

Garantía de la formación lingüística de migrantes adultos en la Comunidad de Madrid

Ensuring language training for adult migrants in the Community of Madrid

Nuria Vaquero Ibarra

Instituto Cervantes y Universidad de Huelva
nuria.vaquero@cervantes.es

M^a Carmen Fonseca Mora

Universidad de Huelva
fonseca@uhu.es

RESUMEN

Aunque la asistencia a un curso de idiomas en el país de acogida incrementa un 8% las posibilidades de dominio de la nueva lengua adicional de una persona adulta migrante, pocos son los trabajos que exploran las características de la formación lingüística para personas migrantes adultas. Este artículo examina los rasgos principales de los programas de español para personas migrantes adultas en la Comunidad de Madrid y presenta los resultados del estudio cualitativo exploratorio realizado en nueve entidades, públicas y privadas. Durante el periodo comprendido entre abril y agosto de 2022, se mantuvo entrevistas con directores, responsables académicos y docentes de español de entidades de la Comunidad de Madrid. El estudio ha tenido un triple objetivo: identificar la alineación de estos programas lingüísticos con las recomendaciones de la OCDE, reconocer buenas prácticas e identificar futuros retos para asegurar una formación lingüística de calidad.

Palabras clave: programas de español, migrantes, educación de adultos, estudio cualitativo

ABSTRACT

Although attending a language course in the host country increases by 8% the chances of an adult migrant's mastery of the new additional language, few studies have explored the characteristics of language training programs for adult migrants. This article examines the main features of Spanish programs for adult migrants in the Community of Madrid and presents the results of an exploratory qualitative study carried out in nine public and private entities. During the period from April to August 2022, interviews were held with directors, academic directors and Spanish teachers of institutions in the Community of Madrid. The study had a threefold objective: to identify the alignment of these language programs with OECD recommendations, to recognize good practices and to identify future challenges to ensure quality language training.

Keywords: Spanish language programs, migrants, adult education, qualitative study

1. INTRODUCCIÓN

En todos los países de la OCDE, la inmigración ha supuesto una contribución clave a la economía y al desarrollo demográfico y social, efecto que, en España, se ha dejado notar fundamentalmente desde hace tres décadas (García Paredes, 2020) cubriendo ofertas de empleo, difíciles de atender con población nacional¹ y permitiendo mantener el estado de bienestar.² En Europa, el 50% de los trabajadores extracomunitarios tienen ocupaciones que la Comisión Europea considera esenciales y el 72% del empleo de los trabajadores europeos extracomunitarios se reparte entre limpieza y la asistencia (40%), minería y construcción (20%) y cuidados personales (12%) (Fanjul y Gálvez Iniesta, 2020). Como señalan Grünhage-Monetti y Svet (2017) para Alemania, situación extensible a una buena parte de países occidentales, las personas migrantes adultas están sobrerrepresentadas en empleos de baja cualificación y poca seguridad, pero infrarrepresentados en educación. Su condición de migrantes les hace pagar un alto precio educativo (UNESCO, 2018), a pesar de que su formación lingüística en la nueva lengua adicional es particularmente esencial para su inclusión y participación en la comunidad y su desenvolvimiento laboral y social.

Las personas migrantes con un nivel alto de competencia en la nueva lengua adicional alcanzan tasas de empleo significativamente mejores que aquellos con niveles más bajos (Zorlu y Hartog, 2018, citado en OCDE, 2021). Este estudio evidencia que, en los Países Bajos, el dominio del neerlandés, además de mejorar en un 30% el acceso al empleo de las personas migrantes adultas, incrementa en un 50% la percepción de la integración social. La importancia del dominio de la lengua de la comunidad de acogida resulta especialmente relevante cuando se relaciona con la sobrecualificación en el empleo. Los migrantes adultos con dificultades en la nueva lengua adicional tienen tasas de sobrecualificación un 17% mayores que los que no las tienen (Damas de Matos y Liebig, 2014, citado en OCDE, 2021).

La investigación ha resaltado el vínculo entre integración y lengua (Esser, 2006; Hammer, 2017; Mavrou y Bustos-López, 2018). Aunque otros muchos factores influyen en la participación de los migrantes (Castellotti et al., 2017), el papel del grado de dominio de la lengua del país de acogida es crucial para su integración en el nuevo entorno (Esser, 2006; Villarreal 2009; Gazzola, 2017; Mavrou y Bustos-López, 2018) por su relación con el acceso al empleo, la educación, los contactos sociales, la participación ciudadana y el ejercicio de sus derechos, incluida, entre ellos, el acceso a la nacionalidad.

Los propios migrantes adultos señalan que aprender el idioma de la comunidad (el español, en el estudio que se menciona) tiene una significación práctica o simbólica como herramienta para "la comunicación con los españoles", "conseguir un trabajo", "la formación académica" y "la promoción y mejora social" (García y Ambadiang, 2018). En otro estudio (Dustmann y Van Soest, 2002) se recoge que las personas migrantes consideran que la capacidad de "comunicarse con los miembros de la sociedad de su país adoptivo es probablemente el factor más importante, y el único modificable, que contribuye a su integración social y económica" (p. 473). Los logros lingüísticos en la nueva lengua adicional mejoran la autopercepción respecto a la autonomía en el nuevo entorno (Hammer, 2017).

La UNESCO (2018), recordando la Declaración Universal de Derechos Humanos, apela a los Estados y a los gobiernos a "no dejar a nadie atrás", a reconocer el derecho

a la educación de las personas migrantes y refugiadas³ y, en particular, el derecho a una formación de calidad en la nueva lengua adicional.

Aunque la asistencia a un curso de idiomas en el país de acogida incrementa un 8% las posibilidades de dominio de la nueva lengua (OCDE, 2021), ya que se ha demostrado que la producción escrita de inmigrantes y refugiados mejora con la asistencia a clase (Casanova y Mavrou, 2019). Hay pocos trabajos (Krumm y Plutzar, 2008; Rossner, 2008, 2014) que prestan atención a la relación entre las características de los programas y cursos de idiomas para personas migrantes adultas y la eficacia de la formación. La publicación *Language Training for Adult Migrants* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2021) ha realizado un exhaustivo estudio para identificar orientaciones que pueden ayudar a gobiernos, instituciones y proveedores de programas de idiomas para personas migrantes adultas a mejorar la formación lingüística.

Con el objeto de conocer si se garantiza la formación lingüística a personas migrantes adultas en la Comunidad de Madrid y las características de esta, analizamos la oferta formativa de programas de español de esta comunidad a tenor de las siguientes recomendaciones de la OCDE (2021):

1. Garantía de formación lingüística. La OCDE (2021) insiste en que la formación lingüística pública, subvencionada y prolongada para aprender la nueva lengua adicional en el país de residencia ha de ser considerado un derecho de las personas desplazadas, con independencia de su estatus legal y de su condición como trabajadores o beneficiarias de prestaciones sociales. La garantía de la formación lingüística debe acompañarse de herramientas de difusión sobre las opciones públicas y financiadas para el aprendizaje del idioma, con el fin de evitar que alumnos potenciales no puedan beneficiarse de ellas por falta de información. La iniciativa canadiense "Welcome to Canada" o la de la "Estonian Integration Foundation" (OCDE, 2021) pueden ser tomadas como referencia en este sentido para otros países.
2. Eliminación de barreras económicas de acceso. Los costes de formación lingüística de calidad deben ser entendidas como inversiones públicas, y no como gastos. Pueden ser altos, porque los cursos de alfabetización para personas migrantes requieren una atención muy individualizada y ser impartidos por profesorado formado y experimentado en la alfabetización de adultos y en la enseñanza de idiomas. Los cursos de niveles B2-C2, muchos de ellos con fines profesionales, pueden implicar costes altos al tener que ser elaborados e impartidos por diseñadores y docentes con formación especializada en la enseñanza de la lengua y en el área de conocimiento de la profesión de que se trate.
3. Asistencia a cursos de lengua tan pronto como sea posible. La OCDE (2021) insiste en que los migrantes con un dominio limitado de la nueva lengua adicional han asistir a cursos de idiomas tan pronto como sea posible, incluso antes de su desplazamiento, y en el caso de los asilados, en el mismo momento de presentar las solicitudes, pues suelen implican largos procesos administrativos. La formación lingüística previa debería estar presente en la reagrupación familiar y en el caso de reasentamiento de refugiados.
4. Oferta de itinerarios formativos específicos. Las necesidades de aprendizaje de los migrantes adultos pueden ser muy variadas dependiendo de su procedencia cultural, historia migratoria, repertorio lingüístico, formación, nivel de alfabetización, circunstancias personales, perspectivas profesionales en el nuevo

entorno, etc. De hecho, la duración de los itinerarios formativos⁴ que se ofrece a las personas migrantes adultas varía enormemente (desde 100 a 2 700 horas) y la extensión de cada nivel también lo es. Otro desafío es cómo ayudar a los alumnos a transitar desde los cursos de alfabetización a los de lengua (Wienberg, 2019).

El estudio que presentamos analiza, respecto a los cuatro aspectos señalados, la oferta de programas de español para personas migrantes adultas en la Comunidad de Madrid. Se persigue un triple objetivo: identificar si las prácticas de estas entidades están alineadas a las recomendaciones de la OCDE; reconocer buenas prácticas en los programas de formación lingüística analizados y resaltar sus logros; e identificar aspectos que puedan mejorarse para garantizar el derecho de sus usuarios a una formación lingüística de calidad que favorezca su integración.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes y configuración

Entre abril y agosto de 2022 se entrevistó a 14 personas que ocupan puestos en la dirección, la coordinación académica o la docencia de nueve entidades con programas de español. Se utilizó la entrevista semiestructurada. También se recogieron datos de los programas a partir de una ficha que sirvió para el análisis sistemático de la información que las entidades del estudio ofrecen en su web sobre su oferta de cursos de español y de alfabetización en español para personas migrantes.

La selección de entidades se realizó teniendo en cuenta su diferente perfil y funcionamiento organizativo, así como los distintos usuarios a los que dirigen sus programas (migrantes y/o personas refugiadas). La muestra alcanza la compleja variedad de actores institucionales y organizativos que actúan en la Comunidad de Madrid como proveedores de programas de español para alumnado migrante adulto. Las entidades seleccionadas fueron dos Centros de Formación de Personas Adultas (CEPA), uno público y otro privado, que cubren la práctica totalidad de plazas de sus programas de español para personas adultas con población migrante. Se contactó también con dos Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) porque su oferta representa la enseñanza pública oficial y especializada en la enseñanza de ELE de la Comunidad de Madrid. Se contó también con una entidad dependiente de la Comunidad de Madrid y representante de los centros creados institucionalmente en el marco del Plan de Inmigración la región (Centros de Participación e Integración de Inmigrantes, CEPI). Para dar espacio a experiencias promovidas por iniciativas de carácter asociativo, se invitó a participar en el estudio a una escuela popular con una larga trayectoria en el desarrollo de proyectos formativos para colectivos vulnerables. De igual modo, contactamos con la Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid (ASILIM), integrada en su mayor parte por docentes con especialidad en la enseñanza de ELE. Finalmente, se incluyeron una entidad de iniciativa privada de carácter religioso y dos especializadas en asilo y acogida internacional, estas dos últimas con programas financiados por el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, con sede y programas en Madrid: la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) y Cruz Roja.

La elección de la Comunidad de Madrid se debe a que es una de las cuatro mayores comunidades receptoras de población migrante y refugiada de España (Comunidad de Madrid, 2018) y porque la evolución de su población extranjera en los últimos años ha sido similar a la del resto del país. Las personas extranjeras empadronadas en Madrid superan el millón de habitantes (1 037 671 personas) y representan el 15% de la población total. Rumanía (17,67%), Marruecos (8,00%), China (6,31%), Italia (4,11%), Ucrania (2,38%), Bulgaria (2,34%) y Portugal (2,05%) son, por este orden, los países que ocupan las primeras posiciones como origen de la población extranjera no hispanohablante empadronada en la comunidad. Entre las siete suman el 42,86% de la población extranjera total empadronada⁵. Por continente de origen de la migración, las cifras son similares a las del resto de España (Comunidad de Madrid, 2018): el continente europeo representa la mayor aportación a la migración a la región (41,65%), América hace la segunda (34,36%), seguida de África (12,63%) y Asia (11,25%) (Comunidad de Madrid, 2018). La comunidad ucraniana, que ya representaba el 2,38% del total de la población extranjera empadronada en Madrid en 2021 (Comunidad de Madrid, 2021), se ha visto incrementada exponencialmente, al haberse situado Madrid como la tercera comunidad, tras Valencia y Cataluña, donde se han concedido más protecciones internacionales para las casi 130 000 solicitudes de personas ucranianas que han llegado a nuestro país en 2022, tras el estallido del conflicto bélico con Rusia.⁶

2.2. Instrumentos y herramientas de recopilación de datos

Para el estudio se utilizaron dos instrumentos. El primero es una entrevista semiestructurada creada a partir de un cuestionario para proveedores de programas de idiomas para personas migrantes y refugiadas (Rossner, 2008). Incluye tres secciones: el perfil de las entidades (fines, estatus jurídico, organización y estructura interna, mecanismos de financiación de los programas, etc.); las características de sus programas (cursos, itinerarios formativos, clases, materiales para la enseñanza y el aprendizaje, instrumentos de evaluación y orientación al alumno, etc.); y el perfil de los profesionales y su valoración de los retos que enfrentan en su trabajo diario con el alumnado migrante y refugiado.

La segunda fue una ficha para la recogida de datos de la información disponible en la web de estas entidades sobre sus programas de español para personas migrantes. La ficha estaba orientada a revisar la información relacionada con los cuatro aspectos analizados: gratuidad/coste de los cursos, procesos y periodos de matriculación y documentación requerida, edad mínima para participar en los cursos, cursos de ELE de distintos niveles de dominio lingüístico recogidos en sus itinerarios formativos, cursos de alfabetización y otras modalidades de cursos que las personas migrantes pueden realizar en las entidades de la muestra y la formación previa de acceso que se requiere para algunos cursos.

2.3. Organización y análisis de los datos

Las entrevistas se realizaron en modalidad presencial o en línea. Se transcribieron con el apoyo del software TACTIQ 2022 y los datos se codificaron con la ayuda del software MAXQDA 2022.

3. RESULTADOS

Los resultados del estudio (ver Tabla 1) se presentan organizados según las cuatro recomendaciones analizadas vinculadas a garantizar la formación lingüística de personas migrantes adultas y sugeridas por la OCDE (2021):

Principios OCDE (2021)	Logros	Prácticas innovadoras identificadas	Dificultades identificadas
Garantía de la formación lingüística	Salvo las entidades especializadas en asilo, se permite la matrícula a cualquier migrante independientemente de su estatus legal o migratorio. Las entidades especializadas en asilo ofrecen formación lingüística en español a las personas que solicitan protección internacional.	Los programas de asilo establecen la obligatoriedad de los cursos de aprendizaje del idioma para sus beneficiarios.	Oferta poco estructurada con marcos regulatorios distintos para oferta pública y privada, reglada y no reglada, conducente a un título oficial o a un mero certificado de asistencia. Solo las personas que se acogen al programa de asilo tienen garantizado el derecho a la formación lingüística. La enseñanza de español oficial no está dirigida específicamente a personas migrantes. Aquellas que se matriculan han de compartir la formación con alumnos extranjeros de cualquier perfil. No se identifican mecanismos centralizados de difusión de la oferta de programas de español, que ayuden a las personas migrantes a hacer elecciones informadas de dónde estudiar y las implicaciones de estas elecciones.
Eliminación barreras económicas de acceso	Todas las entidades, salvo las EOI, ofrecen programas de español gratuitos para personas migrantes adultas.	Algunas entidades piden a los alumnos cuotas de participación testimoniales para lograr su compromiso con la formación. Una entidad financia los programas de español a partir de los beneficios de los programas de ELE de carácter mercantil.	Las EOI tienen barreras económicas altas para sus cursos que además no son específicos para migrantes (salvo autorización del Ministerio para incluir en la oferta del centro un curso especial para este alumnado). Se exige el pago de 19 € por la prueba de nivel, obligatoria para acceder a cursos por encima del nivel A1. Solo hay alumnos migrantes económicos o refugiados en los cursos A1-B1 en un porcentaje poco representativo (10%).
Asistencia a cursos de lengua tan pronto como sea posible	Todas las entidades, salvo las de enseñanza reglada (EOI para los cursos de español, y CEPA, para los de alfabetización — Enseñanzas iniciales—), tienen los cursos abiertos todo el año para facilitar el acceso a los alumnos, tan pronto como los	“Cursos de bienvenida” hasta que el alumnado se pueda incorporar al grupo de referencia. Codocencia y apoyo en el aula por parte de voluntarios y docentes en formación para facilitar la entrada inmediata de	Solo las personas que se acogen al programa de asilo tienen garantizado el derecho a la formación lingüística temprana. Hay colectivos (mujeres especialmente) que llegan a los cursos cuando ya llevan varios años residiendo en España. La enseñanza oficial de ELE (EOI) tiene barreras de acceso altas, pues solo se puede asistir a los cursos si la persona se ha matriculado durante un periodo específico; la preinscripción se hace, a veces, meses antes del comienzo de las clases y requiere un proceso administrativo, aunque no de modo obligatorio, se hace por una aplicación informática. Suele haber también problemas de plazas.

	migrantes quieren iniciar su formación.	alumnado a los cursos.	Los jóvenes migrantes de 14 años (o que los cumplan en el curso) que no hayan cubierto los dos primeros cursos de ESO, no pueden matricularse, frente a los que sí han cubierto los estudios de la ESO y quieran iniciar su formación en una L2 diferente a la que han cursado como primera lengua extranjera en la ESO.
Oferta con itinerarios formativos específicos	<p>Todas las entidades, ofrecen cursos generales de ELE (niveles A1-B1).</p> <p>La mayoría ofrecen cursos de alfabetización.</p> <p>La alfabetización en español tiene carácter de enseñanza oficial solo en los dos CEPA de la muestra.</p>	<p>Una entidad ofrece un curso de español de nivel B2, específico para migrantes.</p> <p>Algunas entidades ofrecen cursos de preparación al DELE.</p> <p>El CEPI ofrece cursos de español a colectivos específicos.</p> <p>Las EOI ofrecen la posibilidad de acceder a certificar oficialmente el nivel de ELE en pruebas de acceso libre que no requieren la asistencia de los alumnos a la formación.</p>	<p>Excesiva homogeneidad en la oferta y ausencia, salvo excepciones, de cursos de español para colectivos específicos.</p> <p>Concepción tradicional de la alfabetización.</p> <p>Salvo una excepción, ausencia de cursos de español con fines específicos.</p> <p>Salvo en la enseñanza de ELE oficial (EOI) y un centro privado, no se han determinado las horas lectivas de los itinerarios formativos ni se han vinculado los cursos de los distintos niveles (A1-B2) con horas de instrucción. Tampoco en los cursos de alfabetización.</p>

Tabla 1. Logros, prácticas innovadoras y dificultades identificadas en los Programas de español para personas migrantes adultas en la Comunidad de Madrid

3.1. Garantía de la formación lingüística

El 77,7% de las entidades de la muestra permite la matrícula en los cursos de su programa de español a cualquier persona migrante adulta, independiente de su estatus migratorio y de la documentación que esta pueda aportar, es decir, atienden a todas las personas que llegan a cada entidad y en el caso de que no estén abiertos los plazos de matriculación o no dispongan de plazas, los derivan a otros centros. En las EOI se solicita documentación (DNI, NIE o similar para formalizar las inscripciones) para la inscripción.

El 22,2% de programas de español de la muestra forman parte de la oferta pública y gratuita para el aprendizaje del idioma para personas migrantes adultas. Sus cursos están abiertos de manera continua durante todo el periodo lectivo, siempre que haya plaza, y en ellos pueden inscribirse personas mayores de 18 años.

El 11,1% de oferta de español pública de la muestra, la de las EOI, va dirigida a personas adultas mayores de 16 años (o que cumplan esa edad en el curso escolar en el que inician sus estudios). En los cursos de ELE no se pueden inscribir alumnos extranjeros menores de 16 de años (con 14 o que cumplan 14 en el curso escolar en

que inician su formación) sin formación en ESO, aunque sí lo pueden hacer aquellos de esa edad si han completado los dos primeros cursos de la ESO y desean estudiar un idioma distinto al cursado como primera lengua extranjera.

La formación de ELE oficial, la de las EOI, no es gratuita ni es específica para personas migrantes, sino que está dirigida a cualquier persona no nativa con conocimiento limitado del español que quiera mejorar sus competencias de la lengua. Las EOI cuentan con la posibilidad de diseñar cursos especiales dirigidos a personas migrantes, pero necesitan autorización de la Consejería para poder ofertarlos. Una de las entrevistadas nos comentó que, aunque lo había solicitado, no había obtenido esta autorización. Por otro lado, las personas migrantes que deseen inscribirse en los cursos de las EOI han de abonar unas tasas de 269€ por curso y, aunque cualquier migrante puede matricularse en ellos independientemente de su situación administrativa, el coste del programa, supone, entre otras razones, una importante barrera de acceso.⁷ Las personas entrevistadas confirmaron que en los cursos de niveles B2-C1 no tienen alumnos de este perfil, y que solo el 10% de los alumnos de los cursos de español A1-B1 de sus centros responden al perfil del migrante económico o refugiado. Incluso comentaron que algunos de estos migrantes pueden participar en los cursos de las EOI porque los costes de su formación los asume la entidad responsable de su itinerario formativo del programa de asilo:

X:⁸ Si no saben leer y escribir, pues van a otro centro, al centro de educación para adultos. Aquí mismo arriba hay uno y estoy en contacto con él, porque a veces tenemos estos casos y yo le digo "Oye, mira... Tengo aquí a estas personas..." y van al centro de adultos.

E: Los deriváis al centro de adultos.

X: Esa es una condición (que sepan leer y escribir para poder participar en nuestro programa). Y luego está el tema económico. En las EOI un curso cuesta 269€. Esto está fijado por la Comunidad de Madrid. Tenemos casos de inmigrantes que no tienen ese importe y solo pueden acceder si tienen una persona que les ayuda, digamos en la financiación. A veces esa ayuda la asume para algunos refugiados el Centro de Alcobendas de Refugiados. (EOI)

3.2. Eliminación de barreras de acceso

Los alumnos pueden matricularse en los cursos de español de las EOI solo en periodos fijos y han de esperar la apertura de convocatorias (normalmente en el siguiente curso) para poder solicitar plaza. Pueden presentarse a las convocatorias anuales de las EOI para la certificación oficial de su nivel de dominio lingüístico en español.

El 22,2% de los programas de español de la muestra, los de Cruz Roja y CEAR, también integran la oferta de formación lingüística gratuita para personas migrantes mayores de 16 años, pero esta no es pública, sino financiada con fondos públicos y, a diferencia del resto, es exclusiva para solicitantes de protección internacional y solo se mantiene si resultan beneficiarios del programa el asilo:

[...] Para que te hagas una idea, ya vamos por las 80 000 solicitudes (de asilo), creo, no sé, no me acuerdo ahora mismo muy bien, pero el año pasado fueron 85 000 solicitudes

y solo el 10% solamente fueron positivas... Pues estamos ahí hablando de un 90% de personas que se quedan en una situación irregular.” (CEAR, Programa de asilo)

Las otras cuatro entidades de la muestra (el 44,4%), el CEPA de oferta privada, la entidad de iniciativa privada de carácter religioso, la asociación ASILIM y la escuela popular representan la oferta de programas de español privados, con cursos de español y de alfabetización. Sus cursos son gratuitos, van dirigidos a personas migrantes. Los costes de la formación los asume cada entidad con autofinanciación y cuotas de asociados.

De entre las entidades privadas que no financian su actividad con fondos públicos, el 50% son asociaciones de carácter cultural y social que atienden a migrantes mayores de edad y también, en situaciones excepcionales, a menores sin recursos. Dada la complejidad administrativa de la tramitación de subvenciones públicas, las asociaciones con programas de español ven limitadas sus posibilidades de acceso a ayudas públicas para su financiación:

Nos financiamos con mucho sacrificio. Todo son fondos propios... Me refiero a lo que a los socios aportamos. Es una parte importante en la colaboración, participamos a través de donativos. También recibimos fondos a través de las actividades formativas, como los talleres de formación de profesores, que se cobran a un precio bastante barato, y todo eso se va al proyecto... Los profesores no reciben nada... Y bueno también recibimos alguna ayuda por actividades en colaboración con alguna universidad. Por ejemplo, tenemos acuerdos con la Universidad de Alcalá para recibir a estudiantes en prácticas formativas. De cada estudiante que nos remiten, pues pagan un poquito por cada uno... [...] Nosotros pues somos como hormiguitas, como te he dicho, que un poquito de aquí, un poquito de allí, pues vamos intentando parchear el día a día y sobre todo pagar el local, que es lo que se lleva toda la financiación. [...] Lo que sí que a veces hemos hablado con las entidades para ver si ellas pueden asumir una cierta contribución... Vienen de Cruz Roja y de otros proyectos que tienen subvenciones y tienen ayudas, y deberían ser ellos los que hicieran alguna contribución... una pequeña aportación... Pero eso no lo hacen... Es complicado conseguir ese apoyo de las entidades grandes. [...] (A subvenciones) nos hemos presentado al Ayuntamiento, a la Comunidad, a la Caixa, a la Fundación Botín, y bueno, pues no hemos tenido suerte... En eso no somos buenos... Nosotros somos profesores. (ASILIM)

En cuanto al tiempo que las personas migrantes adultas pueden participar en programas de formación lingüística de estas entidades, cabe mencionar que solo está limitado en los programas de asilo que, en la muestra, analizada está representada por las entidades CEAR y Cruz Roja. El tiempo de la duración del apoyo al aprendizaje del idioma que se oferta varía entre los nueve meses (para las personas en fase de acogida temporal) y los dos años (para los que entran en la fase de inclusión)⁹. En el resto, los alumnos no tienen limitaciones de tiempo y pueden completar los itinerarios disponibles en la oferta de estas entidades, desde cursos de alfabetización —en las que se ofrecen— hasta de español de nivel B1 o B2,¹⁰ o incluso un módulo formativo en español de capacitación profesional.

Solo en los programas de español para refugiados de Cruz Roja o de CEAR se asumen costes de transporte para el traslado de las personas beneficiarias a los lugares donde tienen lugar los cursos cuando estos ya no se celebran en los centros de acogida. También, la escuela popular financia colectivamente la manutención:

Mira, tenemos ya varios casos de (refugiadas) afganas a las que alojan en San Fermín o en Carabanchel, lejísimos del centro de la ciudad, y entonces las clases de español (en nuestra escuela) son a la misma hora que la cena que les dan en el lugar donde se albergan. Entonces la disyuntiva es o ceno o voy a clases de español... Nosotras, como escuela, lo que hemos hecho es recaudar fondos y, por ejemplo, a estas compañeras, que además son musulmanas, en el bar de la esquina, acordamos que les den de cenar, no sé qué... nada que sea cerdo... (Escuela popular)

Las personas entrevistadas apuntaron a la necesidad de mejorar la oferta de los programas de español para migrantes adultos de la Comunidad de Madrid, tanto en calidad como en cantidad, e insistieron, a su vez, en que desde las administraciones se incluyeran mecanismos de coordinación.

3.3. Asistir a cursos de lengua tan pronto como sea posible

Todas las entidades señalan que existe una gran variedad de situaciones respecto al tiempo que transcurre desde la llegada a España hasta que las personas migrantes acceden por primera vez a los programas de español. En general, hay dos que coexisten: la de personas jóvenes, recién llegadas —y hombres en mayor proporción— y la de migrantes con una prolongada residencia en España —en su mayoría mujeres— que inician su formación, una vez que sus hijos se han escolarizado y tienen cierta autonomía. Puede darse el caso de migrantes que comienzan programas de español cuando, tras varios años de residencia, son conscientes de que su residencia va a ser más prolongada de lo que inicialmente imaginaron y que sus posibilidades inmediatas de retorno a su país son limitadas:

X: (Cuando llegan a los cursos de ASILIM pueden llevar) tres meses, como mucho, cuatro meses. [...] También se da el caso de mujeres que han venido con su marido, que no han ido antes a cursos porque no han podido y no hablan prácticamente, pero ya en un momento dado pueden ir a clase. Y luego, pues en los cursos más altos, podemos encontrar gente que lleva aquí viviendo mucho tiempo... Incluso esta situación puede darse en cursos no tan altos, en un A2 o en un B1. Por ejemplo, nosotros cuando la crisis de 2008. [...]

Y: Sí, tuvimos personas que, a lo mejor, no habían podido estudiar prácticamente nada. [...] Por ejemplo, el perfil de personas de Bangladesh que llevaban mucho tiempo aquí y que trabajaban en una frutería con gente de Bangladesh o en un restaurante. Gente de Bangladesh que no habían estudiado nunca español y hablaban tres palabras, entendían un poquito, pero no habían estudiado y te decían "Llevo aquí un año y medio", "Llevo aquí tres años" y no hablaban casi, ¿no? Y en ese momento vieron que tenían que apuntarse a clase... Y otro factor entonces fue que también tenían tiempo, claro. [...] En alfabetización, el perfil más común es el de las mujeres marroquíes, que llevan aquí más de diez años... Sus hijos, algunos incluso han nacido aquí, incluso algunas tienen nietas que ya van al cole... Les ayudan en casa con los deberes y empiezan a estudiar cuando ya llevan tiempo en España, cuando ya no tienen que atender a sus hijos o cuando sus familias les pueden dar algún tipo de soporte... Se ayudan mucho entre ellos. Es entonces cuando ellas empiezan a estudiar, también por sus hijos o sus nietos... (ASILIM)

El acceso a la formación temprana solo está garantizado en el 22,2% de los programas de la muestra, en los cursos de formación lingüística que Cruz Roja y CEAR

desarrollan en el marco de sus programas de asilo para refugiados, pues una condición para acogerse es no llevar más de seis meses en España. Para el resto, la entrada en un programa de formación lingüística es voluntaria y la decisión de participar en ella está condicionada por la situación personal, social y de empleo en la nueva comunidad. Una entidad organiza “Cursos de bienvenida” hasta que los alumnos se pueden incorporar a un curso de referencia y con necesidades similares. Se ha identificado también estrategias de codocencia y apoyo al profesor en el aula por parte de voluntarios y profesores en formación para facilitar la entrada inmediata de las personas migrantes en los cursos.

3.4. Contar con itinerarios formativos específicos

La oferta de cursos de los programas de español de las entidades analizadas es muy homogénea. Las entidades ofrecen:

- Cursos generales de español: el 100% para los niveles A1-B1; el 22,2% hasta B2; las EOI también hasta C1, aunque los profesores entrevistados coincidieron al señalar que en los cursos de español de B2-C1 no tienen alumnos que respondan al perfil de migrantes económicos o refugiados. CEAR dispone de la posibilidad de ofrecer un bono de hasta 600€, por alumno durante los 24 meses que puede durar el programa de asilo, para hacer cursos a partir de B2 en entidades externas. También Cruz Roja cuenta con esa posibilidad para personas refugiadas en la fase de inclusión de sus programas.
- Cursos de alfabetización o lectoescritura: siete de las nueve entidades de la muestra (77,8%) cuentan con cursos de alfabetización para las personas migrantes adultas.
- Cursos de preparación a exámenes oficiales de español: tres de las nueve entidades de la muestra (33,4%) tienen cursos de Preparación a exámenes oficiales de español (DELE —fundamentalmente el de nivel A2, el requerido para la nacionalidad—; solo una entidad (11,1%) ofrece cursos de preparación para otros niveles del DELE —B1 y B2—).
- Cursos de español con fines específicos: no existen salvo en la oferta de ASILIM (11,1%) que tiene un curso de español con fines específicos, concretamente fines laborales.
- Cursos de español dirigidos a grupos específicos: no existen, salvo en la oferta del CEPI (11,1%) que ofrece cursos para mujeres de Bangladesh y personas del África Subsahariana, entre otros grupos específicos. No se han identificado cursos de español para adultos migrantes con niveles altos de formación (o al menos no se publicitan como tal) y tampoco cursos para grupos de familias lingüísticas amplias.

Por otro lado, como en el resto de los países de la OCDE (2021), en la muestra analizada se aprecia que la mayoría de las entidades (77,8%) no han hecho un análisis para determinar las horas lectivas que requieren los itinerarios formativos que ofrecen ni tampoco han vinculado los distintos niveles de dominio lingüístico con horas de instrucción. Ese análisis solo lo han realizado las entidades que representan a la oferta de enseñanza de ELE oficial, la de las EOI y la de la entidad de iniciativa privada de carácter religioso.

En cuanto a los cursos de alfabetización, frente a los de español, se aprecia mayor diferencia entre las entidades de la muestra. Un 28,5% de las que los ofrecen los consideran cursos complementarios a los de español general, de manera que los alumnos participan, a la vez, en cursos generales de español y en los de alfabetización. Otra entidad intenta complementarlos, siempre que sea posible (14,3%). En el resto (57,1%), la alfabetización y el aprendizaje del español se entienden como itinerarios consecutivos, y los alumnos que los necesitan, han de cursar obligatoriamente los primeros. Se ha observado, salvo con la excepción de un curso, una concepción tradicional de la alfabetización, vinculada fundamentalmente a la lectoescritura.

Existe un caso, el de la escuela popular, que no ofrece cursos de alfabetización, pero intenta responder a las necesidades de alfabetización de los alumnos que participan en su programa. En las clases hay dos monitoras y una de ellas atiende a los alumnos con necesidades de alfabetización y les propone refuerzo individualizado:

E: Tenéis dos niveles de español, entonces. ¿Tenéis además clases de alfabetización como tal o no?

X: No, como tal no. Cuando hay problemas de lectoescritura los identificamos y les damos tratamiento individualizado...

E: Vale, o sea, que hacéis una adaptación curricular...

X: Sí, eso intentamos.

E: ¿Cómo lo hacéis?

X: Sí, ¿sabes lo que hacemos? Normalmente, y sobre todo en la acogida, procuramos que haya siempre dos monitoras, una que está dando la clase y otra que apoya. Entonces la persona que apoya está atenta a este tipo de cosas. Si vemos que se trata de hacer algo más, hacemos clases o tutorías de apoyo... Realmente no tenemos tanta demanda como para hacer un proceso de alfabetización. (Escuela popular)

Responder a las necesidades de alfabetización de las personas migrantes a la vez que facilitar su aprendizaje de español es un reto para la mayor parte de las entidades de la muestra por lo que algunas han elaborado programaciones y manuales propios para estos cursos. Además, las personas entrevistadas mencionaron la necesidad de formarse y hacerlo especialmente en cómo integrar el aprendizaje de español con la alfabetización.

Otro reto para las entidades se refiere a las dificultades que implica la enseñanza de la nueva lengua adicional a alumnos con bajos niveles de formación, es decir, con niveles educativos por debajo de enseñanza secundaria:

X: (A) Los que tienen poca formación tengo que decir que les cuesta bastante adaptarse al sistema, porque es un sistema muy rígido, tienes que cumplir una serie de contenidos curriculares y tienen problemas que no son de competencia lingüística, sino de entender cómo funcionan las tareas, la tipología de tareas, los exámenes... En las pruebas se detecta enseguida los alumnos que pueden tener este tipo de problemas. (EOI)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Según el informe *Adult education and training in Europe* (2021), publicado por la Agencia Ejecutiva de Educación y Cultura (EACEA), haber completado el nivel superior de la enseñanza secundaria es un requisito mínimo para poder participar en las

sociedades actuales. Las cifras son contundentes respecto al incremento de la desigualdad de oportunidades y del 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. En el informe se alerta de la agudeza de la problemática en los países del sur de Europa, y en concreto de España, que figura como segundo país europeo, después de Turquía, con la cifra más alta (22,5%)¹¹ (EACEA, 2015) de personas con bajos niveles de alfabetización y de aritmética. La infrarrepresentación de las personas migrantes en la educación (Grünhage-Monetti y Svet, 2017) evidencia las contradicciones de nuestra sociedad —estas personas ocupan el 50% de los empleos esenciales en Europa— y pone en riesgo los principios de igualdad de derechos y oportunidades en la que se sustentan las democracias occidentales.

Por ello, en Europa y en los países de la OCDE con gran trayectoria como receptores de inmigración, se han desarrollado, en las últimas décadas, marcos legislativos para los programas nacionales de aprendizaje de la lengua de carácter obligatorio para migrantes. Alemania aprobó en 2004 el Programa de los Cursos de Lengua y Cultura Alemana o Cursos de Integración (Villarreal, 2009) y Canadá cuenta desde 1992 con el Programa de Instrucción de Idiomas para Recién Llegados. España no cuenta con un programa nacional de carácter similar, aunque sí con el Sistema de Acogida de Protección Internacional. Solo en esta opción, la enseñanza del español cobra carta de naturaleza como derecho garantizado y carácter obligatorio. El resto de los programas que ofertan cursos de alfabetización o de español son de acceso voluntario. Las personas migrantes tienen el derecho, como cualquier ciudadano español, de participar en las enseñanzas impartidas en centros públicos (EOI, CEPA o CEPI) o en centros privados o en actividades formativas que desarrollan asociaciones u organizaciones del tercer sector. Pero solo podrán acceder a un certificado oficial de un curso de español en el caso de que se matriculen en una EOI, los únicos centros de España cuyos cursos de español son enseñanza oficial¹². El resto de los programas de español se integran dentro de la oferta de enseñanza no reglada, con las importantes consecuencias que se derivan de esto, entre otras, la ausencia de un currículo oficial de referencia para la organización de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje de los alumnos adultos migrantes, de un perfil profesionalizante para sus profesores, de validez oficial de sus certificados de cursos, así como de cualquier regulación educativa pública.

Dada esta situación regulatoria de la enseñanza de español en este contexto de la migración, los hallazgos de nuestro estudio apuntan a la urgencia de incorporar, a nivel nacional o regional, mecanismos de ordenación de la oferta de formación lingüística para personas migrantes adultas. Entre otros, el más esencial, se refiere al hecho de disponer de un currículo de español para contextos de migración que pueda ser utilizado como referencia tanto en la enseñanza oficial (para cursos especiales para adultos migrantes que las EOI puedan diseñar) como para el resto de los programas. Esta necesidad viene siendo reclamada desde hace casi dos décadas por los profesionales de la enseñanza de español¹³. Este currículo de español para personas migrantes habría de contemplar los niveles del *MCER* y los niveles Pre A1, en los que el Consejo de Europa ha dedicado gran cantidad de recursos y esfuerzo en los últimos años. Se necesita un importante trabajo de difusión de los proyectos europeos gracias a los que hoy podemos disponer de descriptores para cursos de idiomas para alumnos migrantes por debajo del nivel A1 (*LASLIAM*, *Italiano Lingua*

Seconda in contesti migratori), así como formación de profesores para el manejo de las escalas correspondientes.

Como se desprende del estudio presentado, en la Comunidad de Madrid existe una variada oferta de programas de español para personas adultas migrantes, en muchos casos, con amplia experiencia acumulada, que es desarrollada bien por entidades públicas, bien por entidades del tercer sector o privadas. Estos hallazgos son coherentes con los de Bednarz (2017), que identifica en toda Europa un sistema mixto (público y privado) de formación lingüística para personas migrantes adultas, cuya actuación, recursos y financiación es determinada por las autoridades con competencias, y cuyo alcance varía notablemente de unos países a otros. En la Europa mediterránea la "mezcla no estructurada de actores y fondos, a menudo distribuidos en base a proyectos e iniciativas especiales, [...] va en contra de la continuidad" de los programas (Bednarz, 2017, p.77).

A falta, en la Comunidad de Madrid, de un plan de mayor amplitud para la formación lingüística de las personas adultas migrantes —o a nivel nacional—, la acción de estas entidades es muy necesaria y está ofreciendo resultados positivos. No obstante, nuestros hallazgos apuntan a que se requiere una mayor coordinación, a ser posible de carácter público, que afecte tanto a la oferta de cursos, como a los aspectos curriculares, programáticos y didácticos, a los recursos, a la regulación de la actividad en su conjunto y la formación de profesores, así como a la información y difusión de los programas. La necesidad de coordinación y regulación ha sido señalada con anterioridad y es 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 [...]" (p.79). Cualquier proyecto público que se quiera poner en marcha en el contexto de la enseñanza de español para personas migrantes adultas "debería tener en cuenta esta realidad" de actores y agentes que operan y "[...] estar orientado a articular, coordinar y cualificar, puesto que es el activo fundamental con el que se cuenta" (Villarreal, 2009, p.79). La homogeneidad de la oferta de cursos que existe en la Comunidad de Madrid en los programas de español para este alumnado llama la atención. Fundamentalmente se compone de cursos generales de español (A-B1), cursos de alfabetización y cursos de preparación al DELE (con especial atención al nivel A2 vinculado a la nacionalidad). Es testimonial la formación lingüística en grupos de alumnos de colectivos homogéneos y con necesidades lingüísticas similares. Los riesgos de los cursos de lengua con alta heterogeneidad (distinto origen, diferentes motivaciones y objetivos para aprender, distinto nivel educativo y formación profesional, así como distintos repertorios lingüísticos) han sido reportados en la literatura (Sarraj, 2017). Por su parte, Nieuwboer y Rood (2017) insisten en que la urgencia de facilitar a aprendientes de perfiles tan heterogéneos el desarrollo de las competencias de la lengua no puede dejar atrás cuestiones fundamentales en los cursos que tienen que ver con la confrontación entre los valores y los diferentes subsistemas culturales representados en el aula. La necesidad del enfoque intercultural en los programas de lenguas para personas migrantes ha sido reclamada en la investigación (Rossner, 2008; Bruneau, 2017) por lo que, en los cursos además de atender a prácticas de comunicación, se ha de perseguir "desarrollar una dinámica reflexiva respecto a las formas de ser con los demás, a sus prácticas y usos lingüísticos; de aceptar y gestionar lo imprevisible, lo inestable, lo inatento propio de cada relación" (Bruneau, 2017, p.294). La prevención del choque cultural y el

tratamiento en el aula del estrés migratorio han de ser contemplados en los programas de español para personas migrantes.

La mayor parte de las entidades de la Comunidad de Madrid incluyen en su oferta programas para personas migrantes con necesidades relacionadas con la alfabetización. Solo algunas de ellas contemplan procesos de alfabetización y de asistencia a cursos de español de modo simultáneo, como sugieren el trabajo de investigación de Villalba y Hernández (2000). La falta de experiencia, la escasa formación y, a veces, el ejercicio de la docencia en el marco del voluntariado, es uno de los grandes retos a los que tienen que dar respuesta las entidades que desarrollan cursos de alfabetización en sus programas de español. Se requiere una formación específica de los profesores que trabajan en contexto de alfabetización y aprendizaje de una segunda lengua para adultos (Sosinski, 2018). Las dificultades particulares de este grupo de alumnos a la hora de aprender la nueva lengua adicional hacen necesario un proceso de instrucción específico de sus docentes, pues según Naeb y Young-Scholten (2017), este alumnado requiere hasta ocho veces más tiempo de estudio que adultos con estudios para obtener el nivel A1 en la lectura segunda lengua.

Conviene llamar la atención sobre el hecho de que en la muestra se han identificado iniciativas innovadoras a la hora de entender el proceso de alfabetización desde la perspectiva de las multialfabetizaciones o las alfabetizaciones múltiples. Una de las entidades reportaba disponer de un curso en el que se trabaja la alfabetización lingüística y la digital. Esta práctica es coherente con la reflexión de Springer (2017) que insiste en la necesidad de contemplar la alfabetización mediática multimodal en la escuela y para la formación de los inmigrantes. Es importante superar la forma tradicional de abordar la alfabetización e incorporar una "pedagogía de las multiliteracidades basada en el uso de diferentes tipos de textos y recursos multimodales que responda a las necesidades educativas de la sociedad digital y globalizada del siglo XXI" (Bateller y Reyes, 2019, p.14), que ponga el foco en que los alumnos aprendan a dotar de significado y a interpretar textos multimodales, a pensar sobre ellos y a desarrollar su conciencia crítica.

En relación a otro aspecto, si bien los cursos de español con fines laborales tienen todavía una representación absolutamente minoritaria (solo ASILIM lo reportaba), alrededor del 80% de las entidades de la muestra facilitan a sus alumnos itinerarios formativos combinados que les permiten recorridos desde los cursos de alfabetización y de español a módulos de formación de capacitación para el empleo. Reunir en estos programas itinerarios combinados lingüísticos y profesionalizantes sería una buena práctica, que ya existe en otros países, en consonancia con las recomendaciones de la OCDE (2021). Por otro lado, la formación lingüística en el puesto de trabajo no ha sido identificada en la muestra analizada. Según la investigación, esta modalidad resulta muy prometedora (Grünhage-Monetti y Svet, 2017) y está avalada por más de una década de experiencia en Suecia, con buenos resultados.

Algunas conclusiones que se derivan del análisis realizado en nuestro estudio apuntan a una situación discriminatoria de acceso a los cursos de los programas de español para los alumnos migrantes adultos, frente a los refugiados. Los datos han revelado que:

- En la Comunidad de Madrid, el acceso en general a la formación lingüística en español, y el acceso temprano en particular, está garantizado fundamentalmente para las personas que se acogen al programa de asilo, para los que esta es

obligatoria e incompatible con un empleo durante los primeros seis meses, porque necesitan un espacio para asentarse en el nuevo entorno y acceder a la formación lingüística y de capacitación. El resto de migrantes y, especialmente, el colectivo de mujeres migrantes con personas a su cargo, como han evidenciado los datos, no cuentan con suficientes mecanismos de protección social para conciliar nuevos empleos, cuidado de hijos a cargo y situaciones personales de falta de estabilidad, con la formación lingüística.

- El acceso a cursos de español de niveles superiores al B1 está garantizado, y solo parcialmente, para las personas refugiadas, asociado siempre al periodo de tiempo de sus prestaciones y a un coste máximo de 600€ (la ayuda que contemplan los programas de asilo para que puedan continuar su formación en centros cuando han alcanzado ya un nivel B1). La oferta disponible gratuita, pública o privada, no dispone de cursos de español de nivel C1 o C2 y solo una de las entidades privadas de la muestra, ha empezado a ofrecer recientemente cursos de español de nivel B2.
- Es escasa la oferta de entidades en cuyos programas los alumnos pueden realizar cursos de alfabetización y de español y acceder a módulos de capacitación para el empleo, bien en cursos secuenciados o paralelos. Estos itinerarios son posibles para las personas refugiadas (los itinerarios formativos son individualizados en los programas de asilo y contemplan módulos de capacitación para el empleo) y para aquellas que completan su formación lingüística en español en CEPA (privados o públicos), especializados en proveer itinerarios de formación profesional. También para aquellas que realizan cursos en entidades privadas que tengan capacidad y recursos para establecer acuerdos con instituciones de formación profesional o de capacitación.

Este estudio tiene algunas limitaciones ya que solo se refiere a la Comunidad de Madrid. Se requiere completar estos hallazgos con una investigación a nivel regional y nacional. Las entrevistas semiestructuradas han demostrado en nuestro estudio la fortaleza de la herramienta para la comprensión en profundidad del contexto y de la realidad analizada. No obstante, habría de completarse con un trabajo de campo de observación directa en las instalaciones donde las entidades desarrollan sus programas de español, que incluya observación de clases, y análisis de muestras del trabajo de docentes y alumnado.

Por último, se quiere resaltar la aportación que cada una de las entidades que han participado en el estudio hacen a la formación, al desarrollo de competencias básicas y las vidas de las personas a las que atienden y apoyan en sus programas. Sin el compromiso y la altísima implicación de sus equipos no se podría estar dando esa respuesta. Las mejoras necesarias que se incorporen en sus programas serán resultado del trabajo coordinado desde la acción institucional, la investigación en la enseñanza de español para personas migrantes adultas, la actividad y el compromiso social de las entidades y, sobre todo, desde la actuación y la implicación de los profesores. Estos son, al fin y al cabo, los factores críticos y clave, y los que dan una repuesta diaria a las necesidades de formación lingüística de las personas migrantes, y de este modo, contribuyen a su integración.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación Referencia: PID2020-113460RB-I00; R+D+i project "Multiliteracies for adult at-risk learners of additional languages (MultiLits)".

NOTAS

1 En España "las ramas de actividad económica en las que se concentran la mayoría de extranjeros afiliados a la Seguridad Social con alta laboral en 2019 son la hostelería (18,2%), el comercio al por mayor y por menor, y la reparación de vehículos (15,0%), otros servicios, incluidos actividades en los hogares (11,2%), las actividades administrativas (9,5%), la agricultura (9,2%), la construcción (8,6%), la industria manufacturera (6,9%) y el transporte (4,8%)". (Lacomba et al. 2021)

2 "Según las proyecciones del Instituto Nacional de Estadística, caso de mantenerse las tendencias y los comportamientos demográficos, en los próximos 15 años, España perdería más de un millón de habitantes (un 2,2%) y más de 5,4 millones en los próximos 50 años. De mantenerse esta evolución, la Comunidad de Madrid sería la comunidad autónoma con un mayor crecimiento absoluto proyectado en el período 2016-2031 (+331 453 hab.). En tales circunstancias, la inmigración, en particular su perfil y su capacidad de contribución al crecimiento, tendrá una importancia decisiva para el sostenimiento del país, la protección social y las condiciones de vida" (Comunidad de Madrid, 2018).

3 El derecho a la educación de las personas refugiadas en la nueva comunidad se reconoce en el Estatuto de los Refugiados de la Convención de 1951 de la ONU. La Declaración de Nueva York para refugiados y migrantes, firmada por los países miembros de la ONU en 2016, recoge un pacto mundial para los refugiados y para una migración, segura, ordenada y regular (UNESCO, 2018).

4 Normalmente abarcan cursos de alfabetización y de español como lengua extranjera hasta el nivel A2/B1.

5 Datos del último *Informe de población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid* (2021).

6 Comparecencia de la Ministra Portavoz del Gobierno, Isabel Rodríguez, en junio de 2022. La Moncloa. 14/06/2022. El Gobierno refuerza la equidad y la universalidad del Sistema Nacional de Salud [Consejo de Ministros/Resúmenes].

7 Las barreras de acceso a los cursos de español de las EOI pueden variar dependiendo de la normativa de cada Comunidad Autónoma. Puede consultarse la normativa de la Comunidad de Madrid en https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/03/29/BOCM-20220329-24.PDF. En algunas comunidades puede requerirse permiso de residencia y las tasas varían. Puede consultarse normativa de acceso en <https://eoidiomas.net/>

8 La referencia a la intervención de la persona entrevistada aparece identificada en todo el artículo con X o Y para garantizar el anonimato. La intervención de la investigadora aparece siempre en los diálogos transcritos con la inicial E (entrevistadora).

9 Las personas que no resultan ser beneficiarios de asilo no alcanzan la fase de inclusión y han de salir del programa y ven interrumpidos sus itinerarios formativos del programa de asilo y se quedan en una situación irregular. Tanto CEAR como Cruz Roja cuentan con voluntarios o acuerdos con otras entidades, para que su formación lingüística pueda tener continuidad.

10 Solo una de las entidades organiza grupos de B2 para alumnos migrantes con pocos recursos. Llama la atención que los cursos de nivel B2 tengan tan poca presencia en la oferta de las entidades analizadas porque es el que se requiere acreditar en ciertos casos para el ejercicio de la profesión. Así lo señalan Casanova y Mavrou (2019), recogiendo un dato de CEAR que señala que para los refugiados "el nivel de español adquirido en la mayoría de los casos no es suficiente para prosperar con pericia en el mercado laboral".

11 La tasa media europea es del 16%.

12 Los alumnos migrantes pueden optar a un certificado oficial de español de manera libre, es decir, no vinculado a un curso específico, bien presentándose a los exámenes oficiales del DELE (Instituto Cervantes) o bien a la Certificación Oficial de español de las EOI.

13 Está recogida en el *Manifiesto de Santander* (2004) y en las *Propuestas de Alicante* (2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bataller Català, A., & Reyes Torres, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un paradigma. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 13(26), 26. <https://doi.org/10.26378/rnlael1326306>
- 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, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 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, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 290-295). <https://doi.org/10.1515/9783110477498-039>
- Casanova Fernández, M., & Mavrou, I. (2019). Literacidad en refugiados y solicitantes de protección internacional: Factores determinantes de la escritura en español como segunda lengua. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Las Lenguas*, 13(26), 31-50. <http://dx.doi.org/10.26378/rnlael1326316>
- Castellotti, V., Huver, E., & Leconte, F. (2017). Demande institutionnelle et responsabilité des chercheurs: langues, insertions, pluralité des parcours et des perceptions. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 425-431). De Gruyter. <http://doi.org/10.1515/9783110477498-058>
- Comunidad de Madrid (2018). *Plan de inmigración de la Comunidad de Madrid 2019-2021*. Consejería de Políticas Sociales y Familia. Dirección General de Servicios Sociales e Integración Social. https://www.comunidad.madrid/transparencia/sites/default/files/plan/document/plan_de_inmigracion_2019-2021.pdf
- Dustmann, C., & Van Soest, A. (2002). Language and the Earnings of Immigrants. *Industrial and Labor Relations Review*, 55(3), 473-492. <https://doi.org/10.2307/2696052>
- Esser, H. (2006). Migration, Sprache und Integration. *AKI-Forschungsbilnz* 4, 131. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/8358/file/09024928_Migration_Sprache_und_Integration.pdf
- European Education and Culture Executive Agency (EACEA) (2015). *Adult education and training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/8002>
- Fanjul, G., & Gálvez-Iniesta, I. (2020). Extranjeros, sin papeles e imprescindibles: Una fotografía de la inmigración irregular en España. *Investigación Por Causa*, 1, 20. <https://porcausa.org/wp-content/uploads/2020/07/RetratodelairregularidadporCausa.pdf>
- Grünhage-Monetti, M., & Svet, A. (2017). "The fight against exclusion from the labour market begins ... in the workplace": Work-related second language development towards inclusion and participation. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 315-320). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-043>

- Krumm, H., & Plutzar, V. (2008). Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants. *Thematic Studies: The Linguistic Integration of Adult Migrants*, Strasbourg: Council of Europe, 26-27 June 2008 (pp. 71-84). <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c8>
- Hammer, K. (2017). Sociocultural integration and second language proficiency following migration. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 92–96). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-012>
- Lacomba, J., Benlloch, C., Cloquell, A., & Veira, A. (2021). *La aportación de la inmigración a la sociedad española: Informe final*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. https://extranjeros.inclusion.gob.es/ficheros/Observatorio_permanente_inmigracion/publicaciones/fichas/Aportacion_inmigracion_vacc.pdf
- Mavrou, I., & Bustos-López, F. (2018). Emotional Vocabulary in Oral Production of Migrant Learners of Spanish. *Doblele. Revista de Lengua y Literatura*, 4(1), 41–60. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.40>
- Naeb, R., & Young-Scholten, M. (2017). International training of teachers of low-educated adult migrants. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 420–431). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-057>
- Nieuwboer, C., & 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, & P. Thalgott (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>
- 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., & Ambadiang, T. (2018). La enseñanza de lenguas no maternas en la era de las migraciones. *DobleELE Español Lengua Extranjera*, 22–40. <https://doi.org/105565/rev/doblele.38>
- Gazzola, M. (2017). Language skills and employment status of adult migrants in Europe. In P. Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little, Thalgott (Ed.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 297–302). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-040/html>
- Rossner, R. (2008). [Quality Assurance in the Provision of Language Education and Training for Adult Migrants: Guidelines and Options [Archivo PDF] <https://www.eaquals.org/resources/quality-assurance-in-the-provision-of-language-education-and-training-for-adult-migrants-guidelines-and-options/>
- Rossner, R. (2014). *Providers of courses for adult migrants Self-Assessment Handbook adapted by Richard Rossner from the Self-Assessment Handbook developed by Eaquals*. Language Policy Unit. Council of Europe.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1d4>

- 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, & P. Thalgott (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>
- Springer, C. (2017). Migrants connectés, intégration sociale et apprentissage/certification en langues: prendre en compte la nouvelle donne numérique. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 28–44). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-006>
- UNESCO (2018). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. Ediciones Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_spa
- Villalba Martínez, F., & Hernández García, M. T. (2000). ¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2. *Carabela*, 48, 85–110. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_085.pdf
- 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.
- Wienberg, J., Dutz, G., & Grotlüschen, A. (2021). Language Learning of Migrants: Empirical Evidence from the German Integration Course System with a Focus on Literacy Courses. In G. S. Levine & D. Mallows (Eds.), *Language Learning of Adult Migrants in Europe. Educational Linguistics* (Vol. 53, pp. 95–118). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79237-4_5
- Young-Scholten, M., & Peyton, J. K. (2018). Migrantes adultos con poca o ninguna instrucción formal: el aprendizaje de lenguas y alfabetización *Doblele. Revista de Lengua y Literatura*, 4, 5–21. <https://raco.cat/index.php/doblele/article/view/346955>