



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Grado en Traducción e Interpretación

## Trabajo Fin de Grado

# Docencia de español para inmigrantes adultos en el ámbito institucional en España: una revisión crítica

Lucía Pérez Martín

Directora: Sabina Nocilla

Madrid, [junio, 2020]

## **Resumen**

Revisión crítica del estado de la docencia de ELE para inmigrantes en España: instituciones implicadas, formación del profesorado y metodología utilizada.

Preguntas de investigación:

¿Cómo se enseña actualmente el español para inmigrantes?, ¿se tiene en cuenta el perfil específico del estudiante? ¿Se está haciendo bien? ¿sobre qué bases teóricas se realiza esta enseñanza? ¿qué método funciona mejor?, ¿quién se encarga de dicha docencia? ¿hay organismos u organizaciones específicas (públicas o privadas) o ayudas del Estado para la enseñanza del español? Aciertos, errores y propuestas de mejora.

## **Abstract**

Spanish for immigrants in Spain (institutions involved, teacher training and methodology used): a critical revision.

Research questions:

How is Spanish for immigrants currently being taught, is the specific profile of the student being taken into account? What are the theoretical bases in this teaching? What method works best? Who is in charge of this teaching? Are there any specific institutions (public or private) or state aid for the teaching of Spanish? Successes, failures and improvement proposals.

## Tabla de contenido

<b>1. Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Finalidad y motivos .....</b>	<b>5</b>
<b>1.2 Estado de la cuestión .....</b>	<b>6</b>
<b>1.3 Metodología.....</b>	<b>9</b>
<b>2. Marco teórico.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Enfoques y métodos de enseñanza de segundas lenguas.....</b>	<b>11</b>
2.1.2 Enfoque humanístico-afectivo en la docencia de segundas lenguas .....	14
<b>2.2 Marco regulador de la docencia del español para inmigrantes en España</b>	<b>16</b>
<b>3. Análisis y discusión.....</b>	<b>20</b>
<b>3.1 Análisis de la enseñanza del español para inmigrantes en España:</b>	
<b>aspectos positivos y negativos .....</b>	<b>20</b>
<b>3.2 Análisis de las políticas de integración lingüística en la Unión Europea:</b>	
<b>estudio comparativo .....</b>	<b>25</b>
<b>4. Resultados y propuestas.....</b>	<b>29</b>
<b>5. Conclusiones.....</b>	<b>30</b>
<b>6. Referencias.....</b>	<b>31</b>

## 1. Introducción

Desde el inicio de los tiempos, el ser humano ha migrado por diversas razones: causas climáticas, en busca de nuevos cultivos, buscando acceso al agua, por plagas, causas políticas, guerras, persecuciones, incluso en busca de nuevos mundos y aventuras. En definitiva, el ser humano ha migrado siempre en busca de oportunidades. Desde que comenzase la era de la globalización se ha producido un incremento de los flujos migratorios como consecuencia de las desigualdades económicas, políticas y sociales entre países, dando lugar a nuevos escenarios sociales marcados por la multiculturalidad. Desde el año 2000 hasta el año 2017 las migraciones internacionales incrementaron un 49 % (INE, 2019), sin embargo, debemos tener en cuenta que estos flujos migratorios son inferiores a otros acontecidos en diferentes épocas históricas, como a principios del siglo XIX o tras la Segunda Guerra Mundial por parte de europeos que emigraban a América. Además, cabe recordar que la mayor parte de los fenómenos migratorios se producen a nivel intrarregional (de hecho, en África un 75% de las migraciones son regionales y no internacionales).

El aprendizaje y la docencia de idiomas están intrínsecamente ligados con el fenómeno migratorio, ya que el ser humano es un ser social y requiere de los idiomas para comunicarse. Al migrar, aprender una nueva lengua se vuelve urgente. Por tanto, al tratarse de una necesidad comunicativa, más que de un deseo de aprender o de una obligación curricular, como pueden ser las clases de idiomas en la educación secundaria obligatoria, necesitará ser estudiada y enseñada de una manera diferente, lo que se explorará a lo largo de este trabajo. Además, será de vital importancia comprender y conceder la importancia que adquiere la lengua en relación con la inclusión social. El idioma es una herramienta de inclusión social esencial y constituye la llave que abre las puertas de la cultura y de todos los engranajes de las sociedades, y será aún más necesario cuando se trata de movimientos migratorios en los que la persona migrante se instala en un país por un periodo largo de tiempo.

Hay numerosos factores que influyen en el riesgo de exclusión social y muchos de ellos se podrían relacionar con la falta de conocimiento de la lengua y la cultura del país de acogida (Factores de exclusión, 2020). Por ejemplo, tener una renta baja es un indicio de riesgo de exclusión social, y se tendrá una renta aún menor o incluso se perderá el

acceso a una renta si no se conoce el idioma y la cultura de un país. Lo mismo sucede con el caso de la ciudadanía o el empleo, a los que es difícil acceder sin dominar el idioma. Otra clave que destaca este informe es el acceso a la salud, reconociendo que las dificultades comunicativas en este ámbito pueden suponer un claro riesgo para la salud de estas personas y, por tanto, un nuevo riesgo de exclusión social. El idioma es la llave al mercado laboral, al acceso a la vivienda, el derecho a la participación en la vida ciudadana y está ligado con la autonomía y la emancipación del individuo.

Actualmente, en España existen numerosas instituciones tanto públicas como privadas que regulan e imparten la docencia de idiomas, ya sea en colegios, institutos y universidades como en academias, cursos, talleres, entre otros. De hecho, la industria entorno a la enseñanza de español para extranjeros (ELE) está en auge desde hace unos años. Ahora encontramos numerosos recursos *online*, blogs, cursos de formación de profesorado, estudios de postgrado o másteres universitarios de docencia de español como lengua extranjera, encargados de formar profesores competentes en dicha disciplina. Sin embargo, cuando salimos del entorno académico y nos enfocamos en la docencia del español para inmigrantes con menos recursos económicos el escenario cambia. En España no hay ningún organismo oficial que regule y coordine la enseñanza de español a inmigrantes, aunque hay servicios municipales y autonómicos que incluyen este tipo de clases a través de asociaciones u ONG como se explorará a lo largo de este trabajo.

Por tanto, dada la relevancia de la integración lingüística para las personas migrantes, en el presente trabajo se va a realizar una revisión crítica del estado actual de la docencia del español para inmigrantes en España.

## 1.1 Finalidad y motivos

Como se ha mencionado, el idioma es la llave que concede el acceso a una cultura, y gracias a los idiomas podemos comunicarnos, desarrollarnos e interactuar con la nuestra propia y con otras diferentes. La docencia de idiomas como lenguas extranjeras se debe ejercer y diseñar de manera diferente a la docencia del idioma materno. En estudios de traducción, se utiliza mucho el término *skopos* que hace referencia a la funcionalidad de la traducción, ¿para quién está dirigido?, y en el caso de la docencia de idiomas, este

concepto es muy relevante también ¿a quién se está enseñando y para qué? Esta es una de las preguntas que se analizará en este proyecto. La presente investigación resulta relevante, en primer lugar, porque la integración lingüística del inmigrante es una cuestión esencial para su desarrollo como ciudadano en la sociedad de acogida y de ahí la necesidad de regular y homogeneizar la docencia del español para inmigrantes sin recursos económicos. Para desarrollar este trabajo se responderá a lo largo del análisis a las siguientes cuestiones: ¿cómo se enseña actualmente el español para inmigrantes?, ¿se tiene en cuenta el perfil específico del estudiante? ¿Se está haciendo bien? ¿sobre qué bases teóricas se realiza esta enseñanza? ¿qué método funciona mejor?, ¿quién se encarga de dicha docencia? ¿hay organismos u organizaciones específicas (públicas o privadas) o ayudas del estado para la enseñanza del español a estas personas?

## 1.2 Estado de la cuestión

En el apartado introductorio ya se han mencionado los conceptos «inmigrante» y «extranjero», por lo que antes de proceder con el análisis y el marco teórico del presente trabajo, se va a tratar de delimitar ciertos conceptos relacionados con el fenómeno migratorio. Cuando hablamos de la industria del español, se habla de español para extranjeros (ELE), sin embargo, en numerosos manuales encontramos la distinción español para inmigrantes, con lo que surge el debate ¿existen diferencias o deberían existir entre la docencia de español para extranjeros y el español para inmigrantes? Partiendo de la definición de la RAE, el término extranjero abarcaría términos como refugiado, solicitante de asilo, inmigrante, apátrida, etc. Sin embargo, cuando se usa el término inmigrante en ocasiones se ha utilizado con connotaciones negativas y peyorativas. En este trabajo, el término «inmigrante» entendido como persona que «llega a un país extranjero para radicarse en él» (RAE, 2020), se usa indistintamente con el término «persona migrada», ya que así aparece también en numerosos textos y manifiestos del colectivo. De manera general, la diferencia entre inmigrante y extranjero, tal como aparece en numerosos artículos y en los medios de comunicación, radica en el poder adquisitivo y las oportunidades del migrante, ya que, por ejemplo, una persona de nacionalidad noruega de clase media que se traslada a España por trabajo o para su jubilación no requerirá la misma ayuda para adquirir la lengua española que una persona subsahariana sin recursos económicos que llega a España de manera irregular. Es este último tipo de perfil en el que se centrará la investigación y que será el eje de este trabajo,

ya que los extranjeros de clase media con recursos económicos podrán costearse academias u otros recursos que estarán disponibles con su llegada al país. Sin embargo, las personas sin recursos económicos y que se hallan en una situación de vulnerabilidad, necesitarán que se les brinde la oportunidad de integrarse en la sociedad de manera orgánica y fácil a través del aprendizaje del idioma, entre otros factores, ya que la falta de recursos económicos no debería ser sinónimo de exclusión social.

Sin embargo, autores como José Antonio Luque Moya, en *¿Español para inmigrantes o español para extranjeros? ¿Dos caras de una misma realidad?*, manifiestan que, como la diferencia entre inmigrante y extranjero se encuentra en los recursos económicos, no se deberían adaptar los materiales de ELE a inmigrantes, ya que implicaría adaptar los materiales basándonos en criterios socioeconómicos lo cual podría considerarse discriminatorio. El mismo autor denuncia que en los materiales específicos para inmigrantes se suelen encontrar representaciones muy estereotipadas y clichés que no favorecen al aprendizaje del idioma por parte del estudiante. No obstante, si bien es cierto que no se deben diferenciar exclusivamente por criterios económicos, también podemos argumentar que el perfil del inmigrante como estudiante de un nuevo idioma difiere del perfil de un estudiante extranjero con más recursos económicos por el proceso migratorio en sí mismo. Es decir, que en numerosas ocasiones la migración en sí produce estrés migratorio, estrés cultural y en ocasiones estrés traumático que puede dificultar el aprendizaje, lo que requerirá métodos amables que impulsen la autoestima y refuercen el autoconcepto del aprendiente, lo que no será tan necesario en una clase de ELE convencional.

También habrá que tener en cuenta que el término inmigrante engloba a un colectivo muy amplio, diverso y sobre todo heterogéneo por lo que habrá que dudar siempre de las afirmaciones de carácter muy general a pesar de los factores comunes que puedan presentar estas personas. Por ello, será muy relevante tener en cuenta el perfil del estudiante, ya que no tendrán las mismas necesidades lingüísticas los estudiantes que no sepan escribir una lengua, los aquellos que no conozcan el alfabeto latino o los estudiantes que no hayan estado escolarizados o aquellos que no sepan leer (Ríos Rojas y Ruiz Fajardo, 2008).

En este trabajo hablaremos de políticas de integración tanto a nivel europeo como nacional, autonómico o municipal que buscan integrar a las personas migrantes y

favorecer su inclusión en la sociedad de acogida. Sin embargo, al hablar de integración no podemos olvidar que todo lo que sea la implantación de políticas conlleva decisiones que en ocasiones se convierten en batallas partidistas e ideológicas. Las políticas de integración de migrantes tienen que adoptarse porque son parte de los derechos humanos, pero además, si este argumento es insuficiente, la inmigración en España es beneficiosa para la economía como así lo muestra el último informe sobre migraciones del Consejo Económico y Social de España:

Que la inmigración tiene un impacto agregado muy positivo sobre las economías receptoras, tanto en términos de crecimiento y empleo, como en relación con la sostenibilidad de los Estados de bienestar, es un hecho ampliamente contrastado sobre el que existe un amplio consenso tanto en círculos académicos como entre las instancias económicas nacionales e internacionales. Concretamente en España, el fenómeno de la inmigración ha sido y es uno de los factores clave del crecimiento económico, principalmente por su contribución al aumento de la población activa y al desarrollo y dinamismo de sectores intensivos en mano de obra con mucho peso en la economía española, como construcción, hostelería, turismo, comercio, agricultura y servicio doméstico (CES, 2019)

España necesita a estas personas y ellas necesitan del idioma para integrarse y poder así participar en la sociedad.

Como toda realidad humana compleja no se pueden simplificar sus múltiples repercusiones reduciéndolas a un balance de costes y beneficios, sino que requiere un enfoque integral orientado a aprovechar las oportunidades del atractivo de España como destino de las migraciones y prevenir los riesgos derivados de la segregación de los extranjeros. La política migratoria no puede quedar reducida a la gestión de los controles en las fronteras. Es necesario apostar por la aceptación de la diversidad y su traslación a la gestión de todas las políticas con el objetivo de reforzar la cohesión social. Los cambios sociales y económicos derivados del fenómeno migratorio en España necesitan de la articulación de políticas de carácter integral apoyadas en el más alto nivel de consenso que favorezca su continuidad y eficacia, con un papel destacado del diálogo social. (CES, 2019)

Por ello en este trabajo nos centraremos en las políticas de integración lingüística, concretamente, en las políticas destinadas a impartir clases de español a inmigrantes con

pocos recursos económicos que no puedan hacer frente a los costes de este tipo de enseñanza en academias u otros centros convencionales. Como participantes en el proceso de creación de las políticas de integración se encuentran los diversos partidos políticos, sindicatos, asociaciones y agentes sociales. Como hemos mencionado que las políticas de integración forman parte de los Derechos Humanos y que por tanto deben desarrollarse en el marco institucional, antes de proceder con el análisis de la docencia del español para inmigrantes, se va a proceder a explicar brevemente el marco jurídico en el que se desarrolla esta cuestión. Hay diversas convenciones y leyes de derecho internacional y nacional que amparan a los inmigrantes en situación irregular. En primer lugar, a nivel europeo «en los artículos 1, 14, 31, 35 y 47 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, se garantiza el derecho a la dignidad humana, la **educación**, unas condiciones de trabajo equitativas y justas, la asistencia sanitaria, a una tutela judicial efectiva y a un juicio justo» (FRA, 2020), y en cuanto a legislación española, con respecto a la educación de inmigrantes adultos «según el artículo 9 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, se contempla el derecho a la educación de las personas extranjeras, concretamente. En este artículo se expone:

2. Los extranjeros mayores de dieciocho años que se hallen en España tienen derecho a la educación de acuerdo con lo establecido en la legislación educativa [...].
3. Los poderes públicos promoverán que los extranjeros puedan recibir enseñanzas para su mejor integración social» (FRA, 2020).

Por tanto, defender el derecho a la educación e integración de las personas migrantes en la sociedad de acogida no es una cuestión de progresismo o una cuestión social, sino que obedece los derechos humanos y es un deber que tendrían que asumir todas las instituciones.

### 1.3 Metodología

En cuanto a la metodología del presente trabajo, para desarrollar el análisis sobre la institucionalización de la docencia español para inmigrantes en España, una vez presentado el apartado introductorio que incluye la finalidad y motivos de este proyecto y el estado de la cuestión, se va a proceder a la elaboración del marco teórico, que constará de tres partes: en primer lugar se establece el marco teórico donde se analizan los distintos

métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y en segundo lugar se analizará en profundidad el método de enseñanza humanístico-afectivo. En el tercer apartado del marco teórico se muestran las diferentes propuestas teóricas acerca de la regulación de este tipo de enseñanza, analizando manifiestos, acuerdos y documentos elaborados por instituciones relacionadas con la docencia. A continuación, en el apartado de análisis y discusión se estudiará en primer lugar la enseñanza del español para inmigrantes en España, enfocándonos en los aspectos positivos y negativos de la misma, a través del análisis de las preguntas de investigación mencionadas en el apartado anterior, y, en segundo lugar, procederemos a realizar un estudio comparativo de las políticas de integración lingüística de la Unión Europea, analizando los casos de Holanda, Reino Unido y Alemania. Este trabajo finaliza con la recopilación de resultados y con la elaboración de propuestas para mejorar la cuestión de estudio. Finalmente se aportarán las conclusiones que resumen el proyecto.

## 2. Marco teórico

### 2.1 Enfoques y métodos de enseñanza de segundas lenguas

Para comenzar este apartado sobre enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, en primer lugar, hay que delimitar claramente los conceptos de enfoque y método, ya que en ocasiones se usan indistintamente y pueden llevar a confusión. Según Jaime Magos Guerrero, en su artículo *El enfoque humanístico afectivo: base de la metodología para la enseñanza de las lenguas* (2008) «el enfoque está sustentado en la filosofía con la que abordamos nuestro trabajo, el método está sustentado en la psicología evolutiva y del aprendizaje, y la técnica tiene su base en la didáctica» (p. 208). Es decir, el enfoque constituye el telón de fondo, la base teórica de la que emanarán diversos métodos. Hay varios enfoques o corrientes que se diferencian en la concepción de la lengua, hay enfoques que defienden una mayor corrección de la lengua y de sus estructuras, y otros enfoques que abogan por una mayor fluidez y en el que prima el uso funcional de la lengua, la comunicación y la transmisión de significados a la corrección gramatical de la misma. Los enfoques comprenden diversos métodos, que a su vez utilizan diferentes técnicas didácticas para trabajar con los alumnos. Los métodos comprenden características muy concretas y en ellos se encuentra el tipo de enseñanza que se quiere impartir, los objetivos, las técnicas de trabajo, entre otros.

Los métodos tradicionales siguen el enfoque que defiende una mayor corrección de la lengua. Entre los métodos tradicionales destaca el método Gramática-Traducción, que es uno de los primeros métodos didácticos que ya se empleaba en la enseñanza clásica del latín y que se utilizó también para enseñar las lenguas modernas como el francés. Este método estuvo presente en academias y escuelas por toda Europa hasta finales del siglo XIX y consistía en el aprendizaje de la nueva lengua basado en la traducción y el estudio de la gramática a través del método deductivo. De este método son comunes las largas listas de vocabulario y reglas gramaticales que el alumno debe memorizar. El método se apoyaba principalmente en la lectura y traducción de textos sobre cultura, literatura, arte, geografía e historia, que conformaban parte del currículo humanístico de las clases altas de la época. Este método dejó de utilizarse a finales del siglo XIX, ya que, al ser un método basado en la comprensión lectora y la traducción, no capacitaba al alumno para utilizar el idioma en diversos contextos ni para expresarse oralmente con naturalidad.

Como oposición al método anterior, surgen métodos más funcionales como el método directo o el audiolingüe. El método directo surge en la segunda mitad del siglo XIX con el único objetivo de conseguir la comunicación real de la lengua estudiada. Lingüistas como Viëtor y Berlitz afirmaban que la enseñanza de un segundo idioma no debía realizarse a través de la lengua materna y fomentaban la participación activa del alumno. La imposición del uso exclusivo de la segunda lengua dificultaba en ocasiones la comunicación, sobre todos en los niveles iniciales que aún no tienen un conocimiento previo de la lengua. Siguiendo esta corriente de enseñanza, encontramos el método audiolingüe, que surge en los años sesenta y cuya función es también la de transmitir significado más que la corrección gramatical. Este método está basado en la repetición de estructuras y tuvo un gran éxito para la integración de los soldados americanos que eran destinados a Europa durante la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, al aplicar este método a estudiantes en un contexto diferente, el método no tuvo tanto éxito, por ser poco creativo y generar cierta desmotivación por el aprendizaje en los alumnos. No obstante, algunos de los ejercicios de repetición característicos de este método se siguen empleando actualmente en otros métodos posteriores combinados con otro tipo de ejercicios (Nocilla, 2019).

A mediados del siglo XX, siguiendo la tendencia de búsqueda de una mayor comunicación surge el nuevo enfoque comunicativo que, como su nombre indica, busca el uso real de la lengua y la consecución de la comunicación. Este enfoque ha sido respaldado por el Consejo de Europa y es de los más empleados en la actualidad, ya que parte de una sociedad plurilingüe en la que prima la necesidad de usar la lengua y no de estudiar sus reglas y estructuras. Este enfoque es abierto y gira entorno a las necesidades del alumno. En este enfoque se trabaja con material auténtico por lo que el alumno está expuesto a situaciones cotidianas reales que simulan la realidad fuera del aula. Este enfoque es muy completo, ya que se estructura en torno a unidades didácticas en los que se trabajan las distintas destrezas lingüísticas y no sólo se centra en los bloques gramaticales. Aunque todo parecen ventajas, este enfoque puede resultar algo caótico para el profesor, dada la ausencia de un manual único y de una estructura muy concreta, sin embargo, si se trabaja y se planea bien la secuencia del curso, puede ser un enfoque que brinde muchas posibilidades de aprendizaje positivas para al alumno.

La evolución del enfoque comunicativo da lugar a enfoques post-comunicativos como el intercultural, el léxico o el enfoque por tareas, que parten del enfoque comunicativo, pero realizando ampliaciones del mismo para adaptarlo a los diferentes cambios que experimenta la sociedad y la docencia a lo largo de los años. El enfoque intercultural, por ejemplo, revisa el enfoque comunicativo partiendo de la base de que la comunicación no es universal y que, por tanto, habrá que enseñar la lengua comparando los usos y las expresiones lingüísticas de las diferentes culturas donde se habla la lengua en cuestión. El enfoque léxico también parte del comunicativo y entiende que la unidad básica de la comunicación no es la palabra, sino las expresiones fijas o idiomáticas propias de cada idioma que conforman la comunicación oral. El enfoque por tareas surge en los años noventa y entiende que el alumno debe aprender la lengua para resolver diferentes necesidades comunicativa, para ello en este enfoque se crearán actividades que preparen al alumno para resolver este tipo de necesidades, a través de actividades fuera del aula o de juegos de roles.

Para terminar, encontramos el denominado «método humanístico-afectivo» o «métodos alternativos» que surgen a partir de los años sesenta y que, por primera vez, son métodos desarrollados por psicólogos y pedagogos y no por lingüistas, como era común hasta la época. Este enfoque emplea métodos y técnicas como la sugestopedia, la respuesta física total, el aprendizaje en comunidad o el método silencioso entre otros (Martín Sánchez, 2009). Este enfoque es especialmente relevante a la hora de trabajar con inmigrantes adultos, ya que favorece la reducción del estrés y se centra en evitar situaciones traumáticas durante el aprendizaje. Este enfoque parte de la premisa de que la tensión dificulta el aprendizaje, por lo que será muy relevante el papel del profesor a la hora de fomentar un ambiente distendido y de confianza en el aula. Por ser de relevante importancia en el tema que nos ocupa en este trabajo, en la enseñanza de lenguas extranjeras para inmigrantes adultos, se va a proceder a profundizar en su estudio en el siguiente apartado.

### 2.1.2 Enfoque humanístico-afectivo en la docencia de segundas lenguas

«Un modelo de enseñanza que hace uso pleno de las propias capacidades y fortalezas personales será siempre superior a los modelos que exigen fortalezas en áreas donde uno flaquea»  
(Stevick, 1990)

A continuación, se va a explicar el enfoque humanista, que es el más recomendable para trabajar con inmigrantes y personas en riesgo de exclusión social (García Mateos, 2008). La corriente de pensamiento humanista surge en los años setenta como una respuesta al desarrollo de las ciencias naturales que se produjo desde el siglo XIX. El humanismo, como su propio nombre indica, pone el foco en la humanidad, enfatizando los puntos de unión y poniendo el interés en la vida humana (Stevick, 1990).

La enseñanza de idiomas puede ser entendida como un acto de humanidades en sí mismo, ya que involucra al ser humano y su capacidad de aprendizaje. El humanismo como filosofía influyó en otros campos como en el de la educación, haciendo especial mella en la enseñanza de idiomas (Magos Guerrero, 2007). El enfoque humanístico-afectivo tiene como finalidad poner al alumno en el centro del proceso de aprendizaje y trata de mejorar sus capacidades como ser humano y no sólo como alumno. El método de enseñanza afectivo es aquel que tiene en cuenta las emociones del alumno y se sirve de ellas para el proceso de aprendizaje poniendo el acento en el alumno. Para Moskowitz, que estudió el humanismo en la docencia de idiomas en los años setenta, el método humanista y afectivo es una manera de educar la totalidad de la persona, en las dimensiones intelectuales, pero también las emocionales, para lograr sacar el carácter y la singularidad del alumno. La autora defendía que había que ir más allá de lo superficial y aprovechar el espacio de la clase para cultivar las emociones, de este modo, en vez de preguntar al alumno cuántos hermanos tiene, un enfoque humanista preguntaría cómo se siente el alumno al ser el menor de tres hermanos, abriendo así la puerta a un diálogo más profundo que involucra al alumno de manera más personal (García Mateos, 2008). Las actividades humanistas y afectivas en la enseñanza de idiomas facilitan que el estudiante explore sus valores, ideas, opiniones y sentimientos, y de esta manera el alumno obtiene un aprendizaje global que le ayuda a desarrollarse como persona (Stevick, 1990).

La enseñanza humanista y afectiva tiene numerosos beneficios en el alumno como pueden ser una mejora de su autoestima y la consecución de una formación integral que ayude al desarrollo pleno del individuo. Es por esto que es un enfoque especialmente

relevante para la enseñanza de español para inmigrantes (García Mateos, 2008). En este enfoque se tienen en cuenta las necesidades, expectativas, intereses del individuo, además de tener en cuenta el bagaje cultural del alumno. En un aula multicultural será importante respetar las diferencias de los alumnos y reforzar su autoestima, para que desarrollen mejor sus competencias lingüísticas, así como su potencial humano. No es que el inmigrante deba tener una enseñanza enfocada de una manera diferente *per se*, pero es importante tener en cuenta las causas que llevan a estas personas a estudiar el idioma. Cuando la adquisición del idioma es una necesidad para integrarse socialmente en un país y una cultura diferente, la motivación y las expectativas serán diferentes al de un alumno que aprenda un idioma porque es obligatorio en el colegio. Además, en muchas ocasiones, los inmigrantes sufren estrés post traumático y situaciones que no son óptimas para comenzar a aprender un nuevo idioma. El enfoque humanista aboga por un acercamiento muy personalizado al idioma basado en los intereses y necesidades del alumno, por ello, será conveniente obtener toda la información posible del grupo en cuestión para poder elaborar materiales adecuados y personalizables, adaptados al alumnado y a su situación socio-cultural (García Mateos, 2008). Esto no quiere decir que el enfoque humanista sea contrario a la utilización de determinados métodos cognitivos, sino que se deberán utilizar simbióticamente. Hay estudios que demuestran que la utilización de métodos afectivos mejora el rendimiento y el aprendizaje de segundas lenguas al estimular factores emocionales positivos que vinculan la nueva lengua con experiencias agradables y motivadoras, disminuyendo así la ansiedad y inhibición que puedan presentar los alumnos al comenzar las clases de un nuevo idioma.

En el enfoque humanístico-afectivo entran métodos como la sugestopedia, que propician el aprendizaje a través del juego en un ambiente relajado. La sugestopedia pretende mejorar la autoestima y reforzar las relaciones interpersonales, intentando superar el miedo al error y al ridículo de los alumnos, especialmente de los adultos (Sánchez Jiménez, 2010). A través del fomento de un ambiente positivo que estimule el aprendizaje, el profesor logrará que los alumnos se involucren de una mejor manera y adquieran mejor el idioma (Hernández Díaz, 2017). El profesor pasa a ser un referente y tendrá que cuidar su combinación verbal y no verbal, así como demás estímulos que influyan en el aula, es por esto que es muy importante la formación de un profesorado competente. Otro método del enfoque humanista-afectivo es el método silencioso. Se conoce así porque el profesor procura estar en silencio sin intervenir demasiado, para que

sea el alumno quién produzca el mayor *output* posible. Así el alumno será más creativo y resolutivo.

En conclusión, el método comunicativo es el más utilizado en nuestros días y ha sido muy influenciado por algunos aspectos de los métodos humanístico-afectivos como la centralidad del aprendiente y la necesidad de crear un ambiente relajado antes de las clases. Por ello, los métodos humanísticos-afectivos serían adecuados para la enseñanza a inmigrantes, ya que fomentan el aprendizaje *per se*, sin la necesidad de seguir un sílabo o currículo exacto o métodos de evaluación muy concretos para los alumnos. Sin embargo, estos métodos requieren de una formación del profesorado excepcional para que pueda desarrollar el mayor potencial del alumno, para que explote al máximo sus destrezas con el idioma y que además sirva para que el alumno se desarrolle íntegramente. Es por esto que, si se quiere que el español (o el idioma en cuestión) sea un idioma que sirva de herramienta de inclusión social, la formación de profesorado se tiene que llevar a cabo de una manera algo homogénea para lograr expresar el máximo del intercambio profesor-alumno.

## 2.2 Marco regulador de la docencia del español para inmigrantes en España

En este apartado se explora el marco que regula la docencia del español para inmigrantes en España. En una primera aproximación podría parecer que la enseñanza de español para inmigrantes se realiza de manera intuitiva y sin criterios unificadores claros. Lejos de esta afirmación se hallan los diversos encuentros de profesionales docentes de español que buscan precisamente la profesionalización y la regulación de este tipo de enseñanza.

En 2004 surge el primer intento de homogeneización de la enseñanza de español para inmigrantes con el Manifiesto de Santander, en el que participaron miembros de los diferentes agentes implicados en la docencia de idiomas a inmigrantes desde los centros educativos donde se imparten hasta ONG, asociaciones, sindicatos, etc. En este manifiesto ya se expresaba la necesidad de reivindicar un «plan general de organización, normalización, regulación y evaluación de la enseñanza de segundas lenguas a personas inmigrantes y refugiadas [que] deberá ser consensuado con las Comunidades Autónomas y otras administraciones y organizaciones sociales e incluirá los medios necesarios par su puesta en práctica». En este Manifiesto se exige la dignificación y regulación

administrativa de la docencia a través del reconocimiento de formación específica en esta materia. Además, se expresa la necesidad de la creación de un currículo específico para la docencia de segundas lenguas.

En 2005 encontramos la publicación de la guía del Instituto Cervantes, organización pública española que depende del Ministerio de Asuntos Exteriores, *Español como nueva lengua: Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos* que constituye un gran avance en los intentos de homogeneización de la docencia de ELE. Este manual enfocado a los profesores de español para inmigrantes les permitirá afrontar «los primeros momentos de la enseñanza de la lengua y de la cultura española» y comprende una programación de un curso de unas treinta horas respondiendo a las necesidades comunicativas más urgentes. Aunque este manual es un avance, aún seguía faltando un currículo específico como se pedía en el Manifiesto de Santander.

En el 2006 se llevan a cabo numerosos avances, encontramos dos principales: las Propuestas de Alicante como parte del II Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes y el esperado Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Las Propuestas de Alicante se centran en tres ejes principales «la coordinación entre instituciones, la atención y la motivación del alumnado y la situación del profesorado»; el primer punto es especialmente relevante, ya que hace referencia a la coordinación en cuanto a la homogeneización de guías didácticas así como de recursos e información. Con esta coordinación interinstitucional se pretende ampliar la oferta formativa, así como su calidad. En estas propuestas continúan las peticiones del Manifiesto de Santander sobre la necesidad de acreditaciones que reconozcan los esfuerzos de integración que realiza la población migrante al acudir a estos cursos, que deben ser certificados específicos que se expidan desde los diferentes centros y que se adapten al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Otro punto clave que se trata es el del reconocimiento, profesionalización y dignificación de los docentes en esta materia (Hernández, Roca y Villalba, 2007).

El deseo de desarrollar un currículo específico para la docencia de ELE adaptado al MCER se culmina con la creación del Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC), en el que se desarrolla, en más de dos mil páginas de contenido, un documento que pretende sistematizar la enseñanza del español a hablantes no nativos. Este documento no pretende

servir exclusivamente a los profesionales de los centros del Instituto Cervantes en todo el mundo, sino que está destinado a todos los profesionales docentes de ELE. Este plan curricular servirá para el «desarrollo de materiales didácticos, coordinación de sistemas de certificación lingüística del español y adecuación de los exámenes y pruebas de conocimiento del idioma, actualización de los planes de estudio de todas las instituciones y entidades que se ocupan de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo» (Instituto Cervantes, 2020), entre otros. Con esto se logra un gran avance en la unificación y homogeneización de la docencia de español, aunque no hace una referencia específica al ámbito de enseñanza a inmigrantes, siendo un documento genérico en el que no se diferencian las necesidades especiales de este colectivo. Como expresa Luque Moya en *¿Español para inmigrantes o español para extranjeros? ¿Dos caras de una misma realidad?* no será igual la necesidad lingüística de un extranjero que las de un inmigrante, siendo las del último un deseo comunicativo que supondrá además una mejora de sus condiciones de vida.

En 2008 se produce el III Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de L2 a Inmigrantes organizado por la Universidad de Granada que pone de manifiesto las mejoras que se han producido en el sector desde la publicación del Manifiesto de Santander en 2004, con el aumento de la inversión y con la ampliación de las ofertas de formación en este ámbito. En este encuentro se trataron principalmente los temas de la programación de la enseñanza para inmigrantes y su evaluación, prestando especial atención a la enseñanza para menores migrantes en colegios de educación primaria. Este documento continúa la reivindicación sobre la necesidad de formación del profesorado con una garantía mínima de continuidad para asegurar la profesionalización y rentabilización de la formación. Además, continúa la petición de establecer un sistema de reconocimiento explícito de los estudios de español conforme el MCER, así como la petición a las administraciones públicas de responsabilidad en la materia de enseñanza de segundas lenguas. En este Encuentro se expresa la necesidad de un currículo de enseñanza de L2 por parte de las administraciones públicas, a pesar del ya creado PCIC comentado anteriormente, con lo que se llega a la conclusión de que el PCIC no ha sido adoptado como currículo unificador en todo el ámbito de docencia de ELE.

Este mismo año se publica también la *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes* por Ríos Rojas y Ruiz Fajardo, impulsado por la Universidad

Internacional de Andalucía y el Instituto Cervantes, en el que, desde un enfoque intercultural, se establecen principios de enseñanza de español para inmigrantes y se abordan diferentes temáticas, se tratan conceptos como las diferencias integración y asimilación, y se trabajan propuestas didácticas concretas partiendo de la base de la importancia del aprendizaje de la lengua del país de acogida, sin el cual será más fácil caer en situaciones de precariedad y exclusión. Los mismos autores publican en 2016 *Inmigración: nuevas lenguas, nuevos hablantes, nuevas perspectivas*, que supone una continuación, actualización y revisión de las temáticas abordadas previamente en el escrito de 2008. En este se tratan temas como la interculturalidad, la inmersión, se realizan propuestas didácticas y se analizan libros de texto y materiales pensados para inmigrantes, se habla del papel de la mediación en la enseñanza, etc.

En 2018 el Instituto Cervantes publica *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* en el que, aunque no se centra exclusivamente en la enseñanza para inmigrantes, se amplía y profundiza la importancia de la figura del profesor en segundas lenguas, una cuestión muy demandada por el colectivo docente desde que comenzaron este tipo de peticiones en 2004. En 2019, Serrano Avilés desarrolla una reflexión entorno a la necesidad de una interinstitucionalización de los organismos que se encargan de la docencia de ELE, para dotar a la disciplina de mayor consolidación y profesionalización como parte del V Congreso Internacional del Español en Castilla y León *Español para todos*. Aunque supone un gran avance, el autor pone el foco en la docencia de ELE en general, sin mencionar la enseñanza de español a inmigrantes en particular, que es una de las áreas de la enseñanza de español con menos apoyo institucional.

En conclusión, tras explorar los diferentes escritos, manifiestos y encuentros que se llevan produciendo desde 2004, no podemos negar que ha habido un esfuerzo intelectual por parte de los docentes y los expertos en enseñanza de español de establecer marcos regulatorios. Además, encontramos numerosas propuestas didácticas y regulatorias de la enseñanza de español para extranjeros desde el Instituto Cervantes. Sin embargo, no hemos encontrado respuestas a nivel estatal a las peticiones expresadas en los diversos manifiestos y declaraciones. Esta cuestión se explorará con mayor profundidad en el apartado del análisis y discusión.

### 3. Análisis y discusión

#### 3.1 Análisis de la enseñanza del español para inmigrantes en España: aspectos positivos y negativos

En primer lugar, se va a explorar quién se encarga de la docencia del español para inmigrantes en España, quién la recibe, qué tipo de cursos y cómo se está impartiendo. Posteriormente exploraremos los aspectos positivos y negativos de este tipo de docencia.

En la actualidad, hay numerosos programas de enseñanza de español como lengua extranjera que ofrecen diversas academias y centros públicos y privados. Como se ha mencionado en otras partes del trabajo, la mayoría de estos cursos suelen tener un coste económico que, en su mayoría, los inmigrantes en situación irregular o recién llegados a nuestro país no pueden costear. Por tanto, la mayor parte de los cursos de español gratuitos y accesibles para inmigrantes se llevan a cabo gracias a la iniciativa privada de numerosas ONG, fundaciones y asociaciones como Cáritas, Cruz Roja, Pueblos Unidos, Accem, Fundación Proyecto Esperanza, el Servicio Jesuita a Migrantes, por señalar algunos ejemplos. Estas fundaciones y ONG desarrollan su actividad en centros propios o en espacios cedidos por colegios u otras instituciones educativas.

Como se ha mencionado, existen planes estatales de integración, sin embargo, el último Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2011-2014) finalizó sin resolver ninguna estrategia general en dicho ámbito y sin llegar a ningún acuerdo estatal. Con respecto a las Comunidades Autónomas, estas cuentan con dispositivos para la integración lingüística y cultural, sin embargo «la ausencia de un marco teórico en el que situar y organizar el trabajo de enseñanza del español para inmigrantes se encuentra en la base de algunos de los déficits o problemas señalados en este ámbito» (CES, 2019, p. 239). Una de las razones que se dan por las que los proyectos de integración de inmigrantes se llevan a cabo a nivel autonómico y no a nivel estatal es porque son las administraciones locales quienes mejor conocen los problemas y necesidades que surgen en torno a la integración social de este colectivo. En Andalucía, por ejemplo, desde 2005 hasta 2011 contaba con el pionero Fondo de apoyo a la acogida e integración de inmigrantes, así como el refuerzo educativo de los mismos (FAIREA), que constituía «un mecanismo básico para que las tres Administraciones (Estado, Autonomías y Administración local) intervinieran en los procesos de integración de los inmigrantes».

Y en la Comunidad de Madrid encontramos que en los Centros de Acogida Social para Inmigrantes se impartían cursos de español y que el Plan de Inmigración 2019-2021 incluía un apartado dedicado a medidas de integración lingüística con las que se pretende:

- “Potenciar los cursos de idioma español, ya que resultan esenciales para la integración social y laboral de la población inmigrante con lengua materna diferente, en los CEPI y en programas de educación para adultos.
- Establecer líneas de cooperación con asociaciones de inmigrantes, universidades y diferentes instituciones que trabajan con inmigrantes, para facilitar el acceso al conocimiento del idioma español.
- Abordar, coordinadamente con las instituciones nacionales, el desarrollo de cursos básicos y preparación de exámenes oficiales del idioma español para inmigrantes que residan en la Comunidad de Madrid, para obtener la nacionalidad española, con el objetivo de facilitar la consolidación de la integración de los inmigrantes en la sociedad de acogida” (Comunidad de Madrid, 2018).

Por otro lado, ya sea un organismo público o privado quien provea esta enseñanza a las personas migrantes, se ha demostrado que tienen más éxito y acogida las iniciativas de asociaciones, entidades religiosas u ONG que, además de ofrecer el curso de formación de español en este caso, ofrezcan otro tipo de apoyo social y recursos. En cuanto a los materiales didácticos y recursos, cabe destacar que entre los docentes de español a inmigrantes hay ciertas reticencias hacia el uso de manuales, ya que están algo alejados de la realidad y necesidades de los alumnos, por lo que estos suelen crear sus propios materiales o adaptar los existentes a la diversa realidad del alumnado (Luque Moya, 2015).

A continuación, vamos a analizar los aspectos positivos y negativos de la enseñanza de español para inmigrantes en España en la actualidad. En cuando a los **aspectos positivos** encontramos que, lejos de lo que puede parecer en una primera aproximación, y como se ha demostrado en el apartado del marco teórico, hay una voluntad clara y determinación por parte de los profesionales docentes del sector de unificar y homogeneizar el sistema de enseñanza. Otro aspecto positivo es que sí se tiene en cuenta el perfil del migrante, adaptándose así las temáticas abordadas intentando enfocarlas a sus necesidades, con temas relacionados con la cultura y vida cotidiana para facilitar la integración. Además, numerosos manuales cuentan con apartados que son prácticos como

rellenar formularios, tramitar peticiones administrativas, solicitar citas médicas, pedir información sobre horarios, recursos laborales, pactar salarios y condiciones, mostrar acuerdo o desacuerdo, etc. Además, es común trabajar aspectos interculturales. Sin embargo, es cierto que, aunque la temática sea de su interés, el formato en que se presenta no suele ser el más novedoso y suele presentar un único modelo de secuencia didáctica y un único tipo de soporte, debido en muchos casos a la falta de recursos.

Como se observó en el marco teórico, el método humanístico-afectivo es, según varios autores, el método más útil para trabajar con personas migrantes, ya que fomenta el aprendizaje en sí mismo, sin necesidad de seguir un currículo exacto. Esto es especialmente útil ya que, como se ha visto, no hay un sílabo concreto que regule toda la docencia de español para inmigrantes en España. Este método además de favorecer el aprendizaje, aumenta la autoestima y trabaja otros aspectos además de la adquisición del idioma; se trabaja la comunicación, y se intenta mejorar el autoconcepto, lo que será relevante en la integración de las personas migrantes en la sociedad de acogida. Sin embargo, como se observó, este método requiere una formación excepcional del profesorado, lo que necesitará una mayor preparación de los docentes en esta materia.

Otra ventaja que encontramos es que al ser las fundaciones y ONG quienes imparten mayoritariamente esta docencia, tienen la posibilidad de asistir a los que participan en estos cursos con orientación laboral, ayuda para encontrar vivienda y recursos legales para regular su situación en el país además de las clases de español, lo que, como se ha mencionado anteriormente, supone un factor muy relevante para la continuación de la formación (Villarreal & Chahin, 2009).

Respecto a los **aspectos negativos** encontramos ciertas carencias en el sistema como la formación del profesorado. En la actualidad, hay numerosos estudios de postgrados de enseñanza de español como lengua extranjera, sin embargo, estos estudios no son específicos para trabajar con personas migrantes, quienes viven situaciones de estrés y de shock cultural mayor que los extranjeros para los que están enfocados este tipo de estudios. A pesar de las múltiples peticiones por parte de los profesionales docentes, el español para inmigrantes sigue siendo una actividad de poco prestigio profesional y con baja remuneración, por lo que la formación docente sigue teniendo un marcado carácter provisional. En consecuencia, en numerosas ocasiones, la docencia del español para

inmigrantes la imparten voluntarios de asociaciones que normalmente no han recibido formación docente previa y sin tener los conocimientos y destrezas adecuados. Esto hace que el sistema sea más ineficiente aún, ya que añade cargas adicionales a las organizaciones no gubernamentales que podrían dedicar los esfuerzos que realizan en labor docente estos voluntarios a otras cuestiones. Como expresa Lourdes Miquel (2003), en *Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes*, «diversos colectivos (CEP, Universidades, ICE, ONG, Expolingua, etc.) ofrecen cursos, congresos y encuentros para los maestros y profesores, pero todos sabemos que, hoy por hoy, se trata de una formación parcial, insuficiente, casi "de primeros auxilios", que no da a los profesores un nivel que les permita sentirse especialistas en esta disciplina. En la enseñanza no-reglada, el voluntario tampoco ha sido convenientemente formado» (Miquel, 2003, p. 13).

Otro aspecto negativo resulta la falta de criterios unificadores en cuanto a estándares y métodos de enseñanza, ya que, como se ha observado en el apartado del marco teórico donde se estudian los diferentes manifiestos y peticiones, sigue siendo un ámbito en el que se sigue avanzando pero que no se ha concluido, se necesitan pues estándares homologados de evaluación así como que hubiera un mayor control sobre las entidades que ofrecen formación para dotar de prestigio y profesionalización a la profesión (Villarreal & Chahin, 2009).

Es especialmente complicado instaurar un sistema homogéneo de docencia de español para inmigrantes en España y conseguir la aprobación de determinadas políticas públicas porque existen numerosos debates y cuestiones en los que no hay un consenso ni acuerdo social. Entre estos debates encontramos el relacionado con el origen de la migración en España, ya que una gran parte de la inmigración que recibe el país es de habla hispana (Venezuela, El Salvador, Honduras, etc.) por lo que no se beneficiarían de estos cursos de idioma. Ante esta situación podrían surgir detractores de invertir dinero público en favorecer cursos de integración lingüística cuando la mayor parte de la inmigración no lo necesita. Otros debates son los de índole económica, ¿la enseñanza para inmigrantes debería ser gratuita? Hay quienes opinan que el pago del curso lo dignifica y hace al alumno ser más consciente del servicio que está adquiriendo y hace que se involucre más en el proceso de enseñanza, mientras que otros piensan que el coste económico puede

suponer un factor de rechazo para los cursos, si el inmigrante en cuestión no tiene recursos económicos suficientes.

Otro debate que puede surgir es el de la obligatoriedad, ¿deben todos los inmigrantes realizar cursos de lengua para integrarse? (Villarreal & Chahin, 2009). Los partidarios de la obligatoriedad argumentan que de esta manera se garantiza la integración del inmigrante, mientras que los detractores opinan que este elemento coercitivo generaría una connotación negativa en el aprendizaje e iría en detrimento de la integración, ya que generaría un rechazo en el alumno al tratarse de algo impuesto. Por ello, antes de realizar políticas de integración lingüística se deberá reflexionar sobre si el aprendizaje de ELE es una obligación, un compromiso del que emigra, un derecho o un condicionante para la adquisición de los mismos.

En España las políticas de inmigración se sustentan en tres pilares principales: el control de flujos migratorios, la integración social y la cooperación al desarrollo en países emisores. Las políticas de integración lingüística se encuentran en el seno de las políticas de integración social de los inmigrantes. Uno de los aspectos negativos que dificulta la implantación de este tipo de políticas en España es la complejidad territorial y lingüística del país, ya que muchas de las competencias de integración son autonómicas, es decir, que cada Comunidad Autónoma tiene poder de decisión en esa materia. El Estado español se encarga de la gestión de la nacionalidad, las cuestiones de inmigración, las leyes de extranjería y asilo, entre otros, mientras que será competencia de las Comunidades Autónomas la asistencia social, cuestiones de salud, cultura y educación. Por tanto, es difícil lograr esa unificación que se pretende en cuanto a metodología de enseñanza, programas y homologación.

Las políticas públicas tienen cuatro funciones básicas que son la planificación, regulación, implementación y evaluación (Villarreal y Chahin, 2009, p. 78) y ante esta situación, deberá determinarse quién se encarga de qué función y, en caso de ser de manera descentralizada, habrá que determinar también a qué nivel, ya que puede ser a nivel autonómico, municipal, local o por municipios, y quién se encargará de proveer los servicios (instituciones públicas, privadas, organismos lucrativos, ONG, etc.). Por tanto, en este sistema de control autonómico no tendrá las mismas oportunidades de integración un inmigrante que llegue a la costa de Murcia, que uno que llegue a Algeciras, que los que

se encuentren en Barcelona o Madrid. Por tanto, surgen varias preguntas ¿quién debe encargarse de las políticas de integración de inmigrantes? La respuesta es simple, pero compleja a su vez: todas las administraciones públicas. Además, hay que precisar que las políticas de integración de inmigrantes no están recogidas de manera clara en la Constitución española, y lo que da legitimidad a las políticas que se aplican son las leyes de extranjería y los reglamentos que actúan como *opinio juris* en esta cuestión (Villarreal y Chahin, 2009).

Otro dilema derivado de la complejidad territorial es el tema de los idiomas cooficiales, ya que, si el inmigrante se encuentra en Bilbao o en Barcelona, ¿qué idioma deberá aprender para integrarse lingüísticamente? Ya que hay otras lenguas además del castellano (como el catalán, el gallego y el euskera) y para optar a determinados puestos de trabajo pueden solicitarse dichas lenguas. Otro aspecto negativo o que debe estudiarse es la temporalidad de los migrantes. En ocasiones las personas migrantes atraviesan España como lugar de tránsito hacia Francia o hacia otros países de Europa, por lo que otro debate que podría surgir es la de a quién debe ofrecerse este tipo de docencia.

### 3.2 Análisis de las políticas de integración lingüística en la Unión Europea: estudio comparativo

Las políticas de integración lingüística son aquellas que tienen como finalidad integrar a los inmigrantes brindándoles ayudas con el idioma del país al que emigran con clases de lengua y actividades culturales. Las políticas de integración lingüística surgieron, en su mayoría, tras el repunte migratorio de los años 2000, para dar apoyo a los inmigrantes en distintos países que sufrían aislamiento y exclusión social. Sin embargo, las políticas de integración están sujetas a cambios y modificaciones porque, a menudo, están cargadas de un tinte político y se toman desde una perspectiva partidista y no como una simple cuestión de respeto de los derechos humanos de las personas migrantes. Desde hace unos años la inmigración ha sido sujeto de debate y con frecuencia un arma arrojadiza cuando afloran tensiones políticas. Tras los atentados del 11S, el 11M en Madrid y con los de Londres y París de 2005 entre otros, comenzaron los diálogos sobre la integración de las personas migrantes en los países occidentales. Esta cuestión se

parece a la situación que encontramos en Europa y Estados Unidos actualmente con el auge de partidos de extrema derecha, xenófobos, que muestran su claro rechazo al colectivo migrante. Sin embargo, a pesar de estos debates políticos, en 2003, se produjo el primer intento de establecer unos principios básicos de integración para inmigrantes a nivel europeo, que culminó con el establecimiento de los PBC (principios básicos comunes para la integración de los inmigrantes) por el Consejo Europeo en 2004. En 2005, la Comisión Europea creó un programa común para la integración que pusiera en práctica los PBC. En 2007, la misma institución se reafirmaba en la importancia de la integración lingüística de los inmigrantes. Estas políticas a nivel europeo tuvieron su impacto en varios países, especialmente Alemania, Holanda y Reino Unido (Villarreal y Chahin, 2009).

En el informe citado previamente, se analizaron las diferentes políticas de integración lingüística que se implantaron en Alemania, Holanda y Reino Unido, países de larga tradición migratoria y que, aunque con ciertas similitudes, tienen políticas que difieren. En **Alemania**, basados en el derecho a la integración del inmigrante, las políticas de integración lingüística quedaron recogidas en la Ley de Inmigración de 2004, conocida como *integrationskurse* que incluía cursos de lengua y cultura para inmigrantes. Según el estatus de cada persona, estos cursos suponían un derecho o una obligación. Estos programas se regulaban a través del BAMF, que es la Oficina Federal de Migración y Refugio y se establecían cursos muy personalizados según la situación de los inmigrantes: cursos especiales para personas analfabetas, para jóvenes, cursos avanzados de inserción laboral, cursos de apoyo, cursos intensivos, cursos para madres, entre otros. Lo que supuso un coste de 126,7 millones de euros en 2007, y que se elevó a 154,8 millones, en 2008. Para asistir a estos cursos, los inmigrantes debían pagar un euro por hora de clase, aunque algunos quedaban exentos del pago según su situación particular. También se ofrece la posibilidad de obtener un reembolso del 50% del curso si se alcanza el título de B1 en dos años, desde el inicio de los cursos.

En **Holanda**, país que cuenta con un elevado porcentaje de inmigración desde hace siglos, las políticas de integración lingüística son fundamentales para el buen desarrollo de la vida económica y social del país, de hecho, fue el primer país de la Unión Europea en establecer la enseñanza del neerlandés como obligatorio para los inmigrantes que deseen la nacionalidad holandesa. En Holanda, estas políticas las coordina el Ministerio

de Vivienda, Comunidades e Integración, destinando, en 2007, 320 millones de euros al desarrollo de estos cursos. La diferencia con Alemania es que estos cursos tienen un coste más elevado, 270 euros por curso, aunque con la posibilidad de obtener reembolsos según la situación y ayudas al estudio. Holanda plantea estos cursos como responsabilidad del inmigrante además de la sociedad de acogida.

En **Inglaterra** la situación es algo diferente, al tratarse el inglés de la nueva *lingua franca* muchos de los inmigrantes que llegan al país ya conocen la lengua, sin embargo, esto no evita que se inviertan muchos recursos en que todas las personas conozcan bien la lengua. Por esto es especialmente relevante estudiar el caso de Inglaterra, ya que muchos inmigrantes conocen el inglés al igual que muchos migrantes latinoamericanos que llegan a España conocen el español. El modelo de integración lingüística de Inglaterra ha sido históricamente un modelo inclusivo y liberal, aunque ahora se observan más restricciones con respecto a la obtención de permisos de residencia permanente y naturalización. Esta inclusión se observa desde 2001, cuando se desarrolló el plan llamado *Skills For Life* con el objetivo de lograr una sociedad más productiva y competitiva a través de la mejora y el desarrollo de conocimientos básicos para adultos, y a este plan se añadieron los cursos de ESOL (cursos de inglés para hablantes de otras lenguas), ya que se asume que las políticas de integración parten del conocimiento del idioma, que será clave para la integración y la cohesión social. Estos cursos «están diseñados para cubrir las necesidades de formación lingüística de las personas adultas que viven y trabajan en Inglaterra, lo que incluye a las personas asentadas en el territorio, a refugiados y solicitantes de asilo y a trabajadores inmigrantes residentes en Inglaterra» (p.30). Estos cursos son gratis para las personas que cuenten con pocos recursos.

En general, en estos tres países, la enseñanza de la lengua del país a inmigrantes ha funcionado porque los cursos se adaptan a las necesidades del inmigrante con amplios horarios, materiales de calidad y espacios adecuados, con profesorado motivado y motivador y con la capacidad de modificar el contenido a los distintos perfiles de alumnado. Además, se ha comprobado (Villarreal & Chahin, 2009) que estos cursos han tenido más éxito cuando contaban con programas de acogida y otros servicios de orientación a parte de las clases de lengua. Se ha comprobado también que el alumno está más motivado y dispuesto a aprender cuando hay un reconocimiento y un diploma que incentiva al alumno a esforzarse más.

A nivel europeo, hay varias políticas como el *Linguistic Integration of Adult Migrants* (LIAM) en el que el Consejo de Europa promueve y fomenta las buenas prácticas y la alta calidad de la docencia de los idiomas de los diferentes países de acogida de la Unión Europea a inmigrantes, así como ofrecer una plataforma de diálogo para la reflexión de los Estados Miembros en esta materia.

## 4. Resultados y propuestas

Tras haber estudiado la docencia del español en España hemos descubierto que se realiza de manera distinta en cada centro e institución, por lo que sería oportuno y útil, para el desempeño de la labor, homogeneizar ciertas partes del currículo, sobre todo para obtener criterios unificadores de evaluación. La posibilidad de obtener un título que certifique la realización de los estudios de español constituye un incentivo además de demostrar que el estudiante posee esos conocimientos, lo que favorecerá su empleabilidad. Por tanto, uno de los primeros pasos para mejorar la docencia de español para inmigrantes sería la de lograr un sistema de evaluación homogéneo. Cuando hablamos de homogeneizar no nos referimos al perfil del estudiante, ya que este es diverso, sino a unificar el proceso de enseñanza, y tratar de estipular en algún código: quién debe dar las clases y con qué formación, cómo se dan, qué niveles, qué metodología funciona mejor, etc. Sin embargo, así como requerimos una homogeneización en los criterios de evaluación, también sería conveniente crear cursos especializados para las distintas necesidades de aprendizaje ya que, como se ha mencionado anteriormente, el perfil del estudiante es muy variado (Hernández García y Villalba Martínez, 2010). Además, en el marco teórico comprobamos que el método más adecuado para trabajar con personas migrantes es el humanístico-afectivo ya que potencia el desarrollo de otras competencias a parte de las lingüísticas y mejora el autoconcepto y autoestima del estudiante, por lo que esta homogeneización del currículo debería hacerse teniendo en cuenta la perspectiva humanística.

Otra propuesta que realizamos tras observar la gran cantidad de programas de ONG y asociaciones que hay, es la creación de una institución superior que se encargue de regular esta docencia y que reúna todos los diferentes programas de docencia de español para inmigrantes que existen en España y que se asigne a los estudiantes en función de unos criterios unificados. Es decir, que a través de este organismo se asesore y asigne al estudiante un curso, de esta manera, si el estudiante tiene que desplazarse a otra ciudad de España se le asigna otro curso en la nueva localidad para lograr así que no pierda el curso con el cambio de ciudad y que el cambio de ciudad no suponga nuevos obstáculos a su integración. Este centro, además, crearía puestos de trabajo y serviría para promocionar el español como herramienta de integración social.

## 5. Conclusiones

En conclusión, las políticas de integración de inmigrantes son un aspecto esencial para la protección de los derechos de este colectivo vulnerable y que se deben promover e implantar a lo largo del territorio español independientemente de quien gobierne. Especialmente, las políticas de integración lingüística, como son las clases de español, son necesarias para que estas personas puedan integrarse mejor en la sociedad de acogida y acceder a servicios básicos y mejorar sus condiciones de vida. Se ha demostrado que la falta del idioma condiciona mucho la experiencia de las personas migrantes que se verán más vulnerables al no poder expresarse en condiciones de igualdad con las personas de su entorno. Por ello, se debe invertir en estas políticas y se deben escuchar las demandas que llevan reclamando los docentes y las asociaciones desde 2004, en manifiestos como el de Santander. Se debe invertir en formación del profesorado para evitar que esta labor la desarrollen voluntarios de manera temporal, y se debe crear un sistema de homogeneización de los sistemas de evaluación para que estos estudios tengan reconocimiento a nivel nacional, para facilitar la integración de estas personas al mercado laboral. Además, sería conveniente la creación de un organismo que incluyera todos los cursos que ofertan las diferentes ONG y asociaciones y programas municipales o autonómicos, donde los estudiantes pudieran inscribirse y que se les asigne el curso en función de unos criterios unificados, de esta manera se motivaría al alumnado y se tendría un mayor control sobre las instituciones que imparten los cursos.

## 6. Referencias

- CES (2019). *La inmigración en España: efectos y oportunidades*, 2. Madrid: Consejo Económico y Social. Recuperado el 27 de mayo de 2020 de <http://www.ces.es/documents/10180/5209150/Inf0219.pdf>
- Comunidad de Madrid (2018). *Plan de Inmigración Comunidad de Madrid 2019-2021*. Madrid: Consejería de Políticas Sociales y Familia. Dirección General de Servicios Sociales e Integración Social. Recuperado el 15 de abril de 2020 de [https://www.comunidad.madrid/transparencia/sites/default/files/plan/documento/lan\\_de\\_inmigracion\\_2019-2021.pdf](https://www.comunidad.madrid/transparencia/sites/default/files/plan/documento/lan_de_inmigracion_2019-2021.pdf)
- Factores de exclusión. (2020). *Surt.org*. Recuperado el 15 de febrero de 2020 de [http://www.surt.org/gep/castella/pdfs/Factores\\_de\\_exclusion.pdf](http://www.surt.org/gep/castella/pdfs/Factores_de_exclusion.pdf)
- FRA. Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. (2020). *Los derechos fundamentales de los inmigrantes en situación irregular en la Unión Europea*. Recuperado el 20 de abril de 2020 de [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/1848-FRA-Factsheet\\_FRIM\\_ES\\_BAT.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1848-FRA-Factsheet_FRIM_ES_BAT.pdf)
- García Mateos, C. (2008). La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender. En Ruiz Fajardo, G. y Ríos Rojas, A. (eds.) *Didáctica del Español como 2a Lengua para Inmigrantes* (pp. 38-55). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado el 10 de febrero de 2020 de [https://repositorio.biblioteca.unia.es/bitstream/handle/10334/128/2008\\_didactica.pdf](https://repositorio.biblioteca.unia.es/bitstream/handle/10334/128/2008_didactica.pdf)
- Hernández Díaz, M. I. (2017). Una propuesta humanista para la enseñanza del español como lengua extranjera. *PublicacionesDidácticas.com*, 82, 361-391. Recuperado el 22 de marzo de 2020 de <https://pdfs.semanticscholar.org/871e/c45cf55ad085e9bc11759ca586c6f7265303.pdf>
- Hernández García, M.T. y Villalba Martínez, F. (2005). Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. *Revista Electrónica Elenet*, 1. Recuperado el 15 de marzo de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1278563>
- Hernández García, M.T. y Villalba Martínez, F. (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. *Monográficos marcoELE*, 10, 1-22. Recuperado el 10 de marzo de 2020 de [https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.villalba-hernandez.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf)
- Hernández, M., Roca, S. y Villalba, F. (2007). Publicación de las propuestas de Alicante para la enseñanza de Segundas lenguas a inmigrantes. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 4, 1-4. Recuperado el 15 de marzo de 2020 de <http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/propuestasalicante.pdf>
- INE (2019). Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2019 Estadística de Migraciones (EM). Año 2018 Datos Provisionales. Recuperado el 28 de noviembre de 2019 de [https://www.ine.es/prensa/cp\\_e2019\\_p.pdf](https://www.ine.es/prensa/cp_e2019_p.pdf)

- Instituto Cervantes (2005). *Español como nueva lengua: Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Madrid: Santillana Educación. Recuperado el 10 de marzo de 2020 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/orientaciones/cvc\\_ecnl.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/cvc_ecnl.pdf)
- Instituto Cervantes (2018). *Las competencias clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 6 de junio 2020 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf)
- Instituto Cervantes (2020). *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado el de 17 de mayo de 2020 de [https://www.cervantes.es/lengua\\_y\\_ensenanza/aprender\\_espanol/plan\\_curricular\\_instituto\\_cervantes.htm](https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm)
- Luque Moya, J. A. (2015). ¿Español para inmigrantes o español para extranjeros? ¿ Dos caras de una misma realidad? En *Actas del XII Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles*. Nápoles: Instituto Cervantes. Recuperado el 5 de marzo de 2020 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/napoles\\_2015/09\\_luque.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2015/09_luque.pdf)
- Magos Guerrero, J. (2007). El enfoque humanístico afectivo: base de la metodología para la enseñanza de las lenguas. En *Memorias del III foro nacional de estudios en lenguas* (pp.205-219). Recuperado el 7 de febrero de 2020 de <https://www.yumpu.com/es/document/read/33457250/el-enfoque-humanistico-afectivo-foro-de-estudios-en-lenguas->
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70. Recuperado 10 de febrero de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf>
- Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela*, 53, 5.24. Recuperado el 18 de marzo de 2020 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/53/53\\_005.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/53/53_005.pdf)
- Nocilla, S. (2019). *Apuntes de la asignatura Didáctica de lenguas extranjeras*. (Traducción e Interpretación, Universidad Pontificia Comillas de Madrid,).
- RAE (2010). *Definición «inmigrante»*. Recuperado de <https://dle.rae.es/inmigrante>
- Ríos Rojas, A. y Ruiz Fajardo, G. (2008). *Didáctica del Español como 2a Lengua para Inmigrantes*. Málaga: Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado 20 de marzo de 2020 de <https://aulaintercultural.org/2013/09/23/didactica-del-espanol-como-segunda-lengua-para-inmigrantes/>
- Ríos Rojas, A. y Ruiz Fajardo, G. (2016). *Inmigración: nuevas lenguas, nuevos hablantes, nuevas perspectivas*. Málaga: Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado el 20 de marzo de [https://www.academia.edu/28698943/Inmigración\\_nuevas\\_lenguas\\_nuevos\\_hablantes\\_nuevas\\_perspectivas](https://www.academia.edu/28698943/Inmigración_nuevas_lenguas_nuevos_hablantes_nuevas_perspectivas)
- Sánchez Jiménez (2010). La enseñanza de lenguas extranjeras en el entorno europeo. *Revista Electrónica Elenet*. Recuperado el 3 de marzo de 2020 de

[https://www.researchgate.net/publication/301341162\\_La\\_ensenanza\\_de\\_lenguas\\_extranjeras\\_en\\_el\\_entorno\\_europeo](https://www.researchgate.net/publication/301341162_La_ensenanza_de_lenguas_extranjeras_en_el_entorno_europeo)

Serrano Avilés, J. (2019) Español para todos. En *Congreso Internacional del Español en Castilla y León*. Recuperado el 10 de marzo de 2020 de [https://Hay\\_ELE\\_mas\\_alla\\_del\\_aula\\_Cooperacion\\_i.pdf](https://Hay_ELE_mas_alla_del_aula_Cooperacion_i.pdf)

Stevick, E. W. (1990). *Humanism in Language Teaching: a critical perspective*. Oxford: Oxford University Press. Recuperado el 16 de febrero de 2020 de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.134.2861&rep=rep1&type=pdf>

Villarreal, F. y Chahin, A. (2009). *Enseñanza de la Lengua a Inmigrantes. Estudio de políticas de integración lingüística en tres países europeos y retos para el caso español*. Madrid: Fundación Luis Vives. Recuperado el 11 de mayo de 2020 de [http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal\\_social/archives/mtas0133.dir/mtas0133.pdf](http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/archives/mtas0133.dir/mtas0133.pdf)