. La bibliografía ha reportado casos de éxito gracias al uso de teléfonos móviles y tabletas para el aprendizaje de jóvenes migrantes (Kukulska-Hulme et al., 2017). Su utilización ha resultado muy útil para facilitar el aprendizaje informal, situado e incidental de la L2 y desarrollar el sentido de agencia, la motivación y la implicación de los alumnos.

Otra mejora necesaria en estos programas se refiere a la aportación que pueden realizar las ONG y asociaciones con fines sociales y culturales y sociales como colaboradores en su desarrollo. Esta estrategia ha sido identificada en nuestro estudio en el 50% de los programas analizados y puede tener largo alcance para traer al contexto la experiencia de entidades especializadas en intervención educativa y comunitaria. Las prácticas identificadas en la escuela popular de la muestra, enmarcadas en los principios de la pedagogía emancipatoria de Paulo Freire, son coherentes con la necesidad de que la formación de la L2 sea entendida dentro del marco la pedagogía social y comunitaria, pues la formación lingüística de las personas migrantes “solo tiene sentido en relación con un proyecto de vida personal o colectivo” y “la oferta institucional es demasiado prescriptiva, con la consecuencia de excluir este tipo de pedagogía del coaching y la solidaridad” (Springer, 2017).

La introducción de la práctica sistemática de la (auto)evaluación en los programas y cursos de puede ser una herramienta de amplio alcance para promover buenas prácticas organizativas y académicas (OCDE, 2021), aunque ha de ser realizada con todas las garantías. Los sistemas de evaluación de programas de lenguas exigen ciertas condiciones para garantizar sus fines y servir para la mejora de los programas. Han de reunir ciertas características (Rossner, 2008, 2014): contar con un corpus de criterios específicos y relevantes para la evaluación y con un código de prácticas y de cartas de calidad; reunir referencias a principios y recomendaciones comunes en la enseñanza de lenguas, como el MCER, LIAM y LASLLIAM; contar con listas de verificación de la calidad y con procedimientos de evaluación adecuados (autoevaluaciones y evaluaciones basadas en evidencias); recoger información de todas las partes interesadas (entidades públicas que proveen la financiación, entidades que diseñan y desarrollan los programas, gestores y otros profesionales que participan en la puesta en marcha de los cursos y profesores que los imparten y, por supuesto, los alumnos); y ser realizadas por evaluadores independientes especializados en la enseñanza de la lengua. La herramienta de autoevaluación de programas de lenguas para personas migrantes adultas adaptada por Rossner a partir del sistema de acreditación para proveedores de cursos generales de idiomas de EAQUALS podría ser una propuesta a partir de la que elaborar guías y referencias para el desarrollo y la autoevaluación de programas de formación lingüística para jóvenes migrantes en los países de la OCDE. La herramienta de autoevaluación de programas que se ha elaborado como resultado de este estudio pretende ser una aportación en este sentido y servir para la reflexión sobre la necesidad de mejora de la formación lingüística de jóvenes migrantes a la luz de las recomendaciones de la OCDE, ofrecer referencias de utilidad en las que poder apoyar la reflexión y difundir buenas prácticas que puedan servir de inspiración para incorporar proyectos que impliquen a los alumnos en la mejora de sus programas de EL2.

5. REFERENCES

- Bednarz, F. (2017). Professional and social integration of migrants and language learning: convergences and challenges at the European level. In J.C. Beacco, H.J. Krumm, D. Little, and P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants*, 75-81. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-010>
- Bruneau, A. (2017). Langues et insertions: pluralité des parcours et des perceptions. In J.C. Beacco, H.J. Krumm, D. Little and P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants*, 290–295. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-039>
- Casasempere, A. V. (2013). *Inmigración y escuela resiliente en Educación Primaria: Un estudio de casos con alumnado de familia inmigrante* [Tesis Doctoral, Universitat d'Alacant].
- Condelli, L., Cronen, S., Bos, J., Tseng, F. y Altuna, J. (2010). The Impact of a Reading Intervention for Low-Literate Adult ESL Learners. NCEE 2011-4003. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
- Enns-Kananen, J., Pettitt, N. (2017). “I want to speak like the other people”: Second language learning as a virtuous spiral for migrant women? *International Review of Education*, 63, 583-604. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9653-2>
- Estonian Centre for Applied Research (CENTAR) and Tallinn University (2018). *Estonian Language Training for Adults with Other Native Languages as Part of Estonian Integration and Employment Policy: Quality, Impact and Organisation. 2018 Estonian language training for adults with other native languages as part of estonian integration and employment policy part I en.pdf (centar.ee)*
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- Fritz, T. y Donat, D. (2017). What migrant learners need. In J.C. Beacco, H.J. Krumm, D. Little, y P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants*, 163-168. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-021>
- García Paredes, F. (2020). Un modelo para el análisis de la integración sociolingüística de la población migrante: fundamentos, dimensiones e instrumentos. *Lengua y Migración*, 12(1), 39-81. <https://doi.org/10.37536/LYM.12.1.2020.65>
- García Parejo, I., y Ambadiang, T. (2018). La enseñanza de lenguas no maternas en la era de las migraciones. *DobleELE Español Lengua Extranjera*, 22–40. <https://raco.cat/index.php/doblele/article/view/346956>
- Gout, M. (2017). Quatre approches didactiques pour la formation linguistique des nouveaux arrivants. In J. C. Beacco, H. J. Krumm, D. Little and P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants*, 188–193. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-025>
- Grünhage-Monetti, M., y Braddell, A. (2017). “Integration (...) needs language, the language of the workplace”: The contribution of work-related second language learning to the integration of adult migrants. In J. C. Beacco, H. J., D. Little, and P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrant*, 303–308. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-041>
- Hammer, K. (2017). Sociocultural integration and second language proficiency following migration. In J.C. Beacco, H.J. Krumm, D. Little, and P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants*, 92–96. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-012>
- Hanemann, U. (2018). Migration, displacement and education: Building bridges, not walls. Languages and literacy programmes for migrants and refugees: Challenges and ways forward. *Paper commissioned for the 2019 Global Education Monitoring Report, Migration, dis-*

- placement and education: Building bridges, not walls*. UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266077>
- Jørgensen, C. H., Hautz, H., & Li, J. (2021). The Role of Vocational Education and Training in the Integration of Refugees in Austria, Denmark and Germany. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8(3), 276–299. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.8.3.2>
- Kluzer, S., Ferrari, A., & Centeno, C. (2011). Language Learning by Adult Migrants: Policy Challenges and ICT Responses. Policy Report. https://languageforwork.ecml.at/Portals/48/documents/lfw-web_item-16_eu_lang-learn-migrants-ict.pdf
- Krumm, H., & Plutzar, V. (2008). Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants. *Thematic Study V. Council of Europe*, 1-14.
- Kukulska-hulme, A., Gaved, M., Jones, A., y Norris, L. (2017). Mobile language learning experiences for migrants beyond the classroom. In J.C. Beacco, H. J. Krumm, D. Little, & P. Thalgot (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants*, 235–240. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-030>
- Kurvers, J., Minuz, F., Naeb, R., Schramm, K., y Rocca, L. (2022). *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants. Reference guide*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/literacy-and-second-language-learning-for-the-linguistic-integration-o/1680a72698>
- Mavrou, I. y Bustos-López, F. (2018). Vocabulario emocional en la producción oral en español como lengua de migración. *Doblele. Revista de Lengua y Literatura*, 4(1), 41–60. <https://revistes.uab.cat/doblele/article/view/v4-mavrou-bustos>
- Nieuwboer, C., y Rood, R. van't. (2017). Progress in proficiency and participation: an adult learning approach to support social integration of migrants in Western societies. In J. C. Beacco, H. J. Krumm, D. Little and P. Thalgot (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 202–206). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-027>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2021). *Language Training for Adult Migrants, Making Integration Work*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/02199d7f-en>
- Rocca, L., Hammes Carlsen, C., y Deygers, B. (2020). Linguistic Integration of Adult Migrants: Requirements and Learning Opportunities. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants. Council of Europe. <https://rm.coe.int/linguistic-integration-of-adult-migrants-requirements-and-learning-opp/16809b93cb>
- Rossner, R. (2008). *Quality Assurance in the Provision of Language Education and Training for Adult Migrants – Guidelines and Options*, 1–26. The linguistic integration of adult migrants. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1da>
- Rossner, R. (2014). *Providers of courses for adult migrants Self-Assessment Handbook adapted by Richard Rossner from the Self-Assessment Handbook developed by Equals* (Vol. 2014). Language Policy Unit. Council of Europe.
- Sarraj, J. (2017). L'intégration linguistique des migrants adultes: la mise en oeuvre des politiques publiques dans la région suisse alémanique de Zurich. In J.C. Beacco, H.J. Krumm, D. Little, and P. Thalgot (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 106–113). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-014>
- Sosinski, M. (2018). Perfil de profesores de E2L de inmigrantes adultos (no alfabetizados). *Doblele. Revista de Lengua y Literatura*, 4, 61–81. <https://raco.cat/index.php/doblele/article/view/346959>

- UNESCO (2019). Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros: informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019. <https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/10/17-Migraci%C3%B3n-desplazamiento-y-educaci%C3%B3n.pdf>
- [Vaquero, N. y Fonseca, M. C. \(2022\)](#): Garantía de la formación lingüística de migrantes adultos en la Comunidad de Madrid. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas*, 33.
- Villarreal, F. (2009). *Enseñanza de la Lengua a Inmigrantes. Estudio de políticas de integración lingüística en tres países europeos y retos para el caso español*. Ministerio de Trabajo e Inmigración. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.