

# Guía

## para la inclusión lingüística de migrantes



**includEd**

Social cohesion and Inclusion:  
Developing the Educational possibilities  
of the European Multilingual Heritage



Cofinanciado por el  
programa Erasmus+  
de la Unión Europea

**El proyecto INCLUDEED está cofinanciado  
por el programa Erasmus+ de la Unión Europea.  
El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva  
del consorcio INCLUDEED. Ni la Comisión Europea, ni el Servicio  
para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)  
son responsables del uso que pueda hacerse  
de la información aquí difundida.**

Libros Prácticos, 30



Ediciones Universidad de Salamanca y de cada autor

1.ª edición: junio, 2022

ISBN: 978-84-1311-654-9 (PDF)

DOI: <https://doi.org/10.14201/OLP0030>

Ediciones Universidad de Salamanca

[www.eusal.es](http://www.eusal.es)

[eusal@usal.es](mailto:eusal@usal.es)




Maquetación:

Noesis Estudio S.L.

*Realizado en España – Made in Spain*



Usted es libre de: Compartir – copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato  
Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

-  Reconocimiento – Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.
-  NoComercial – No puede utilizar el material para una finalidad comercial.
-  SinObraDerivada – Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

-----  
*Patrocinio y financiación*

European Education and Culture Executive Agency

Servicio Español para la Internacionalización de la Educación

*Colaboraciones*

En la elaboración de esta guía han prestado su apoyo diferentes instituciones y entidades

Cruz Roja Española

Fundación CEPAIM

ACCEM

Fundación Sierra-Pambley

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE

Unión de Editoriales Universitarias Españolas

[www.une.es](http://www.une.es)

-----  
Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es>

# Equipo de redacción y editorial

## Capítulo 1 y versión española

### UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

*Coordinadora:* María Herreros Marcilla  
Rebeca Delgado Fernández  
Lorena Domínguez García  
Carmen Fernández Juncal  
Juan Luis García Alonso  
Maddalena Ghezzi

Carmen González Gómez  
Olga Ivanova  
Marcos Medrano Duque  
Teresa Rodríguez Montes  
Elisa Suárez Caramés  
Susana Verde Ruiz

## Capítulo 2 y versión inglesa

### TRINITY COLLEGE DUBLIN

*Coordinadora:* Lorna Carson  
Sarah Sheridan

Caitríona O' Brien  
Yomna Mohamed Hassan Ahmed El-Hossary

## Capítulo 3 y versión francesa

### UNIVERSITÉ DE POITIERS

*Coordinador:* Freiderikos Valetopoulos  
Licia Bagini  
Sanja Boskovic

Laurie Dekhissi  
Stéphanie Gobet  
Effrosyni Lamprou

## Capítulo 4 y versión alemana

### UNIVERSITÄT HEIDELBERG

*Coordinadora:* Christiane von Stutterheim  
Ibolya Kurucz  
Katharina Kasper

Luisa Kaiser  
Michaela Kleiser

## Capítulo 5 y versión italiana

### UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

*Coordinador:* Matteo Viale  
Alessia Caviglia

Iliaria Bigazzi  
Claudia Crincoli

## Capítulo 6 y versión portuguesa

### UNIVERSIDADE DE COIMBRA

*Coordinadora:* Cristina Martins  
Tânia Ferreira

Isabel Santos  
Isabel Pereira

# Guía

## para la inclusión lingüística de migrantes



# Agradecimientos

## **Patrocinio y financiación**

European Education and Culture Executive Agency  
Servicio Español para la Internacionalización de la Educación

## **Colaboraciones**

*En la elaboración de esta guía han prestado su apoyo diferentes instituciones y entidades*

Cruz Roja Española  
Fundación CEPAIM  
ACCEM  
Fundación Sierra-Pambley  
Ediciones Universidad de Salamanca

# Índice

**8 Palabras preliminares, Josep Borrell Fontelles**

**9 Presentación**

**10 Capítulo 1. MIGRACIÓN Y LENGUAS EN EL CONTEXTO EUROPEO**

11 1.1. Los movimientos migratorios en Europa

19 1.2. El papel de la lengua en los movimientos migratorios

25 1.3. Retos en la enseñanza de lenguas para la inclusión social

**36 Capítulo 2. PERFILES LINGÜÍSTICOS DE LOS MIGRANTES**

37 2.1. Lengua y migración

41 2.2. Derechos lingüísticos y derechos humanos

46 2.3. Perfiles de migrantes

50 2.4. Las necesidades lingüísticas de los migrantes

**60 Capítulo 3. INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN INTERCULTURAL  
Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

61 3.1. Interculturalidad: conceptos clave

71 3.2. La educación intercultural

80 3.3. La interculturalidad en el aula de idiomas

**89 Capítulo 4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

90 4.1. La situación actual de la educación en la UE

97 4.2. Cómo se aprende una lengua extranjera

107 4.3. Cómo enseñar una lengua extranjera

118 4.4. Observación final

**119 Capítulo 5. ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS: LAS TIC Y LA ENSEÑANZA  
DE IDIOMAS A MIGRANTES**

120 5.1. Relación entre el contexto de enseñanza y la selección  
de materiales didácticos: el punto de vista de los profesores

122 5.2. Definición de los criterios de análisis

124 5.3. Tipología de los materiales didácticos

127 5.4. Análisis y estudio de casos

**147 Capítulo 6. ALFABETISMO**

148 6.1. Conceptos básicos

154 6.2. Alfabetismo e inclusión/exclusión social

162 6.3. Aprendiendo a leer y escribir

**173 Solucionario**

**182 Glosario**

**186 Bibliografía**

## Palabras preliminares

Europa tiene vocación de tierra de acogida. A todos nos complace comprobar hasta qué punto las tristes consecuencias de la Guerra de Ucrania estos mismos días están dando clara muestra de ello, como ha sucedido con las sucesivas crisis de refugiados en las que la sociedad europea se ha visto involucrada en años anteriores.

Me congratula que la propia Comisión Europea esté financiando iniciativas como el proyecto Erasmus+ INCLUDEED (“Social cohesion and INCLUSION: DEveloping the EDucational possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics” 2020-2023), en el que un grupo de universidades europeas se plantea como principal objetivo la integración de los colectivos de inmigrantes y refugiados en Europa facilitándoles el aprendizaje de las lenguas de los países de acogida, uno de los procedimientos con los que los recién llegados, sin duda, se sentirán más profunda y rápidamente integrados.

Las relaciones internacionales y la política exterior y de seguridad y defensa de la UE están concebidas como ejercicios en los que la interlocución con otras regiones del mundo ocupa un lugar central. El diálogo, el uso de la palabra, el conocimiento de las lenguas y culturas del otro son, sin lugar a duda, herramientas fundamentales para la comprensión entre los pueblos y la prevención y resolución de conflictos.

Bruselas, 1 de abril de 2022

**Josep Borrell Fontelles**

*Alto representante de la Unión para Asuntos Exteriores y Política de Seguridad  
y vicepresidente de la Comisión Europea*



## Presentación

Una de las palabras que mejor definen la sociedad del siglo XXI es *movilidad*. Esta movilidad, inherente al devenir del ser humano, se presenta en la actualidad como un fenómeno multidimensional que, durante las últimas décadas, ha sufrido transformaciones con un aumento del número de países emisores y receptores así como con una diversificación de las causas que motivan los desplazamientos. Nuestro continente constituye un reflejo de esta realidad, pues factores como un alto índice de esperanza de vida, unas bajas tasas de desempleo o un menor riesgo de exclusión social han motivado que Europa se configure como una región receptora de población. Esta creciente llegada de inmigrantes y refugiados plantea a nuestra sociedad nuevos retos que han de abordarse desde diferentes perspectivas y que desembocan en un mismo fin: lograr la integración social y lingüística de todos aquellos que han dejado atrás su hogar en busca de un nuevo lugar donde construir su futuro. Y es precisamente con este propósito con el que surge esta guía.

Concebida con la intención de convertir en un producto tangible la propuesta de INCLUDEED, un proyecto Erasmus+ que persigue la integración de inmigrantes y refugiados a través de uno de los principales activos de Europa, sus lenguas, esta guía pretende convertirse en un aliado tanto de quienes deseen ampliar sus conocimientos sobre el fenómeno migratorio como de aquellos que, además, quieran facilitar el proceso de integración a estos colectivos. Elaborado desde la experiencia en este ámbito de las universidades que forman el consorcio de INCLUDEED (Universidad de Salamanca, Universidad de Bolonia, Universidad de Coímbra, Universidad de Heidelberg, Universidad de Poitiers y Trinity College de Dublín), este documento surge a partir del esfuerzo conjunto y del deseo de lograr una sociedad igualitaria en materia de integración. No obstante, esto no habría sido posible sin el apoyo de diversas organizaciones no gubernamentales (Cruz Roja, ACCEM, la Fundación CEPAIM y la Fundación Sierra-Pambley) que, dedicadas a la acogida e integración de inmigrantes y refugiados en toda Europa, han facilitado la detección de dificultades y permitido tender puentes entre diferentes perspectivas y aunar los esfuerzos para que converjan en una misma dirección.

En esta guía se abordan diferentes retos que surgen en el periodo de integración de estos colectivos y se ofrecen soluciones que pueden favorecer la consecución de este complejo proceso. Diseñada como un vademécum útil para la realización de tareas de diferentes grupos (profesionales o voluntarios de la enseñanza de idiomas, organizaciones no gubernamentales e instituciones públicas nacionales y supranacionales), pretende ser una herramienta de apoyo que oriente la actuación de todos los que participan en el proceso de integración lingüística del recién llegado, proporcionándoles un mayor conocimiento de la situación en la que se encuentran estos colectivos y de las herramientas disponibles para lograrlo. Es, en definitiva, un documento que busca acercar, a través de un lenguaje divulgativo, pero de forma rigurosa, los avances teóricos en esta materia y ofrecer diversos recursos que puedan ser puestos en práctica en la vida real.

Finalmente, nos gustaría señalar que este producto ha de entenderse como una propuesta elaborada desde la responsabilidad y el compromiso de todos aquellos que han trabajado en su desarrollo y como un instrumento para resolver determinadas cuestiones que se plantean en el proceso de integración de estos colectivos y que actualmente se resuelven por la gran implicación de todas las personas que participan en esta labor. Asimismo, a lo largo de estas páginas puede encontrarse información de todos los países del consorcio, lo que amplía la perspectiva de la mayoría de los materiales creados hasta ahora y le otorga ese carácter de obra de referencia a nivel internacional que se pretende conseguir.

## CAPÍTULO 1

# Migración y lenguas en el contexto europeo



### 1. LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN EUROPA

### 2. EL PAPEL DE LA LENGUA EN LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS

- 2.1. ¿De dónde proceden nuestras lenguas patrimoniales?
- 2.2. La lengua: barrera o pasaporte para nuevos destinos
- 2.3. Choque entre lenguas y resultados del conflicto
- 2.4. Sociedades plurilingües y globalizadas

### 3. RETOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

- 3.1. La desmitificación de estereotipos
- 3.2. El perfil del alumnado
- 3.3. El contexto de aprendizaje
- 3.4. La formación del profesorado
- 3.5. El desarrollo de iniciativas en el ámbito educativo

# 1 | Los movimientos migratorios en Europa

Artículo

Artículo 13.

- (1). Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
- (2). Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

*Declaración Universal de Derechos Humanos*

La historia del mundo y de la humanidad es la historia de sus movimientos poblacionales. Todas las poblaciones del mundo en la actualidad son el resultado de alguna migración en el pasado. La capacidad del ser humano de desplazarse y adaptarse a todo tipo de entornos ha sido el detonante de muchos de los grandes hitos de la historia. Todas las naciones han estado y están afectadas por las migraciones, fenómeno que se produce desde antiguo. Europa en particular es una encrucijada de movimientos humanos, también como promotor de expansiones de tipo mercantilista y colonial.

Así, desde la **Revolución Neolítica**, Europa, cuyas condiciones climáticas eran más adversas de lo que conocemos en la actualidad, recibió las experiencias que se habían producido en otros lugares, un viaje que comienza en África pasando por Oriente Medio. Migración y sedentarización se producen en paralelo, y se convierten en el germen de una economía que no depende ya de la depredación sino de la explotación de los recursos agrícolas.

“  
As long as you look on migration as a problem, as something to solve, you're not going to get anywhere. You have to look at it as a human reality that's as old as humankind. It's mankind's oldest poverty reduction strategy. As citizens, we have to find a way to manage it.”

IOM DG William Lacy Swing

## LA MIGRACIÓN DE LOS HUMANOS MODERNOS



Mapa 1. Fuente: Adaptado de transpacificproject.com

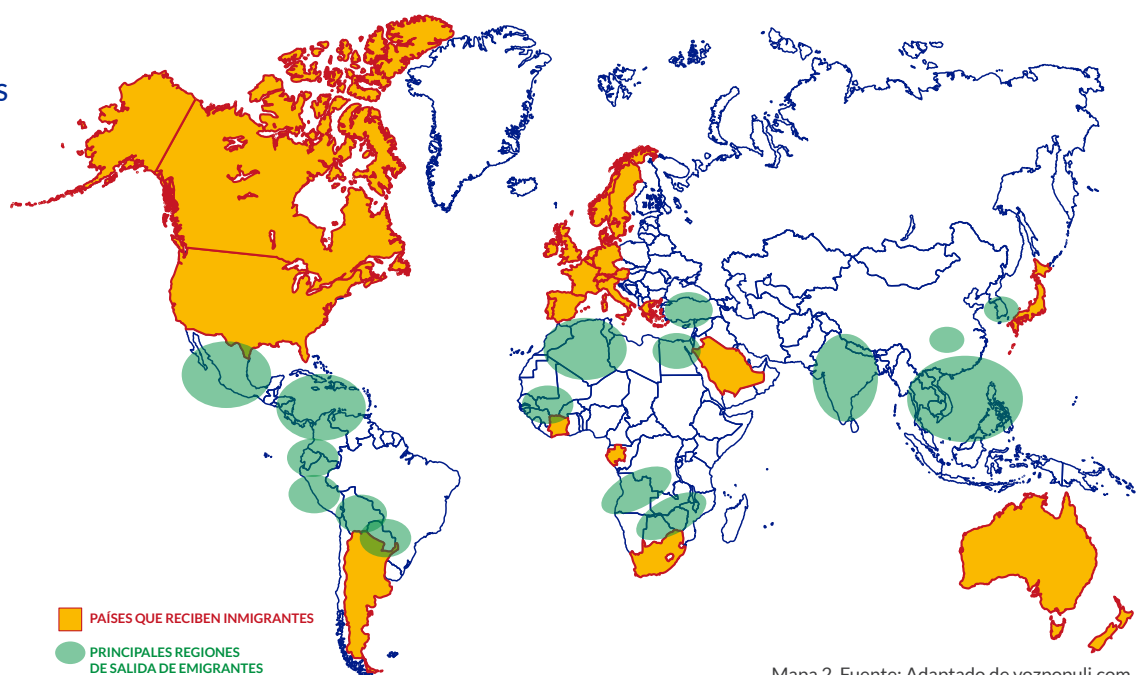
Las invasiones que se produjeron en la **Edad Antigua** (egipcios, fenicios, griegos, cartagineses y romanos, entre otros), además de difundir los avances logrados en esas culturas mediterráneas, fueron el punto de partida para el establecimiento de colonias y el desarrollo del comercio. Es en este momento cuando comienza el éxodo del medio rural al urbano y empiezan a configurarse las grandes ciudades, como Jerusalén, Atenas, Roma o Alejandría. Empieza también a establecerse la noción de asilo, que en su comienzo está ligada a cuestiones religiosas y con posterioridad se extiende al ámbito político.

En la **Edad Media** Europa recibe un volumen considerable de nuevos habitantes en forma de invasiones procedentes de Asia y del norte de África. Al tiempo, se producen grandes desplazamientos provocados por diferentes causas: expansiones militares y religiosas, pero también hambrunas y epidemias.

Las migraciones tienen un antes y un después con el contacto europeo con las culturas del continente americano, que marca el paso a la **Edad Moderna**. Este territorio se convierte en región de acogida al ofrecer oportunidades económicas indudables, pero también amparo para refugiados y perseguidos por razones de tipo político e ideológico principalmente. Este flujo poblacional Europa-América ha sufrido diferentes cambios de dirección, carácter e intensidad, pero, en conjunto, ha permanecido muy vivo hasta nuestros días.

Mientras se llevaban a cabo movimientos intercontinentales, se mantenía la tendencia interna de desplazamiento desde el campo a la ciudad. Esta proclividad se intensifica con la llegada de la **Revolución Industrial**, que provoca un incremento demográfico notable y una alteración en las bases económicas de la sociedad, cada vez menos dependientes del sector primario (agrícola y ganadero) en favor del secundario y terciario (industrial y de servicios), propensión que sigue detectándose en el presente.

### PRINCIPALES FLUJOS MIGRATORIOS A FINES DEL SIGLO XX Y PRINCIPIOS DEL XXI



Mapa 2. Fuente: Adaptado de vozpopuli.com

En la **sociedad contemporánea**, los cambios radicales experimentados en el nivel tecnológico, económico y social han presentado nuevos modelos migratorios, con un nivel de globalización apenas intuido en épocas anteriores. Ha aumentado el número de países emisores y receptores y se han hecho más complejas las motivaciones y causas que impulsan auténticas oleadas humanas, creando nuevas comunidades transnacionales y redes interpersonales. Estamos ante lo que se ha llamado una sociedad glocal, que alterna las tradicionales motivaciones de las migraciones y suma otras nuevas: avances tecnológicos y científicos, patrones culturales híbridos, flujos financieros y extensión de la información, entre otros.

Hasta el final de la Segunda Guerra Mundial la mayor parte de los procesos migratorios en Europa eran de carácter interno o eran emigratorios. A partir de ese momento el continente se convirtió en una región de inmigración neta. Se ponen entonces en marcha distintos movimientos de personas impulsados por razones como la descolonización, la concentración industrial en determinadas áreas, la necesidad de mano de obra en el sector servicios y doméstico y las tensiones políticas en diversas zonas adyacentes al continente. Es decir, las tradicionales migraciones económicas conviven con las cada vez más importantes migraciones de carácter político. Efectivamente, es en este momento cuando se intensifican y se hacen más complejos los procesos que conducen al movimiento de refugiados y desplazados.

La dirección de los movimientos migratorios varía en función de los vaivenes económicos: así, después de desplazamientos sur-norte en épocas de bonanza (sobre todo, en los 50 y 60), se pasa a una época de crisis en los 70 que provoca restricciones en las políticas de acogida; finalmente se observa una mudanza de itinerarios, de forma que son los países meridionales los que se convierten en destino de inmigrantes.

En la actualidad podemos concluir que toda Europa puede considerarse región receptora. En todos los casos parecen observarse patrones de desplazamiento, de forma que son las relaciones previas (históricas, coloniales) las que determinan y acaban consolidando las preferencias de los migrantes. La actitud de los gobiernos respectivos fluctúa entre dos opciones que parecen como simultáneas. En primer lugar, se han desarrollado políticas de integración de los recién llegados como medidas para asegurar la convivencia de estos con los nativos del país. En segundo lugar, todas las naciones han establecido limitaciones de ingreso para frenar la presión migratoria, tanto la que es regular como la irregular. Desde el año 2015 Europa además ha tenido que afrontar un elevado número de solicitudes de asilo dentro de la llamada *Crisis de refugiados e inmigrantes*.

Todas estas circunstancias han llevado a buscar soluciones comunes para problemas compartidos, principalmente la incapacidad de acoger a todos los posibles aspirantes a engrosar la cifra de inmigrantes en Europa. El objetivo es establecer parámetros colectivos que ayuden a:

### + Saber más

#### Los enclaves étnicos

Concentraciones o agrupaciones de inmigrantes o de personas de origen extranjero, en las sociedades receptoras de la inmigración.

La distribución de inmigrantes en los países de acogida no es normalmente uniforme y tienden a agruparse en barrios concretos.

Los enclaves crean un mercado laboral alternativo que es étnico específico y no exige habilidades sociales y culturales del país anfitrión. A pesar de estas aparentes ventajas su existencia está sometida a debate en términos de integración.



- regular los flujos migratorios en el continente;
- sujetar el crecimiento de la xenofobia que se ha observado en los últimos años;
- regularizar la coyuntura *de facto* de inmigrantes con larga trayectoria de permanencia y situación laboral estable, que en muchos casos quieren beneficiarse de procesos de reunificación;
- compatibilizar las medidas adoptadas con el respeto a las normas del derecho internacional y los derechos humanos;
- y penalizar la inmigración ilícita y las actividades delictivas asociadas a ella.

**+** Saber más

**Nuevo pacto sobre inmigración y asilo (septiembre 2020)**

Se trata de un enfoque global y europeo de la migración centrado en la responsabilidad y la solidaridad. Busca poner en marcha un enfoque más justo y europeo para gestionar la migración y el asilo. Pretende dar una respuesta humana y eficaz a largo plazo a los retos actuales de la migración irregular: desarrollar vías legales de migración, mejorar la integración de los refugiados y otros recién llegados, así como profundizar en las asociaciones migratorias con los países de origen y de tránsito en beneficio mutuo.

Los objetivos son cinco:

- Organizar la inmigración legal favoreciendo la integración de los recién llegados.
- Combatir la inmigración ilegal.
- Fortalecer la eficacia de los controles de fronteras.
- Construir una Europa de asilo.
- Colaborar con los países de origen favoreciendo su desarrollo.

**123** Dato

**¿Por qué Europa?**

• ESPERANZA DE VIDA .....	<b>81 años</b>
• TASA DE EMPLEO .....	<b>73,1 %</b>
• TASA DE DESEMPLEO .....	<b>6,2 %</b>
• BRECHA SALARIAL ENTRE HOMBRES Y MUJERES .....	<b>15 %</b>
• PERSONAS EN RIESGO DE POBREZA O EXCLUSIÓN SOCIAL .....	<b>21,6 %</b>
• ABANDONO ESCOLAR .....	<b>10,2 %</b>
• TASA DE FECUNDIDAD .....	<b>1,6 nacimientos por mujer</b>
• ENVEJECIMIENTO DE LA POBLACIÓN	
(% DE PERSONAS CON MÁS DE 64 AÑOS ( <a href="https://cenie.eu/en">https://cenie.eu/en</a> )):	
1950 .....	<b>12 %</b>
2019 .....	<b>24 %</b>
PROYECCIÓN 2050 .....	<b>36 %</b>

El aumento del volumen de migraciones ha venido acompañado de una gran variedad en la procedencia de desplazados, como se observa en el cuadro siguiente:

DATOS	EL MUNDO	EUROPA
N.º de migrantes (2019)	272 millones	82,3 millones
N.º de mujeres migrantes	130,5 millones	42,3 millones
N.º de niños migrantes	38 millones	
% emigrantes (2019)	3,5 % (2,8 % en 2000; 2,3 % en 1980)	
N.º de trabajadores migrantes	164 millones	
N.º de refugiados (2019)	26 millones	2,9 millones
N.º de desplazados (2019)	41 millones	
N.º de solicitantes de asilo	3,5 millones	893 300
Distribución por continentes	Asia	31 %
	Europa	30 %
	América	26 %
	África	10 %
	Oceanía	3 %

Tabla 1. Inmigración en el mundo y en Europa. Fuentes: ONU, Eurostat

Concluimos, por lo tanto, que los fenómenos migratorios son universales, asociados a la especie humana desde sus comienzos. Con el paso del tiempo estos desplazamientos han adquirido una complejidad muy señalada.

La llegada creciente de inmigrantes plantea a nuestra sociedad nuevos retos. Está cada vez más extendida la idea de que la multiculturalidad es una situación habitual en el mundo globalizado que habitamos. La diversidad es observada también como un valor que puede favorecer a la sociedad de acogida. A esto se añade la interrelación demostrada entre migraciones y desarrollo humano, la mejora de las condiciones económicas tanto del lugar de origen como del destino. Sin embargo, la convivencia de culturas diversas, si bien produce beneficios, puede causar también fricciones y desacuerdos, que precisarán de la mejor disposición y el empleo de las herramientas más útiles para su superación por parte de todos los implicados.

En la actualidad se cree que no hay una única teoría que explique de manera integral el fenómeno de las migraciones. Esto se debe en gran parte por la muy diversa tipología que estas presentan. Las causas de las migraciones son de muy diverso tipo: muchos se desplazan para encontrar nuevas oportunidades económicas. Otros lo hacen para reunirse con su familia, para mejorar su formación, para escapar de la persecución ideológica, de las adversidades climáticas o de desastres naturales. Podemos ver los parámetros más habituales en la tabla que aportamos:

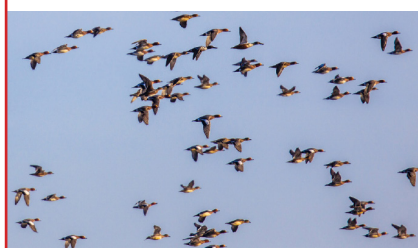
CRITERIO	TIPOS	
Extensión geográfica	Internas	Dentro del mismo país
	Externas o internacionales	A otro país
Duración	Temporales	Por un tiempo
	Permanentes	De por vida
Causas	Económicas - en sentido estricto - selectivas	En trabajos de todo tipo En trabajos cualificados y con personal cualificado
	Políticas	Por conflictos bélicos, persecuciones ideológicas, etc.
	Ecológicas	Por deterioro del territorio de origen y pérdida de fuentes de recursos
	Otras	· Migraciones de la tercera edad en su jubilación · Reunificaciones · Cooperantes internacionales · Fuga de cerebros · Desplazamientos individuales
Protagonista	Primitivas	Nomadismo original
	Espontáneas o libres	Por voluntad del migrante
	Dirigidas o impulsadas	A partir de políticas institucionales de migración
	Forzadas	Por presión o imposición de fuerzas ajenas al migrante
	De masas	Por impulso social dentro de un colectivo (asentamientos, urbanización)

Tabla 2. Tipología de las migraciones. Fuentes: Garrido Rodríguez (2012), Petersen (1958,1978)

**+ Saber más**

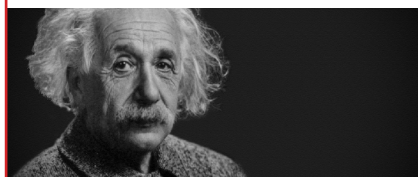
**Las migraciones animales**

También en el reino animal se producen desplazamientos, tanto temporales como permanentes. La forma de movimiento en el espacio es muy diversa (por aire, por tierra, por agua) y también lo son las causas de esas migraciones: la búsqueda de alimento, la búsqueda de climas más benignos, la huida de peligros, entre otras.



**Algunos migrantes famosos**

- Frederic Chopin: Varsovia, Viena, París.
- Victor Hugo: Besanzón, Bélgica, Gran Bretaña, París.
- Hannah Arendt: Linden-Limmer Nueva York.
- Robert Capa: Budapest, Berlín, París.
- Milan Kundera: Brno, Rep. Checa, Francia.
- Luis Buñuel: Calanda, España, París, Nueva York, México DF.
- Miriam Makeba: Sudáfrica, Italia.



**Einstein**

Se trata de uno de los casos más evidentes de vida determinada por la movilidad. Nacido en Ulm (Alemania), murió en Princeton (EE.UU.) después de haber pasado por Munich, Pavia (Italia), Aarau, Zurich, Berna, Winterthur, Schaffhausen, Berna (Suiza), Praga y Berlín.

Principales organismos que trabajan en migraciones	
<b>OIM</b> (Organización Internacional para las Migraciones)	Organización intergubernamental, fundada en 1951 y con sede en Ginebra, se ocupa de la problemática de las migraciones.
<b>ONU</b> (Organización de las Naciones Unidas)	Creada al finalizar la II Guerra Mundial (1945) busca mantener la paz y la seguridad internacionales, proteger los derechos humanos, distribuir ayuda humanitaria, apoyar el desarrollo sostenible y la acción climática; y defender el derecho internacional.
<b>Frontex</b> (Agencia Europea de la Guardia de Fronteras y Costes)	Ayuda a desarrollar un sistema de gestión europea integrada de las fronteras y entre sus tareas se incluye la supervisión de los flujos migratorios.
<b>Europol</b> (Agencia de la Unión Europea para la Cooperación Policial)	Ayuda a coordinar la respuesta de los Estados miembros en lo que respecta a la lucha contra los grupos delictivos organizados que se dedican al tráfico ilícito de migrantes con destino a la UE.
<b>FRA</b> (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea)	Trabaja para promover y proteger los derechos humanos en la UE, incluidos los de los migrantes.
<b>EASO</b> (Oficina Europea de Apoyo al Asilo)	Respalda la aplicación del Sistema Europeo Común de Asilo en todos los Estados miembros de la UE facilitándoles apoyo científico y técnico.
<b>KCMD</b> (Centro de Conocimiento sobre la Migración y la Demografía)	Apoya el trabajo de los servicios de la Comisión y de los Estados miembros en materia de migración y cuestiones conexas a fin de reforzar la respuesta global frente a las oportunidades y los retos que presenta la migración.
<b>REM</b> (Red Europea de Migración)	Red oficial a nivel comunitario de puntos de contacto nacionales cuya principal función es informar a los responsables políticos europeos y al público en general presentando información actualizada, objetiva, fiable y comparable sobre las políticas de migración de todos los países de la UE.
<b>DG HOME</b> (Dirección General de Migración y Asuntos de Interior de la CE)	Publica estadísticas anuales relativas a los visados para estancias cortas expedidos por estados en el espacio Schengen.
<b>OCDE</b> (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos)	Organismo intergubernamental creado en 1960. Sus objetivos son lograr la máxima expansión posible de la economía y del empleo, y aumentar el nivel de vida en los países miembros y en los países no miembros en vías de desarrollo, así como contribuir a la expansión del comercio mundial.
<b>ACNUDH</b> (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos)	Principal entidad de la ONU en materia de derechos humanos. Representa el compromiso del mundo con la promoción y protección de toda la gama de derechos humanos y libertades establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.



<p><b>ACNUR</b> (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados)</p>	<p>Es el organismo de la ONU encargado de proteger a los refugiados y desplazados por persecuciones o conflictos, así como de promover soluciones duraderas a su situación, mediante el reasentamiento voluntario en su país de origen o en el de acogida.</p>
<p><b>UNESCO</b> (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)</p>	<p>Es un organismo especializado de la ONU. Su objetivo es contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones.</p>
<p><b>UNICEF</b> (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)</p>	<p>Es una agencia de la ONU que provee ayuda humanitaria y desarrollo a niños y madres en países en desarrollo.</p>
<p><b>REM</b> (Red Europea de Migración)</p>	<p>Es una red de la UE de expertos en migración y asilo que colaboran para proporcionar información objetiva y comparable de interés político.</p>
<p><b>FMMD</b> (Foro Mundial sobre Migración y Desarrollo)</p>	<p>Se trata de un proceso dirigido por los estados, informal y no vinculante, que contribuye a dar forma al debate mundial sobre la migración y el desarrollo. Ofrece un espacio flexible y con múltiples partes interesadas en el que los gobiernos pueden debatir los aspectos multidimensionales, las oportunidades y los retos relacionados con la migración, el desarrollo y el vínculo entre estos dos ámbitos.</p>
<p><b>FEM</b> (Foro Europeo de la Migración)</p>	<p>Es una plataforma de diálogo entre las organizaciones de la sociedad civil y las instituciones europeas sobre temas relacionados con la inmigración, el asilo y la integración.</p>
<p><b>Banco mundial</b></p>	<p>Es una institución financiera internacional que concede préstamos y subvenciones a los gobiernos de países de renta baja y media para la realización de proyectos de capital.</p>
<p><b>UNFPA</b> (Fondo de Población de las Naciones Unidas)</p>	<p>Es la principal institución internacional en programas de salud reproductiva: control de natalidad, planificación familiar y lucha contra enfermedades de transmisión sexual, especialmente en países subdesarrollados.</p>



## Actividades

### 1. Reflexiona sobre las siguientes cuestiones:

- Los fenómenos migratorios han sido constantes a lo largo de la historia.
- ¿Cuántos de vosotros residís en el mismo pueblo o ciudad en la que nacieron vuestros padres?  
¿Y en la que nacieron vuestros abuelos?
- Esquematiza los movimientos migratorios en tu familia, en tu generación y las dos anteriores. Incluye los motivos para el desplazamiento (estudios, trabajo, servicio militar, etc.).

### 2. Nombra dos movimientos o fenómenos culturales que han tenido lugar gracias a procesos migratorios:

- en la arquitectura: el arte románico
- la ciencia:
- la literatura:
- otras artes:



## 2 | El papel de la lengua en los movimientos migratorios

### 2.1. ¿De dónde proceden nuestras lenguas patrimoniales?

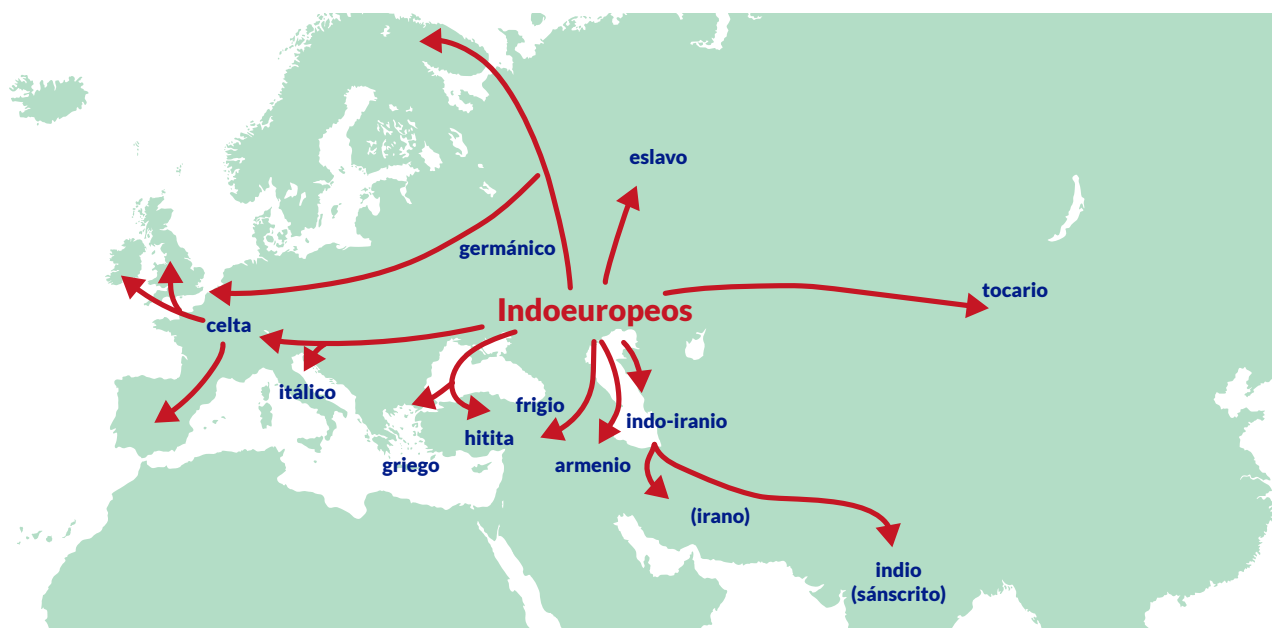
Las lenguas se consideran **señas de identidad** de un determinado país o región. Es más, las cuestiones lingüísticas suelen alegarse a la hora de defender la identidad regional o incluso de establecer fronteras políticas. Sin embargo, si analizamos el origen de esas lenguas podemos observar que muchas de ellas, consideradas actualmente lenguas independientes, provienen de una misma base común. Sucede esto, por ejemplo, con muchas de las lenguas europeas que derivan del latín, como el italiano, el francés, el español o el rumano. Pero si vamos más allá en el tiempo, descubriremos que la mayoría de las lenguas actuales de Europa (y parte de las asiáticas) proviene de una base común más amplia, una lengua madre llamada indoeuropeo. El indoeuropeo es una lengua de la que no conservamos testimonios escritos, por lo que sus características principales son deducidas a partir de un proceso de reconstrucción lingüística que toma como base las lenguas a las que ha dado lugar. Las lenguas que provienen del indoeuropeo se agrupan en varias familias, como el grupo germánico, del que proceden, entre otras, el alemán, el inglés, el noruego y el sueco; o el grupo griego, del que derivan el griego moderno y sus dialectos.

Un hecho relevante de este proceso de evolución de las distintas lenguas es que los cambios que han sufrido a lo largo del tiempo y su asentamiento en un espacio concreto de la geografía europea son fruto de procesos migratorios. El desarrollo del pueblo indoeuropeo se sitúa en una amplia zona oriental de Europa y, a partir de ahí, a través de distintas oleadas migratorias en torno al 3000 y el 2000 a.C., fueron llegando a nuevos espacios, proceso de disgregación mediante el cual se formaron las distintas lenguas.



*Mis padres emigraron en 1960 y comenzaron a trabajar en una fábrica de sombreros. Habían previsto quedarse dos o tres años, pero nacimos nosotros, sus cuatro hijos. Con nosotros crecieron otras responsabilidades. Ante todo, el reto de una buena educación escolar. Fuimos a dos colegios: por la mañana, a un colegio alemán, y, por la tarde, a uno español. Mi niñez fue una casa de dos pisos. En el primero se hablaba el dialecto de la región selvanegrina de Kinzigtal, el alemánico, mientras que en el segundo la cultura era andaluza. Se podría decir que me he criado con, entre, y a pesar de dos mundos dispares... Para el niño fue una aventura, un gran juego; para el adolescente, un dilema vital, al no saber si era español o alemán, y, para el adulto, ya más maduro, una riqueza enorme: me nutro de dos lenguas, dos maneras de ser, dos formas de vivir. En el fondo creo que tengo dos madres... ¿Se podría decir matrias? Sí, matrias. Me gusta la palabra.*

Entrevista al poeta José F. A. Oliver. Fuente: *El País*, Babelia, 09/11/2002



Mapa 3. Difusión lingüística de los indoeuropeos. Fuente: Adaptado de [agrega.juntadeandalucia.es](http://agrega.juntadeandalucia.es)

Pero no es necesario remontarse tanto para demostrar que nuestras lenguas patrimoniales son fruto de migraciones. Piénsese, por ejemplo, en la expansión del Imperio romano alrededor del Mediterráneo entre finales del siglo III a. C. y el siglo II d. C. (en su época de mayor esplendor). El proceso de romanización conllevaba la difusión de la cultura y la lengua latinas, de ahí que esta conquista diera como resultado la extensión del latín y el nacimiento, a partir de este, de las distintas lenguas romances.

Así pues, son diversos **procesos migratorios** los que han dado lugar a las **lenguas patrimoniales** habladas hoy en día en los distintos países europeos. Migraciones y lenguas siempre han mantenido —y siguen manteniendo— un vínculo esencial, y no solo en su origen, como aquí se ha esbozado, sino también en su evolución a lo largo del tiempo.

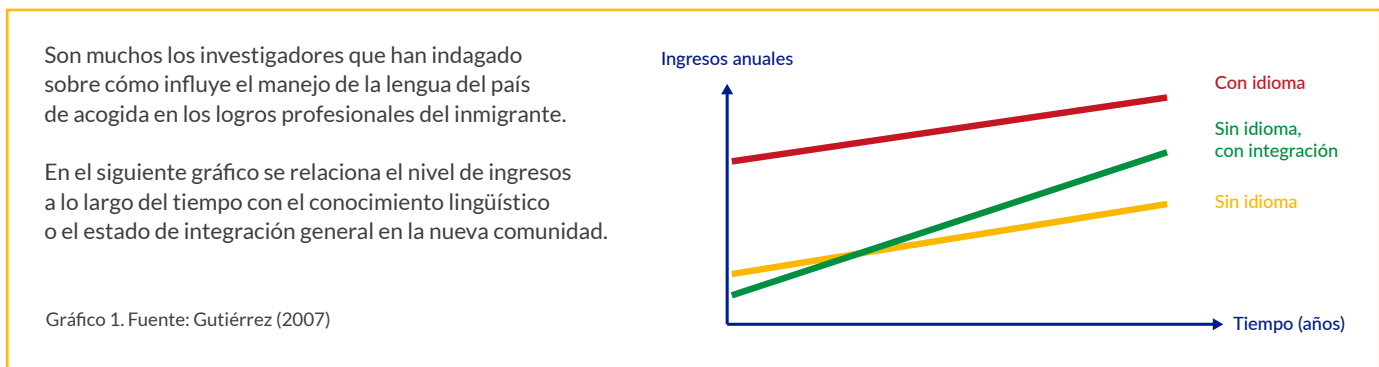
**+ Saber más**

Si tomamos una misma palabra (en este caso, *new*) y buscamos su equivalente en muchas de las lenguas europeas, podemos observar notables semejanzas entre todas ellas, como consecuencia de esa lengua madre común de la que todas derivan.

Inglés	-----	<i>new</i>
Noruego	-----	<i>ny</i>
Alemán	-----	<i>neu</i>
Francés	-----	<i>nouveau</i>
Español	-----	<i>nuevo</i>
Italiano	-----	<i>nuovo</i>

## 2.2. Las lenguas: barrera o pasaporte para nuevos destinos

Además de ser un elemento identitario, la lengua de un país es un **instrumento esencial en el proceso de acogida** de un migrante, pues interfiere en todas las esferas en las que este comenzará a tener participación: en lo social, lo económico, lo laboral, lo educativo, etc. El sentimiento identitario a través de lo lingüístico propicia que, en determinadas ocasiones, no se permita a las personas que llegan al país de acogida participar de estas esferas si no pueden manejarse en su lengua vehicular, por lo que esta constituye una importante barrera para la integración. Por el contrario, el conocimiento previo de la lengua (y también de la cultura) del país de acogida o su aprendizaje temprano propicia una mejora en las posibilidades de desarrollo de los migrantes o refugiados.



Esta barrera lingüística se convierte, en muchos casos, en un obstáculo infranqueable para los inmigrantes o refugiados, pues tradicionalmente el conocimiento de la lengua ha sido —y sigue siendo— en muchos territorios un requisito *sine qua non* para alcanzar un permiso de residencia, un puesto de trabajo o, en última instancia, conseguir la nacionalidad en el país de acogida. A diferencia de lo que puede pensarse en un primer momento, cuando esta barrera cae no solo el inmigrante recibe los beneficios o ventajas de esta nueva

situación, sino que la sociedad de acogida también puede aprovechar mucho más las habilidades y conocimientos del inmigrante, de ahí que en muchos casos se facilite la realización de cursos u otras iniciativas formativas para que la desaparición de esta barrera tenga lugar lo más pronto posible. El momento de derribo de la barrera lingüística depende de múltiples condicionantes, tanto de los conocimientos y recursos previos del inmigrante como de su evolución en el país de destino y las fases por las que transcurre su propio proceso de integración:



Figura 1. Proceso de integración. Adaptado de Moreno Fernández (2009)

Por otro lado, el hecho de que **Europa** sea un **territorio multilingüe** permite estudiar en qué medida la lengua es un factor clave —aunque seguramente no tan determinante como el económico— a la hora de escoger el país de destino. La lengua constituye un pasaporte esencial en los movimientos migratorios, hecho que explicaría que países como Reino Unido y España, que comparten lengua oficial con otros muchos territorios, siempre se hayan situado entre los países receptores con mayor volumen de inmigración en Europa.

Pero también debe tenerse en cuenta que para que la integración a nivel lingüístico sea total no solo deben tenerse conocimientos sobre el lenguaje como sistema formal, sino también sobre las normas pragmático-discursivas que una determinada comunidad sigue en sus usos lingüísticos y sus intercambios sociales. De ahí que el hecho de conocer previamente la lengua del país de destino no sea siempre pasaporte suficiente para lograr esta ansiada integración: nos ayuda con la base esencial para dar el salto a otro lugar, pero requiere también un esfuerzo añadido para que la integración lingüística sea, en realidad, una completa integración sociolingüística.

### 2.3. Choque entre lenguas y resultados del conflicto

En el proceso de asentamiento en el lugar de destino y de descubrimiento de nuevos modelos y hábitos se producen una serie de cambios que acercan o alejan al inmigrante o refugiado a la cultura del lugar de acogida y, por ende, a la nueva lengua. En este proceso, sin embargo, no podemos olvidarnos de su lengua materna o el conjunto de lenguas que ya maneja, pues estas constituyen un elemento esencial de intercambio. En función de cómo se produce este choque entre lenguas y las decisiones que el inmigrante toma al respecto, algunos estudiosos han establecido al menos cuatro fases o actitudes que pueden adoptarse sobre el uso de la lengua materna (L1) y la lengua del país de acogida (L2).

#### + Saber más

Algunos investigadores apuntan que, en el caso de España, la tasa migratoria se dobla cuando el país de origen de los inmigrantes tiene el español como lengua oficial.



#### UN PRIMER TESTIMONIO

En una entrevista, el Premio Príncipe de Asturias de la Concordia 2002, Edward Said, comentaba lo siguiente respecto a su origen palestino y los distintos cambios de residencia y, por tanto, de lengua, que vivió de pequeño:

Periodista: En [su obra] *Fuera de Lugar* dice que de pequeño no quería hablar árabe porque era de moro, no quería hablar francés porque era una lengua imperialista y no quería hablar inglés porque era una lengua aborrecible. Todo un lío.

Edward Said: Ahora, al menos, soy capaz de hablar y escribir. He intentado crear una lengua propia. Cuando escribo, lo hago de la misma forma en árabe que en inglés o en francés. He querido inventar una lengua personal. Esa era mi lucha. Encontrar una lengua que pudiera utilizar in traicionarme. Es el inglés, pero con muchos ecos del árabe y el francés... Es un mestizaje. Sin olvidar que la base de mi formación procede de escuelas norteamericanas e inglesas.

Citado en Castaño Ruiz (2004)











	L1	L2
<b>ASIMILACIÓN</b> Gran disposición del inmigrante a adoptar la L2 y usar cada vez menos la L1, que va perdiendo importancia en su identidad lingüística.		
<b>SEPARACIÓN</b> Uso de su L1 (que reafirma su pertenencia al grupo) sin interés por aprender la L2, aunque obligue a que los intercambios se restrinjan solo a su comunidad.		
<b>INTEGRACIÓN</b> Interés por comunicarse en las dos lenguas y con personas de los dos grupos sociales. Las dos forman parte de su identidad lingüística.		
<b>MARGINALIZACIÓN / OSCILACIÓN</b> Indecisión entre ambas sociedades que se lleva al ámbito lingüístico: poco interés por aprender la L2, pero la L1 tampoco es un valor que se quiera preservar.		

Tabla 3. Adaptada de Gugenberger (2020)

Estas actitudes pueden darse simultáneamente en cualquier lengua y cualquier comunidad, pero las ideologías políticas y lingüísticas de los países condicionan notablemente la elección de cada una de ellas y la velocidad por la que se va saltando por varias de las fases propuestas. También condicionantes personales y la duración prevista de la estadía en el país de destino —migraciones definitivas o de retorno— influyen en gran medida en la actitud adoptada.

En las últimas décadas algunas de las actitudes descritas muy frecuentes en el pasado, como la asimilación, van quedando en un segundo plano, debido al amplio desarrollo de sociedades multilingües y de movimientos migratorios motivados por razones e intereses personales, sobre todo en el ámbito de lo laboral.

## 2.4. Sociedades multilingües y globalizadas

El gran volumen de los movimientos migratorios en la actualidad, la enorme cantidad de países implicados, su carácter internacional y las actitudes de la población de los lugares de acogida provocan que las **sociedades actuales** sean **multilingües y multiculturales**. La globalización, a su vez, impulsa la extensión y la cantidad de flujos migratorios. A más personas interconectadas (en lo lingüístico, en lo personal, en lo laboral, etc.), mayores posibilidades de movimiento de unos países a otros.

No obstante, este mundo interconectado también permite que proliferen los contactos lingüísticos sin necesidad de desplazamiento del individuo: nuestras sociedades se van tejiendo y ampliando en la esfera de lo digital y son precisamente las lenguas compartidas las que permiten y favorecen estos intercambios. En estos contactos lingüísticos normalmente interviene y se impone una lengua considerada internacional debido a su extensión geográfica, su uso en relaciones comerciales, su tradición literaria, etc. La lengua internacional por excelencia en la actualidad es el inglés, seguida del español y el chino, que siguen ganando terreno en muchos contextos o espacios.

### + Saber más

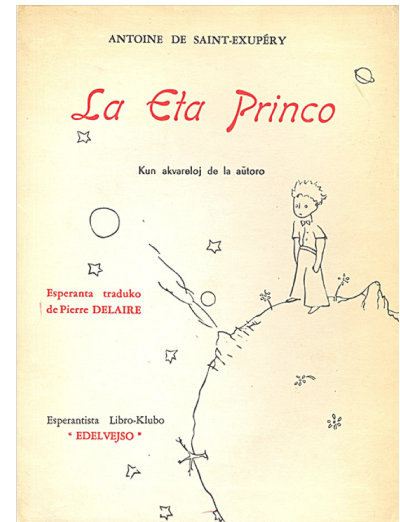
#### ¿Las variedades también chocan?

Así es, las variedades también chocan, y en este caso pueden darse situaciones y soluciones semejantes a las ya planteadas. También entra en juego aquí un ingrediente más aún no comentado: el prestigio lingüístico. Si un hablante de una lengua emigra a un país donde se habla la misma lengua, pero la variedad de este lugar es más prestigiosa, las actitudes del inmigrante pueden verse condicionadas por esta situación: rechazo ante esta variedad por ser la dominante, acogida por tratarse de la más prestigiosa o situación de nivelación entre ambas, enriqueciéndose una de la otra, por citar algunas posibilidades.

### EL ESPERANTO

Como culminación de un largo e intenso diálogo mantenido desde el siglo XVII con el fin de conseguir una lengua internacional y hacer más fluidos los contactos entre países, a finales del siglo XIX se construyó una lengua a partir de otras lenguas naturales: el esperanto. Pese a que no prosperó en muchos lugares y contextos —por estar creado con mimbres europeas—, el esperanto es la lengua internacional planificada con mayor difusión en el mundo, pero nunca ha llegado a superar en este papel al inglés.

Versión en esperanto del clásico de Antoine de Saint-Exupéry *Le Petit Prince*



En esta dinámica lingüística propia de sociedades globalizadas y multiculturales destaca la figura del transmigrante, que no realiza un proceso migratorio unidireccional, sino en varias direcciones, con retorno a lugares previamente visitados y viajes circulares continuos; lo que supone una amplia red de contactos, tanto en lo lingüístico como en lo cultural.



#### UN EJEMPLO DE TRANSMIGRANTE

*Rocío, española de origen gallego, estudió un año en Alemania, volvió dos años a España, vuelve a Alemania durante otra temporada y ahora trabaja en Irlanda. Se comunica a diario con personas de los tres países y con su novio, que es francés, pero vive en Holanda.*

*En sus intercambios, por tanto, emplea el español, el gallego, el inglés, el alemán y el francés (o una mezcla de varias de estas lenguas), dependiendo de los contextos, destinatarios y necesidades comunicativas.*

Citado en Gugenberger (2020)



Estos nuevos contactos y dinámicas obligan al estudioso a plantearse de nuevo el panorama de la migración en nuestros días y las relaciones entre lenguas que se establecen en estos intercambios en el ámbito europeo.



## Actividades

3. Busca información sobre el origen y la familia lingüística a la que pertenece tu lengua materna.

¿Está emparentada con lenguas de su entorno?

¿Eres capaz de encontrar en ellas palabras comunes o muy semejantes (como el caso de *new* (inglés), *neu* (alemán), etc.)?

¿En la expansión y el desarrollo de tu lengua materna hay involucrado algún proceso migratorio?

4. Cuando se produce, en un mismo hablante, un contacto entre varias lenguas (la materna y aquella o aquellas que está aprendiendo) a menudo tienen lugar fenómenos de mezcla o interferencia entre ambas que pueden facilitar (si las lenguas son semejantes en el aspecto transferido) o dificultar (si son diferentes en esta cuestión, pero lo desconocemos) el proceso de aprendizaje.

Esto último sucede, por ejemplo, con los falsos amigos, que son elementos que, pese a escribirse y pronunciarse de forma semejante en ambas lenguas, no significan lo mismo.

Aquí hay algunos ejemplos de falsos amigos:

¿Sabes lo que significan estas palabras en ambos idiomas? Si no es así, búscalas.



Piensa en algún caso semejante que se dé entre tu lengua materna y otra de las que conoces.

¿Has usado alguna vez, de manera incorrecta, algún falso amigo?



## 3 | Los retos en la enseñanza de lenguas para la inclusión social

### Artículo

La educación desempeña un papel fundamental al ayudar a los refugiados y otros migrantes de terceros países a adaptarse a un nuevo país y una nueva cultura, y a establecer relaciones sociales en el seno de sus comunidades de acogida.

Comisión Europea. Política europea de cooperación

Como se ha advertido a lo largo de este capítulo, la creciente llegada de inmigrantes plantea una serie de retos que han de asumirse para construir una sociedad en la que prime la convivencia entre diversas culturas. Una de las principales herramientas para lograr que inmigrantes y refugiados completen el proceso de integración sociolingüística y puedan ocupar su propio lugar en la sociedad de llegada es el aprendizaje de la lengua de acogida, que se presenta como una actividad diferenciada frente a la enseñanza de un idioma a otros colectivos. Esto se debe a la especificidad que presenta este perfil, ya que sus circunstancias implican la comprensión de una serie de individualidades y particularidades culturales y socio-comunicativas.

El desarrollo de este proceso de aprendizaje dibuja diferentes cuestiones que son claves para entender la importancia que tiene la enseñanza de lenguas en el proceso de inclusión social. Por ello, a continuación, se presentan los principales retos que han de asumirse para que el aprendizaje de la L2 se produzca con la mayor eficacia y éxito posibles, y desemboque en la plena integración en la sociedad de acogida.

### 3.1. La desmitificación de estereotipos

En la enseñanza de segundas lenguas se manejan varias ideas erróneas que repercuten negativamente en el desarrollo del aprendizaje. Muchas están relacionadas con la imagen que se posee del migrante y de sus posibilidades como aprendiz, por lo que condicionan la concepción de esta actividad desde una perspectiva poco valorada y atractiva, y se materializan en unas expectativas educativas que no suelen corresponderse con la realidad. En ocasiones, estos **estereotipos** aparecen por la atribución de aspectos negativos puntuales a todo el colectivo y por la definición de estos perfiles por sus carencias: lo que no son, no tienen, no saben o no pueden.

A continuación, presentamos tres ideas que suelen aparecer con frecuencia en el imaginario colectivo:

- 1 | Existencia de un primer nivel de discriminación en función del origen, la nacionalidad y la cultura del aprendiz.

#### + Saber más

Existen lenguas que no tienen escritura y, por tanto, culturas ágrafas u orales. Algunos ejemplos se pueden encontrar en lugares de África occidental, como Gambia o Senegal.

También existen otras lenguas que utilizan sistemas de escritura diferentes al alfabeto latino, como el alfabeto árabe, el griego, el hebreo o el cirílico, que es propio de lenguas como el ruso, el ucraniano, el serbio o el búlgaro.

La consideración de estas variedades es fundamental, pues el profesor debe considerar la idiosincrasia de sus alumnos y entender que las diferencias culturales no se miden en términos de superioridad, sino de identidad.

HEBREO	ÁRABE
אבגד	أبجد
LATINO	GRIEGO
a b c d	α β γ δ
	CIRÍLICO
	а б г д

Esto se traduce en una serie de expectativas educativas negativas que impiden identificar las auténticas potencialidades y conocimientos que posee el aprendiz, y que generan un sentimiento negativo —y desacertado— hacia sus posibilidades de aprovechamiento educativo y sus logros.

### 2 | Consideración de las carencias socioeconómicas como un condicionante negativo para el aprendizaje.

La investigación en adquisición de lenguas revela que esta variable —que, en ocasiones, ni siquiera es real sino una suposición— apenas posee relevancia en relación con otras como el tiempo de permanencia en el país, la edad de llegada, la escolarización o el contacto con nativos.

### 3 | Escasa formación previa como impedimento para avanzar en el aprendizaje de una lengua.

La tendencia a considerar que inmigrantes y refugiados son personas con una baja formación académica no siempre es cierta. Con el fin de que la incorporación a nuestro sistema educativo sea satisfactoria, es fundamental que el profesorado conozca las características principales de los sistemas de escolarización de los países de origen del alumnado, así como el nivel de conocimientos previos de los estudiantes.

Por estas y otras razones, es frecuente que la enseñanza de lenguas en el contexto que nos ocupa se realice desde concepciones orientadas a subsanar el conjunto de carencias que se atribuye a los inmigrantes. Por ello, la enseñanza se puede producir desde una perspectiva asistencial —que considera necesario dotar a este colectivo de diferentes recursos para la vida social y personal— y compensatoria —que no espera un éxito escolar al suponer que los desfases que arrastran los estudiantes son difíciles de compensar—. Este desconocimiento sobre los estudiantes y sobre los sistemas de escolarización de las sociedades de origen se traduce en expectativas inadecuadas, así como en prácticas educativas simples que refuerzan la pasividad de los estudiantes.

## 3.2. El perfil del alumnado

Uno de los principales retos que nos encontramos a la hora de hablar de la enseñanza de una L2 a inmigrantes y refugiados es el alto grado de heterogeneidad del alumnado, aspecto que se abordará con más detalle en el segundo capítulo de esta guía. Esta diversidad desemboca en una serie de necesidades afectivas, lingüísticas, educativas, cognitivas y sociales que varían en función de cada persona y sus circunstancias, y que han de contemplarse para ofrecer una enseñanza que, en la medida de lo posible, cubra las expectativas y necesidades de los estudiantes.



*Immigrants and other minority students have often denied the opportunity to learn higher level thinking skills because of the belief that they must demonstrate the ability to learn basic knowledge before they can be taught higher skills.*

Waxman y Téllez (2002)



#### MIGRANTE

Persona cargada de experiencia, configurada por su lengua y cultura, portadora de muchos conocimientos y saberes, hablante de una o más lenguas, capaz de resolver cualquier conflicto siempre que tenga las claves del mundo.  
Miquel (2003)



Las principales diferencias pueden agruparse en dos niveles:

**1 | Diferencias lingüísticas y culturales debidas a la procedencia de diversos países con lenguas y culturas disímiles.**

Cada alumno posee una visión del mundo organizada a través de su lengua y de su cultura materna. Esta diversidad puede desembocar en un choque lingüístico y cultural que ha de evitarse a través de un equilibrio entre lenguas y culturas. Además, se pueden producir diferencias en el ámbito educativo motivadas por factores como los sistemas educativos de la sociedad de origen. Estas disimilitudes se reflejan en distintos estilos de aprendizaje y se traducen en necesidades y expectativas educativas muy diversas, que han de contemplarse para la puesta en marcha del proceso de enseñanza.

**2 | Diferencias personales motivadas por factores individuales**

Quienes llegan a una nueva sociedad pueden experimentar una serie de sentimientos comunes motivados por un momento de desarraigo social, cultural y familiar, que los psicólogos denominan **duelo de la inmigración**. Estos sentimientos se identifican con la falta de motivación y autoestima, las carencias de comunicación en su entorno de aprendizaje (dificultades de comunicación con los compañeros y profesores) y el estrés generado por la inmediatez de sus necesidades.

A estos elementos comunes se añaden otros factores individuales que implican variación entre unas personas y otras. Un ejemplo es la generación de pertenencia, que se conceptualiza por las diferencias existentes en la edad de llegada de los inmigrantes al país de acogida. De modo general, podemos decir que la primera generación engloba a aquellas personas que han nacido y establecido relaciones sociales en un país al que han inmigrado como adultos, mientras que la segunda hace referencia bien a aquellas personas que llegan al país de acogida antes de los doce años, bien a los hijos de padres que pertenecen a la primera generación.

**EL SÍNDROME DE ULISES**

Se denomina "Síndrome de Ulises" a la metáfora que describe los temores que experimenta cualquier individuo como consecuencia de la separación de todo lo que era habitual y conocido en su mundo, en su cultura materna. Los elementos primordiales de este síndrome son la separación de la familia, el sufrimiento por el fracaso en la nueva sociedad (exclusión), la lucha por la supervivencia (vivienda, alimentación) y la generalización del miedo a la no aceptación (xenofobia).

**+ Saber más**

En 1990 Karl Mannheim introdujo el concepto de *generación* en las ciencias sociales como una herramienta para pensar en los cambios culturales. Actualmente, es muy útil para abordar las diferencias existentes entre lo que se denomina *inmigrantes de primera generación* y *segunda generación*.



De manera paralela, la edad también supone una distinción entre adultos y adolescentes, pues cada uno de estos grupos tiene sus propias necesidades y dificultades. De este modo, los adultos se tienden a identificar con elementos como su falta de regularidad en la asistencia a cursos de la lengua de acogida, la cual puede deberse a circunstancias de diversa índole, como las laborales, mientras que la mayor parte del colectivo adolescente se definirá por cuestiones derivadas de su integración a los centros educativos.

Por todo lo dicho, saber quiénes son y de dónde vienen, así como entender sus circunstancias, es clave para sentar las bases que guiarán el proceso de enseñanza y aprendizaje en la sociedad de acogida. Por esto, es esencial conocer una serie de cuestiones vinculadas con su nivel formativo previo, su lengua y su cultura. A continuación, y a modo de resumen, proponemos ocho aspectos procedimentales que pueden resultar de utilidad para iniciar esta reflexión:



- (1) ¿Cuál es su bagaje cultural y lingüístico?
- (2) ¿Qué lengua(s) hablan? ¿Cómo las han aprendido?
- (3) ¿Qué nivel de formación tienen?
- (4) ¿Han estado escolarizados? ¿En qué lengua?
- (5) ¿Qué itinerario escolar han seguido?
- (6) ¿Cuál es su grado de alfabetización?
- (7) ¿Qué importancia tiene la lectoescritura en su cultura y lengua de origen?
- (8) ¿A qué generación pertenecen? ¿Qué elementos sociales caracterizan a esta generación?

### 3.3. El contexto de aprendizaje

Como se mencionó con anterioridad, en la enseñanza de una L2 a inmigrantes y refugiados prevalece el aprendizaje de la lengua no tanto como un fin en sí mismo, sino como un medio para lograr la integración en la sociedad de acogida. De este modo, la lengua se concibe como un instrumento que permite el acceso a todas las dimensiones de la sociedad. Por ello, la correcta descripción del contexto sociolingüístico en el que se aprende y se utiliza la lengua posibilitará la integración sociolingüística en todos los niveles.

En este marco, contemplamos los dos escenarios de aprendizaje más comunes en la enseñanza de lenguas, cuya diferencia radica en el papel que desempeña la lengua que se aprende en la realidad del individuo: (1) uso ocasional de la L2 y (2) uso diario de la L2. En este último debemos enmarcar el proceso de aprendizaje del colectivo que nos ocupa, el cual difiere sustancialmente de aquel alumnado que emplea la lengua de manera ocasional.



*La clave para la comprensión de la lengua en su contexto radica en comenzar no por la lengua sino por el contexto [...] Solamente si se considera la relación en cuestión (lengua-contexto) desde los contextos, es posible captar una parte esencial de lo que sucede cuando se enseña y se usa una lengua.*

Dell Hymes (1972)



**USO OCASIONAL DE LA L2**

La L2 no está presente en la realidad en la que el sujeto se desenvuelve diariamente: su uso es ocasional y, a veces, se limita al contexto de aprendizaje.

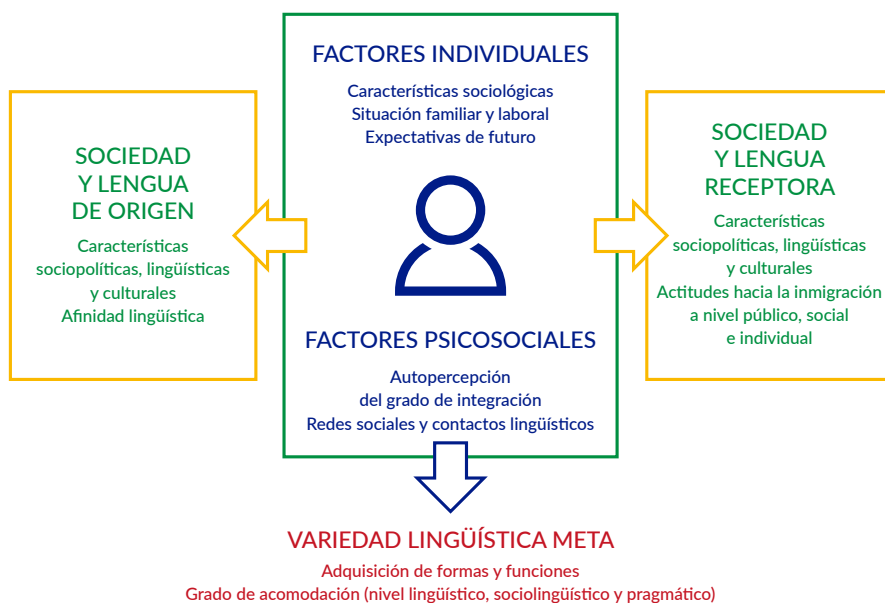
**USO DIARIO DE LA L2**

La L2 está presente en el contexto inmediato del aprendiz, que entra en contacto con ella en la realidad diaria en la que se desenvuelve.



De acuerdo con lo dicho, a lo largo de estas páginas entenderemos el contexto que nos ocupa como un “conjunto de elementos ambientales (sociales, culturales, económicos, laborales, relacionales, etc.) que determinan el modo en el que el sujeto entra en contacto con la nueva lengua, la utiliza y la modifica” (Villalba Martínez 2017: 383) y, por tanto, la adapta a sus circunstancias socio-comunicativas.

A su vez, dentro de este contexto general, encontramos dos tipos de contexto: el entorno institucional del proceso de enseñanza-aprendizaje y el entorno social en el que tiene lugar la interacción real. Ambos están íntimamente unidos, por lo que conocer el entorno del aprendiz es clave para construir un entorno de aprendizaje adecuado. Pues bien, para comprender este contexto es esencial entender la complejidad que entraña el proceso de integración sociolingüística. En el siguiente modelo se proponen como ejes centrales la persona inmigrante –con sus características individuales y psicosociales– y la variedad o variedades que surgen del contacto. Al mismo tiempo, se asumen las circunstancias contextuales de la sociedad de partida y las de la sociedad de llegada como elementos transversales a todo el proceso:



Adaptado de Paredes García (2020: 54)

### 3.4. La formación del profesorado

La enseñanza de lenguas a inmigrantes y refugiados es una actividad que involucra a un gran número de instituciones y profesionales. El profesorado desempeña un papel protagonista, lo que obliga a considerar su formación como un objetivo primordial. Por todo ello, y como veremos de manera exhaustiva en el cuarto capítulo de esta guía, reconocer la importancia de esta actividad es fundamental para establecer planes y modelos de formación eficaces. Asimismo, esta formación debe cumplir con unas características generales, como, por ejemplo, con las que se indican a continuación:

#### 1 | Que esté basada en las teorías de adquisición de las lenguas y que aúne aspectos teóricos y prácticos.

Esta formación profesional especializada, que ha de entenderse como un proceso amplio y técnico de preparación, es clave para que el docente se convierta en un especialista competente en la didáctica de segundas lenguas. Esta formación le permitirá relacionar teoría y práctica y adaptar su enfoque metodológico, con el fin de que los alumnos sean capaces de aplicar en su realidad los contenidos tratados en el aula.

#### 2 | Que combine el dominio de las competencias y destrezas lingüísticas con los aspectos interculturales.

Se trata de proporcionar una enseñanza en la que se conjuguen el dominio de las competencias docentes básicas y las destrezas lingüísticas de las diversas materias curriculares. Dentro de estas competencias, es esencial recordar el papel de profesor como agente canalizador del aprendizaje de la lengua y de las diferencias culturales, por lo que se le concibe como un mediador sociocultural.

#### 3 | Que permita comprender las particularidades de este tipo de enseñanza y las circunstancias del colectivo.

Es esencial proporcionar herramientas al profesor para que entienda tanto las particularidades de este tipo de enseñanza como las de este colectivo. En este sentido, es pertinente recordar que la tarea básica del profesor consiste en transformar los conocimientos teóricos y prácticos en conocimientos útiles y adecuados a las características y necesidades de sus alumnos, así como a la realidad social en la que se desenvuelven.



#### LAS COMPETENCIAS DOCENTES

1. Organizar situaciones de aprendizaje.
2. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.
3. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.
4. Facilitar la comunicación intercultural.
5. Gestionar sentimientos y emociones.
6. Emplear las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para el desempeño de su trabajo.

Instituto Cervantes (2018)

#### LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Según la teoría establecida por el psicólogo Howard Gardner, cada persona desarrolla hasta ocho tipos de inteligencias distintas. En función de cómo las potenciamos, podremos aprender mejor y de forma más optimizada. Por tanto, conocer y reconocer las inteligencias múltiples permitiría dar respuesta a las necesidades de algunos alumnos que requieren otras vías de formación, con el fin de adaptadas a sus habilidades.



MUSICAL  
CORPORAL-CINESTÉSICA  
INTERPERSONAL  
LINGÜÍSTICO-VERBAL  
LÓGICO-MATEMÁTICA  
NATURALISTA  
INTEREMOCIONAL  
VISUAL-ESPACIAL

Una vez esbozadas las características que deben definir la formación del profesor, es esencial señalar los pasos que un profesor debería considerar antes y durante el proceso de enseñanza:

**1 | Análisis de necesidades.**

Antes de comenzar con el proceso de enseñanza propiamente dicho, es recomendable realizar un análisis de necesidades que nos permita identificar las necesidades, expectativas y principales motivaciones de los destinatarios con el fin de adaptar el proceso al alumnado. Para realizar este análisis, la técnica DAFO puede resultar de gran utilidad, ya que favorece la reflexión sobre los aspectos positivos y negativos que han de tenerse en cuenta durante el proceso de enseñanza.

**EL ANÁLISIS DAFO**

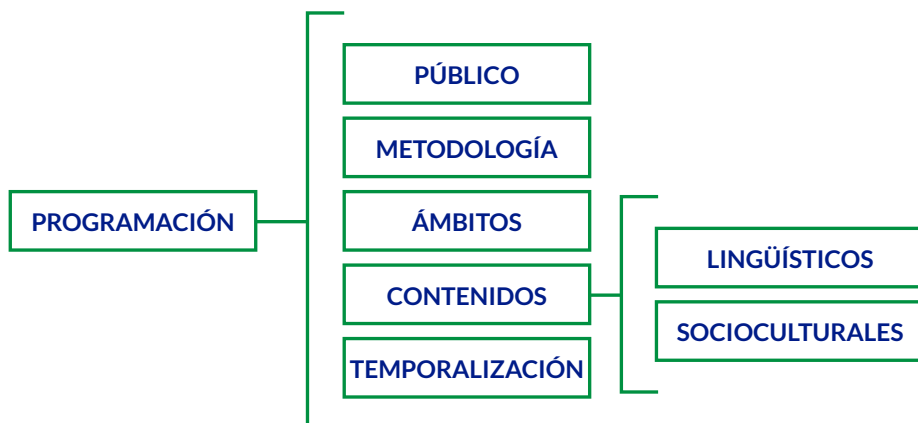
Se trata de una herramienta de análisis de la situación de una institución, proyecto o persona, que se lleva a cabo valorando sus características internas (debilidades y fortalezas) y su situación externa (amenazas y oportunidades).



**2 | Programación de contenido**

Todos los contenidos de un curso, ya sean lingüísticos, sociales o culturales, se deben programar de acuerdo con las necesidades y expectativas detectadas en el análisis previo. Siempre que sea posible, es conveniente partir de un plan curricular especializado en la enseñanza de una lengua a inmigrantes y refugiados.

En la programación es necesario incorporar diferentes elementos, como el público meta, la metodología, los ámbitos o temas que se van a trabajar, y el espacio de tiempo previsto para el desarrollo de la programación, esto es, la temporalización. Además, se pueden incorporar otras cuestiones como los recursos disponibles u otras sugerencias didácticas.



A continuación, se incluye a modo de ejemplo parte de una programación de contenidos que se articula en torno al tema *En la ciudad*.

EN LA CIUDAD	
SECCIONES	CONTENIDOS
FRASES ÚTILES	Dar y pedir información sobre la existencia de un lugar o servicio público
RECURSOS GRAMATICALES	Adverbios de lugar y tiempo y expresiones locativas y temporales
RECURSOS LÉXICOS	Establecimientos y servicios de la ciudad
EN CONTEXTO	Conversación para preguntar e indicar cómo se llega a un lugar
INFORMACIÓN SOCIOCULTURAL	Normas y costumbres en los transportes públicos (compra de billetes, solicitar la parada, numeración de asientos...)

### 3 | Creación o adaptación de actividades y materiales didácticos

Como se ha indicado con anterioridad, una formación adecuada aportará al profesor una serie de pautas que le permitirán, bien adaptar materiales ya existentes, bien crear unos nuevos. Además, le posibilitará la selección de contenidos acordes a la realidad lingüística y cultural de los aprendices. En el quinto capítulo de esta guía se aborda el tema de materiales didácticos, por lo que únicamente aparecen aquí, como ejemplo, seis actividades que podrían emplearse en un curso de personas que acaban de llegar a un nuevo país.

DESTREZAS	DESTREZAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saludar y presentarse</li> <li>• Participar en una entrevista de trabajo</li> <li>• Solicitar información sobre trámites administrativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar notas en clase</li> <li>• Completar un formulario de empadronamiento</li> <li>• Interpretar un contrato de alquiler</li> </ul>

### 4 | Investigación

Finalmente, cabe indicar que la figura del profesor se identifica con la de un investigador constante, capaz de identificar a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje las necesidades formativas no solo de los alumnos, sino también de él mismo. Por ello, es fundamental que acceda a información actualizada sobre aspectos variados, tales como los avances en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, los retos y desafíos sociales a los que se enfrenta su alumnado o el desarrollo de diferentes iniciativas que emergen en el ámbito educativo, a las que se hará referencia en el siguiente punto.

#### LINGÜÍSTICA DE LA MIGRACIÓN

Debido al auge de los estudios sobre los efectos que los movimientos migratorios tienen en el lenguaje, actualmente se está desarrollando una nueva disciplina, la denominada lingüística de la migración.

Puedes encontrar más información visitando revistas especializadas en migración como *International migration review*, *Lengua y migración*, *Central and Eastern European Migration Review*, *Ethnicities*, *Journal of International Migration and Integration*, etc.





### 3.5. El desarrollo de iniciativas en el ámbito educativo

#### Medidas legislativas

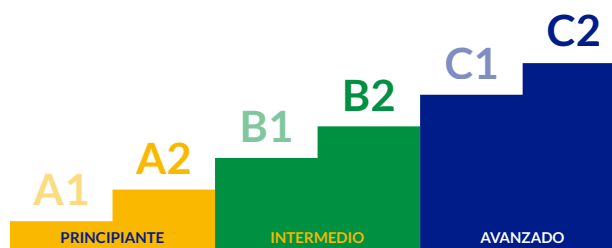
En 1977 se estableció la primera medida legislativa referida a la escolarización de hijos de trabajadores migrantes. Actualmente, la legislación europea establece que los estados de acogida han de facilitar la enseñanza de la lengua nacional (o de una de ellas si existen varias) a los menores inmigrantes. Además, han de tomarse medidas para permitir que estos menores aprendan su lengua materna.

El aprendizaje de la lengua de acogida desempeña un papel fundamental en el proceso de reducción de los costes asociados al proceso de emigración. En este sentido, como se ha mencionado en esta guía, la distancia que existe entre la lengua y la cultura de origen del inmigrante y las del país al que este se dirige influye directamente en el grado de integración social del emigrante. Por esta razón, el fomento de planes educativos, así como de cursos y de currículos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes lenguas de acogida, en consonancia con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), se perfila como un elemento prioritario para avanzar en la enseñanza de lenguas.



#### MCER

Documento que proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. En este documento se establecen los siguientes niveles para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas:



La amplia variedad de perfiles de alumnos, estilos y ritmos de aprendizaje e, igualmente, de diferentes intereses y motivaciones supone que el reto educativo sea notorio. Para ayudar en la consecución de estos retos en términos de equidad y calidad, la Comisión Europea pone al alcance de la población diversas herramientas que pueden ayudar a que se complete el proceso formativo de la población inmigrante. Algunas son las siguientes:

- **Programa Erasmus+.** En el marco de este programa se financian proyectos y otras actividades cuyo objetivo es el desarrollo de prácticas educativas innovadoras, así como el fomento de la cooperación entre países, con el fin de favorecer la integración de inmigrantes y refugiados en todos los sectores del ámbito educativo.
- **Red SIRIUS.** Esta red apoya la educación de los niños y los jóvenes de origen migrante a través de actividades a nivel nacional

e internacional, reuniendo en un mismo marco a investigadores, responsables políticos y profesionales del ámbito de la educación.

- **School Education Gateway.** Se trata de una plataforma que permite a los profesionales intercambiar información, compartir materiales (artículos, planes de clases, etc.) y servicios de acceso (por ejemplo, cursos online) sobre temas como la inclusión, la diversidad cultural y la integración de los alumnos migrantes recién llegados en las aulas.



Una iniciativa de School Education Gateway es la plataforma eTwinning, que conecta centros escolares de toda Europa a través de herramientas de TIC y ofrece la posibilidad de que los responsables y el personal de los centros compartan sus experiencias y se ofrezcan asistencia mutua.

Además, el Consejo de Europa promueve diferentes iniciativas para fomentar la educación de las personas migrantes, considerando que el aprendizaje de las lenguas es el eje central para la integración y la cohesión social. Entre ellas destaca el **Proyecto LIAM** (Linguistic Integration of Adult Migrants), que proporciona diferentes herramientas como cursos de formación de idiomas para migrantes y refugiados. Además, en él se ofrecen numerosos recursos para profesores destinados a promover el aprendizaje de idiomas mediante la participación de los refugiados en el uso de los diferentes recursos que se plantean.



Erasmus+

DOS PROYECTOS ERASMUS+

**includEd**

**INCLUDEED**

*Social cohesion and INCLUSION: Developing the Educational possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics.*

Su objetivo principal es la integración de los colectivos de inmigrantes y refugiados en Europa a través de uno de los principales activos de Europa: sus lenguas.

Más información:  
[includeed.usal.es](http://includeed.usal.es)



**XCELING**

*Towards Excellence in Applied Linguistics. Innovative Second Language Education in Egypt.*

Entre sus objetivos, destaca la creación de materiales orientados a personas en situación de desventaja social, como refugiados e inmigrantes. Un ejemplo de ello es la aplicación móvil 7Ling, de la que se habla en el quinto capítulo.

Más información:  
[xceling.usal.es](http://xceling.usal.es)

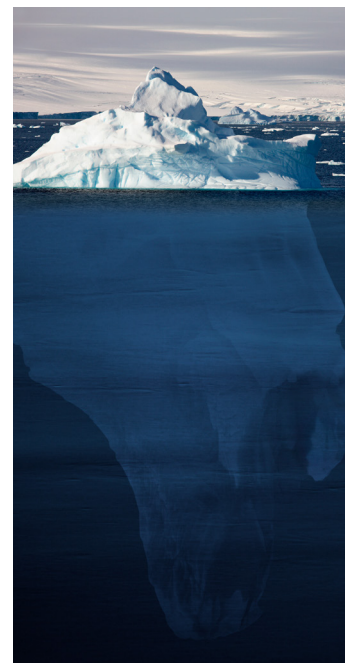
## Actividades

5. La teoría del iceberg, propuesta por Freud, postula que la mente del ser humano se asemeja a un iceberg cuya sección sobresaliente representa el conocimiento consciente del individuo, como las percepciones, los pensamientos y los recuerdos presentes. Por el contrario, la parte sumergida, contiene el conocimiento inconsciente. A partir de esta teoría, reflexiona sobre las siguientes cuestiones:

¿Qué aspectos del iceberg crees que se perciben cuando un profesor afronta una clase de una lengua extranjera dirigida a inmigrantes y refugiados?

Por el contrario, ¿cuáles crees que se pueden camuflar?

En base a tus reflexiones, ¿qué aspectos debería considerar un profesor al enfrentarse a un proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua dirigido a estos colectivos?



6. Imagina que debes impartir un curso a un grupo con las siguientes características:

- *Perfil general:* seis inmigrantes y seis refugiados.
- *L1:* ocho son arabófonos, dos tienen como L1 el búlgaro y otros dos el ucraniano. Ninguno conoce el alfabeto latino.
- *Nivel:* seis alumnos tienen un A1 inicial y el resto un A2 avanzado.
- *Alfabetización:* dos no saben leer ni escribir.
- *Edad:* todos son adultos.
- *Recursos:* aula (sin ordenador ni cañón), mesas, sillas, pizarra.

Plantea un análisis DAFO inicial tratando de responder a estas preguntas:

<b>DEBILIDADES</b>	¿Recursos? ¿Experiencia previa?
<b>AMENAZAS</b>	¿Grupo heterogéneo? ¿Obstáculos en el entorno?
<b>FORTALEZAS</b>	¿Formación? ¿Adaptabilidad?
<b>OPORTUNIDADES</b>	¿Experiencia docente? ¿Aprendizaje e integración?

## CAPÍTULO 2

# Perfiles lingüísticos de los migrantes



### 1. LENGUA Y MIGRACIÓN

#### 1.1. Conceptos clave

### 2. DERECHOS LINGÜÍSTICOS Y DERECHOS HUMANOS

#### 2.1. Convención Europea de Derechos Humanos

#### 2.2. Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias

#### 2.3. Acciones para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística por parte de las instituciones europeas

### 3. PERFILES DE MIGRANTES

#### 3.1. Las necesidades lingüísticas y las variables del alumno

### 4. LAS NECESIDADES LINGÜÍSTICAS DE LOS MIGRANTES

# 1 | Lengua y migración

Después de explorar el tema de la migración en el capítulo anterior, vamos a tratar cuestiones relacionadas con las lenguas de los migrantes y los refugiados en el contexto europeo, así como con los derechos lingüísticos. Hay que tener en cuenta que el término **migrante** puede referirse a un abanico muy amplio de individuos procedentes de contextos muy diferentes. En este capítulo, indagaremos en el tema de los derechos lingüísticos de los hablantes y de las necesidades lingüísticas de los migrantes, refugiados, solicitantes de asilo y sus hijos. En primer lugar, definiremos algunos de los términos clave y, posteriormente, abordaremos la cuestión de los derechos lingüísticos desde una perspectiva jurídica y de derechos humanos, antes de examinar algunos de los retos lingüísticos que experimentan los migrantes. Seguidamente, exploraremos algunos aspectos de los perfiles lingüísticos y de las necesidades lingüísticas de los migrantes.



*Wer fremde Sprachen nicht kennt,  
weiß nichts von seiner eigenen.  
Uno llega a conocer su propia lengua  
aprendiendo otros idiomas.*

Johann Wolfgang von Goethe



## 1.1. Conceptos clave

El capítulo anterior ha presentado el contexto de la migración y los diferentes tipos de migrantes. Suelen emplearse distintos términos para describir a las personas que han dejado su hogar y han cruzado las fronteras para empezar una nueva vida. A veces estas palabras se utilizan indistintamente, pero existen importantes diferencias entre ellas. Como veremos a continuación, estos términos también implican algunas diferencias importantes en cuanto al estatus jurídico.

La palabra **refugiado** se refiere a una persona que ha abandonado su propio país porque corre el riesgo de ser perseguida y de que se violen sus derechos humanos. Según el derecho internacional, los refugiados tienen derecho a buscar seguridad y protección fuera de su país.

 Artículo

**REFUGIADO**

Toda persona que, debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él.

*Convención de Ginebra (1951, Protocolo de 1967)*

Un **solicitante de asilo** es una persona que ha abandonado su país por temor a su seguridad y al cumplimiento de los derechos humanos, pero que aún no ha sido reconocida legalmente como refugiado en otro país, es decir, su solicitud de asilo está en trámite. El Reglamento de Dublín, adoptado por la Unión Europea, ayuda a identificar qué país es el responsable de tramitar las solicitudes de asilo de las personas procedentes de países no comunitarios; normalmente, es el primer estado miembro de la UE que pisan los solicitantes de asilo.

Sin embargo, además de los refugiados (a los que se les ha concedido legalmente el asilo) y de las personas que solicitan el asilo, también hay muchas otras personas que se desplazan por el mundo. Para describir a estas personas se utiliza el término **migrante**, que puede referirse tanto a los emigrantes como a los inmigrantes. No existe una base jurídica específica relacionada con el término general de **migrante**. Según la Organización Internacional para las Migraciones, hoy en día hay unos 220 millones de migrantes internacionales en el mundo, una cifra que se ha duplicado con creces en los últimos treinta años. Como hemos constatado en el capítulo anterior, hay muchas razones por las que la gente puede desplazarse. Podemos pensar en este fenómeno internacional en términos de la combinación de factores de empuje y atracción.

En este sentido, las personas pueden ser “empujadas” fuera de su país de origen debido a la hambruna, la pobreza, las catástrofes naturales, los disturbios políticos o la violencia. Por el contrario, pueden ser “atraídas” hacia otro país debido a unas mejores oportunidades económicas, sociales y educativas, para reunirse con el resto de su familia, de forma permanente o temporal. Por lo tanto, a la luz de estos factores, también podemos considerar que existen países emisores y receptores cuando se trata de la migración. En todo el mundo hay tanto migrantes altamente cualificados, con medios y cualificaciones reconocidas internacionalmente, que se desplazan a otros países para desarrollar su carrera; como migrantes sin tales medios ni cualificaciones, que se mueven básicamente por las mismas razones, pudiendo estar tanto documentados como indocumentados.

 Saber más

Más de 130 países en todo el mundo han firmado la Convención de Ginebra, incluidos todos los países de la Unión Europea. Al hacerlo, los gobiernos de estos países asumen la responsabilidad de proteger los derechos de los refugiados.

La división de los migrantes internacionales por género es equitativa. Las mujeres que emigran suelen estar casadas. Las investigaciones advierten de que algunos tipos de migración tienden a ser de hombres jóvenes solteros, especialmente en la migración laboral, en la migración ilegal (indocumentada) y en culturas que pueden desalentar la migración de mujeres no acompañadas. Los hombres jóvenes suelen emigrar cuando tienen entre 20 y 30 años. En algunos contextos, es especialmente frecuente la migración de mujeres jóvenes; ocurre, por ejemplo, en Filipinas, desde donde las mujeres emigran a Europa como trabajadoras sanitarias o a los Estados del Golfo como personal doméstico.



## Actividades

1. Reflexiona sobre las siguientes cuestiones:

A | Los términos **refugiado**, **solicitante de asilo** y **migrante** a menudo se utilizan indistintamente, aunque significan cosas muy diferentes. ¿Cómo se utilizan estos términos en tu contexto local?  
¿Existen otros términos específicos en tu país/región que se utilicen para describir a las personas que se desplazan?

B | ¿Cuáles son los factores de empuje en el contexto de la migración internacional?  
¿Puedes nombrar tres factores de empuje que no se hayan mencionado anteriormente?

C | ¿Cuáles son los factores de atracción para los inmigrantes?  
¿Puedes nombrar tres factores de atracción que no se hayan mencionado ya?



## 2 | Derechos lingüísticos y derechos humanos

Ya hemos hablado del estatuto jurídico que confiere el término **refugiado** en la Convención de Ginebra, un acuerdo jurídico internacional. También es importante comprender el contexto jurídico de las lenguas que hablamos. La lengua forma parte de la vida cotidiana. Utilizamos la lengua para comunicarnos y como forma de expresión. Esta expresión se produce de muchas maneras: expresión de nuestro yo más íntimo, de nuestra identidad y de nuestra cultura.

La lengua es un derecho humano y así se menciona explícitamente en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948). La declaración se ha traducido a más de 500 idiomas y ha allanado el camino a la legislación comunitaria y regional. Además, se considera el fundamento de la justicia, la paz y la libertad.



*Negar a las personas sus derechos humanos es desafiar su propia humanidad. Si hablas a un hombre en una lengua que entiende, el mensaje llega a su cabeza. Si le hablas en su lengua, le llega al corazón.*

Nelson Mandela

*La lengua y la identidad están profundamente entrelazadas. Si quitamos todas las capas de lo que llevamos y de lo que comemos, y todas las cosas que nos marcan, al final lo que tenemos son nuestras palabras.*

Jhumpa Lahiri



### Artículo

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

*Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)*

Los **derechos lingüísticos** son complejos y se viven de forma diferente en los contextos locales. Obviamente, se defienden las mejores prácticas que permiten a los individuos y a las comunidades ejercer sus derechos lingüísticos. Sin embargo, los derechos lingüísticos de los migrantes no se consideran de la misma manera que los de las lenguas autóctonas. Existen medidas de apoyo que empiezan a abordar esta cuestión, como el conjunto de herramientas de Apoyo Lingüístico para Refugiados Adultos del Consejo de Europa (volveremos a hablar de este conjunto de herramientas con más detalle a continuación), o la legislación europea y nacional en materia de igualdad. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (CDPD) es una ley de derechos civiles. Las consideraciones relativas a las lenguas ocupan un lugar destacado y orientan varios aspectos relacionados con la no discriminación, la accesibilidad, etc. La definición de lengua es amplia y se refiere a las lenguas habladas y de signos, así como a otras formas de lenguas no habladas.

Según el sitio web *Ethnologue*, que cataloga las **lenguas del mundo**, actualmente se hablan 7.139 lenguas en todo el planeta. Esta cifra cambia constantemente porque la naturaleza del lenguaje y de las lenguas también evoluciona. Las lenguas necesitan comunidades de hablantes o signantes (para las lenguas de signos) para sobrevivir. Resulta preocupante que aproximadamente el 40% de las lenguas del mundo estén en peligro de extinción, teniendo menos de 1.000 hablantes cada una de ellas. Por otra parte, la mitad de la población mundial

### 123 Dato

**Actualmente se hablan 7.139 lenguas en todo el planeta.**

Aproximadamente el 40 % de las lenguas del mundo están en peligro de extinción, teniendo menos de 1.000 hablantes cada una de ellas.

La mitad de la población mundial utiliza alguna de las 23 lenguas más habladas.

utiliza alguna de las 23 lenguas más habladas. Esto pone de manifiesto la necesidad de preservar y proteger nuestras lenguas vivas. En la Unión Europea, unos 40-50 millones de personas hablan una de las 60 lenguas regionales o minoritarias. Al igual que muchas lenguas con un número reducido de hablantes, algunas de ellas están en grave peligro.

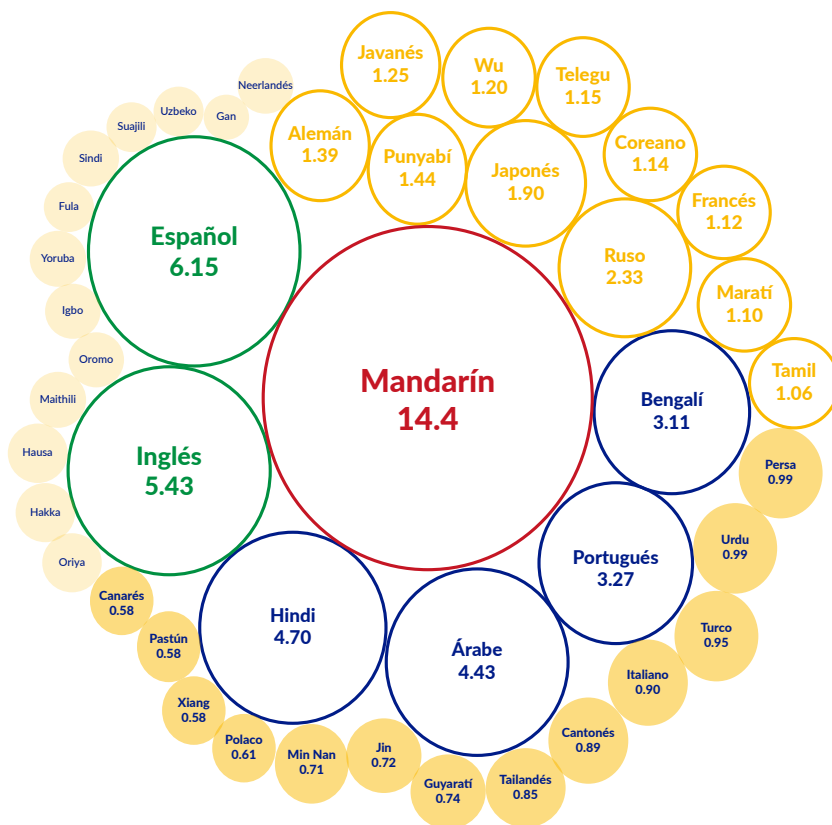


Imagen 1. Número de hablantes por lenguas (millones). Adaptado de Mikael Parkvall, Världens 100 största språk 2007 (Las 100 lenguas más grandes del mundo en 2007), en Nationalencyklopedin.

Los derechos lingüísticos se mencionan explícitamente en el artículo 342 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (2012), que estipula entre los derechos de los ciudadanos europeos el derecho a dirigirse al Parlamento Europeo, al Defensor del Pueblo Europeo y a las instituciones y órganos consultivos de la Unión en cualquiera de las lenguas del Tratado, así como a obtener una respuesta en la misma lengua. Este tratado también compromete a la Unión Europea a desarrollar la dimensión europea en la educación, en particular mediante la enseñanza y la difusión de las lenguas de los Estados miembros. La Carta de los Derechos Fundamentales de la UE se adoptó en 2000. El artículo 21 de esta Carta prohíbe la discriminación por razón de la lengua y el artículo 22 obliga a la Unión Europea a respetar la diversidad lingüística.

La Convención Europea de Derechos Humanos (1950) ofrece una protección similar para las lenguas y, desde hace poco, también lo hace la Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias (Consejo de Europa), que entró en vigor en 1998. A continuación, examinaremos con más detalle estos dos instrumentos jurídicos.

**123 Dato**

**La Unión Europea reconoce 24 lenguas oficiales.**  
El lema de la UE es Unidos en la diversidad y, en la práctica, la diversidad lingüística constituye una parte importante de este lema.

En la Unión Europea unos 40-50 millones de personas hablan una de las 60 lenguas regionales o minoritarias.

## 2.1. Convención Europea de Derechos Humanos

Esta convención prohíbe la discriminación por los siguientes motivos, entre los que se encuentra la razón lingüística:

El goce de los derechos y libertades reconocidos en el presente Convenio ha de ser asegurado sin distinción alguna, especialmente por razones de sexo, raza, color, lengua, religión, opiniones políticas u otras, origen nacional o social, pertenencia a una minoría nacional, fortuna, nacimiento o cualquier otra situación.

Además, consagra el derecho de toda persona detenida a ser informada sin demora en una lengua que comprenda sobre los motivos de la detención y sobre los cargos que se le imputan, y a contar con la asistencia gratuita de un intérprete si no puede entender o hablar la lengua utilizada en el tribunal.

## 2.2. Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias

La *Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias* es el convenio europeo para la protección y promoción de las lenguas utilizadas por las minorías tradicionales. Esta Carta proporciona el muy necesario reconocimiento de las lenguas autóctonas en toda Europa. Las lenguas regionales y minoritarias son aquellas lenguas distintas a la(s) lengua(s) oficial(es) de un Estado europeo determinado, y son tradicionalmente utilizadas en una región específica del estado por un grupo de nacionales más reducido que el resto de la población. Sin embargo, la carta no trata la cuestión de las lenguas de signos ni de las lenguas utilizadas específicamente por los inmigrantes (lenguas no autóctonas).

Junto con el Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales del Consejo de Europa, su objetivo es proteger a las minorías nacionales mediante la protección de las lenguas regionales o minoritarias que hablan. Esta Carta se acordó teniendo en cuenta que “la protección de las lenguas históricas regionales o minoritarias de Europa, algunas de las cuales están en peligro de extinción, contribuye a mantener y desarrollar la riqueza cultural de Europa y sus tradiciones”. En ella también se reconoce el derecho a utilizar una lengua regional o minoritaria en la vida privada y pública como un derecho inalienable.

## 2.3. Acciones para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística por parte de las instituciones europeas

A la luz de esta legislación, las instituciones de la Unión Europea han emprendido numerosas acciones para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística. Desde la creación de la Unión Europea, se han producido muchos logros importantes en materia de apoyo a las lenguas, algunos de los cuales son



el fomento del aprendizaje de las lenguas de otros Estados miembros, el apoyo a la enseñanza y los intercambios lingüísticos, así como la creación del Centro Europeo de Lenguas Modernas (ECML) del Consejo de Europa.

Tomemos como primer ejemplo el **Parlamento Europeo**, en el que cada una de las 24 lenguas oficiales de los países miembros tiene la misma importancia a la hora de realizarse el trabajo parlamentario. Se respeta la accesibilidad, ya que cada miembro del Parlamento Europeo tiene derecho a hablar en aquella lengua de la UE que desee. En 2009 se aprobó la resolución “Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido”. En 2016, se adoptó una resolución sobre las lenguas de signos y los intérpretes profesionales de lenguas de signos, lo que permite a los ciudadanos con dificultades auditivas y a las personas de las comunidades sordas tener un mejor acceso a la información y la comunicación. Otro compromiso con los derechos lingüísticos se produjo en 2018, cuando se aprobó una resolución sobre la igualdad lingüística en la era digital. Estos son solo algunos ejemplos de políticas progresistas llevadas a cabo por el Parlamento Europeo.



Imagen 2. Parlamento Europeo

Nuestro segundo ejemplo se sitúa en la rama judicial de la UE, en el **Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE)**. Este tribunal resuelve los litigios entre las instituciones de la UE, los gobiernos nacionales y, en ocasiones, los casos presentados por particulares, empresas y organizaciones. El multilingüismo es una parte esencial de su labor, en concreto, se le dedica un capítulo independiente en su extenso reglamento interno. Aunque la lengua de trabajo interna del tribunal es el francés, el idioma demandado, ya sea de un Estado miembro o un particular, tiene derecho a que el caso se desarrolle en la lengua oficial de ese estado o en otra lengua si así se desea. Por tanto, hay obligación de proporcionar material traducido y un miembro del público puede solicitar el acceso a los documentos del tribunal en una de las lenguas reconocidas.



Imagen 3. Las Tres Torres.  
Fuente: Tribunal de Justicia de la Unión Europea  
[curia.europa.eu/jcms/jcms/Jo2\\_7055/es](https://curia.europa.eu/jcms/jcms/Jo2_7055/es)

## Actividades

### 2. Comenta:

El conocido geógrafo Jared Diamond formula una provocadora pregunta retórica:

*“¿No sería bueno que las lenguas desapareciesen, ya que menos lenguas significan una comunicación más fácil entre los pueblos del mundo?”.*

¿Qué opinas de esta cuestión?

¿Deben protegerse por ley las pequeñas lenguas regionales y minoritarias o hay que dejar que se extingan?

¿Deben los inmigrantes adoptar simplemente la lengua de su nuevo hogar y olvidarse de las lenguas que han traído consigo?

Y ahora reflexiona:

El profesor Diamond responde a su propia pregunta de la siguiente manera.

¿Qué te parece su respuesta?

*Quizás, pero sería negativo en otros aspectos. Las lenguas se diferencian en estructura y vocabulario, en cómo expresan la causalidad y los sentimientos y la responsabilidad personal, y, por tanto, en cómo dan forma a nuestros pensamientos. No hay una lengua “mejor” para un solo propósito, sino que diferentes lenguas se ajustan mejor para diferentes propósitos. (Diamond, 2006).*

### 3. Lee esta cita y responde a las siguientes cuestiones:

*Las lenguas pueden promoverse activamente, tolerarse pasivamente, ignorarse deliberadamente, desalentarse positivamente e incluso prohibirse.*

(David Crystal).

¿Qué lenguas te vienen a la mente cuando piensas en las lenguas que se promueven, se toleran, e ignoran, se desaconsejan o se prohíben? Intenta nombrar tres.

Piensa en esta cuestión históricamente respecto a tu país o región, y luego piensa en esta cuestión hoy en día en su contexto específico. ¿Hay diferencias entre entonces y ahora?

Si puedes, compara tus respuestas con las de otra persona. ¿Cuáles son las similitudes y las diferencias entre vuestras respuestas?

## 3 | Perfiles de migrantes

Una vez analizados los derechos lingüísticos, pasamos a explorar algunos de los temas clave que surgen cuando las personas se desplazan debido a los diversos factores de empuje y atracción descritos anteriormente.

Para algunos migrantes, empezar una nueva vida no es un reto significativo por su nivel de educación, sus conocimientos de idioma y los recursos financieros de los que disponen. Sin embargo, para la mayoría de los migrantes, incluidos los refugiados y los solicitantes de asilo, trasladarse a un nuevo país y establecer una vida allí es difícil y complejo. Además, muchas personas pueden identificarse como migrantes vulnerables si huyen de conflictos, han tenido experiencias traumáticas, han pasado por duelos, lesiones u otras formas de convulsión. Esto indica la importancia de considerar las necesidades lingüísticas con respecto a las necesidades psicológicas y de salud más amplias. Los refugiados y los solicitantes de asilo son un grupo especialmente vulnerable. Tras una migración forzada y un viaje peligroso, en el que a menudo intervienen traficantes, las personas que solicitan asilo en Europa entran en diferentes sistemas de acogida nacionales y regionales.

A menudo, son objeto de sospechas, racismo y rencor, y experimentan la exclusión y el aislamiento, lo que a su vez puede generar sentimientos de resentimiento y contribuir a la marginación. No se pueden exagerar las implicaciones para la salud mental de quienes han huido de su hogar. Para tener en cuenta estos retos, en la siguiente sección exploraremos lo que se suele describir en la literatura como las **variables del alumno**, esto es, los aspectos que diferencian a unos alumnos de otros como, por ejemplo, su edad o su primera lengua.

### 3.1. Las necesidades lingüísticas y las variables del alumno



El profesor David Little (2000: 9-10) describe a los refugiados como poblaciones minoritarias por definición:

*El hecho de ser un refugiado puede dar lugar a dificultades emocionales y de actitud, y estas deben tenerse en cuenta en cualquier intento de comprender y aliviar los problemas lingüísticos de cualquier grupo específico.*



Las poblaciones migrantes abarcan a estudiantes de idiomas de todas las edades, desde niños hasta sus padres y abuelos. La **edad** como variable de éxito en el aprendizaje de una segunda lengua ha sido objeto de numerosas investigaciones lingüísticas. Podemos resumir las conclusiones más importantes de la siguiente manera. En primer lugar, el aprendizaje temprano de una lengua supone una ventaja significativa en cuanto al éxito final en su adquisición, especialmente en lo que respecta al dominio del sistema de sonidos de la lengua meta, lo que da lugar a acentos más parecidos a los de los nativos. En segundo lugar, los alumnos de más edad, tanto adolescentes como adultos, pueden progresar mucho en la adquisición de una segunda lengua, especialmente mediante el despliegue de tales habilidades cognitivas como la detección de patrones y la memorización. En particular, el aprovechamiento de las habilidades de alfabetización en la(s) lengua(s) que dominan permite a estos alumnos adquirir habilidades avanzadas en su nueva lengua. Por último, nunca es demasiado tarde para aprender un idioma, y aunque los alumnos de más edad pueden tener dificultades con algunos aspectos del proceso (incluida la fonología), los resultados suelen ser positivos una vez que los alumnos encuentren medios y enfoques adecuados. Sin embargo, hay otro aspecto importante que hay que tener en cuenta al hablar de la edad y el aprendizaje de idiomas:



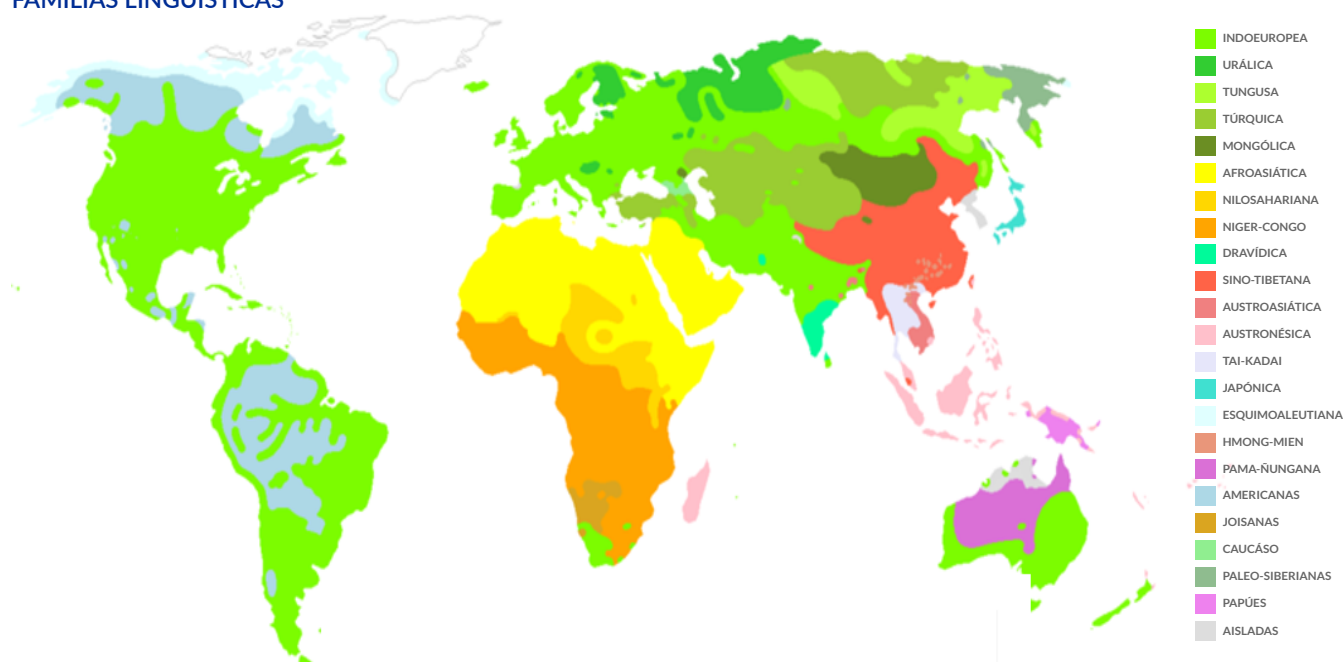
*Hay que señalar que cuanto más vivamos, más elaborado será nuestro sistema de creencias. Si estamos abiertos a la idea de aprender nuevas lenguas, asumir una nueva identidad cultural y empezar de nuevo, no debería resultarnos muy difícil alcanzar un buen grado de dominio de una nueva lengua. Pero si nuestro sistema de creencias no está abierto al aprendizaje de idiomas, a la asunción de una nueva identidad cultural y a la idea de empezar de nuevo, es posible que tengamos las mayores dificultades para desarrollar incluso la funcionalidad más básica en un nuevo idioma. Es probable que esta dificultad aumente con la edad (Little 2000: 11).*



Según el informe del ACNUR de 2021, la mayoría de los refugiados (68 %) de todo el mundo procede de cinco países, con Siria a la cabeza de la lista, seguida por Venezuela, Afganistán, Sudán del Sur y Birmania. El **país de origen** y, por tanto, las lenguas propias de los refugiados constituyen una variable importante para tener en cuenta cuando se trata de las necesidades educativas de los migrantes. Es probable que las diferencias lingüísticas entre las lenguas habladas por los refugiados y la(s) lengua(s) de su nueva comunidad de acogida sean significativas, y también lo es que haya que aprender un sistema de escritura completamente nuevo. Dependiendo del origen y la procedencia de los individuos, puede ser necesario asimismo adquirir habilidades de alfabetización desde cero.

Las diferencias entre las lenguas (orden de palabras, sistemas de sonidos, etc.) se describen como diferencias tipológicas. A todos nos resulta más fácil aprender una lengua tipológicamente similar a la que ya hablamos, es decir, cuando son lenguas de la misma familia lingüística o de familias estrechamente relacionadas. La mayoría de las lenguas europeas forma parte de la familia lingüística indoeuropea, y esta situación lingüística suele suponer un reto de aprendizaje para los hablantes de otras familias lingüísticas del mundo (por ejemplo, la afroasiática).

### FAMILIAS LINGÜÍSTICAS



#### + Saber más

La migración internacional es, por definición, un fenómeno multilingüe. Estudiar las migraciones internacionales es también estudiar el multilingüismo.

La migración y el multilingüismo son fenómenos interconectados. Muchos migrantes proceden de contextos multilingües, y la experiencia de la migración puede haber añadido diferentes lenguas a su repertorio. En algunos países de destino, además, se les exigirá que demuestren su dominio de una lengua oficial para acceder a la enseñanza superior u obtener la ciudadanía.



Por otra parte, es importante considerar las actitudes lingüísticas que vertebran los diferentes procesos lingüísticos. Los migrantes pueden preferir dejar atrás una lengua una vez que abandonen su país de origen, porque esa lengua puede estar asociada a experiencias negativas, como la persecución, la violencia o la opresión. Sin embargo, muchos ven sus lenguas propias como un componente esencial de sus vidas, que refleja su identidad personal, los vincula a sus propios orígenes religiosos, culturales y personales; a las diferentes generaciones de sus familias, y sirve de vínculo con la patria que han dejado atrás. Para algunos, sus lenguas propias pueden representar un aspecto de continuidad importante en medio de muchos otros cambios.



Para la mayoría de nosotros, nuestra lengua propia o primera lengua está indisolublemente unida a nuestra identidad: **la identidad social personal y la identidad cultural**. Esta es una de las diversas razones por las que el derecho a utilizar la lengua propia es uno de los derechos humanos básicos. Desde la perspectiva psicolingüística, es importante destacar que nuestra lengua propia actúa como una importante piedra angular para la futura adquisición del lenguaje, por lo que es un recurso cognitivo crucial para niños y adultos.

## 4 | Necesidades lingüísticas de los inmigrantes y refugiados

Aprender la lengua de una nueva comunidad de acogida aporta muchos beneficios a los inmigrantes en su día a día. Entre estos beneficios están los que se reflejan en la tabla:

- Beneficios económicos: salarios más altos
- Acceso al empleo, acceso a un mejor empleo
- Beneficios psicológicos y de salud
- Autoestima, prevención de la depresión, el aislamiento, etc.
- Beneficios culturales
- Comunicación con los compañeros de trabajo, comprensión intercultural, lucha contra el racismo
- Independencia
- Examen de conducir, apertura de una cuenta bancaria, libertad de traducción
- Ciudadanía democrática

Sin embargo, de modo particular para los adultos no es fácil alcanzar el tipo de competencia operativa en una nueva lengua que permita obtener estos beneficios. A menudo, el proceso formal de aprendizaje de idiomas comienza con lo que se denomina un análisis de las necesidades lingüísticas como medio para ayudar a los alumnos a expresar lo que realmente necesitan hacer en un idioma, y ayudar a los profesores a saber cuál es la mejor manera de apoyarles en el proceso de aprendizaje.

El **análisis de las necesidades lingüísticas** facilita a los profesores y alumnos fijar los objetivos de aprendizaje, seleccionar los materiales adecuados y diseñar el entorno de aprendizaje, de manera que fomente el uso comunicativo de la lengua y el aprendizaje permanente. Por su parte, el conocimiento tanto de los perfiles de los migrantes y refugiados como de las variables de los alumnos contribuye al análisis de tales necesidades. Los estudiantes de idiomas tienen necesidades de aprendizaje tanto subjetivas como objetivas.

NECESIDADES OBJETIVAS DE APRENDIZAJE	NECESIDADES SUBJETIVAS DE APRENDIZAJE
Por lo general, pueden ser predichos de antemano por otra persona, por ejemplo, por el profesor.	Son personales para cada alumno, por ejemplo, se refieren a sus necesidades cognitivas/afectivas individuales.
Necesidad de aprender un idioma para encontrar trabajo. Necesidad de entender los anuncios de empleo escritos en esta lengua. Necesidad de redactar una carta de solicitud en este idioma.	Quiero aprender este idioma de esta manera. Quiero que el profesor utilice este estilo de enseñanza. Quiero ser capaz de responder cuando los vecinos me saluden. Quiero evitar la vergüenza.

Van Avermaet and Gysen (2008)

Identificar las necesidades de los alumnos nos ayuda a entender por qué participan en el aprendizaje de idiomas. Su necesidad de aprender una lengua, o la razón por la que aprenden la lengua meta, nos indica más sobre su **motivación** para el aprendizaje de idiomas.



#### MOTIVACIÓN

La palabra *motivación* viene del latín *movere* 'mover'. La *motivación* es responsable de:

- por qué las personas deciden hacer algo,
- cuánto tiempo están dispuestos a mantenerse haciéndolo,
- el esfuerzo que van a dedicar a ello.

Dörnyei y Ushioda (2021)



Además de los estudios sobre la motivación como parte de la psicología y el comportamiento humano, se han realizado numerosas investigaciones y se han propuesto teorías sobre la motivación en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Sin motivación, los estudiantes de idiomas pueden tener dificultades para comprometerse con la enseñanza lingüística y es poco probable que continúen aprendiendo o utilizando la lengua meta más allá del aula de idiomas. La falta de motivación puede hacer que el aprendizaje de idiomas pare o “fracase”. Una forma de fomentar la motivación del alumno es convertirlo en un participante activo de su propio aprendizaje. Es lo que se conoce como *autonomía del alumno*. En este sentido, promover la autonomía del alumno puede aumentar su compromiso con el proceso de aprendizaje de idiomas.

Trabajar con los alumnos de lenguas para llevar a cabo el análisis de sus necesidades de aprendizaje es una forma de fomentar su autonomía. Además, puede ser una oportunidad para que el profesor de idiomas destaque cómo el aprendizaje de la lengua meta se extiende más allá del aula, tanto en la vida cotidiana del alumno mientras realiza un curso de idiomas, como después de haber terminado el aprendizaje formal de la lengua (en el aula).



*Quien deja de aprender es viejo, tenga veinte u ochenta años. Quien sigue aprendiendo se mantiene joven.*

Henry Ford

*El crecimiento intelectual debe comenzar al nacer y cesar solo al morir.*

Albert Einstein

*Vive como si fueras a morir mañana. Aprende como si fueras a vivir para siempre.*

Mahatma Gandhi



El **aprendizaje permanente** es la construcción continua de habilidades y conocimientos a lo largo de nuestra vida.

El aprendizaje permanente se ha asociado con una serie de beneficios, entre ellos:

- Desarrollo de la carrera profesional
- Beneficios cognitivos
- Oportunidades sociales

Considerar el aprendizaje de lenguas desde el punto de vista del aprendizaje permanente anima a los alumnos a reconocer las oportunidades para utilizar la lengua meta fuera del aula. Asimismo, estimula a los profesores de idiomas a enseñar a los alumnos a establecer sus propios objetivos y a marcar su propio progreso en el aprendizaje de idiomas, de modo que puedan seguir fijando objetivos y haciendo un seguimiento del progreso más allá del aula de idiomas.

La idea de fomentar el uso de la lengua más allá de las aulas es especialmente valiosa en los contextos migratorios. A menudo hay muchas oportunidades para usar la lengua meta y aprovecharlas puede ayudar a la integración social dentro de la comunidad. El fomento de las oportunidades de uso de la lengua meta se promueve dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, en el que el uso de la lengua sustenta todo el proceso de aprendizaje.

Al trabajar juntos para identificar las necesidades de aprendizaje de idiomas, el profesor y los estudiantes de lenguas pueden explorar:

- Perfiles de los alumnos (por ejemplo, variables de los alumnos como la experiencia de aprendizaje previa, el dominio de la lengua, etc.), como hemos comentado anteriormente.
- Ámbitos de uso de la lengua: dónde los alumnos esperan utilizar la lengua meta (por ejemplo, en el trabajo, en la escuela, en su vida familiar o personal, en aficiones como el deporte, la música, etc.).
- Necesidades objetivas y subjetivas de aprendizaje de la lengua, como hemos definido anteriormente.

El conjunto de herramientas de Apoyo Lingüístico para Refugiados Adultos del Consejo de Europa se elaboró en el marco del proyecto LIAM (Integración Lingüística de Inmigrantes Adultos), al que aludimos en el primer capítulo. Este valioso conjunto de herramientas consta de 57 instrumentos (por ejemplo, hojas de trabajo, recursos para el profesor) disponibles en siete idiomas: inglés, francés, holandés, alemán, griego, italiano y turco. Algunas de estas herramientas pueden utilizarse para trabajar con los alumnos en la identificación de sus necesidades de aprendizaje de idiomas.



## APOYO LINGÜÍSTICO PARA REFUGIADOS ADULTOS: CONJUNTO DE HERRAMIENTAS DEL CONSEJO DE EUROPA

[coe.int/lang-refugees](http://coe.int/lang-refugees)

### INTRODUCCIÓN

#### EL CONSEJO DE EUROPA Y LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA INMIGRANTES/REFUGIADOS

##### Refugiados: algunos aspectos fundamentales

1. El contexto geopolítico de la migración.
2. Los derechos y el estatus jurídico de los refugiados: algunos datos y conceptos básicos.
3. Cuestiones éticas e interculturales para tener en cuenta en el trabajo con los refugiados.

##### Conciencia cultural y lingüística

4. Responder adecuadamente a diferencias culturales y gestionar la comunicación intercultural.
5. Árabe: algunos datos.
6. Curdo: algunos datos.
7. Persa: algunos datos.
8. Somalí: algunos datos.

##### Aprendizaje lingüístico

9. Razonar sobre el aprendizaje lingüístico y ofrecer apoyo lingüístico.
10. ¿Qué está implicado en el apoyo lingüístico?
11. Los refugiados como usuarios y estudiantes de lenguas.
12. Captación de refugiados adultos como estudiantes de lenguas.
13. Aprendizaje básico para hacer uso de la lengua nueva.

### PREPARACIÓN Y PLANIFICACIÓN

##### Algunos puntos para reflexionar

14. Diversidad en grupos de trabajo.
15. Apoyo a refugiados con baja alfabetización.
16. Retrato plurilingüe: una tarea de reflexión para voluntarios.
17. Desafíos de aprendizaje de lectura y escritura en una lengua nueva.
18. Preparación del entorno para ofrecer apoyo lingüístico.
19. Rotura de hielo y construcción de la confianza de grupo.
20. Organización de prácticas escritas a nivel básico.
21. Selección y uso de textos para escuchar y leer a nivel básico.
22. Selección de imágenes para actividades lingüísticas.
23. Reflexión sobre el grupo de apoyo lingüístico.

##### Análisis de necesidades

24. Identificación de las necesidades más urgentes de los refugiados.
25. Identificación de aquello que los refugiados pueden hacer en la lengua meta y qué necesitan aprender a hacer.
26. Primeros pasos en la lengua del país de acogida.
27. Perfiles lingüísticos de los refugiados.
28. Identificación de los recursos y las capacidades lingüísticas propias de los refugiados.
29. ¿Qué es lo más importante para aprender? Opinión de los refugiados.
30. Observación de situaciones en las que los refugiados tienen que usar la lengua.

**Planificación de contenidos**

- 31. Selección de situaciones para centrarse en el apoyo lingüístico – lista de comprobación.
- 32. Selección de funciones comunicativas útiles para los que empiezan – lista de comprobación.
- 33. Lista de expresiones para la comunicación diaria.

**ACTIVIDADES**

**Para empezar**

- 34. Reunión inicial con los refugiados: algunas directrices.

**Aprendizaje del léxico**

- 35. Ideas para aprender el vocabulario básico: el día a día.
- 36. Vocabulario básico para expresar opiniones y emociones.
- 37. Técnicas para aprender vocabulario.

**Razonamiento sobre el aprendizaje lingüístico**

- 38. Retrato plurilingüe: una tarea reflexiva para los refugiados.
- 39. Ayuda a los refugiados para reflexionar sobre su propio aprendizaje.

**Escenarios para apoyo lingüístico**

- 40. Empezando a socializar.
- 41. Uso del teléfono móvil.
- 42. Uso de aplicaciones como Google Maps.
- 43. Descubriendo servicios sociales.
- 44. Uso de servicios de salud.
- 45. La compra: comprar ropa.
- 46. La compra: comprar crédito para el teléfono móvil.
- 47. Comida – invitar a alguien a comer.
- 48. Encontrar camino en la ciudad: la biblioteca local.
- 49. Búsqueda de opciones para entrenar.
- 50. Búsqueda de trabajo.
- 51. Búsqueda de alojamiento.
- 52. Uso de servicios postales y bancarios.
- 53. Colegio y universidad.
- 54. Socialización con la comunidad local.

**Planificando viajes e interactuando con la comunidad de acogida**

- 55. Planificación de viajes de los refugiados y el área local.
- 56. Planificación de las actividades de apoyo lingüístico en la comunidad.
- 57. Práctica de lengua en situaciones reales.

**RECURSOS**

- Lista de herramientas
- Glosario
- Directorios web
- Selección de enlaces

**SOBRE EL CONJUNTO DE HERRAMIENTAS**

- Pilotaje
- Cómo se desarrolló el conjunto de herramientas
- Colaboradores del conjunto de herramientas

**APOYO LINGÜÍSTICO PARA REFUGIADOS ADULTOS  
CONJUNTO DE HERRAMIENTAS DEL CONSEJO DE EUROPA**

[coe.int/lang-refugees](http://coe.int/lang-refugees)

**INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA DE INMIGRANTES ADULTOS (LIAM)**

[coe.int/lang\\_migrants](http://coe.int/lang_migrants)




**¿QUÉ NECESITO AHORA?**

Puedes hacer unas cuantas simples preguntas, apoyándote en imágenes si es necesario, y organizar a los refugiados en grupos para indicar reacción positiva o negativa.

Es importante que cada miembro del grupo comprenda que:

- ✓✓✓ - significa urgente;
- ✓✓ - significa muy importante;
- ✓ - significa importante

Cuando te asegures de que todo el mundo sabe cómo usar este sistema, puedes introducir la siguiente tabla:

		✓✓✓	✓✓	✓
	MÉDICO, HOSPITAL, DENTISTA, ETC.			
	COMPRA			
	COLEGIO, EDUCACIÓN			

La herramienta 25 (véase el extracto que aparece arriba) trata de identificar las necesidades de aprendizaje de la lengua; la herramienta 31 examina los ámbitos de uso de la lengua que son relevantes para los estudiantes de idiomas, y la herramienta 27 (véase el extracto que aparece abajo) ayuda a los estudiantes a elaborar su perfil lingüístico.

**PERFIL LINGÜÍSTICO**

<b>NOMBRE Y APELLIDOS</b>					
<b>GÉNERO</b>	M	F	<b>EDAD</b>	<b>NACIONALIDAD</b>	
<b>¿SE ENCUENTRA EN EL PAÍS DE ACOGIDO EL REFUGIADO JUNTO CON SU FAMILIA?</b>			SÍ	NO	
<b>EXPERIENCIA LABORAL, INTERESES, EDUCACIÓN</b>					
<b>¿SABE LEER O ESCRIBIR?</b> (Consulte la herramienta 26, “Primeros pasos en la lengua del país de acogida”)			SÍ	NO	
<b>COMPETENCIA EN LA LENGUA DEL PAÍS DE ACOGIDA</b>					
<b>COMPETENCIA ORAL GENERAL</b>	Principiante	Elemental	Por encima del elemental		
<b>ALFABETIZACIÓN EN EL SISTEMA DE ESCRITURA DE LA LENGUA META</b>	Sin alfabetización	Baja	Funcional		
<b>LENGUA PROPIA</b>					
<b>OTRAS LENGUAS</b>					
<b>COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS</b>	<b>INTERACCIÓN ORAL</b>	<b>EXPRESIÓN ORAL</b>	<b>COMPRENSIÓN AUDITIVA</b>	<b>COMPRENSIÓN ESCRITA</b>	<b>EXPRESIÓN ESCRITA</b>

El profesor de lenguas también puede elaborar un perfil de los alumnos de idiomas como grupo, señalando los subgrupos de alumnos con distintas necesidades. Puede ser una herramienta valiosa para la planificación de la enseñanza lingüística, el diseño del aula de idiomas y la gestión de las diversas necesidades dentro del grupo de alumnos. El análisis de las necesidades de los alumnos también ayuda tanto a los profesores como a los alumnos a establecer objetivos de aprendizaje de idiomas.



Los alumnos pueden fijar sus objetivos de aprendizaje lingüístico en función de su nivel actual y de sus necesidades en la lengua meta. Los objetivos de aprendizaje de idiomas son más eficaces cuando son a corto plazo y se refieren al comportamiento. Al tener objetivos a corto plazo, profesores y alumnos tienen que revisar periódicamente los progresos lingüísticos y establecer nuevos objetivos para el siguiente periodo de tiempo. Los objetivos basados en el comportamiento permiten a los alumnos especificar qué áreas de la lengua meta desean adquirir, basándose en comportamientos alcanzables centrados en el alumno.

El Consejo de Europa introdujo el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL) para ayudar a los estudiantes de idiomas a hacer un seguimiento de su aprendizaje lingüístico y registrar sus experiencias y logros. Como parte del proyecto MILESTONE, el PEL se puso a prueba en las aulas de idiomas para inmigrantes en Finlandia, Alemania, Irlanda, los Países Bajos y Suecia. El PEL consta de tres secciones: el pasaporte lingüístico, la biografía lingüística y el dossier. Como parte de la sección de biografía lingüística, el estudiante de lenguas realiza una autoevaluación de su competencia lingüística, basada en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* (véase capítulo 1). El PEL también incluye un contrato de aprendizaje de idiomas (véase el extracto que aparece abajo), que permite a los profesores y a los alumnos trabajar juntos para delinear sus expectativas, objetivos y metas en el aprendizaje de la lengua meta.



### CONTRATO DE APRENDIZAJE

El contrato de aprendizaje registra el acuerdo que hemos establecido el profesor y yo

1	_____	FECHA
2	_____	FECHA
3	_____	FECHA
4	_____	FECHA

Se recomienda utilizar materiales auténticos (siempre que sea posible) en la lengua meta para los estudiantes inmigrantes de idiomas. Sin embargo, es importante adaptarlos a las necesidades y los niveles de competencia de los alumnos. El uso de materiales auténticos adecuados puede ayudar a los alumnos a establecer conexiones entre la lengua meta en el aula de idiomas y la lengua meta en la comunidad en general. Un método para seleccionar los materiales auténticos (utilizado en el kit de herramientas del Consejo de Europa) consiste en: (1) seleccionar escenarios lingüísticos a partir del análisis de las necesidades de los alumnos, por ejemplo, de lo que tienen que saber para la apertura de una cuenta bancaria, y (2) utilizar materiales auténticos adecuados para el nivel de competencia de los alumnos a partir de este contexto, por ejemplo, señalización o documentación. Otros han introducido materiales auténticos de la lengua meta a través de programas de lectura de libros, ponentes invitados y escritura creativa.

Los profesores y los alumnos pueden configurar su entorno de enseñanza y aprendizaje para promover la autonomía del alumno y facilitar el aprendizaje permanente. Además, los alumnos pueden colaborar con los profesores en la elección de las actividades del aula y en el establecimiento de los objetivos del aula de idiomas. Para promover el uso de la lengua meta, los profesores pueden utilizar:

- Trabajo en grupo colaborativo
- Materiales de aprendizaje auténticos
- Autoevaluación del alumno en la lengua meta
- Reflexiones del alumno en la lengua meta

Aunque tales principios como el fomento del uso de la lengua meta pueden aplicarse a diferentes grupos de alumnos inmigrantes, algunas variables de los migrantes y de los alumnos pueden requerir o funcionar mejor en un enfoque adaptado. Los alumnos que tienen poca experiencia con entornos de aprendizaje formal pueden necesitar apoyo adicional para aprender a aprender, mientras que otros pueden considerar el entorno tradicional del aula de idiomas como desalentador. En consecuencia, la flexibilidad en el enfoque de la enseñanza y el entorno de aprendizaje puede ayudar a satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes. Esta tolerancia metodológica puede facilitarse proporcionando apoyo y recursos pedagógicos, por ejemplo, foros para que los profesores compartan sus experiencias, consejos y recursos, oportunidades de formación de profesores, etc.



## Actividades

### 4. Sigue estas pautas:

Considera esta afirmación:

*“Si quieres vivir en un lugar, debes hablar las lenguas que ya se hablan allí”.*

¿En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación?

- Definitivamente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Algo de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

A continuación, piensa en lo siguiente:

¿la necesidad u obligación de hablar la lengua de un lugar debe depender de *diferentes espacios*?

¿En la calle? ¿En la escuela? ¿En la comisaría o en el juzgado? ¿En el hospital o con un médico? ¿En casa?

¿En los lugares de culto? ¿En otros lugares que puedas nombrar?

Por último, reflexiona sobre lo siguiente: esta necesidad u obligación de hablar la(s) lengua(s) de una comunidad de acogida debería depender de la frecuencia:

¿siempre? ¿la mayor parte del tiempo? ¿a veces? ¿ocasionalmente?

### 5. Tu viaje de aprendizaje de idiomas

Reflexionando sobre tu propia experiencia de aprendizaje de idiomas (dentro y fuera de la educación formal), ¿por qué aprendiste las lenguas que ahora hablas?

¿Puedes describir tu motivación para aprender tu segunda lengua favorita en unas pocas frases?

## CAPÍTULO 3

# Interculturalidad, educación intercultural y enseñanza de idiomas



### 1. INTERCULTURALIDAD: CONCEPTOS CLAVE

- 1.1. Multiculturalismo, multilingüismo, plurilingüismo
- 1.2. El multilingüismo y el multiculturalismo en Europa
- 1.3. Definir la interculturalidad
- 1.4. Las competencias interculturales
- 1.5. El diálogo intercultural y el *Libro Blanco*
- 1.6. Un ejemplo de... mestizaje: la música

### 2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

- 2.1. La educación intercultural
- 2.2. El enfoque educativo
- 2.3. Formación del profesorado
- 2.4. Competencias que desarrollar
- 2.5. Algunos proyectos relacionados con la interculturalidad

### 3. LA INTERCULTURALIDAD EN EL AULA DE IDIOMAS

- 3.1. La interculturalidad y la enseñanza de idiomas
- 3.2. ¿Qué propone el *Marco Común Europeo de Referencia* para las Lenguas?
- 3.3. ¿Qué enfoque tiene la enseñanza de la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras?
- 3.4. La formación de los profesores de lenguas extranjeras en la interculturalidad
- 3.5. La interculturalidad en los libros de texto: ¿cómo abordar esta cuestión?

# 1 | Interculturalidad: conceptos clave

## Artículo

La libertad de las personas de elegir su propia cultura es fundamental; es un aspecto central de los derechos humanos. Todas las personas, simultáneamente o en distintas fases de su vida, pueden adherirse a diferentes sistemas de referencia culturales. Aunque cada persona es, en cierta medida, producto de su patrimonio y sus orígenes sociales, en las democracias modernas contemporáneas, todas las personas pueden enriquecer su identidad, optando por pertenecer a múltiples sistemas culturales.

*Libro Blanco sobre el diálogo intercultural “Vivir juntos con igual dignidad” (Consejo de Europa 2009: 22)*

## 1.1. Multiculturalismo, multilingüismo y plurilingüismo

Varios países han tomado la decisión política de definir una sola lengua como la oficial. Estos países se consideran monolingües, como es el caso de Francia, donde el francés es la lengua de la República; Grecia, Alemania, Austria, Italia y Portugal. Algunos países, como España, tienen una sola lengua oficial, el español, aunque reconocen otras lenguas como lengua oficial en sus respectivos territorios. A diferencia de España, Bélgica es un país trilingüe, ya que sus tres lenguas, el francés, el neerlandés y el alemán, son lenguas oficiales del país y pueden utilizarse en los contactos con la administración en distintos grados. Por último, Irlanda es un Estado con dos lenguas oficiales, el irlandés y el inglés. Al contrario de lo que ocurre desde el punto de vista oficial, todas las sociedades pueden tener varias lenguas habladas en su territorio: dialectos de la lengua oficial, lenguas regionales o minoritarias, con distinto estatus, o lenguas resultantes de la inmigración. Así pues, podemos hablar de **multilingüismo**, que es un concepto que debe aplicarse a la sociedad y no al individuo. El multilingüismo es la manifestación de la coexistencia de varias lenguas en un mismo territorio y en un mismo país.



La Comisión de las Comunidades Europeas afirma en *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo* que “El multilingüismo se refiere tanto a la capacidad de una persona para utilizar varias lenguas como a la coexistencia de diferentes comunidades lingüísticas en una misma zona geográfica”.

Comisión de las Comunidades Europeas 2005: 3



Este concepto debe distinguirse del de **plurilingüismo**, que es propio del individuo y se refiere a la capacidad de una persona de poseer, o incluso dominar, más de una lengua para comunicarse en diferentes idiomas según su interlocutor. Según la División de Política Lingüística del Consejo de Europa,

un plurilingüe es una persona que habla (en diferentes niveles de competencia) varias lenguas. Por “diferentes niveles de competencia” se entiende que una persona plurilingüe tiene las cuatro habilidades —orales, escritas, de producción y de recepción— o solo algunas de ellas. Por ejemplo, un hablante puede dominar la lectura y la escritura en otra lengua, pero no la expresión oral. Siguiendo la misma lógica que el multi o plurilingüismo, el multiculturalismo se refiere a una situación en la que una persona vive en varios contextos culturales y puede incluso pertenecer a varias comunidades con culturas y lenguas superpuestas (por ejemplo, China, India o Sudamérica). Por plurilingüismo, el **Consejo de Europa** entiende la capacidad del individuo de recurrir a un repertorio de habilidades y conocimientos en varias lenguas para hacer frente a una gran variedad de situaciones de comunicación. En otras palabras, como afirma el **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)**, el plurilingüismo es una competencia única, naturalmente desequilibrada y evolutiva, es decir, una competencia en la que los niveles de dominio de las distintas lenguas y de las diferentes actividades lingüísticas de comprensión y expresión solo pueden ser idénticos en muy raras ocasiones y están necesariamente destinados a evolucionar durante la carrera del individuo.

#### LAS LENGUAS DE... FRANCIA

Las lenguas de Francia se dividen en tres categorías: lenguas regionales, lenguas de ultramar y lenguas no territoriales. Según la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, existen 82 “lenguas de Francia”, de las cuales más de 50 se hablan en los territorios de ultramar. En la Francia continental, además del francés, existen el euskera, el bretón, el catalán, el corso, los dialectos alemanes, el flamenco occidental, el francoprovenzal y el oíl, entre otros. En ultramar, existen criollos en Guadalupe, Guayana, Martinica y Reunión, así como el malgache de Mayotte y el tahitiano. En la Guayana Francesa existen el criollo de base francesa, el criollo bushinenge (de base anglo-portuguesa) y las lenguas amerindias, mientras que en Nueva Caledonia hay 28 lenguas canacas.

Fuente: Ministère de la Culture de France ([www.culture.gouv.fr](http://www.culture.gouv.fr))

#### ¿Y EN ESPAÑA?

El artículo 3 de la Constitución Española declara que el castellano es la lengua española oficial del Estado y establece que las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

#### + Saber más

Si desea más información sobre el lugar que ocupa el multilingüismo en Europa, puede consultar el documento *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*.



## 1.2. Multilingüismo y multiculturalismo en Europa

Europa, como área lingüística, representa una parte modesta del **patrimonio lingüístico** mundial. Su paisaje lingüístico se compone de 225 lenguas que constituyen aproximadamente el 3 % de todas las lenguas. Además de las lenguas germánicas, románicas y eslavas, que constituyen las familias lingüísticas predominantes en Occidente, se incluyen otros grupos, como el vasco o las lenguas caucásicas, que son a su vez diversas y ricas debido a sus orígenes muy diferentes, a saber, el kartveliano, el abjaso-adigio y el nakho-daguestano. Todas estas lenguas pertenecen a diferentes grandes familias lingüísticas. Europa es un universo lingüístico habitado también por lenguas provenientes de la inmigración más contemporánea, como el chino, el hindi, el punjabi, pero también el árabe o el turco.

Según el Tratado de la Unión Europea y su artículo 3, la Unión Europea “[...] respetará la riqueza de su diversidad cultural y lingüística y velará por la conservación y el desarrollo del patrimonio cultural europeo” (*Diario Oficial de la Unión Europea* 2012: 17). La diversidad lingüística también está protegida por el artículo 22 de la *Carta de los Derechos Fundamentales de la UE*: “La Unión respeta la diversidad cultural, religiosa y lingüística” (Unión Europea 2000: 13). Además del principio general de la **diversidad lingüística** mencionado en los tratados fundacionales, la UE hace hincapié en la repercusión del uso de las lenguas en la mejora de la participación de los ciudadanos en la vida democrática de la Unión. En la nueva estrategia de multilingüismo, adoptada en 2005, se destacan tres objetivos principales: el aprendizaje de idiomas y la promoción de la diversidad lingüística en la sociedad, el fomento de la economía multilingüe y el acceso de los ciudadanos a la legislación europea en su propia lengua. En 2008, se lanzó un nuevo objetivo multilingüe: el multilingüismo como un activo para Europa y su diálogo intercultural. El instrumento clave para **fomentar** la eliminación de las barreras lingüísticas es la aplicación del modelo de aprendizaje/enseñanza, que consiste en **reforzar** la comunicación en una lengua materna y en otras dos. La *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*, adoptada en 1992 y que entró en vigor en 1998, nace para proteger las lenguas regionales y minoritarias como patrimonio cultural europeo. La *Carta* es un instrumento clave con aplicación práctica y resultados concretos para promover el reconocimiento legal de las lenguas minoritarias que antes no tenían estatus en los Estados miembros. También es un medio para potenciar la democracia y la diversidad cultural como base del concepto multilingüe de la UE. La idea de estudiar y enseñar lenguas distintas de las principales lenguas internacionales también subraya el aspecto específico de la política lingüística de la UE.

## 1.3. Definir la interculturalidad

La interculturalidad, un concepto dinámico, se refiere a “la existencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar

### La UNESCO

#### y la educación multilingüe

“En 1999, en la 30ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, los países adoptaron una Resolución que establecía la noción de “educación multilingüe” (Resolución 30 C/12) para referirse al uso de al menos tres lenguas en la educación: la(s) lengua(s) materna(s), una lengua regional o nacional y una lengua internacional en la educación. [...]”

La educación multilingüe basada en la(s) lengua(s) materna(s) en los primeros años de escolarización desempeña un papel fundamental en el fomento del respeto a la diversidad y el sentido de interconexión entre países y poblaciones, que son valores fundamentales en el corazón de la ciudadanía global. Como tal, contribuye a fomentar el aprendizaje de la convivencia, en consonancia con la meta 4.7”.

Fuente:  
[en.unesco.org/themes/gced/languages](http://en.unesco.org/themes/gced/languages)



expresiones culturales compartidas a través del diálogo y el respeto mutuo” (Convención de la UNESCO sobre la **protección y promoción de la diversidad** de las Expresiones Culturales (UNESCO 2005: artículo 4.8)). Presupone la multiculturalidad y es el resultado del intercambio y el diálogo “interculturales” a nivel local, regional, nacional o internacional.

La interculturalidad tiene lugar cuando dos o más culturas interactúan de forma horizontal y sinérgica. Es decir, ningún grupo puede estar por encima de los demás, lo que favorece la integración y la convivencia de las personas. Desde otra perspectiva, la interculturalidad se refiere a la capacidad de experimentar la alteridad cultural y utilizar esta experiencia para reflexionar sobre cuestiones que generalmente se dan por sentadas en la propia cultura y entorno. Implica abrirse a personas de otras culturas, mostrar interés, curiosidad y empatía, y utilizar esta mayor conciencia del otro para evaluar los propios modos de percepción, pensamiento, juicio y comportamiento, con el fin de conocerse y comprenderse mejor a sí mismo. Por consiguiente, la interculturalidad no consiste en identificarse con otro grupo cultural o adoptar las prácticas culturales del otro grupo.

El **aprendizaje intercultural**, por el contrario, es un proceso que requiere conocerte a ti mismo y conocer tus orígenes antes de poder comprender a los demás. En el aprendizaje intercultural se cuestiona lo que nos parece normal y lo que consideramos necesario mantener. Desafía nuestra propia identidad, pero también puede convertirse en una forma de vida y una manera de enriquecer nuestra propia identidad. Si todo aprendizaje es un proceso individual, el aprendizaje intercultural implica un proceso de aprender a vivir juntos en un mundo de diferencias. El aprendizaje intercultural es el punto de partida de la convivencia pacífica, dada la importancia que se reconoce a todas las culturas.

En el mundo profesional, podemos encontrar el término interculturalidad en dos aspectos: bien dentro de una misma empresa ubicada en un determinado país (empresas multinacionales) o bien entre una empresa y sus múltiples empleados en el extranjero. En ambos casos, el hecho de trabajar con personas de distinta procedencia geográfica no solo introduce barreras lingüísticas, sino que también implica cuestiones más complejas relacionadas con las diferencias culturales. De ahí la importancia de dar cabida a la interculturalidad en la empresa. Así, la gestión de la interculturalidad se ha convertido en un campo interdisciplinar de las Relaciones Humanas que tiene como objetivo facilitar la comunicación, la gestión y la interacción entre las empresas, especialmente las que se desarrollan a nivel internacional, y los empleados y actores de diferentes culturas. La **gestión de la interculturalidad** en función de las culturas enfrentadas, como las posturas, las actitudes, los modos de comunicación y el vocabulario utilizado, debe adaptarse en función de los países implicados en las relaciones interculturales. Cuanto más alejadas estén las culturas, más dificultades de adaptación o entendimiento pueden surgir.





El buen funcionamiento de las empresas multinacionales, así como de las estructuras que deben colaborar con proveedores o socios extranjeros, dependen en gran medida de la gestión de la interculturalidad y representa importantes apuestas económicas.

## 1.4. Competencias interculturales

La lista de definiciones de competencia intercultural puede ser larga y muestra la variedad de enfoques de esta noción.



Figura 1. Interculturalidad

La interculturalidad requiere la existencia de varias competencias cognitivas, afectivas y de comportamiento. En primer lugar, es necesario adquirir conocimientos sobre, por ejemplo, otros grupos culturales y sus productos, sobre las formas de interacción entre personas de diferentes culturas. Ser capaz de interpretar una práctica de otra cultura, relacionarla con la propia cultura o desarrollar un sentido crítico de esa práctica o de los elementos de una cultura y de la propia cultura son habilidades cognitivas que definen la competencia intercultural. Desde el punto de vista afectivo/comportamental, competencias como el respeto a los demás, la apertura hacia los otros, la empatía o la curiosidad permiten a las personas de diferentes culturas comunicarse y caracterizan igualmente la competencia intercultural. Estas competencias también están muy presentes en las nuevas interacciones culturales de las sociedades globalizadas.

Las competencias interculturales deben enseñarse y aprenderse, y luego practicarse a lo largo de la vida. La primera competencia consiste en **comprender** al “otro” que viene de otra cultura y esto en relación con sus creencias, valores y comportamiento. Esta comprensión mutua depende de la capacidad de mirar más allá de la propia cultura y de conseguir adoptar el punto de vista del otro, de respetar la alteridad. Para comprender al otro, es necesario desarrollar la capacidad de **empatía**, de reconocer las identidades de los demás, es decir, de reconocerlos tal y como son. Mientras que la alteridad puede ser a menudo un obstáculo en la comunicación con el otro, en el diálogo intercultural los individuos deben ser capaces de aceptar y tolerar la ambigüedad y, a continuación, ser capaces de comunicarse de forma constructiva.

Otras habilidades que deben desarrollarse para una interacción exitosa son la **capacidad de entender/sentir las ideas, los sentimientos y las intenciones de los demás** sin preocuparse por el impacto que puedan tener en su(s) comportamiento(s) o el eco que puedan tener en nuestras propias creencias. Esta habilidad de empatía se define como la capacidad de identificarse y responder adecuadamente a las motivaciones, sentimientos, forma(s) de pensar de los demás (por ejemplo, ser capaz de describir cómo se sienten los demás en determinadas situaciones, ser capaz de entender y sentir las emociones de los demás aunque apenas se expresen, ser capaz de detectar similitudes y diferencias entre lo que se dice y los propios sentimientos, o ser capaz de tener en cuenta los deseos del otro).

### 1.5. El diálogo intercultural y el Libro Blanco

La promoción del diálogo intercultural está indivisiblemente ligada a la misión del Consejo de Europa de preservar y promover los derechos humanos, la democracia y el Estado de Derecho. A través de diversas cumbres, los actores políticos e institucionales han afirmado repetidamente que la diversidad cultural es una característica de la riqueza del patrimonio europeo, lo que ha dado lugar a acciones específicas: el Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales en 1995 o la creación de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia. La Tercera Cumbre de jefes de Estado y de Gobierno (2005) identificó el diálogo intercultural como un medio para promover **la concienciación, la comprensión, la reconciliación y la tolerancia**, una posición recogida en la Declaración de Faro sobre la estrategia del Consejo de Europa para desarrollar el diálogo intercultural. De estas acciones surgió el *Libro Blanco sobre el diálogo Intercultural*.



**Libro Blanco sobre  
el Diálogo Intercultural**  
"Vivir juntos con  
igual dignidad"

¿Cuál es la función del *Libro Blanco sobre el diálogo intercultural*? Este libro identifica las formas de promover un mejor diálogo intercultural dentro de las sociedades europeas y entre ellas, así como el diálogo entre Europa y sus vecinos. También proporciona orientación sobre herramientas y normas analíticas y metodológicas. Se dirige a los responsables políticos y a los administradores, a los educadores y a los medios de comunicación, así como a las organizaciones de la sociedad civil, incluidas las comunidades religiosas y

de inmigrantes, las organizaciones juveniles y los interlocutores sociales. Así, el apartado 4.3, “Aprendizaje y enseñanza de las competencias interculturales”, se centra en los medios y canales para desarrollar el diálogo intercultural a través de la enseñanza, el aprendizaje formal y no formal, los educadores y el entorno familiar.

El diálogo intercultural tiene, según el *Libro Blanco*, un importante papel que desempeñar. Sirve para prevenir las **divisiones étnicas, religiosas, lingüísticas y culturales** y permite avanzar juntos y reconocer nuestras diferentes identidades de forma constructiva y democrática, basándose en valores universales compartidos. Por ello, propone la siguiente definición: “por diálogo intercultural se entiende un proceso que abarca el intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre personas y grupos con diferentes tradiciones y orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, en un espíritu de entendimiento y respeto mutuos” (Consejo de Europa 2009: 21). Y los autores continúan: “Por lo tanto, el diálogo intercultural es importante para gestionar la pertenencia a múltiples culturas en un entorno multicultural. Es un instrumento que permite hallar constantemente un **nuevo equilibrio de la identidad**, respondiendo a nuevas aperturas y experiencias, e incorporando nuevas dimensiones a la identidad sin renunciar a las raíces propias. El diálogo intercultural nos ayuda a evitar los escollos de las políticas de identidad y a permanecer abiertos a las exigencias de las sociedades modernas” (p. 22).

**DECLARACIÓN SOBRE LA ESTRATEGIA DEL CONSEJO DE EUROPA PARA EL DESARROLLO DEL DIÁLOGO INTERCULTURAL DE LOS MINISTROS DE CULTURA DE LOS ESTADOS PARTE DEL CONVENIO CULTURAL EUROPEO, REUNIDOS EN FARO (PORTUGAL) LOS DÍAS 27 Y 28 DE OCTUBRE DE 2005 (“DECLARACIÓN DE FARO”)**

Nos esforzaremos igualmente por conseguir que la voluntad política expresada en la Cumbre de comprometerse a un nuevo diálogo entre Europa y las regiones vecinas (la ribera sur del Mediterráneo, Oriente Medio y Asia Central) se traduzca en acciones, especialmente:

- iniciando un proceso de desarrollo del diálogo intercultural a través de la acción concertada entre las organizaciones internacionales y regionales competentes, con la participación activa de los Estados Miembros afectados y la sociedad civil;
- desarrollando los derechos humanos, la ciudadanía democrática y programas de educación sobre la participación civil, así como los intercambios interculturales en la educación secundaria y en la juventud, tanto dentro de Europa como con los países vecinos;
- empezando a trabajar sobre el pasado común de Europa y las regiones vecinas, basándonos en el convencimiento de que el diálogo entre las culturas también se fomenta mediante un entendimiento común de la historia;
- lanzando programas de cooperación sobre el patrimonio cultural y audiovisual.

## 1.6. Un ejemplo de... mestizaje: la música

Tanto el sustantivo **mestizaje** como el adjetivo **mestizo** se utilizan hoy en día para indicar, por ejemplo, el fruto de las experiencias derivadas del **cruce, la mezcla, la hibridación de culturas y tradiciones**. Por ejemplo, se habla de música o cocina mestizas, destacando su originalidad y riqueza: lenguas, ritmos e instrumentos de diferentes países dan lugar a nuevas expresiones musicales. Por ejemplo, la canción *Che il Mediterraneo sia* (2001) del cantante y compositor italiano Eugenio Bennato, en la que al ritmo de la tarantela (música y danza tradicional del sur de Italia, normalmente cantada en dialecto), los artistas acompañan al músico que canta en italiano, interviniendo en árabe, francés y dialecto napolitano. O la versión de Goran Bregovic de *Bella Ciao* (2013), en la que los ritmos e instrumentos balcánicos se entrelazan con éxito en la versión “italiana clásica”, manteniendo la letra en italiano. También se habla de “cocina mestiza” cuando se introducen productos de otros lugares en la cocina típica de una región, dando lugar a la creación de platos originales.

Básicamente, el descubrimiento del otro responde a un deseo de algo nuevo y revela una mentalidad abierta y tolerante. Tenemos una imagen positiva de esta palabra, *mestizo*, que se refiere a algo o alguien que conserva las características de su propia especie, pero que tiene la capacidad de abrirse e integrar caracteres de fuera, de mezclar aspectos diferentes. En un mundo conectado, en el que las distancias entre personas de diferentes culturas se han reducido —aunque solo sea en comparación con hace treinta años—, en el que los movimientos migratorios no dejan de aumentar en varias partes del mundo, en el que viajar es mucho más accesible que en el pasado, los contactos entre personas de diferentes orígenes seguirán multiplicándose. Como señala Edgar Morin en su libro *L'humanité de l'humanité, L'identité humaine*:

Estamos en ese momento de la era planetaria que nos permite redescubrir el origen común. Es ahora, para cumplir con la humanidad, cuando debemos recurrir a este origen común, conservando los enriquecimientos singulares adquiridos durante las diásporas, luego el mestizaje. Es a las fuerzas nacies (creativas) del lenguaje, del espíritu y de la conciencia a las que debemos recurrir. Asumir la relación inicial de la trinidad individuo / sociedad / especie es redescubrir el Arkhè [origen y principio] y apostar por el futuro. Asumir conscientemente esta trinidad es elegir el destino humano en sus antinomias y en su plenitud, y afirmar así la libertad al más alto nivel, que se pone así al servicio no solo de uno mismo, sino también de la especie y de la sociedad.

### MODELOS Y TEORÍAS DE LA CULTURA

Un término que aparece muy a menudo en el debate sobre la interculturalidad es el de **cultura**. Existen varios modelos y teorías para describir la cultura. El “modelo del iceberg” ilustra los diferentes componentes de la cultura, destacando el hecho de que algunos de ellos son visibles, mientras que otros están ocultos y, por tanto, son difíciles de descubrir. La teoría de G. Hofstede sistematizó las diferencias culturales de las distintas comunidades basándose en cuatro dimensiones:

- la distancia de poder (el grado en que se acepta una distribución desigual del poder),
- el individualismo/colectivismo (el grado en que los individuos se sienten parte de un grupo),
- la masculinidad/feminidad (el grado en que el género determina los papeles de hombres y mujeres en la sociedad)
- y la evitación de la incertidumbre (el grado en que el individuo puede asumir riesgos).

### + Saber más

#### TOPÓNIMOS Y PATRIMONIO LINGÜÍSTICO

Los topónimos revelan la rica y agitada historia de las migraciones en Europa. Santorini, en Grecia, tomó su nombre de Sant'Erini por los venecianos, mientras que la ciudad de Nápoles, en Italia, tomó su nombre de la antigua Neápolis griega, al igual que Niza, en Francia, de Nikaia. Las ciudades de Leipzig y Dresde en Alemania son de origen eslavo, mientras que Andalucía y el Algarve son testigos de la influencia árabe en España y Portugal.

## Actividades

1. Haz una lista de los topónimos de tu país y de los antropónimos de tu comunidad que nos hablan del pasado de tu país. Estos nombres pueden estar totalmente integrados en tu lengua y tener muy poco que ver con su origen.

TOPÓNIMOS	ANTROPÓNIMOS

Y ahora tómate un tiempo para pasear por tu ciudad. Mira a tu alrededor e identifica los elementos que muestran la historia de tu ciudad y el paso de diferentes personas y culturas.

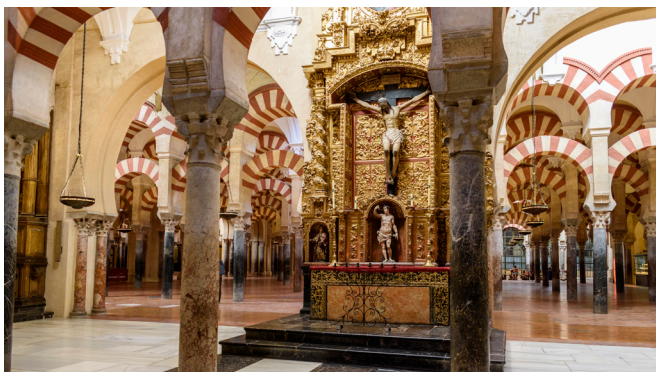
Mira las siguientes imágenes para inspirarte.



(Monumento de la UNESCO)

### La Rotonda, Tesalónica, Grecia

Construida en el siglo IV por el emperador romano Galerio, este monumento fue transformado en iglesia por Teodosio I, luego se utilizó como mezquita, a partir de 1430, como atestigua el minarete, y finalmente se dedicó a San Jorge desde 1912.



(Monumento de la UNESCO)

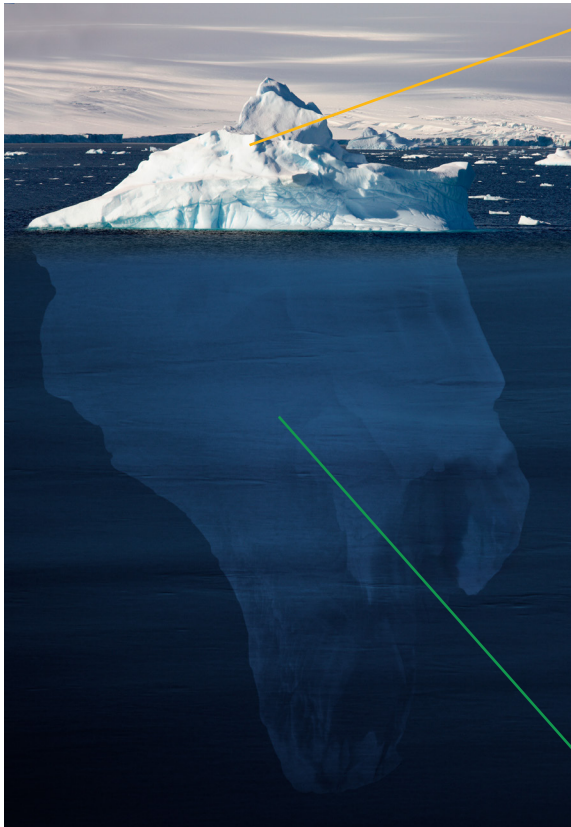
### La Mezquita-Catedral de Córdoba, España

Este edificio, que ha sufrido ampliaciones a lo largo de su historia, resume la evolución completa del estilo omeya en España, además de los estilos gótico, renacentista y barroco de la construcción cristiana.

## Actividades

### 2. La cultura como un iceberg...

Observa tu propia cultura. En tu opinión, ¿cuáles son los comportamientos, las tradiciones y las costumbres que forman parte de la parte visible del iceberg y cuáles son los valores, las prioridades, las creencias, difíciles de observar por una persona de origen extranjero?



Yellow box for notes on visible culture.

Green box for notes on hidden culture.

## 2 | La educación intercultural

### 2.1. La educación intercultural

Muchos autores están de acuerdo en que existe un malentendido en la noción de interculturalidad en la didáctica, que con demasiada frecuencia se vincula a la noción de “cultura”. En efecto, vivimos en un mundo de imágenes donde el Otro diferente está omnipresente, representado sin que seamos conscientes de esta puesta en escena. Esto repercute en la educación, ya que en nuestra vida cotidiana trivializamos la alteridad descubriendo simplemente al otro a través de clichés y estereotipos. Boli y Elliott (2008) mencionan que en Estados Unidos se establecen días “internacionales” en las escuelas para celebrar la diversidad de los alumnos, por ejemplo, proponiendo la degustación de platos típicos de un país, el descubrimiento de una danza folclórica, etc. (véase también Porcher y Abdallah-Preteille 1998). Sin embargo, para Dervin (2010), esto no es más que una “diversidad de fachada”. En efecto, en la actualidad se mantienen los **clichés** y los **estereotipos**, el Otro no se considera en su complejidad, sino que se asocia a un plato o a un baile, lo cual es muy superficial. No se hace nada para descubrir las similitudes y diferencias con la propia cultura y así tomar distancia de las propias prácticas. Del mismo modo, la educación lingüística sigue siendo bastante etnocéntrica. Si tomamos el caso de los manuales de francés como lengua extranjera (FLE), muy a menudo la ciudad de París está en primer plano, se menciona la gastronomía francesa (queso, pan...) y la moda. Sin embargo, vivir en Francia y/o ser francés no se limita a estos tópicos. Por lo tanto, hay que trabajar mucho para educar a los alumnos en la observación y el análisis crítico de estas imágenes que se les ofrecen a diario y que pueden tener un efecto negativo en su educación intercultural.



Según Ouellet (1991), la educación intercultural puede diseñarse para enfatizar y desarrollar:

- una mejor comprensión de las culturas en las sociedades modernas;
- una mayor capacidad de comunicación entre miembros de diferentes culturas;
- una mayor flexibilidad en el contexto de la diversidad cultural que caracteriza a la sociedad;
- una mayor capacidad de participación en la interacción social y el reconocimiento del patrimonio común de la humanidad.



El objetivo principal de la educación intercultural es promover y mejorar la capacidad de los estudiantes para interactuar y comunicarse con el mundo que les rodea. Para optimizar los efectos de esta educación, según Guerra (1993), debemos asegurarnos de que:

- el pluralismo sea un componente de la educación impartida a todos los alumnos (pertenezcan o no a grupos minoritarios);

- las minorías no se vean obligadas a renunciar a sus referencias culturales;
- se reconozca el mismo valor de todas las culturas;
- se establezcan mecanismos de apoyo para garantizar la igualdad de los índices de éxito de los niños de las minorías y de la mayoría.

Fuente: Consejo de Europa (2001)

Se trata, pues, de educar para descubrir, de entender al Otro más allá de las apariencias, de intentar comprender al Otro en toda su complejidad y no bajo su “diversidad de fachada”, que correspondería a los estereotipos. Por supuesto, no es una tarea fácil; hay que desarrollar habilidades y estrategias para aprender a entender al Otro, y al mismo tiempo tener la distancia suficiente para entenderse a sí mismo y deshacerse de sus representaciones (véase también Zárata 1993; Castelloti y Moore 2002; Dąbrowska, Pisarek y Stickel 2017).

El modelo de Holliday, Hyde y Kullman (2004) propone objetivos concretos en torno a tres conceptos (identidad, alterización y representaciones) para que los alumnos reflexionen sobre sus experiencias interculturales.



1) **Identidad:** el objetivo es descubrir y comprender la identidad de un individuo evitando los prejuicios, la generalización a partir de un solo caso y apreciar su complejidad (comprender las similitudes y diferencias entre culturas);

2) **Alterización:** se trata de no caer en la trampa del culturalismo (enfoque demasiado reductor/superficial) y de profundizar en el conocimiento de los prejuicios y estereotipos existentes con el objetivo de comprender por qué existen y deconstruirlos;

3) **Representación:** cuestionar las representaciones que existen sobre el Otro en la sociedad, ser conscientes de la influencia de los medios de comunicación, de las políticas lingüísticas de un determinado país, etc., que tendrán un impacto en nuestras representaciones.



## 2.2. Enfoque educativo

El concepto de educación intercultural surgió en los años 70. En aquella época, el tratamiento de los alumnos inmigrantes era inadecuado porque se asociaba a la discapacidad. Fue entonces cuando se propusieron numerosas iniciativas a favor de una pedagogía adaptada a los no nativos (véase también Abdallah-Pretceille 2017).

En 1970, el Consejo de Europa emitió una resolución sobre la educación de los hijos de los trabajadores inmigrantes. En Europa, fue durante este mismo periodo cuando se desarrollaron los enfoques interculturales en la educación. En 1978, el Ministerio de Educación francés exigió que se realizaran actividades interculturales para los alumnos de origen inmigrante. Posteriormente, el Consejo de Europa realizó numerosas publicaciones sobre este tema y la institución se convirtió en una referencia en la materia.

El Consejo de Europa contribuye a la educación intercultural proporcionando a todos sus países miembros guías para sensibilizar sobre la alteridad, para “comprender y respetar las formas de pensar y actuar de otras personas, basadas en otras creencias y tradiciones”, siendo el objetivo principal promover la cooperación intercultural y facilitar la comunicación/compreensión mutua.

Así pues, los profesores de lenguas modernas desempeñan un papel fundamental en la aplicación del desarrollo de la competencia intercultural en los alumnos. Dado que los profesores son el centro del sistema educativo, es necesario proporcionarles formación para desarrollar los **conocimientos** y las **habilidades** de los alumnos en materia de educación intercultural. Como primer paso, es importante considerar todas las culturas de forma positiva, sin priorizarlas, **valorando las experiencias personales de los aprendices**.

La **UNESCO** y el **Consejo de Europa** son instituciones influyentes en el ámbito de la educación y tienen un objetivo común: fomentar la educación intercultural de los alumnos. Según la UNESCO, la diversidad lingüística es una riqueza y la primera lengua de los estudiantes debe considerarse como una herramienta de aprendizaje de la lengua de escolarización. Esta diversidad lingüística se considera una ventaja para desarrollar y enriquecer las competencias interculturales de los alumnos.



### DIRECTRICES DE LA UNESCO (UNESCO 2003)

1. La UNESCO fomenta la enseñanza en la lengua materna como medio para mejorar la calidad de la educación basada en los conocimientos y la experiencia de los alumnos y los profesores.
2. La UNESCO fomenta la educación bilingüe y/o multilingüe en todos los niveles de la enseñanza como medio de promover la igualdad social y de género y como elemento esencial de las sociedades lingüísticamente diversas.
3. La UNESCO fomenta el uso de la lengua como un componente esencial de la educación intercultural, con el fin de fomentar el entendimiento entre las diferentes poblaciones y garantizar el respeto de los derechos fundamentales.

## 2.3. La formación del profesorado

En Francia, el Ministerio de Educación sitúa la interculturalidad en el centro del aprendizaje, como muestran los extractos de la primera parte del *Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres* (IUFM), Bulletin Officiel n.º1 de 4 de enero de 2007, Ministerio de Educación Nacional (puede consultarse en <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>). Los textos oficiales recuerdan el interés de la educación intercultural en la escuela:

Todas las miradas se dirigen ahora a la escuela, ya que el intercambio de conocimientos es esencial en la construcción de una sociedad basada en el principio de la igualdad republicana, en particular la igualdad de oportunidades, en el reconocimiento de los méritos individuales y en la voluntad de que todos los alumnos tengan éxito. La escuela es también el lugar donde se forman los ciudadanos y donde se construye una cultura común de convivencia. Esta cultura se basa en compartir valores republicanos comunes. Supone un conocimiento científicamente establecido y se basa también en la consideración de la diversidad cultural y religiosa de la Francia actual.

Al tiempo que recuerda que la formación del profesorado también desempeña un papel esencial:

Un profesor [...] debe familiarizarse progresivamente con la manera de transmitir estos conocimientos a los alumnos en el marco de la base común de conocimientos y competencias y de los programas de enseñanza: ¿cuáles son los puntos esenciales? ¿Cómo se pueden articular? Debe conocer la práctica de su futura profesión: ¿cómo organizar su clase? ¿Cómo adaptar sus métodos de enseñanza a la diversidad de sus alumnos? ¿Cómo evaluar el trabajo de cada alumno? Debe descubrir el marco de la escuela o del establecimiento: ¿cómo trabajar en equipo? ¿Cómo integrar su acción en un proyecto colectivo? Por último, debe conocer el mundo que le rodea, el mundo del trabajo y de la sociedad: ¿cómo puede comprender la diversidad de contextos sociales y económicos y las realidades escolares resultantes? ¿Cómo pueden abrir su enseñanza y su acción pedagógica al mundo exterior? ¿Cómo responder a las expectativas de los padres que confían sus hijos al servicio público de la educación nacional?

Por lo tanto, la formación de los profesores es esencial: se trata de un pliego de condiciones que especifica las competencias que hay que construir para desarrollar los conocimientos necesarios, para ponerlos en práctica, para dar a los alumnos el deseo de aprender y la posibilidad de asimilar los valores comunes con una perspectiva positiva.

## 2.4. Competencias que desarrollar

Los distintos programas escolares contienen competencias que deben desarrollarse según los ciclos de aprendizaje (ciclos 1-2-3). Por ejemplo, para el ciclo 1 (educación infantil: 3-5 años):

- **Movilizar el lenguaje en todas sus dimensiones:**
  - Álbumes, mediadores de la interculturalidad en el aula, en la escuela. Leer, traducir, convertir en audio álbumes en diferentes idiomas de la escuela infantil.
  - Canciones multilingües, rimas para construir la competencia intercultural.
- **Explorar el mundo:**
  - Explorar el mundo para sensibilizar sobre la interculturalidad.
  - Orientarse en el tiempo explorando lo más destacado del año, descubriendo las tradiciones y hechos culturales de nuestros vecinos.

Esto se traduce concretamente en la lectura de auténticos álbumes de literatura infantil en diferentes idiomas: se hacen eco, en y a través de otra lengua, del universo de referencia del niño pequeño. El objetivo principal es escuchar, identificar y comparar para comprender mejor la alteridad. Se puede leer y escuchar un álbum o un cuento en diferentes idiomas, para comparar las lenguas, para escuchar diferentes sonidos, diferentes ritmos, diferentes formas de nombrar una misma cosa. Escuchar la misma canción infantil en diferentes idiomas es también una apertura a la interculturalidad.



Otro ejemplo es la plataforma eTwinning, a la que hicimos referencia en el primer capítulo, que ofrece la posibilidad de crear proyectos con socios europeos. Estas movibilidades virtuales contribuyen a la construcción de la competencia intercultural de los alumnos.

#### LA MALETA FRANCO-ALEMANA DE LA OFAJ

La maleta franco-alemana de la OFAJ ([valisette.ofaj.org/accueil](http://valisette.ofaj.org/accueil)) es un sitio web de sensibilización sobre la interculturalidad en una dimensión franco-alemana para alumnos de 3 a 6 años. Cada cultura está representada por una marioneta: Tom y Lilou. Al crear una cuenta en la plataforma, el profesor puede acceder a diferentes recursos en línea, como las fichas de fotos de *tolilo* para descubrir los álbumes de fotos de Tom y Lilou.



Al conectarse a la plataforma eTwinning, las partes interesadas en la educación de los países europeos —profesores, directores, educadores, etc.— se comunican, cooperan, desarrollan proyectos y comparten. Forman parte de la comunidad de aprendizaje más interesante de Europa. eTwinning está cofinanciado por Erasmus+, el programa europeo de educación, formación, juventud y deporte.

Fuente: [etwinning.net/fr/pub/index.htm](http://etwinning.net/fr/pub/index.htm)

Para el ciclo 2 y 3 (escuelas primarias: 6-10 años), encontramos las siguientes competencias:

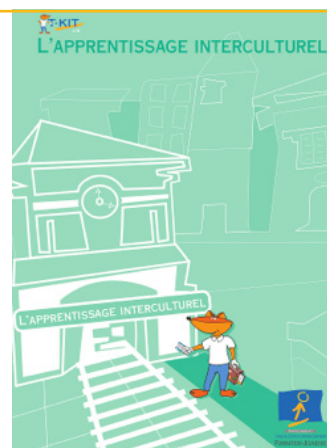
- **contextualizar** la cultura en el área correspondiente;
- **desarrollar** el pensamiento crítico;
- **educar** en la alteridad;
- **contribuir** a la trayectoria ciudadana.

En las webs de las Academias se ofrecen varias propuestas de actividades, relativas a los ciclos 2 y 3. Por ejemplo, incluyen:

- La creación de un diario de viaje para educar en la interculturalidad. Un proyecto multidisciplinar basado en un viaje lingüístico real o virtual, poniendo así al alumno en la posición de artista. El objetivo sería transcribir la identidad visual de un país o una lengua, sin caer en estereotipos.
- Trabajo sobre expresiones idiomáticas, onomatopeyas.
- Uso de álbumes, cuentos.

#### CAJA DE HERRAMIENTAS - APRENDIZAJE INTERCULTURAL

Esta publicación del Consejo de Europa ofrece un conjunto de herramientas, una colección de experiencias e ideas para poner en práctica el aprendizaje intercultural en el contexto de la formación y el trabajo con jóvenes. Los formadores pueden encontrar en esta publicación los antecedentes y la importancia del aprendizaje intercultural, resúmenes de algunas de las teorías más importantes, consejos para desarrollar metodologías interculturales, una selección de diversos métodos y talleres. El T-Kit del Consejo de Europa ofrece actividades concretas para desarrollar las competencias interculturales de los alumnos. Contiene varias fichas con diferentes temas, cada una de las cuales presenta el material necesario para la actividad, el tiempo necesario para llevarla a cabo, cómo formar los grupos y los diferentes pasos que se deben seguir para el éxito de la actividad. Se trata de una ficha didáctica destinada al profesor, que proporciona un marco real para la actividad.



## 2.5. Algunos proyectos relacionados con la interculturalidad

He aquí una lista —no exhaustiva— con programas a nivel europeo e internacional que permiten el estudio de la interculturalidad.

<p><b>Todos diferentes - Todos iguales</b> <b>(Consejo de Europa)</b> <i>coe.int/es/web/compass/45</i></p>	<p>Un kit didáctico con ideas, recursos, metodología y actividades para la educación intercultural informal con adultos y jóvenes. La primera edición tuvo lugar en 1995, la segunda en 2004 y la tercera en 2018.</p>
<p><b>Autobiographie de rencontres interculturelles</b> <b>Autobiografía de encuentros interculturales</b> <b>(Consejo de Europa)</b> <i>coe.int/es/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters</i></p>	<p>La Autobiografía de encuentros interculturales, una respuesta concreta a las recomendaciones del <i>Libro Blanco del Consejo de Europa sobre el diálogo intercultural "Vivir juntos como iguales en la dignidad"</i>, adopta la forma de una serie de preguntas destinadas a estimular y guiar la reflexión del alumno sobre un episodio concreto de un encuentro de su elección con una persona perteneciente a otro grupo cultural.</p>
<p><b>Représentations de l'Autre: une Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais de médias visuels</b> <b>Representaciones del Otro: Una autobiografía de encuentros interculturales a través de medios visuales</b> <i>coe.int/fr/web/autobiography-intercultural-encounters/images-of-others</i></p>	<p>La Autobiografía de los encuentros interculturales a través de los medios visuales es una herramienta (en inglés y francés) que pretende ayudar a los alumnos a analizar de forma crítica una imagen concreta que hayan visto en los medios de comunicación (en la televisión, en una revista, en una película, en Internet, etc.).</p>
<p><b>Globlives</b> <b>(Suiza)</b> <i>globlives.ch/fr</i></p>	<p>Globlives es una biblioteca pública intercultural y una asociación cuyos objetivos son ofrecer material de lectura en la lengua materna de los habitantes de la región (35.000 libros en 280 idiomas); tender un puente entre la cultura de origen y la de acogida; y ofrecer un lugar de encuentro para personas de diversos orígenes, un espacio de convivencia donde cada inmigrante pueda encontrar, en los testimonios de su cultura, los puntos de referencia que refuercen su identidad.</p>
<p><b>Sentirse inmigrante: enfoque multicultural en la enseñanza</b> <i>flam-project.eu/index.php?id=18</i></p>	<p>Este proyecto, "Ponte en la piel de un inmigrante", trata de la integración de los inmigrantes y está dirigido a profesores, formadores y otro personal educativo que en su vida profesional diaria está en contacto con inmigrantes. Su objetivo es diseñar y desarrollar un enfoque pedagógico multicultural como nueva estrategia y método pedagógico mediante la organización de talleres de formación para profesores, formadores y otro personal educativo.</p>
<p><b>La Enciclopedia de los migrantes</b> <b>(Francia)</b> <i>encyclopedia-of-migrants.eu/en</i></p>	<p>La Enciclopedia de los Migrantes es un proyecto de experimentación artística iniciado por la artista Paloma Fernández Sobrino, cuyo objetivo es reunir 400 testimonios de historias de vida de migrantes en una enciclopedia. Se trata de un trabajo contributivo que parte del barrio de Le Blosne en Rennes y reúne una red de 8 ciudades de la costa atlántica de Europa, entre el Finisterre de Bretaña y Gibraltar.</p>

<p><b>WelComm:</b>  <b>Habilidades de comunicación para la integración de los inmigrantes (Proyecto Erasmus+)</b>  <a href="http://welcomm-project.com">welcomm-project.com</a></p>	<p>Este proyecto tiene como objetivo proporcionar un acceso equitativo a la educación para los niños migrantes en edad preescolar y primaria, sensibilizar a los padres migrantes sobre la importancia de la educación para la inclusión social, desarrollar herramientas innovadoras para el aprendizaje no formal de idiomas y, por lo tanto, mejorar la capacidad de las organizaciones de migrantes y de los profesores de idiomas que trabajan con los migrantes para desarrollar habilidades básicas de comunicación en el idioma de acogida.</p>
<p><b>Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique (Canadá)</b>  <a href="http://elodil.umontreal.ca">elodil.umontreal.ca</a></p>	<p>Este sitio tiene como objetivo apoyar a los profesores que trabajan en entornos multiétnicos y multilingües. También se dirige a todos aquellos que deseen desarrollar las competencias interculturales y lingüísticas de sus alumnos, especialmente en entornos desfavorecidos, ya sea el francés su lengua materna, su segunda o su tercera lengua.</p>

Tabla 1. Programas europeos relacionados con la interculturalidad



## Actividades

3. Consulta los textos oficiales de educación de tu país y anota el lugar que ocupa la interculturalidad.

¿Qué competencias se prevén?

Haz una lista:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

## 3 | La interculturalidad en el aula de idiomas

### 3.1. La interculturalidad y la enseñanza de idiomas

Desarrollar el diálogo intercultural no es una tarea fácil. Es necesario asegurarse de que existen las condiciones para dicho diálogo: derechos humanos y democracia, igualdad de dignidad y respeto mutuo, igualdad de género, y la eliminación de cualquier barrera al diálogo, como la dificultad de comunicarse en varios idiomas. Este último punto es el que parece más importante: la interculturalidad debe desarrollarse también en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras.

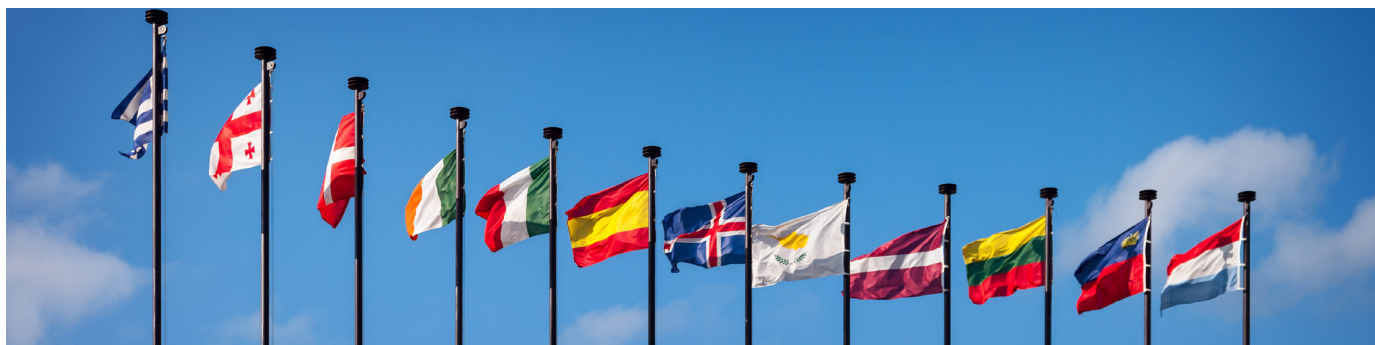
Entonces, ¿qué pasa con la interculturalidad en la enseñanza de idiomas? La respuesta se encuentra en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)*, que desde hace varios años prevé el desarrollo de la conciencia intercultural. Según el capítulo 5.1.1.3, la conciencia intercultural es el conocimiento, la conciencia y la comprensión de la relación entre “nuestro” mundo y el mundo meta. Las competencias correspondientes a esta conciencia son

la capacidad de poner en relación la cultura de origen y la cultura extranjera; la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar diversas estrategias para el contacto con quienes proceden de otras culturas; la capacidad de desempeñar el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y la cultura extranjera y de hacer frente de forma eficaz a los malentendidos interculturales y a las situaciones de conflicto; la capacidad de superar las relaciones estereotipadas (§5.1.2.2.).

El diálogo intercultural no es solo un conocimiento del Otro, del mundo meta, sino un proceso reflexivo que permite verse a sí mismo desde la perspectiva del otro. Este enfoque permite al alumno descubrir primero su propia cultura, ver la diversidad de culturas o enfoques diferentes que pueden conformar su propia sociedad, y luego volverse hacia el Otro. Cuando se vuelve hacia el Otro, no se le pide que lo acepte, sino que comprenda primero sus especificidades, que se conozca, que comprenda y se anticipe a los estereotipos.



El escritor mexicano Octavio Paz escribió en su obra *Sombras de Obras* (1983: 31): “La comprensión de los otros es un ideal contradictorio: nos pide cambiar sin cambiar, ser otros sin dejar de ser nosotros mismos”.





### 3.2. ¿Qué propone el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas?

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) afirma que

En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. Corresponde a los profesores y a los alumnos la tarea de reintegrar todas las partes en una totalidad que se desarrolle de manera fructífera (Consejo de Europa 2002: 1).

Esto coincide con el principio de que el conocimiento de los valores y creencias compartidos por determinados grupos sociales de otras regiones o países, como las creencias religiosas, los tabúes, una historia común, etc., son esenciales para la **comunicación intercultural**.

Así pues, uno de los objetivos es el desarrollo del conocimiento sociocultural, del que forma parte la conciencia intercultural (§5.1.1.3). Esta noción corresponde a la conciencia y comprensión de las relaciones (similitudes y diferencias distintivas) entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad de destino”. El alumno toma conciencia de la diversidad regional y social de los dos mundos y, al mismo tiempo, se da cuenta de que existe un abanico de culturas mucho más amplio que el transmitido por la primera lengua del alumno o por las lenguas que ha aprendido. El alumno también es consciente de que el Otro es visto a menudo a través de estereotipos nacionales.

Así pues, el MCER propone que el alumno sea capaz de establecer una relación entre la cultura de origen y la cultura extranjera, que sea consciente de su cultura y que sea capaz de reconocer y utilizar una serie de estrategias para establecer contacto con personas de otra cultura, que sea capaz de actuar como intermediario cultural entre su propia cultura y la cultura extranjera y de enfrentarse eficazmente a situaciones de incomprensión y conflicto cultural y, por último, que sea capaz de ir más allá de las **relaciones superficiales estereotipadas**.

En el volumen complementario, donde la interculturalidad se vincula al plurilingüismo, los autores proponen competencias específicas para establecer un espacio pluricultural. En el nivel A1, el alumno puede facilitar un intercambio intercultural saludando a la gente y mostrando interés con palabras sencillas y expresiones no verbales, invitando a los demás a hablar e indicando si entiende cuando se le dirige la palabra directamente. En el nivel A2 el alumno puede contribuir a un intercambio intercultural, pidiendo a las personas que se expliquen y aclaren lo que han dicho con palabras sencillas, y utilizando su repertorio limitado para expresar acuerdo, invitación, agradecimiento, etc. Por



último, en el nivel B1 el alumno puede garantizar un intercambio intercultural utilizando un repertorio limitado para presentar a personas de diferentes culturas, hacer y responder preguntas, y mostrar conciencia de que algunas cosas pueden percibirse de manera diferente en las distintas culturas. También puede contribuir a crear una cultura comunicativa compartida intercambiando información sobre la lengua y los valores y comportamientos específicos de cada cultura de forma sencilla.

### 3.3. ¿Qué enfoque tiene la enseñanza de la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras?

Se puede decir que hay tres etapas esenciales que permiten a los alumnos desarrollar esta conciencia intercultural: **percepción, comparación y análisis**. La primera etapa permite a los alumnos ver lo que no es fácil de percibir, experimentar un choque. Descubren ya su propia cultura y lo que el Otro piensa de ellos antes de expresar lo que piensan del Otro. Esto les permitirá establecer comparaciones entre las dos culturas y, finalmente, profundizar en su análisis, ir más allá de la primera comparación superficial, a menudo basada en impresiones y estereotipos.

La pregunta que cabe hacerse ahora es si este enfoque es posible con todos los públicos. Este encuadre de lectura escalonada en varias etapas diferentes de otra cultura puede ser fructífero con un público culturalmente “heterogéneo”, portador de varias culturas diferentes. Cada alumno puede aportar su propia visión de las cosas, que se confrontará con la visión de otro alumno. Este enfoque contrastivo puede conducir a un mejor descubrimiento de la cultura del Otro.

A diferencia de la clase “heterogénea”, la clase “homogénea” puede ser más difícil de gestionar y conducir hacia un enfoque intercultural. Los alumnos, al menos a nivel aparente, pueden ser portadores de la misma cultura, lo que puede hacer que la clase sea menos rica o menos dinámica. Es cierto que el profesor se enfrenta a un grupo lingüística o culturalmente “homogéneo”, pero las experiencias vitales de cada alumno pueden enriquecer el curso y, en última instancia, permitir un enfoque intercultural diferente según los aprendices.

En cualquier caso, nos parece interesante subrayar que lo que puede resultar más difícil no es el origen común o diferente de los alumnos, sino la **sordera cultural** que puede caracterizar a los alumnos. Muy a menudo nos encontramos con que cualquier presentación o debate intercultural se enfrenta a una actitud pasiva de los alumnos, que parecen más bien descubrir al Otro sin ser capaces de liberarse de sus estereotipos o analizar lo que observan.

Por otra parte, no hay que minimizar las dificultades de la enseñanza intercultural. La observación y la comparación, sin análisis, pueden conducir a una reinterpretación de la cultura del Otro, lo que en última instancia da lugar a ver

la diferencia en términos de déficit e inferioridad, a insistir en la comparación y a centrarse excesivamente en las diferencias, olvidando finalmente las similitudes que puedan existir entre su mundo y el mundo objetivo. Los alumnos también pueden sentirse obligados a explicar las diferencias entre las dos culturas o incluso desarrollar una visión exótica, incluso idílica, de la otra cultura: el francés siempre lleva boina y una *baguette* en la mano mientras un español está de fiesta y echa la siesta; un alemán trabaja mientras un italiano o un griego se toma una cerveza en la playa.

### 3.4. La formación de los profesores de lenguas extranjeras en materia de interculturalidad

Varios trabajos teóricos hacen hincapié en la necesidad de una formación intercultural para los profesores de idiomas. Esto también se refleja en el *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI)*, un documento destinado a los estudiantes que acceden a la formación inicial del profesorado. Este portafolio les invita a reflexionar sobre los conocimientos y habilidades didácticas necesarias para enseñar lenguas modernas y les ayuda a evaluar sus propias habilidades didácticas y su progreso. En este documento, encontramos dos apariciones de la noción de interculturalidad: la primera se refiere a una competencia metodológica de los futuros profesores: “Soy capaz de evaluar y seleccionar actividades que desarrollan la conciencia intercultural del alumno”; mientras que la segunda se refiere a la preparación de las clases: “Soy capaz de programar la enseñanza de ciertos aspectos de otra materia utilizando la lengua meta (enseñanza interdisciplinar, AICLE, etc.)” (Consejo de Europa 2007: 30 y 37).

¿Por qué aparecen estas dos **competencias** en este documento? Los profesores suelen adoptar un enfoque centrado en la cultura con una presentación de los hábitos cotidianos, reproduciendo así o incluso reforzando los estereotipos y las representaciones sobre la cultura meta. Entusiasmados y admirando la cultura asociada a la lengua que se enseña, utilizan un discurso positivo, corriendo el riesgo de dar a los alumnos una imagen excesiva de la cultura que están descubriendo. Así, siempre existe el riesgo de **etnocentrismo**, de **comparar** la cultura propia con la del otro, e incluso de **reforzar los prejuicios** con una jerarquía de culturas.

Este enfoque, que parece ser común en los libros de texto universalistas, concibe al alumno como representante de otra sociedad, como portavoz de una cultura supuestamente única, monofónica y sin matices. El alumno pasa inmediatamente a observar la cultura del otro y la compara con su “propia” cultura, sin observación ni reflexión. El trabajo en los libros de texto conduce finalmente a una comparación, con la que se corre el riesgo de interpretar la diferencia en términos de déficit, de radicalización de la diferencia, de visión exótica.



### 3.5. La interculturalidad en los libros de texto: ¿cómo abordar esta cuestión?

Los libros de texto de lenguas extranjeras suelen ser los llamados **universalistas**. Esto significa que ofrecen las mismas actividades de comprensión y producción, los mismos textos, las mismas actividades fonéticas, las mismas explicaciones para todos los públicos destinatarios, sin querer satisfacer las necesidades de mercado de una comunidad lingüística específica. Esto repercute inevitablemente en el tratamiento de la interculturalidad y en el desarrollo de la competencia intercultural. Debido a este universalismo, no permiten a los alumnos observar y comprender primero su propia cultura, observar y comprender la cultura del Otro, comparar y analizar. Observando los libros de texto, podemos ver que los autores de muchos libros de texto publicados por las grandes editoriales que desean tener la máxima difusión se ven abocados a adoptar una política que parece condenada a formas de monólogo cultural que impiden un verdadero desarrollo de la conciencia intercultural de los aprendices. Se observa incluso que los autores proponen a veces actividades culturales como pretexto para desarrollar sus competencias escritas u orales. Así, estas mismas actividades no pueden funcionar como un paso intermedio hacia el desarrollo de la conciencia intercultural, tal y como se presenta en el MCER.

En la mayoría de los libros de texto, podemos ver fácilmente que las actividades propuestas tienen las mismas características: a. llevan a los alumnos a describir lo que ocurre en el país de la lengua meta y luego a comparar con lo que ocurre en sus propios países (“¿y tú?”, “¿cómo es en tu país?”, “¿haz comparaciones con tu país y los países que conoces?”); b. la observación de la cultura del Otro es más bien un pretexto para el desarrollo de otra destreza como la escritura o la expresión oral.

#### + Saber más



## La Bibliothèque Humaine

#### LA BIBLIOTECA HUMANA

Fundada en Copenhague en 2000 por cuatro miembros daneses del grupo juvenil “Stop the Violence”, la Biblioteca Humana es la respuesta al dilema social de que pasamos por alto a las personas que nos rodean.

Durante una conversación, los lectores tienen la oportunidad de enfrentarse a los estereotipos, las dudas, las ideas preconcebidas... y descubrir un Libro Humano que es real. Los viajes de los Libros se parecen a lo que imaginamos, o no; sus elecciones parecen inevitables, o no (<https://labibliothequehumaine.fr>).



Fuente: <https://labibliothequehumaine.fr>

## Actividades

### 4. Al encuentro del Otro.

Reúnete/Queda con un amigo o colega que venga de otro país. Escucha su historia.

Pregúntale sobre su integración en tu sociedad.

Pregúntale sobre los estereotipos y prejuicios de tu sociedad, pero también sobre sus propios estereotipos y prejuicios sobre esta nueva sociedad.

### 5. Yo en relación conmigo y con el otro.

Cuando hablamos de nosotros mismos o de los demás, siempre tenemos algunas ideas preconcebidas.

Elige los adjetivos que mejor te describen como persona. Por ejemplo, *abierto, familiar, superficial, quejicoso, tolerante...*

¿Qué te parece esta lista? ¿Pueden estos adjetivos describir también a los españoles en general?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

Ahora consulta esta lista con tus amigos extranjeros y pídeles que te den cinco adjetivos para describir a los españoles.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

## Actividades

### 6. ¿Un choque intercultural? Hablemos de ello...

Seguramente has tenido una experiencia en la que te has enfrentado a un malentendido intercultural: estás en el extranjero y alguien pasa por delante de ti mientras esperas en la cola, un amigo extranjero te roba comida del plato, te hace esperar más de media hora, te obliga a quitarte los zapatos cuando llegas a su casa...

- a. Describe lo que ha pasado
- b. ¿Dónde fue?
- c. ¿Cómo reaccionaste?
- d. ¿Cómo te sentiste?
- e. ¿Cómo crees que se sintieron otras personas en esa situación en ese momento?  
¿Estaban contentos, ofendidos, estresados o qué? ¿Cómo lo supiste?
- f. ¿Crees que tienes alguna costumbre que pueda parecerle extraña a un extranjero?  
Por ejemplo: besar para saludar, dar la mano, tomar un bocadillo o un aperitivo, saludar a un desconocido en el ascensor, refunfuñar todo el tiempo...

#### REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES FRANCESES: UN DÉFICIT DE REFLEXIÓN INTERCULTURAL

En el marco de un estudio sobre la interculturalidad, los investigadores querían comprobar las representaciones de los estudiantes franceses en relación con sus compañeros europeos y no europeos. Tenían que organizar algunas actividades de grupo con un estudiante de un país europeo y otro de un país no europeo y luego redactar un informe sobre su experiencia. Una cena para descubrir la cocina del otro, una salida a un café, una salida cultural o el descubrimiento de un lugar eran algunas de estas actividades. Los informes fueron muy reveladores sobre el enfoque de los estudiantes. El análisis de estos informes mostró que algunos estudiantes franceses adoptan una posición etnocéntrica que lleva a sus interlocutores a situarse en una posición de inferioridad y a evaluar su propia cultura de forma negativa. Los estudiantes alófonos se posicionan como jueces de su propia cultura bajo la mirada crítica de sus interlocutores para distanciarse de lo que ocurre en su propia sociedad. El etnocentrismo francés va de la mano del etnocentrismo europeo, basado en un estereotipo relativo a la proximidad geográfica: un país europeo tendría las mismas características que Francia. Este estereotipo emergente es el resultado de la comparación entre la realidad propia y la realidad de otra sociedad vista a través del filtro de los hábitos “europeos” (Valetopoulos 2017).

## Actividades

7. Observa estas imágenes.

¿Puedes asociar estas imágenes con un país?

¿Por qué has hecho esta elección?



A



B



C



D



E



F



G



H



I



J



K



L

## Actividades

7. Observa estas casas diferentes.

¿Qué adjetivo podrías asociar a cada imagen?

¿Por qué o por qué no?

Habla de tu casa ideal.



A



B



C



D



E



F



G

ANTIGUA  
 NUEVA  
 ENCANTADORA  
 EXTRAÑA  
 AGRADABLE  
 BONITA  
 TRANQUILA  
 COLORIDA  
 PEQUEÑA  
 GRANDE  
 AGRADABLE  
 DESAGRADABLE  
 ...



## CAPÍTULO 4

# La formación del profesorado para la enseñanza de idiomas



### 1. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN LA UE

- 1.1. Niveles educativos
- 1.2. Programas de idiomas para alumnos
- 1.3. Programas de idiomas para profesores

### 2. CÓMO SE APRENDE UNA LENGUA EXTRANJERA

- 2.1. El proceso de aprendizaje
- 2.2. El léxico mental
- 2.3. Aprendizaje implícito y explícito
- 2.4. Aprendizaje reflexivo y autónomo

### 3. CÓMO ENSEÑAR UNA LENGUA EXTRANJERA

- 3.1. Primeros pasos
- 3.2. Empezar a enseñar
- 3.3. Planificar la clase

### 4. OBSERVACIÓN FINAL

# 1 | La situación actual de la educación y la formación lingüística en la UE

En el debate sobre la integración de los inmigrantes y refugiados, se mencionan repetidamente dos aspectos clave: la educación y la capacidad de hablar la lengua del país de residencia. Es cierto que estos dos factores permiten a un ciudadano formar parte de la sociedad y ayudan a los hablantes no nativos a enfrentarse a las situaciones de la vida cotidiana, como ir de compras, los intercambios en las instituciones oficiales o los retos esenciales de la vida, como encontrar un trabajo o un lugar para vivir.

Para abordar el tema de cómo facilitar la integración, empezaremos con una visión general de la **situación actual de la migración** en la Unión Europea. En la actualidad, se calcula que en los 27 países de la UE hay 2,4 millones de inmigrantes procedentes de países extracomunitarios (véase el gráfico 1). El pico de la inmigración se observa en 2015 debido al flujo de refugiados procedentes principalmente de Siria, Irak y Afganistán. La UE se enfrentó a nuevos retos y se alzaron voces que dijeron que la UE no tenía las capacidades necesarias. Sin embargo, también hubo voces de apoyo por parte de la política y la ciudadanía:

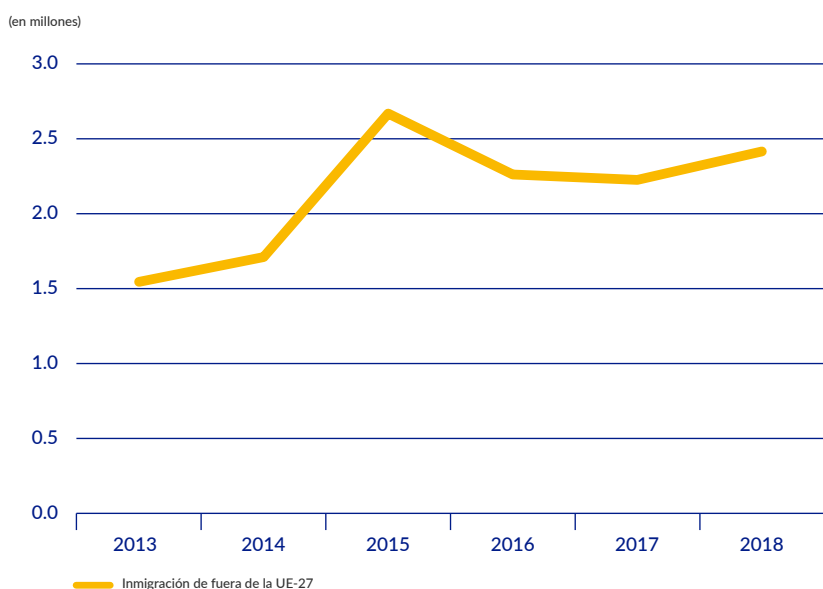


*Los que necesitan y buscan protección deben recibirla. Y, por cierto, quiero señalarlo una vez más, a pesar de todas las encuestas críticas: más del 90 % de la población alemana sigue diciendo: Los que huyen del terror, la guerra y la persecución deben tener la oportunidad de ser aceptados y protegidos en Alemania. Me parece maravilloso.*

Angela Merkel en febrero de 2016; citada en Welt (2016)



## INMIGRANTES DE FUERA DE LA EU-27 Y EMIGRANTES DE LA UE-27, 2013-2018



*Nota: Los datos de migración de Chipre incluyen al Reino Unido en la composición de la UE, ya que no se dispone de datos relativos a la UE-27, mientras que sí se dispone de datos relativos a la UE-28 (que incluye, por tanto, al Reino Unido). Fuente: Eurostat (códigos de datos en línea: migr\_inmm5prv, migr\_imm12prv, migr\_emi3nxt y migr\_emi5nxt).*

Gráfico 1. Fuente: <https://ec.europa.eu/eurostat>

En el capítulo 1 se puede encontrar más información general sobre la migración y las lenguas en Europa. El siguiente capítulo se centrará en la situación educativa y en los programas lingüísticos para alumnos y profesores en Europa.

La migración entre estados miembros de la Unión Europea también aumentó: 1,4 millones de personas que residían previamente en un estado miembro de la UE-27 emigraron a otro estado miembro en 2019.

### + Saber más

#### PAÍSES EUROPEOS CON MÁS INMIGRANTES

Los cuatro países con mayor número total de inmigrantes son:

- **Alemania** (más de 8.900.000)
- **España** (en torno a 6.400.000)
- **Francia** (3.800.000 aprox.)
- **Italia** (con más de 3.300.000).

Estos cuatro países y su L1 (primera lengua) están representados en nuestro proyecto **INCLUDEED** y, por lo tanto, el consorcio puede mejorar la situación y las necesidades sociales y lingüísticas de los inmigrantes.

## 1.1. Nivel educativo

Esta cita del sociólogo Dr. Thomas Wöhler, de la Universidad de Constanza, muestra la importancia de la lengua y el trabajo en el proceso de integración. En general, esto significa que debemos tener una mirada más cercana de la educación, ya que un trabajo estable es a menudo el resultado de un logro educativo. En la educación se sientan las bases de la formación y el empleo futuros. Como los sistemas educativos de la UE son muy diferentes, se utiliza la **CINE = Clasificación Internacional Normalizada de la Educación** para comparar los distintos sistemas educativos a nivel internacional. La tabla 1 muestra la codificación de niveles de la CINE de la UNESCO.



*Tiene sentido que el gobierno concentre sus medidas de integración en el idioma y en el trabajo: de este modo se apoya a los inmigrantes para que puedan vivir su vida de forma autónoma e independiente de las subvenciones.*

Thomas Wöhler



CINE PROGRAMAS (CINE-P)	
0	Educación infantil
1	Educación primaria
2	Educación secundaria básica
3	Educación secundaria superior
4	Educación postsecundaria no terciaria
5	Educación terciaria de ciclo corto
6	Nivel de licenciatura o equivalente
7	Nivel máster o equivalente
8	Nivel de doctorado o equivalente
9	No clasificados en otro lugar

Tabla 1. Niveles de la CINE. Fuente: <http://uis.unesco.org>



Un análisis de la población en edad de trabajar (entre 25 y 54 años) muestra que en 2019 algo más de un tercio (37,3 %) de las personas no nacidas en la UE que vivían en ella habían completado con éxito un nivel de educación secundaria inferior (nivel 2 según la CINE). Por el contrario, el porcentaje de personas nacidas en la UE y residentes en su Estado miembro de nacimiento que no tenían más que un nivel de educación secundaria inferior era del 16,6 %. Por lo tanto, el porcentaje de la población en edad de trabajar de la UE-27 nacida fuera de la UE que tenía como máximo un nivel de educación secundaria inferior era más de dos veces superior al porcentaje de los que vivían en su Estado de nacimiento.

La importancia de la educación y el empleo y su función distintiva para los ciudadanos de la UE nacidos fuera de la UE y los nacidos en ella se hace aún más evidente cuando se observa a los jóvenes que no tienen empleo ni participan en programas de educación y/o formación. El gráfico 2 muestra que en 2019 más de uno de cada cinco ciudadanos no nacidos en la UE no trabajaba ni seguía una formación, mientras que en el caso de los nacidos en la UE solo el 11,8 % se encontraba en esta situación.

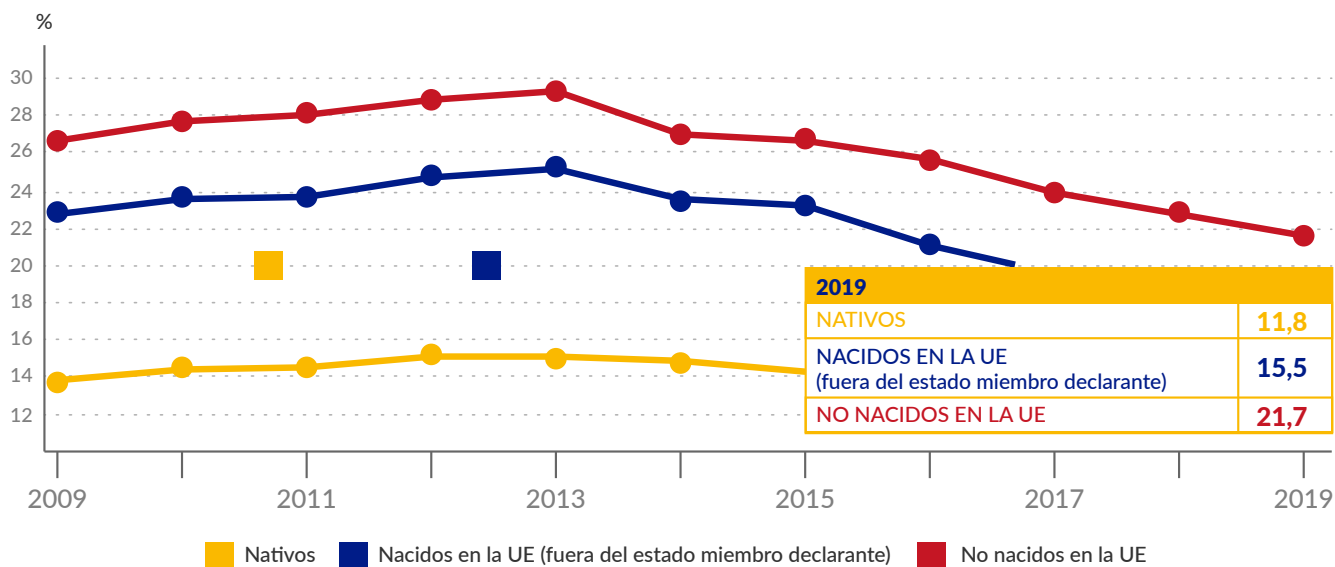


Gráfico 2. Evolución de la proporción de jóvenes de 15 a 29 años que no tienen empleo ni educación ni formación, UE-27, 2009-2019. Fuente: <https://ec.europa.eu/eurostat>

Aparte de las estadísticas a nivel europeo, es difícil encontrar datos representativos de cada país sobre el número de estudiantes inmigrantes o refugiados en las escuelas o universidades. Solo hay estimaciones que dicen que, por ejemplo, en España se calcula que un 23% de la población inmigrante tiene estudios universitarios (Iglesias *et al.* 2020). Según un microcenso alemán de 2019, alrededor del 30 % de los estudiantes en las escuelas tienen un origen inmigrante (Oficina Federal de Estadística 2019); el gobierno italiano informa de un 10 % de estudiantes extranjeros en las escuelas primarias y secundarias.

Por lo tanto, la necesidad de la educación lingüística es imperante y en la siguiente sección se proporcionará información sobre los programas de idiomas para estudiantes extranjeros y los programas para las personas que están interesadas en la enseñanza de lenguas extranjeras que se ofrecen en los países europeos socios del presente proyecto.

## 1.2. Programas lingüísticos para los alumnos

Hay varios aspectos que influyen en la educación y la formación, pero uno de los aspectos clave es la lengua, que favorece la integración en el país de residencia en diversos ámbitos para todas las edades. Los conocimientos lingüísticos son una condición previa para que los niños tengan éxito en la educación escolar, los estudiantes en las universidades, los adultos en el trabajo o en situaciones cotidianas como las citas médicas o la búsqueda de piso.

Los países europeos representados en nuestro proyecto ofrecen determinados **programas para estudiantes extranjeros antes** de la escuela y en las propias **escuelas** para apoyar la integración. Además, los seis países ofrecen cursos de idiomas y de integración para adultos.

La tabla 2 muestra algunos ejemplos actuales de programas enmarcados en el apoyo a los niños inmigrantes y refugiados antes de la escuela y en las escuelas según su país de residencia.

PAÍS DE RESIDENCIA	PROGRAMA DE IDIOMAS	PÁGINA WEB PARA MÁS INFORMACIÓN
FRANCIA	UPE2A: unidad pedagógica para los alumnos alófonos entrantes (clase específica para los alumnos alófonos incluidos en las clases ordinarias)	Ministerio de Educación, Juventud y Deportes: <a href="https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/ME-NE1234231C.htm?cid_bo=61536">https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/ME-NE1234231C.htm?cid_bo=61536</a>
	CASNAV: centraliza toda la información relativa a los alumnos recién llegados y organiza las clases de apoyo a los niños inmigrantes/refugiados	Ministerio de Educación, Juventud y Deportes: <a href="https://eduscol.education.fr/1201/centre-academique-pour-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs-casnav">https://eduscol.education.fr/1201/centre-academique-pour-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs-casnav</a>
ALEMANIA	Clases de idiomas de herencia	Mediendienst: <a href="https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf">https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf</a>
	Programa de acción: "Para ponerse al día después del Covid-19"	Instituto Goethe y Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF): <a href="https://www.bmbf.de/files/BM-FSJ_Corona_Aufholpaket_Layout_17_sa.pdf">https://www.bmbf.de/files/BM-FSJ_Corona_Aufholpaket_Layout_17_sa.pdf</a>
ITALIA	Directrices oficiales del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca / Ministerio de Educación, Universidad e investigación	Directrices para la acogida e integración de antiguos alumnos extranjeros: <a href="https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890">https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890</a>
IRLANDA	Recursos para padres de niños pequeños	Department of Children, Equality, Disability, Integration and Youth: <a href="https://www.gov.ie/en/publication/5720cc-learning/#resources-for-parents-of-young-children">https://www.gov.ie/en/publication/5720cc-learning/#resources-for-parents-of-young-children</a>
ESPAÑA	Language immersion classrooms (Aulas de inmersión lingüística)	Red de información educativa: <a href="https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/3503">https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/3503</a>
	Propuestas curriculares específicas para la enseñanza de alumnos inmigrantes en la L2	Gobierno de Navarra: <a href="http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf">http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf</a>
PORTUGAL	Guía y programa de bienvenida	Dirección General de Educación: <a href="https://www.dge.mec.pt/criancas-e-jovens-refugiados-medidas-educativas#2_Medidas_de_Acolhimento">https://www.dge.mec.pt/criancas-e-jovens-refugiados-medidas-educativas#2_Medidas_de_Acolhimento</a>

Tabla 2. Programas lingüísticos para niños inmigrantes/refugiados

Dada la distribución por edades de la población inmigrante, también es necesaria la formación lingüística de los adultos. Por ello, los países europeos ofrecen clases de idiomas y de integración también para este nivel de edad. La tabla 3 muestra dónde puede encontrar más información sobre estas clases para adultos:

PAÍS DE RESIDENCIA	PROGRAMA Y PROVEEDOR DE IDIOMAS	PÁGINA WEB PARA MÁS INFORMACIÓN
FRANCIA	Asociaciones: Audacia y Le Toit du Monde	Asociación Audacia: <a href="https://www.audacia-asso.fr/fr/contenu/detail/5/pole-migrant">https://www.audacia-asso.fr/fr/contenu/detail/5/pole-migrant</a>  Le Toit du Monde: <a href="http://toitdumonde-csc86.org">http://toitdumonde-csc86.org</a>
	Otros recursos: Guía de bienvenida para todas las edades	Guía para la enseñanza del francés a los inmigrantes adultos: <a href="http://didac-ressources.eu/2017/09/15/guide-pour-les-formateurs-fli-dapres">http://didac-ressources.eu/2017/09/15/guide-pour-les-formateurs-fli-dapres</a>
ALEMANIA	Gobierno: cursos de idiomas y de integración de la BAMF	BAMF: <a href="https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/SpezielleKursarten/speziellekursarten-node.html">https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/SpezielleKursarten/speziellekursarten-node.html</a>
ITALIA	Las ONG	ONG: Escuela Penny Wirton: <a href="http://www.scuolapennywirton.it/breve-storia-della-scuola/#">http://www.scuolapennywirton.it/breve-storia-della-scuola/#</a>
	Gobierno: CPIA (Centros Provinciales de Educación de Adultos)	CPIA: <a href="https://www.miur.gov.it/i-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti">https://www.miur.gov.it/i-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti</a>
IRLANDA	Gobierno, ONG y privados: Fáilte Isteach	Aprendiendo inglés: <a href="http://www.integration.ie/en/ISEC/Pages/Mig_Info_Learning_English">http://www.integration.ie/en/ISEC/Pages/Mig_Info_Learning_English</a>
ESPAÑA	ONG, instituciones, MOOC	Instituto Cervantes para preparar el examen de obtención de la nacionalidad española: <a href="https://examen.es.cervantes.es/es/ccse/examen">https://examen.es.cervantes.es/es/ccse/examen</a>
		MOOC para aprender español: <a href="https://iedra.uned.es/courses/course-v1:UNED+PuertasAbiertasI_003+2022/about">https://iedra.uned.es/courses/course-v1:UNED+PuertasAbiertasI_003+2022/about</a>
PORTUGAL	Gobierno: Portugués para Todos	ACM: <a href="https://www.acm.gov.pt/pt/-/programa-ppt-portugues-para-todos">https://www.acm.gov.pt/pt/-/programa-ppt-portugues-para-todos</a>

Tabla 3. Programas lingüísticos para inmigrantes/refugiados adultos

### 1.3. Programas lingüísticos para profesores

Hay programas y formación continua para convertirse en profesor de idiomas o para apoyar a las personas que enseñan a inmigrantes y refugiados.

**En España**, la asignatura *Español para inmigrantes* se imparte a nivel universitario dentro del máster de formación del profesorado de educación secundaria obligatoria, en la especialidad de lengua y literatura españolas. También se imparte en otros másteres, como el de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Salamanca (MUSALE), entre otros. Además, los centros educativos ofrecen cursos de formación del profesorado, tanto a nivel

#### CÓMO CONSEGUIR LA ACREDITACIÓN

Algunos países europeos ofrecen programas de idiomas, títulos de formación de profesores y cursos de formación de profesores a nivel universitario o gubernamental. Normalmente puedes obtener un certificado o un máster que te habilita y te permite enseñar una lengua extranjera o una segunda lengua.

de escuela como de instituto, así como a nivel universitario. Un ejemplo es el Certificado de Especialización en Didáctica del Español como L2 a inmigrantes de la Universidad de La Rioja.

**En Francia**, los programas de formación específicos para los profesores de niños con otras lenguas maternas son propuestos por la **Académie**, ya que Francia está dividida en Académies responsables de las cuestiones educativas de cada región específica. Esta formación se propone cada año y puede organizarse en colaboración con las universidades francesas. El Rectorado es el servicio que gestiona todos los establecimientos educativos de una Académie. Este Rectorado también puede certificar las competencias en francés como segunda lengua (certificación **Français Langue Seconde**; más información en <https://www.francaislangueseconde.fr/pistes-pour-lenseignement/certification-complementaire-en-fls/>). Los profesores con experiencia en FSL pueden presentar una solicitud con elementos que muestren sus métodos de enseñanza en francés como segunda lengua.

**En Alemania**, las universidades y el Ministerio de Educación (BMBF) ofrecen una formación avanzada que permite obtener un máster o un certificado de alemán como segunda lengua (**Zusatzqualifizierung DaF/DaZ**; véase en <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/ZusatzqualifizierungDaFDaZ/zusatzqualifizierung-daf-daz-node.html>). Además, algunas universidades alemanas ofrecen un título de DaF/DaZ (alemán como lengua extranjera/segunda lengua), como el Instituto de Alemán como Lengua Extranjera de Heidelberg (puede consultarse en <https://www.uni-heidelberg.de/de/studium/alle-studienfaecher/deutsch-als-fremdsprache-deutsch-als-zweitsprache>).



## Actividades

1. ¿Qué clasificación CINE se utiliza para la educación de...?

Niños en edad preescolar: \_\_\_\_\_

Alumnos de formación profesional que alcanzan un grado medio: \_\_\_\_\_

Estudiantes de doctorado: \_\_\_\_\_

2. (a) Investiga los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras en tu país y región.

A menudo hay ONG o programas de formación gubernamentales en los que puedes participar y ser voluntario como profesor.

Las palabras clave de búsqueda pueden ser: *enseñanza voluntaria, enseñanza de lenguas extranjeras/ segundas, tutores de idiomas, ESOL (inglés para hablantes de otras lenguas).*

(b) Intenta encontrar ofertas de formación para voluntarios en tu país y región.

A menudo, las universidades, escuelas de idiomas e instituciones ofrecen estos cursos.



## 2 | Cómo aprender una lengua extranjera

Los emigrantes y refugiados tienen diferentes orígenes en su nuevo país de residencia. Algunos emigran de niños con o sin sus padres, otros emigran como adultos jóvenes, de mediana edad o mayores y otros nacen en su nuevo país de residencia. Algunos emigrantes y refugiados van a la guardería, a la escuela, a la universidad o al trabajo, donde están rodeados de la lengua extranjera. Otros permanecen principalmente en su contexto familiar. Debido a estas diferentes situaciones, tienen distintas condiciones previas para aprender un idioma y hay que **diferenciar entre su primera lengua (L1) y su segunda lengua o lengua extranjera (L2)**.

En un contexto académico, el aprendizaje de una nueva lengua (L2) se denomina **adquisición de una segunda lengua o de una lengua extranjera**, dependiendo de las circunstancias de su aprendizaje (véase la figura 1). Muchos estudios en el campo de la lingüística y la didáctica abordan el tema de la adquisición de la L2 y el bilingüismo investigando los factores que influyen en el proceso de adquisición de la L2, así como las posibilidades de intervención para mejorar el aprendizaje. Ya hemos mencionado la edad y la forma de adquisición en el primer párrafo, pero hay más factores que influyen en la adquisición de la L2, como el conocimiento previo de la lengua (nivel de competencia), los ámbitos de uso de la lengua o la autoidentificación y la motivación o actitud.

La motivación desempeña un papel crucial, dadas las difíciles y desafiantes condiciones afectivas de los inmigrantes y refugiados. El objetivo principal de alguien que se encuentra en un país extranjero es ser capaz de comunicarse y desenvolverse en situaciones cotidianas. Hay que tener en cuenta las diferentes necesidades e intereses de los alumnos. La mediación entre la diversidad, por un lado, y los requisitos de integración, por otro, solo puede lograrse si el multilingüismo se apoya en el multiculturalismo.

**+** Saber más

Para más información, véanse Li (2000) o Edmondson y House (2011).

<b>PRIMERA LENGUA (L1)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· LENGUA ADQUIRIDA DESDE EL NACIMIENTO</li> <li>· Adquisición incontrolada de la lengua</li> </ul>	<b>LENGUA NATIVA LENGUA MATERNA</b>
<b>SEGUNDA LENGUA (L2)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· LENGUA APRENDIDA EN UNA ETAPA POSTERIOR</li> <li>· Principalmente incontrolada en situaciones cotidianas</li> </ul>	<b>LENGUA NO MATERNA</b>
<b>LENGUA EXTRANJERA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· LENGUA APRENDIDA EN UNA ETAPA POSTERIOR</li> <li>· Principalmente controlada en el contexto de la clase</li> </ul>	

Figura 1. Diferencias y similitudes entre la primera, la segunda y la lengua extranjera.

La primera lengua (L1), que en muchos idiomas se denomina *lengua materna*, es la que una persona adquiere desde su nacimiento. Aunque a veces se emplean como sinónimos, los términos *adquisición de segunda lengua* y *lengua extranjera* pueden diferenciarse en cuanto a la edad y el tipo de aprendizaje. El aprendizaje de una lengua extranjera suele ser controlado, por ejemplo, en una clase y acompañado por un profesor o tutor. La adquisición de una segunda lengua suele ser incontrolada y se produce en la comunicación cotidiana. Ambos tipos de aprendizaje de lenguas pueden aplicarse a los inmigrantes y refugiados, ya que viven en el país de la L2, rodeados de la lengua extranjera en situaciones cotidianas. Sin embargo, la adquisición de la L2 puede ser difícil porque el contacto con la L2 es a veces escaso. Este puede ser el caso si los principales contactos de los inmigrantes o refugiados son miembros de su familia, amigos o compañeros que hablan la misma L1 que ellos. Los niños y adolescentes cuentan con apoyo lingüístico en las escuelas y cuanto más joven sea el alumno, más fácil será el proceso de aprendizaje. Para más información, véanse Klein (1992) o Robinson (2008).

Sin embargo, los jóvenes estudiantes de L2 tienen que enfrentarse a enormes retos en el transcurso de su educación escolar. El hecho de que la lengua del aula y del trabajo sea extranjera puede provocar dificultades básicas de comunicación y, posteriormente, discriminación. No siempre se ofrecen clases de lengua materna y de refuerzo, y solo son un complemento de las clases normales. La lengua es uno de los factores por los que estos niños tienen que sobrellevar una carga de trabajo más amplia, algo que apenas se reconoce. En el caso de los adultos, es muy importante contar con entornos controlados de aprendizaje de idiomas para apoyar su proceso de aprendizaje. En este grupo puede haber un obstáculo más para el éxito del aprendizaje de idiomas: algunos alumnos no están alfabetizados o tienen que aprender un nuevo alfabeto (alfabeto latino) antes de poder mejorar sus habilidades de lectura y escritura en la L2.

En el capítulo 2 se puede encontrar información más detallada sobre las diferentes necesidades lingüísticas de los menores y los adultos. Los siguientes subapartados se centrarán en el proceso de aprendizaje y en cómo la persona que enseña puede apoyarlo.

## 2.1. El proceso de aprendizaje

En el camino hacia la capacidad de comunicarse en una nueva lengua, los alumnos pasan por ciertas etapas de adquisición. Antes de dominar de forma productiva una forma lingüística, el alumno desarrolla las llamadas variedades de aprendizaje que se desvían de forma específica del objetivo. Los procesos típicos que subyacen a la generación de formas y estructuras específicas del alumno son la **sobregeneralización** y la **transferencia** de la L1 a la L2.



Por ejemplo, obsérvese en la siguiente frase no solo la desviación de la versión estándar, sino cómo esta se produjo. Las palabras que se desvían de la versión estándar se indican con un asterisco\*:

Ella no *\*querió* venir.

Los hablantes de español L1 utilizarían la forma irregular: “Ella no quiso venir”; en la versión anterior se observa una desviación de la norma. El alumno añadió el sufijo *-ió* a la raíz del verbo *querer* para construir el pasado regular. Esto demuestra que el alumno aprendió a construir la forma del pasado de verbos regulares acabados en *-er* (*comer* > *comió*; *beber* > *bebió*; *temer* > *temió*), pero sobregeneralizó esta regla a los verbos que no la siguen.

Otra fuente común de desviaciones, pero también una señal para el proceso de aprendizaje, es la **transferencia**. Se trata de la influencia de la L1 en la L2. El siguiente ejemplo de dos hablantes que aprenden español muestra un ejemplo de transferencia:

Hablante 1: *\*El primavera* es bonito.

Hablante 2: *\*Primavera* es bonita.

Un hablante de español como L1 no pronunciaría ninguno de los dos ejemplos anteriores, ya que el género correcto de primavera es femenino (la *primavera*). Tal vez podamos suponer que la palabra *primavera* no se ha aprendido con el género adecuado, pero también cabe pensar que la L1 del primer hablante tiene un género masculino para la palabra primavera, como el francés (*le printemps*). El segundo hablante podría ser un estudiante de idiomas con una L1 sin sistema de artículos.

La sobregeneralización y la transferencia son dos estrategias con las que los estudiantes de idiomas utilizan y acceden a diferentes recursos lingüísticos para maximizar su potencial comunicativo. El profesor debe fomentar y apreciar estas estrategias. En el contexto académico, esto se denomina **translenguaje**.

En conclusión, podemos decir que las desviaciones del objetivo se producen en cierta medida de forma sistemática. Son una parte integral del proceso de aprendizaje de la lengua. Desde el punto de vista del profesor, es importante no centrarse en lo que el alumno no puede hacer o no sabe en la L2, sino más bien en ver lo que el alumno ha aprendido hasta ahora y en qué puede mejorar todavía. Para la motivación del alumno y el progreso del aprendizaje, es más importante que el profesor se centre en el proceso de aprendizaje y en el éxito (parcial) en lugar de en los déficits del alumno. Encontrará más información sobre los principios didácticos en el capítulo 4 (apartado 3).

**+** Saber más

Para más información, véanse Li (2000) o Edmondson y House (2011).

## 2.2. Léxico mental

El léxico mental permite entender cómo las representaciones mentales de las palabras están interconectadas y almacenadas en la memoria a largo plazo (MLP) y cómo esto nos permite utilizar el lenguaje en la comunicación.

Las entradas léxicas de nuestro léxico mental almacenan muchos tipos diferentes de información que a menudo están relacionados entre sí. La información puede clasificarse en tres niveles de información léxica

- 1) **información del lexema:** especificaciones fonéticas y métricas de la palabra
- 2) **información del lema:** información morfológica y sintáctica de la palabra
- 3) **información del concepto:** significado de la palabra

Esto se demostrará con el ejemplo de la palabra **chocolate** en la siguiente descripción y en la figura 2. Los colores se indican en la descripción.

1) **Información sobre el léxico**

- fonología (pronunciación y entonación: [tʃoko'late])
- ortografía (*chocolate* en la forma escrita)

2) **Información del lema**

- atributos morfológicos (características gramaticales; plural: chocolate-s)
- atributos sintácticos (clase de palabra: sustantivo; género y caso)

3) **Información sobre el concepto**

- significado / contenido de la palabra (marrón, dulce hecho de granos de cacao)
- términos relacionados (*tableta de chocolate, trozo de chocolate*)
- asociaciones e imágenes individuales

**CÓMO ENSEÑAR EL LÉXICO**

Debido a la estructura en red de la información, los profesores de idiomas **no deben presentar las palabras de forma aislada**, sino siempre en un contexto o en campos semánticos (*trozo de chocolate, me gusta el pastel de chocolate, tableta de chocolate, chocolate negro, etc.*). De este modo, el alumno puede utilizar sus otras entradas del léxico para conectar la nueva entrada más fácilmente y recuperar la información más rápidamente.

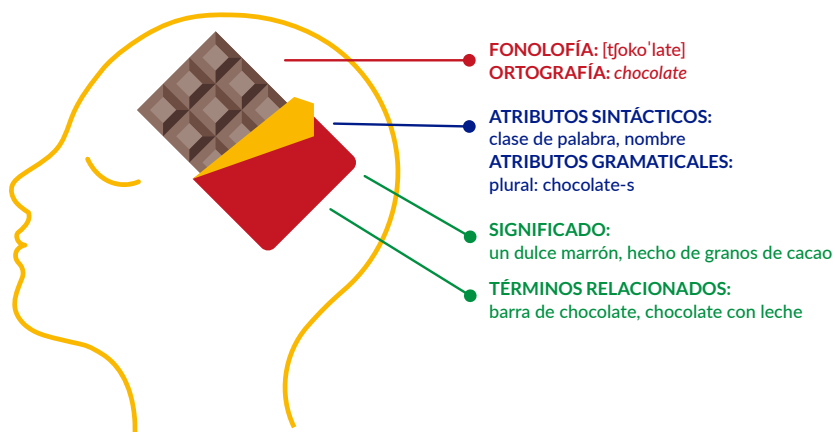


Figura 2. Representación mental de la palabra "chocolate".

El léxico mental puede entenderse como una red y no como una estructura unidimensional. Esta interconexión puede verse en la figura 2: el lexema, el lema y la información de contexto están interconectados y cuanto más interconectada esté una "entrada del léxico" con otras entradas, más fácil será para el usuario de la lengua encontrar y utilizar la(s) palabra(s) correcta(s).

**+ Saber más**

Para más información, véase Dietrich y Gerwien (2014:25 ss).

### 2.3. Aprendizaje implícito y explícito

El proceso de aprendizaje es muy complejo y existen diferentes formas en las que nuestro cerebro procesa y almacena la información. Hay que distinguir entre aprendizaje implícito y explícito. El **aprendizaje implícito** se refiere al aprendizaje inconsciente que no se controla voluntariamente. Debido al aprendizaje implícito, las **habilidades procedimentales** se desarrollan de forma automatizada. Puede tratarse de la aplicación automatizada de reglas gramaticales o de la orientación automatizada hacia normas y valores sociales. En el caso del **aprendizaje explícito**, el alumno es consciente de su proceso de aprendizaje. Esta forma de aprendizaje conduce a un **conocimiento declarativo**. Este conocimiento es un conocimiento de hechos, por ejemplo, de reglas gramaticales o de información sociocultural. Para más información, véase Ellis (1994).

Según el Consejo de Europa, tanto el conocimiento declarativo como las habilidades procedimentales, además de la aptitud y la actitud individuales, conducen a las **competencias lingüísticas**, que son la clave para actuar en una lengua extranjera o segunda lengua.

Ambas formas de aprendizaje se complementan, y el aprendizaje implícito puede fomentarse mediante entornos como los enfoques de aprendizaje integrado o inmersivo de contenidos y lenguas (véase Haataja (2008)) o enfoques lúdicos como la gamificación (puede consultarse Viale (2017)).

### 2.4. Aprendizaje reflexivo y autónomo

El aprendizaje explícito puede apoyarse en enfoques pedagógicos que promuevan el aprendizaje reflexivo. En general, los adolescentes y los adultos se benefician del **aprendizaje reflexivo de idiomas** porque empiezan a ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje, de las desviaciones de las formas estándar, del progreso del aprendizaje, etc. Este es el primer paso para permitir el aprendizaje autónomo fuera del aula y del entorno del profesor.

La reflexión significa que los alumnos evalúan lo que han aprendido en el pasado y lo que van a aprender a continuación. Las consecuencias pueden ser un cambio o una mejora del proceso de aprendizaje porque se les da a los alumnos la oportunidad de corregir y ampliar sus conocimientos en direcciones específicas. Además, el éxito aumentará la motivación del alumno.

El profesor puede apoyar la reflexión dedicando un tiempo al final de una lección o actividad de aprendizaje para este proceso. La reflexión puede ser oral, y los alumnos pueden hablar a toda la clase o en grupos sobre su proceso de aprendizaje, sus intereses o su forma de aprender. Otra posibilidad es una forma escrita de reflexión en la que el alumno puede rellenar listas de control o diarios de aprendizaje.



*Las competencias son la suma de conocimientos (declarativos), habilidades (procedimentales) y características que permiten a una persona realizar acciones.*

Consejo de Europa (2001: 21)



#### EL CAMINO HACIA EL APRENDIZAJE

El aprendizaje reflexivo puede tener éxito durante o directamente después de una actividad de aprendizaje. De este modo, el alumno puede reflexionar sobre el resultado del aprendizaje, que es especialmente importante para él. Sin embargo, es casi igual de importante reflexionar sobre el camino hacia el resultado.

NIVEL COGNITIVO = CONOCIMIENTO	NIVEL METACOGNITIVO = ESTRATEGIAS Y PROCESO DE APRENDIZAJE	NIVEL EMOCIONAL = SENTIMIENTOS E INTERESES
<ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Qué sé ya en mi lengua meta?</li> <li>· ¿Cuál es mi próximo objetivo de aprendizaje?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Cómo puedo aprender con éxito?</li> <li>· ¿Cómo avanza mi aprendizaje?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Cómo me gusta aprender?</li> <li>· ¿Qué es lo que me interesa?</li> </ul>
EJEMPLOS PARA INTRODUCIR Y CONSOLIDAR EL VOCABULARIO EN TORNO AL TEMA "FAMILIA"		
<ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Qué nuevo vocabulario has aprendido para hablar de la familia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Qué has hecho para aprender el vocabulario sobre la familia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Qué actividad te ha gustado más hoy?</li> </ul>

Tabla 4. Niveles de reflexión basados en Ballweg et al. (2013: 67).

Una fuente muy inspiradora para los diarios de aprendizaje es el *Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)* del Consejo de Europa, que puede encontrarse aquí: <https://www.coe.int/portfolio>. Se basó en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* para disponer de material de ámbito europeo que sirviera de apoyo a las personas multilingües de la UE. Puede encontrar más información sobre el *MCER* en el capítulo 1.

El material incluye una biografía lingüística, un pasaporte lingüístico y un dossier, en el que los alumnos pueden documentar y reflejar su proceso de aprendizaje. En la figura 3 se pueden ver dos páginas como ejemplo de biografía lingüística del *PEL*. Muestra la reflexión a nivel cognitivo (*¿Qué he aprendido?*), a nivel metacognitivo (explicaciones para el proceso de aprendizaje: concienciación, estrategias personales; *¿cómo he aprendido y cómo voy a aprender?*) y a nivel emocional (*Lo que me gustaría aprender*).

## ¿Qué he aprendido y qué me ayudó a aprenderlo?

Busca ejemplos de palabras, expresiones o dichos que hayas aprendido y anota todo lo que te facilitó su aprendizaje.

¿Qué he aprendido?	¿Qué me ayudó a aprenderlo? ¿Cómo lo aprendí?

## ¿Qué hago para aprender fuera de clase?

Anótalo.

**Actividades:**

	Lo hago	Me gustaría
Me escribo de forma regular con hablantes de otras lenguas.		
Oigo música y leo las letras de canciones.		
Leo novelas adaptadas.		
Veo películas y programas de televisión en versión original.		
Hago deberes de la asignatura de lengua.		
Participo en intercambios o estancias en el país donde se habla la lengua.		
Voy a campamentos lingüísticos de verano.		
Mantengo contactos con otras lenguas a través de internet (email, webs, chats).		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		

Figura 3. Ejemplos del *Portfolio Europeo de las Lenguas* (Consejo de Europa 2011).

Una lista de comprobación o un diario de aprendizaje como el siguiente pueden ser uno de los pilares para aumentar el **aprendizaje de idiomas autónomo**. En nuestra era digital, hay muchas posibilidades de animar a los alumnos a aprender de forma autónoma en cualquier momento y en cualquier lugar. Las razones son convincentes, ya que el aprendizaje autónomo es individual y flexible. El alumno puede elegir su propio nivel de lengua, su ritmo, su tiempo y su lugar de aprendizaje.

IDEAS PARA CREAR UN DIARIO DE APRENDIZAJE PARA SUS ALUMNOS CON ALGUNOS EJEMPLOS				
<b>A) CONTENIDO Y OBJETIVO DE APRENDIZAJE DE LA SESIÓN</b>				
<b>FECHA</b>				
<b>Mis metas para la sesión</b>	Vocabulario ..... <input type="checkbox"/> Estudios culturales ..... <input type="checkbox"/> Gramática ..... <input type="checkbox"/> Comprensión auditiva ..... <input type="checkbox"/> Fonética ..... <input type="checkbox"/> Redacción ..... <input type="checkbox"/> Comunicación ..... <input type="checkbox"/> Lectura ..... <input type="checkbox"/> Otras: .....			
<b>B) OBSERVACIONES DURANTE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE</b>				
<b>Programa o aplicación de aprendizaje utilizado</b>	.....			
<b>Fue fácil</b> 😊				
<b>Fue difícil</b> 😞				
<b>C) PROCESO DE APRENDIZAJE</b>				
<b>El proceso de aprendizaje en relación con mis metas</b>				
<b>Mi progreso en el aprendizaje en esta sesión:</b>				
(++)	(+)	(0)	(-)	(--)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>D) PERSPECTIVAS Y OBJETIVOS PARA LA PRÓXIMA SESIÓN</b>				
<b>¿Qué quiero aprender la próxima vez?</b>				
.....				
.....				

Otro pilar para el aprendizaje autónomo son las numerosas ofertas de material de aprendizaje de idiomas que se pueden encontrar en Internet o en aplicaciones digitales. La figura 4 ofrece algunos ejemplos útiles en los que los alumnos pueden encontrar recursos gratuitos para autoevaluarse, entrenarse, repetir y continuar con sus contenidos de aprendizaje de idiomas.



Esto puede ser muy útil para los alumnos que no pueden participar regularmente en las clases de idiomas o que tienen un ritmo de aprendizaje diferente al de la mayoría de sus compañeros. Aunque la mayoría de los sitios web y las aplicaciones son de uso intuitivo, el profesor debe apoyar a los alumnos al principio e indicarles que deben organizar su aprendizaje de acuerdo con sus objetivos de aprendizaje, su nivel de lengua y también sus intereses. Se recomienda dejar que los alumnos documenten su proceso de aprendizaje con la ayuda de un diario de aprendizaje (véanse los portafolios y los ejemplos anteriores).

**+** Saber más

Puede encontrar más información sobre el material TIC para el aprendizaje de idiomas en el capítulo 5.4.2. Material TIC.

### AUTOEVALUACIÓN

**Dialang:** <https://dialangweb.lancaster.ac.uk>

**VHS:** <https://vhseinstufungstest.de>

### PODCASTS Y VÍDEOS

**Deutsche Welle:** <https://www.dw.com/de/media-center/podcasts/s-100976> (podcast)

**Cornelsen Verlag:** <https://www.cornelsen.de/empfehlungen/deutsch-als-fremdsprache/unterrichten/medien/videos-zum-deutschlernen-auf-youtube> (vídeos en YouTube)

### PÁGINAS WEB DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS

**ProGram 2.0:** <https://program.idf.uni-heidelberg.de> (nivel B2/C1)

**Schubert Verlag:** <https://www.schubert-verlag.de/aufgaben> (todos los niveles)

### JUEGOS Y APLICACIONES PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

**Planet Schule:** <https://www.planet-schule.de/wissenspool/deutsch-lernen-mit-mumbro-zinell/inhalt/lernspiel-online.html> (para niños)

**Goethe Institut:** Ein rätselhafter Auftrag (app para el nivel B1/B2)

### APLICACIONES PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

**7ling** (aprendizaje de una segunda lengua para inmigrantes y refugiados con información intercultural)

**Ankommen** (aplicación para refugiados)

**HelloTalk** (aplicación tándem)

Figura 4. Aprendizaje autónomo con medios digitales.



## Actividades

3. Lee los siguientes escenarios y decide si se trata de la primera, la segunda o la lengua extranjera para el alumno:

Lorcan:

Lorcan tiene 13 años y va al colegio en Irlanda. Su lengua materna es el inglés y aprende alemán en la escuela. Más adelante, quiere estudiar traducción de alemán en la universidad.

El alemán es para él: \_\_\_\_\_

Maryam:

Maryam tiene 19 años y emigró de Irak a España. Enseguida empezó a trabajar aquí sin haber recibido ninguna clase de idiomas y sin dominar el español. Sin embargo, al cabo de un tiempo le resultó más fácil comunicarse. Años más tarde, decidió ir a clases de español.

El español es para ella: \_\_\_\_\_

Anaïs:

Anaïs es de madre francesa y de padre italiano, y vive en Francia. Aprendió ambos, el francés y el italiano, desde que nació. Desde el verano, va a la escuela secundaria en París, donde empezó con el inglés.

El italiano es para ella: \_\_\_\_\_

El inglés es para ella: \_\_\_\_\_

4. Lee las siguientes preguntas de un profesor para fomentar la reflexión y decide si la reflexión es a nivel cognitivo, metacognitivo o emocional.

PREGUNTAS DEL PROFESOR	NIVEL COGNITIVO	NIVEL METACOGNITIVO	NIVEL EMOCIONAL
¿LE AYUDA TRABAJAR EN GRUPO?			
¿APRENDE NUEVO VOCABULARIO CUANDO PRESENTA SUS RESULTADOS EN CLASE?			
¿QUÉ PLATOS IRLANDESES CONOCE?			
¿QUÉ PLATOS IRLANDESES LE GUSTARÍA PROBAR?			
¿HA APRENDIDO ALGO NUEVO SOBRE LOS PLATOS IRLANDESES?			

## 3 | Cómo enseñar una lengua extranjera

Esta parte dará una visión general de cómo enseñar una L2 (lengua extranjera o segunda lengua). Esto incluye los primeros pasos, los principios didácticos para facilitar el trabajo como profesor y un ejemplo práctico de cómo planificar una lección. Esta guía se centra en la enseñanza a inmigrantes y refugiados y, por lo tanto, el contenido puede diferir de la enseñanza de lenguas extranjeras en el aula, como en escuelas o institutos de idiomas. Sin embargo, se darán referencias útiles a otras formas de enseñanza en el aula.

### 3.1. Primeros pasos

Antes de empezar a planificar tus clases, es muy útil tener en cuenta factores relacionados con el docente, tus alumnos, el concepto de tu clase, así como el material que necesitarás en la clase.

Algunos de los factores más importantes de esta fase de preparación pueden clasificarse en cuatro categorías (véase también la figura 5):

#### A) Mi papel como profesor

Es importante reflexionar sobre tu propio papel como profesor. ¿Cuánto tiempo puedo invertir y cómo quiero ayudar? ¿Quiero ayudar a individuos o a una clase? ¿Cuánto sé de mi L1? ¿Necesitaré mucho material adicional?

Es necesario darse cuenta de que el papel del profesor no es el mismo que el de un profesor formado en una escuela de idiomas. El recurso más importante es tu motivación para ayudar y tus conocimientos sobre el uso adecuado de la lengua. Esto no significa automáticamente que el profesor esté en condiciones de explicar por qué la utiliza de esta u otra manera. Lo más importante es que los alumnos vean que el objetivo principal es ayudarlos a comunicarse en la L2 de forma que otros hablantes de la lengua meta puedan entenderles.

#### B) El perfil del alumno

Reflexionemos ahora sobre el perfil de los alumnos. ¿Tienen **conocimientos previos** de la lengua que quieren aprender? ¿Están familiarizados con el **alfabeto latino**? ¿Están **acostumbrados a aprender** o no? ¿Cuáles son sus necesidades e intereses?

Puede ser útil formar grupos más homogéneos en cuanto a estos factores y enseñarles por separado en grupos de aprendizaje más pequeños si hay tiempo y espacio. También es posible agrupar a personas que congenian porque pueden motivarse mutuamente o incluso aprender juntas. Esto no se aplica automáticamente a los amigos y a la familia. La presión social y la vergüenza pueden interferir en el proceso de aprendizaje.



Se puede encontrar información más detallada sobre los perfiles lingüísticos en el capítulo 2.4. Las necesidades lingüísticas de los inmigrantes y refugiados.

### C) Los conceptos de la clase

Es conveniente encontrar una **sala** y un tiempo con la clase si no te lo proporcionan de antemano. Además, el concepto de la clase debe basarse en la **regularidad** del grupo: si se trata de un grupo estable que (mayoritariamente) se reúne en clase, y si puede seguir una determinada progresión de aprendizaje (lenta o rápida según el grupo). Esto significa que se pueden aprovechar los conocimientos previos que se hayan adquirido con el grupo. Si este no es el caso, es aconsejable centrarse en bloques de enseñanza independientes, en los que los alumnos puedan entender y seguir el contenido de la clase si no han participado en sus sesiones anteriores.

### D) Material y libro de texto

El material básico es inevitable en la enseñanza de idiomas. Por lo tanto, necesitarás algo para escribir como profesor, por ejemplo, una pizarra y tiza o lápiz y papel, y algo para el alumno (cuaderno y bolígrafo). Es preferible que el alumno disponga de un cuaderno en el que pueda escribir para tener todas sus notas en el mismo sitio en lugar de páginas y papeles caóticos.

El siguiente paso importante es decidir el libro de texto para la clase. Esto depende del nivel de la lengua según el MCER, la alfabetización, la costumbre de aprender, etc. Cada alumno debería tener un libro de texto para sí mismo. De este modo, pueden escribir directamente en el libro de texto, y esto demuestra el interés del alumno y puede aumentar la motivación. Se puede encontrar información más detallada sobre qué libro de texto elegir para su grupo en el capítulo 5.4.1. *Libros de texto para inmigrantes / refugiados*. Si no se dispone de presupuesto para sus alumnos, puedes considerar el patrocinio o el uso de material de acogida gratuito en línea (por ejemplo, en <http://www.integrations-mediathek.de/deutsch-unterrachten>).



#### + Saber más

##### CÓMO CONSEGUIR MATERIAL

A menudo puedes encontrar material gratuito en línea para la enseñanza de lenguas extranjeras con refugiados. Aquí puedes encontrar cinco ejemplos para el idioma alemán que puedes utilizar y copiar para tus alumnos:

<https://wb-web.de/material/lehren-lernen/funf-kostenlose-willkommenshefte-fur-den-anfangsunterricht-mit-gefluchteten.html>

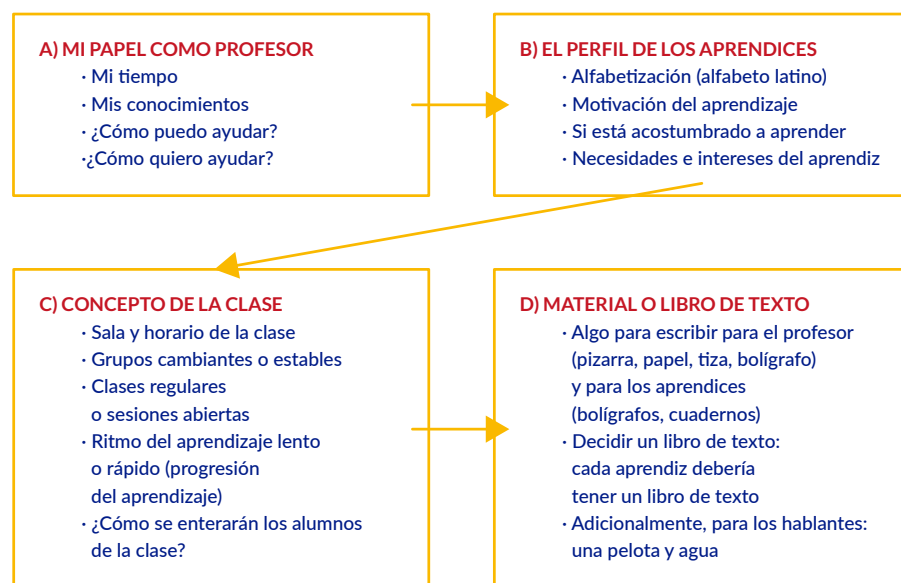


Figura 5. Factores que hay que tener en cuenta antes de empezar a dar clase. Fuente: Adaptado de Gildner (2017).

Algunas ideas útiles que se pueden incorporar a la clase:

**REPRODUCTOR DE CD O ALTAVOCES PARA SU SMARTPHONE**

- para reproducir archivos de audio.
- para mejorar la capacidad de escucha de sus alumnos.

**UNA PELOTA O ALGO PARA LANZAR**

- para que participen en clase.
- para que hagas una pregunta y lances la pelota a un alumno. El que coja la pelota puede contestar y pasársela a la siguiente persona con la siguiente pregunta. De esta manera todo el mundo debe prestar atención porque puede ser el siguiente.

### 3.2. Empezar a enseñar

Ahora estás preparado para empezar a enseñar y enseñar. Veamos con más detalle algunos consejos y trucos útiles basados en principios didáctico metódicos. Esta sección se centrará en la enseñanza a inmigrantes y refugiados adultos, ya que son el principal grupo objetivo. Los niños y adolescentes suelen estar en la escuela y/o en la enseñanza de refuerzo.

Si echamos un vistazo a la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras, siempre podemos encontrar literatura sobre métodos tradicionales como el método de traducción gramatical, que se basaba en las clases de griego y latín, en el que los alumnos aprenden las reglas gramaticales y aplican esas reglas traduciendo frases (en su mayoría) de la lengua de origen a la lengua de

destino. Los enfoques alternativos contemplan que la mayoría de los métodos tradicionales se centran en ciertos objetivos de enseñanza más que en otros y no son suficientes para la enseñanza moderna de lenguas extranjeras. Por ello, la mayoría de la bibliografía especializada y las instituciones de aprendizaje de idiomas recomiendan recurrir a diferentes principios metodológicos en clase. Si estás interesado en los diferentes métodos tradicionales y modernos de enseñanza de lenguas extranjeras, puedes buscar introducciones a la enseñanza de lenguas extranjeras como Johnson (2018) o Edmondson y House (2011).

En la figura 6 se puede ver una selección de los principios didáctico metodológicos más importantes y útiles para apoyar al profesor y orientar la enseñanza y el aprendizaje. Los veremos con más detenimiento, excepto la orientación intercultural, ya que se puede encontrar información detallada sobre este tema en el capítulo 3.

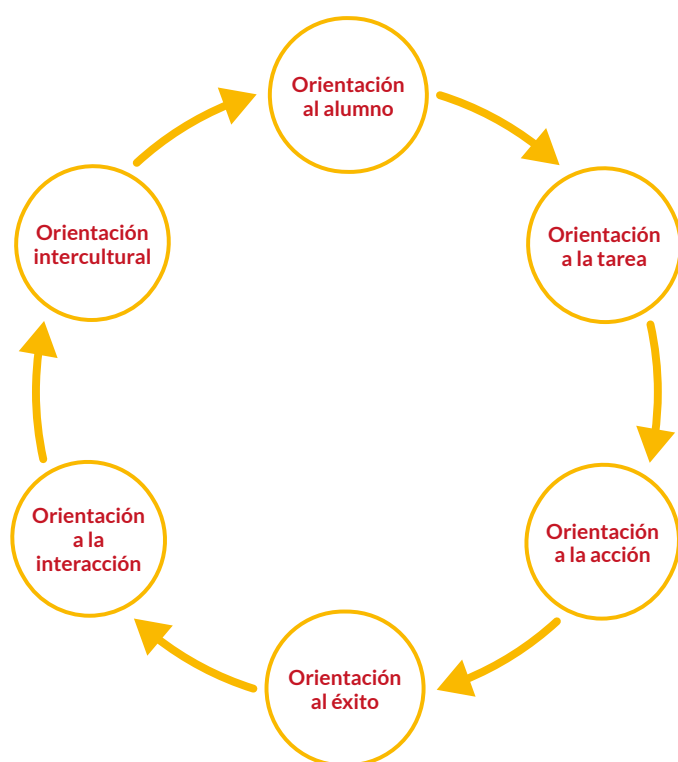


Figura 6. Selección de principios didáctico-metodológicos basados en Funk *et al.* (2014).

La **orientación al alumno** tiene en cuenta su individualidad, es decir, sus intereses y necesidades. En el caso de los refugiados e inmigrantes, puede ser muy importante abordar situaciones cotidianas como ir a la panadería o comprar un billete de tren. Además, las visitas a las autoridades son relevantes y difíciles para el grupo meta. Por ello, puede ser útil rellenar formularios con ellos y ayudarles con el vocabulario difícil y el lenguaje complejo de las autoridades. Ten en cuenta que también se debe motivar a los alumnos con tareas y prácticas variadas. Muy relacionado con la orientación del alumno está la **activación del aprendizaje**. Este principio es crucial para conseguir que los

alumnos sean activos en clase. Esto significa que los alumnos deben sentirse libres para hacer preguntas, trabajar en parejas o en grupos para intercambiar ideas. Por supuesto, el profesor habla más que el alumno cuando hay que explicar algo, pero se puede aumentar la comunicación oral de los alumnos activándolos para que hablen de sus intereses.

Es importante considerar las necesidades e intereses del alumno

Para entender la **orientación a las tareas**, hay que diferenciar entre la práctica y las tareas. Las **tareas** son actividades lingüísticas en las que los alumnos utilizan la lengua meta. Son auténticas y funcionan como modelos de situaciones del mundo real, como, por ejemplo:

- pedir indicaciones
- contar una historia sobre acontecimientos o sucesos interesantes

Las **prácticas** sirven para entrenar los componentes lingüísticos del alumno, como el vocabulario, la gramática, la fonética o las destrezas (escuchar, leer, oír, hablar). Preparan a los alumnos para actuar en la lengua extranjera. La orientación a la tarea significa que las fases de su lección deben conducir a una tarea comunicativa y no significa que las prácticas reproductivas y productivas no sean útiles.

Esto puede verse en la figura 7. Si observamos las tres fases diferentes durante una lección, es útil comenzar con la fase 1: introducir contenidos relevantes y en su mayoría nuevos para el alumno (por ejemplo, gramática o vocabulario). En la fase 2, los alumnos resuelven prácticas reproductivas o parcialmente productivas en las que practican y repiten los nuevos contenidos introducidos. La fase 3 es la aplicación del material aprendido y, por tanto, se recomienda una tarea comunicativa para preparar a los alumnos para una comunicación auténtica en la lengua extranjera. La secuencia de la práctica y de la tarea puede variar en función de los alumnos y de los objetivos de aprendizaje. La figura 8 muestra una posible secuencia con ejemplos de un libro de texto (vocabulario alimentario para alumnos A1).



Figura 7. Secuencia de prácticas y tareas.

**FASE 1**

A1. Léelos y emparéjalos.

SALCHICHA PAN AGUA TÉ MANTEQUILLA QUESO CHOCOLATE  
TARTA FRUTA CARNE VERDURAS LECHE ZUMO ARROZ



A. VERDURAS



B. \_\_\_\_\_



C. \_\_\_\_\_

**FASE 2**

A2. Ahora agrupa las palabras del ejercicio anterior según su categoría.

COMIDA	BEBIDA
	AGUA

**FASE 3**

A3. “¿A ti qué te gusta?” A mí me gusta...



a) A mí me gusta el chocolate.

b) A mí la verdura.

Figura 8. Ejemplos de las tres fases del libro de texto alemán Erste Schritte plus Neu – Einstiegskurs [traducción y adaptación propia al español].

Lo ideal es que una secuencia de prácticas y tareas en tu aula vaya del aprendizaje no comunicativo a las tareas auténticas. Las actividades van de las prácticas cerradas a las más abiertas, de las fáciles (controladas) a las más difíciles (incontroladas/libres) y de las tareas reproductivas a las comunicativas (véase la figura 9).





Figura 9. Cinco pasos para una comunicación realista en el aula. Fuente: Adaptado de Littlewood (2007).

Otro principio en la clase de idiomas es la orientación a la acción. Esto prepara al alumno para que pueda actuar hablando una lengua y se simula en clase. El objetivo principal de la enseñanza son las habilidades comunicativas y estas pueden lograrse mediante estímulos orales auténticos y material auténtico, en lugar de (solo) prácticas de libros de texto o situaciones que no tienen nada que ver con su situación vital. El uso correcto de la gramática no es necesariamente el objetivo principal en un contexto en el que se requieren habilidades comunicativas. En este contexto, los dispositivos expresivos no verbales y paraverbales también desempeñan un papel importante, como el marcado prosódico, las expresiones faciales y los gestos.

Las prácticas y tareas se realizan regularmente en clase y deben ser corregidas de forma que todos los alumnos de la clase conozcan y comprendan las respuestas correctas. Sin embargo, hay que intentar destacar los aciertos de los alumnos más que los “errores” o las desviaciones de la versión meta. Es importante corregir con suavidad al alumno, pero subrayar lo que ha conseguido: esto se llama orientación al éxito. Intenta ser paciente y elogia los momentos de éxito. Los alumnos necesitan tiempo para tomar notas y hacer descansos. El proceso de aprendizaje lleva su tiempo y las pausas ayudan a los alumnos a aprender de forma inconsciente.

Sé paciente y muéstrales a los alumnos cuánto han aprendido hasta ahora

Según la **orientación hacia la interacción**, las prácticas y las tareas deben animar a los alumnos a interactuar, cooperar y comunicarse entre sí. Por ello, el profesor puede optar por dejar que los alumnos trabajen en parejas, grupos o en juegos de rol. De este modo, se anima a los alumnos a actuar en la lengua extranjera, por ejemplo, haciendo una entrevista con el compañero o convenciendo al grupo de la propia opinión. Los juegos de rol son útiles para simular situaciones cotidianas, como pedir un plato en el restaurante. La **disposición de la clase** debe variar para crear una atmósfera en la que los alumnos puedan interactuar

con diferentes compañeros y grupos (de conversación). También es útil tener una **disposición de los asientos** en forma de U (en lugar de filas frontales) porque así el grupo puede ver al profesor y también a todos los que hablan y puede interactuar más fácilmente en los debates plenarios (véase la figura 10).

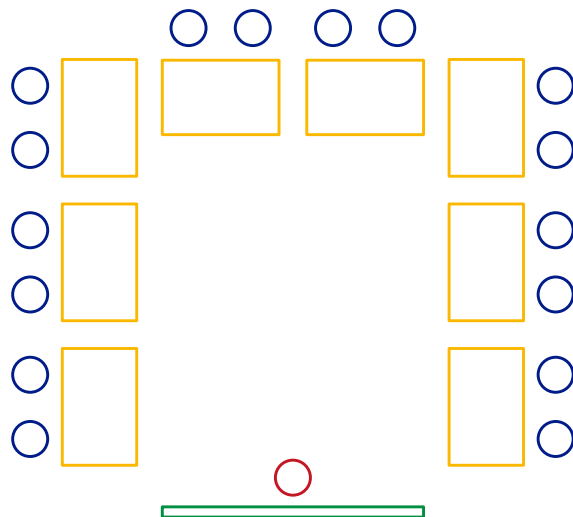


Figura 10. Disposición de los asientos en forma de U. Adaptado de Fischer *et al.* (s.f.).

### 3.3. Planificar una lección

Cuando se empiezan a planificar las clases, se debe tener en cuenta la importancia de los **objetivos de aprendizaje** específicos de cada lección. Esto puede ser de ayuda para estructurar la enseñanza. La pregunta es: ¿qué deben saber o ser capaces de hacer mis alumnos después de esta clase? Esta pregunta está muy relacionada con las competencias lingüísticas: conocimientos declarativos, habilidades procedimentales y características (véase el apartado 2.3).

Hay tres categorías de objetivos de aprendizaje:

- 1) **Conocimientos:** los alumnos saben algo. Por ejemplo, los alumnos conocen el vocabulario relevante de las comidas y bebidas y las frases útiles para pedir algo.

Conocimiento del vocabulario, la gramática, la ortografía, la entonación o los conocimientos culturales.

- 2) **Habilidades:** los alumnos son capaces de hacer algo. Por ejemplo, los alumnos son capaces de pedir un plato o una bebida.

Habilidades comunicativas para conversar, leer o escribir un texto.

- 3) **Características / opinión:** el alumno quiere decir o reflexionar sobre algo. Ejemplo: los alumnos consideran la cortesía en una conversación con el camarero.

Opinión, motivación, valores y normas del alumno.

Durante la clase, el alumno debe alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje. Esto significa que aumenta sus conocimientos, habilidades y capacidad de reflexión.

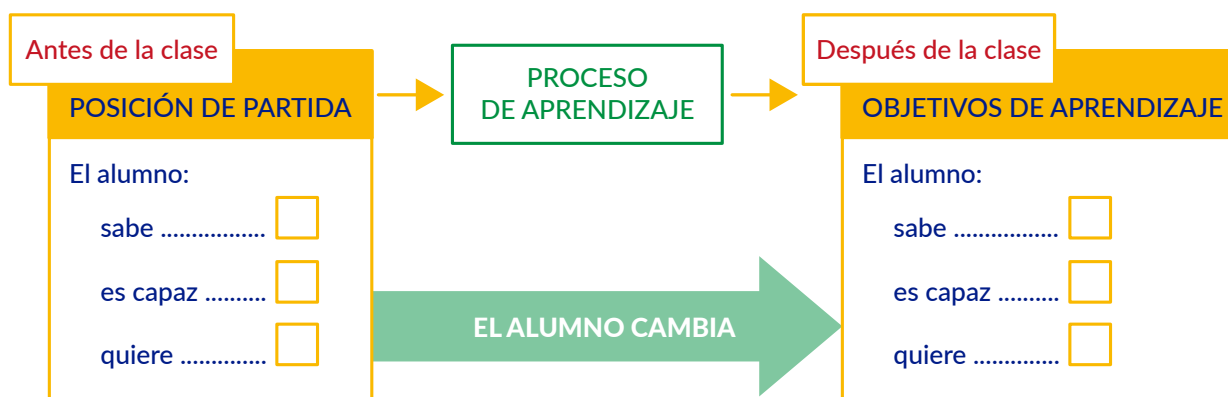


Figura 11. Objetivos de aprendizaje antes y después de la clase según Bimmel *et al.* (2013: 43)

Al principio, probablemente trabajará con un libro de texto que haya elegido para el grupo meta. Además, es aconsejable estructurar su lección en tres fases para facilitar el mejor proceso de aprendizaje posible:

- 1) Fase de introducción / Motivación
- 2) Fase de establecimiento
- 3) Fase de consolidación / Aplicación

Para dar algunas ideas sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje que podrían realizarse en cada fase, le ofrecemos un resumen en la tabla 5.

FASE	ACTIVIDAD / OBJETIVO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
INTRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Motivación</li> <li>· Captar el interés</li> <li>· Activación de los conocimientos previos con la ayuda de mapas mentales / asociogramas / esquemas visuales</li> <li>· Explicación del objetivo (de aprendizaje) de la lección</li> </ul>
ESTABLECIMIENTO	<p>Establecer conocimientos y habilidades sobre la forma y el significado de la lengua extranjera/segunda lengua (vocabulario, fonética, gramática, entonación, cultura)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Presentación del material (audio, texto, vídeo)</li> <li>· Sistematización: establecimiento de una regularidad (orden de las palabras, composición de las palabras, conjugación, etc.)</li> <li>· Semantización: establecimiento de un significado de la palabra o del significado y la función de los fenómenos gramaticales (por ejemplo, el significado de la voz pasiva)</li> <li>· Explicación del profesor</li> <li>· Práctica (re)productiva</li> <li>· Aclarar preguntas</li> <li>· Presentar resultados</li> </ul>
CONSOLIDACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Transferencia (tareas comunicativas)</li> <li>· Reflexión</li> <li>· Resumen</li> <li>· Explicar los deberes</li> </ul>

Tabla 5. Tres fases y actividades correspondientes según Ende *et al.* (2013: 103).

El siguiente ejemplo de lección ilustrará las fases, las actividades y los objetivos de aprendizaje.

FASE	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE CON DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<p><b>Activación de los conocimientos previos:</b> El profesor muestra las imágenes y escribe en la pizarra “¿Qué haces para tener buena salud?”. Los alumnos deben responder y el profesor escribe las respuestas e ideas en la pizarra.</p>	<p>Los alumnos pueden activar el vocabulario relativo a la “salud” con la ayuda de la imagen y pueden nombrar sus ideas y experiencias en relación con el tema.</p>	
<b>ESTABLECIMIENTO</b>	<p><b>Presentación del material:</b> Los alumnos reciben un texto sobre “Cómo mejorar su sistema inmunológico” y tienen que leerlo una vez y comprender el tema principal.</p>	<p>Los alumnos pueden comprender el tema principal del texto.</p>	<p>En otoño e invierno, son habituales los resfriados. ¿Qué puedes hacer para evitarlos? Abriégate y lleva ropa adecuada para la lluvia y el frío. Haz deporte, sal a pasear o a correr, ya que favorece tu sistema inmune, y toma bebidas calientes. Utiliza un buen calzado y ten cuidado con los cambios bruscos de temperatura.</p>
	<p><b>Semantización:</b> Los alumnos vuelven a leer el texto y recogen los consejos de salud que se mencionan en él.</p>	<p>Los alumnos pueden comprender el vocabulario de los consejos de salud.</p>	<p>1. Lee el texto otra vez y ve qué consejos te dan para evitar el resfriado: a) Abriégarse b) .....</p>
	<p><b>Sistematización:</b> Los alumnos observan los consejos de salud y comparan la posición del verbo con una oración declarativa.</p>	<p>Los alumnos pueden ver las diferentes posiciones del verbo en la oración declarativa y en la oración de petición.</p>	<p>2. ¿En qué posición va el verbo? Depende de si es enunciativa (a) o imperativa (b) a) Tú <b>bebes</b> té b) <b>Bebe</b> té</p>
	<p><b>Práctica de reproducción:</b> Los alumnos encuentran más formas de petición en el texto y las añaden a una tabla dada con la forma de infinitivo e imperativo.</p>	<p>Los alumnos pueden encontrar ejemplos de peticiones en el texto y encontrar el infinitivo correspondiente.</p>	<p>3. Encuentra los imperativos del texto: INFINITIVO      IMPERATIVO Abriégarse .....Abriégate Hacer deporte .....Haz deporte .....</p>
<b>CONSOLIDACIÓN</b>	<p><b>Transferencia</b> Los alumnos (también es posible: en parejas o grupos) escriben a) un problema de salud y b) el consejo correspondiente en tarjetas separadas, como a) “Me duele la garganta” y b) “Bebe una bebida caliente”. Después, las otras parejas/grupos tienen que encontrar las tarjetas correspondientes en el aula.</p>	<p>Los alumnos pueden escribir problemas en oraciones declarativas y consejos en oraciones de petición y emparejarlos.</p>	<p>4. Piensa en problemas y posibles consejos o soluciones: - ME DUELE LA BARRIGA: Toma una infusión Ponte calor en ella - ME DUELE LA CABEZA: Toma una pastilla Acuéstate un rato en la cama</p>

## Actividades

5. Lea los siguientes objetivos de aprendizaje y decida si describen conocimientos declarativos, habilidades procedimentales u opiniones personales.

- El alumno conoce las reglas de las mayúsculas.
- El alumno puede presentar a una persona conocida.
- El alumno puede entonar correctamente las preguntas.
- El alumno puede reflexionar críticamente sobre su propio aprendizaje de la lengua.
- El alumno sabe dónde encontrar información sobre la búsqueda de empleo.
- El alumno está abierto a nuevas ideas de personas de diferentes culturas.

6. Escriba sus propios objetivos de aprendizaje para una lección que desee planificar:

En esta fase quiero que mis alumnos...

sepan \_\_\_\_\_

sean capaces de \_\_\_\_\_

reflexionen sobre \_\_\_\_\_

7. Lea la descripción.

¿Cuáles son las actividades de enseñanza y aprendizaje correspondientes y en qué fase deben aplicarse?

DESCRIPCIÓN	ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	FASE
El profesor dibuja una tabla en la pizarra con tres columnas: posición de la palabra 1, 2 y 3. Los alumnos insertan preguntas de sí/no para ver la posición del verbo y el orden correcto de las palabras.		
Los alumnos conocen las reglas sintácticas de una cláusula principal. Reciben tarjetas con una palabra escrita en ellas. Deben construir una frase correcta colocándolas en el orden correcto.		
El profesor crea un mapa mental escribiendo “en el restaurante” en el centro de la pizarra. Los alumnos deben añadir el vocabulario y las expresiones que se les ocurran para activar sus conocimientos previos.		
Los alumnos simulan una situación en la consulta del médico. Uno de los alumnos es el paciente que quiere una cita y el otro es el recepcionista.		

## 4 | Observación final

En conclusión, queremos destacar los puntos centrales que debe tener en cuenta un profesor de inmigrantes y refugiados. Son válidos tanto para las clases con niños como con adultos.

- Crear una atmósfera de aprendizaje positiva.
- Situar al alumno en el centro de las actividades.
- Animar al alumno a participar activamente.
- Poner en práctica métodos variados, aplicando diferentes modalidades.
- Proceder a un ritmo adecuado con pasos transparentes.
- Ser paciente y destacar el éxito del aprendizaje.
- Establecer puentes entre la clase y las experiencias de la vida cotidiana.



## CAPÍTULO 5

# Análisis de materiales didácticos: las TIC y la enseñanza de idiomas a migrantes



### 1. RELACIÓN ENTRE EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y LA SELECCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS: EL PUNTO DE VISTA DE LOS PROFESORES

### 2. DEFINICIÓN DE LOS CRITERIOS DE ANÁLISIS

### 3. TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

### 4. ANÁLISIS Y ESTUDIO DE CASOS

#### 4.1. Manuales para migrantes

##### 4.1.1. Libros de texto

##### 4.1.2. Otros materiales impresos

#### 4.2. Recursos TIC

##### 4.2.1. Cursos de idiomas en línea

##### 4.2.2. Recursos en línea

#### 4.3. Material didáctico creado por los profesores

# 1 | Relación entre el contexto de enseñanza y la selección de materiales didácticos: el punto de vista de los profesores

Como se ha comentado ampliamente en esta guía, el tema del dominio de la lengua como herramienta de integración ha sido especialmente relevante en el debate sobre la inmigración. Los capítulos anteriores nos han permitido contextualizar esta cuestión desde diferentes puntos de vista, incluyendo los perfiles de los alumnos desfavorecidos y profesores de L2, y el tipo de formación que estos últimos requieren. Este capítulo se centra en la elección de los materiales didácticos: a lo largo de estas páginas analizaremos cómo se han utilizado los recursos analógicos y digitales en los distintos escenarios de la enseñanza de L2, teniendo en cuenta la tipología y el contexto de los cursos.

Aunque en los últimos años se han publicado varios **libros de texto** dirigidos específicamente a alumnos de origen inmigrante y un número considerable de editoriales ya activas en el sector de la enseñanza de idiomas está lanzando nuevos productos diseñados para alumnos de grupos desfavorecidos, sería limitador analizar solo el material publicado en este contexto. De hecho, para abordar de forma exhaustiva la cuestión de la elección de **materiales didácticos** en un contexto complejo y multiforme como el de la enseñanza de L2 al colectivo inmigrante, conviene tener en cuenta la heterogeneidad de medios y objetivos característicos de este tipo de enseñanza, sin olvidar que estos recursos surgen como respuesta a las necesidades específicas de un tipo de alumnado muy específico.

Mientras que otros entornos didácticos se ajustan a planes de estudio y metodologías ya definidos, a menudo proporcionados por el gobierno u otras instituciones oficiales, como las agencias certificadoras, la enseñanza a los alumnos inmigrantes se confía a veces a organizaciones independientes que operan a pequeña y gran escala para impartir clases y proporcionar otros servicios lingüísticos. Estas organizaciones, entre las que se encuentran asociaciones y empresas privadas del sector social, trabajan junto con las iniciativas estatales y otras iniciativas privadas.

Esta variedad de ofertas y oportunidades refleja la **enorme diversidad** de los aprendices a los que se dirige: generalmente adultos que proceden de distintas partes del mundo, que tienen diferentes niveles de escolarización (también en su lengua materna), que en ocasiones ya dominan una o más de las lenguas de la UE (pero no necesariamente las que están aprendiendo) y que suelen ser hablantes nativos de lenguas muy diferentes a las que quieren aprender. Ante tal combinación de experiencias y potenciales dificultades, el profesor se ve obligado a adaptar el curso a las necesidades emergentes de sus alumnos, cambiando y actualizando constantemente la oferta formativa, centrándose





en opciones personalizadas para determinados grupos de la clase o incluso en soluciones individuales para alumnos con necesidades especiales. Así, el profesor debe estar preparado para identificar qué actividades serán las más atractivas y beneficiosas, asegurándose de que mantienen la motivación al tiempo que proporcionan a sus alumnos respuestas tangibles a su necesidad de integración.

Así las cosas, el **profesor** constituye el punto de partida de este capítulo. Como agente principal en la elección y uso de los materiales didácticos, no es solo quien utiliza los recursos que se le proporcionan en el aula (o en cualquier otro lugar dedicado a la enseñanza), sino también la figura profesional responsable de la selección y evaluación de estos materiales, hasta el punto de modificarlos o crear unos nuevos, más adaptados a las necesidades de cada grupo. Desde nuestro punto de vista, los profesores de L2 son a la vez valiosos aliados y selectos destinatarios: recoger y comparar sus experiencias nos permite obtener datos reales sobre qué tipo de recursos suelen utilizarse y sobre cómo los evalúan quienes los utilizan a diario.

Por ello, este capítulo se ha redactado a partir de los testimonios de los profesores, que nos ayudan a elegir los factores más relevantes a la hora de escoger el libro de texto o recurso TIC más adecuado. Para ello, se han utilizado datos recogidos en el contexto italiano, por lo que en los siguientes apartados la tipología de recursos que presentamos se ilustrará con los materiales didácticos más comunes e influyentes en Italia. No obstante, creemos que las categorías de la tipología adoptada, así como las consideraciones generales que plantean, serán útiles y aplicables en muchos otros contextos nacionales.



## 2 | Definición de los criterios de análisis

El proceso de análisis y comparación de los materiales didácticos puede convertirse en una tarea compleja, especialmente cuando son de diferente naturaleza y pueden utilizarse para diversos fines, ya sea con o sin la mediación del profesor. Aunque en estos últimos años se han desarrollado varios estándares para evaluar los libros de texto impresos, sigue siendo complicado establecer un criterio de análisis ampliamente validado para los recursos TIC y las actividades más innovadoras, sobre todo porque han de tenerse en cuenta aspectos emergentes relacionados con el nivel de **alfabetización digital** de los alumnos, la disponibilidad y calidad de los dispositivos necesarios y otras dificultades relacionadas con la novedad e imprevisibilidad de estos recursos.

En cuanto a los métodos de análisis de manuales y cursos de idiomas impresos, se han propuesto diferentes modelos de evaluación y comparación. Mientras que los criterios adoptados en *Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell'italiano L2/LS* (Ocho criterios para analizar la dimensión (inter)cultural de los libros de texto de idiomas: el caso de los L2/LS italianos) se dirigen principalmente a evaluar el enfoque intercultural, incluyendo un conjunto de reflexiones sobre la representación de los distintos grupos culturales asociados a los hablantes de la lengua meta, en *Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue strumenti per una glottodidattica applicata dentro del Italiano LinguaDue* (Análisis de las herramientas de los manuales de enseñanza de idiomas para la glotodidáctica aplicada en Italiano L2) se propone valorar los manuales a partir de una serie de criterios agrupados en cinco categorías generales: 1) alumnos meta y estructura del libro, 2) organización del libro, 3) características del *input*, 4) aspecto gráfico y 5) referencias teóricas y culturales. Este tipo de análisis permite a los autores enmarcar algunos aspectos fundamentales señalados habitualmente por profesores y usuarios especializados en la selección de los materiales.



### PÚBLICO AL QUE SE DIRIGE Y ESTRUCTURA DEL MANUAL

- Información general sobre el libro
- Perfil de los alumnos meta (edad, lengua materna, contexto de aprendizaje)

### ORGANIZACIÓN DEL LIBRO

- Libro como parte de una serie o como texto independiente
- Información sobre la división interna del libro y presencia de secciones especiales
- Información sobre la estructura de las unidades
- Secuencia de actividades
- Espacio dedicado a la gramática

### CARACTERÍSTICAS DEL INPUT

- Diversidad sociolingüística
- Verosimilitud
- Capacidad didáctica de las instrucciones

### ASPECTOS GRÁFICOS

- Armonía y adecuación
- Función de las ilustraciones
- Densidad de las páginas

### REFERENCIAS TEÓRICAS Y CULTURALES

- Referencias a los métodos didácticos usados
- Representación cultural y presencia de estereotipos

## Actividades

1. Elige un libro de texto para la enseñanza de una L2. Consulta el índice e intenta analizar el libro a partir de los parámetros mencionados.

¿Se dirige a un perfil específico de estudiante?

¿Cómo se organiza?

¿Las muestras de lengua son verosímiles?

¿Cómo se presentan los aspectos culturales?

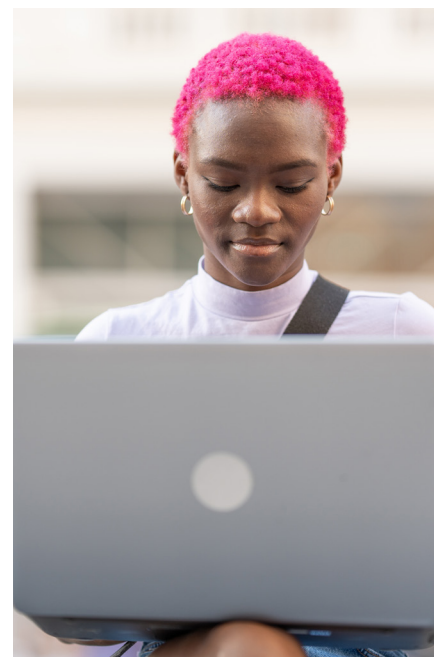
### 3 | Tipología de los materiales didácticos

La comparación entre las experiencias descritas por el profesorado y los numerosos informes publicados por diferentes instituciones en los últimos años permiten dibujar un escenario bastante claro.

Ambas perspectivas tienen en común una tendencia generalizada a rechazar un enfoque único y a destacar que la elección de los materiales suele estar determinada por razones pragmáticas. La falta de homogeneidad y la diversidad entre los alumnos constituye siempre el punto de partida de toda afirmación relacionada con la elección de los materiales didácticos y, a su vez, justifica la necesidad de encontrar recursos flexibles que puedan combinarse. Sin embargo, algunas observaciones pueden agruparse en temas clave, ya que su constante presencia nos permite considerarlas como aspectos especialmente relevantes.

Entre ellos, el primer punto clave gira en torno a la voluntad de garantizar a los estudiantes la gratuidad del material con el fin de evitar un gasto a quienes a menudo se encuentran en una situación económica poco favorable. Esta necesidad puede satisfacerse prestando o poniendo a disposición libros y otros materiales (si la asociación posee un número suficiente de ejemplares o puede comprarlos) o mediante el uso de materiales recogidos de diversas fuentes, adaptados por los propios profesores e, incluso, de producción propia. Mientras que el primer enfoque implica el uso continuado de un libro principal a lo largo del curso, el segundo abre diferentes posibilidades y fomenta el uso de materiales variados extraídos a partir de diferentes fuentes. Como veremos a continuación, ambas prácticas tienen ventajas e inconvenientes, pero en ambos casos es fundamental no pasar por alto la razón pragmática que las origina.

Otra cuestión importante es la accesibilidad a los **recursos digitales** y el nivel de **alfabetización digital** adecuado que profesores y alumnos han de tener para utilizarlos. Para determinar si un recurso puede suponer un apoyo o más bien un obstáculo para el aprendizaje se requiere una evaluación detallada de su rendimiento, incluso si los usuarios que lo manejan son inexpertos o no poseen un nivel de competencia digital adecuado. Por esta razón, a veces ni siquiera se contempla el uso de los materiales digitales, mientras que, en otras ocasiones, se aceptan de forma acrítica y como una innovación que hay que adoptar sin tener en cuenta nada más. Lo mismo puede decirse de otras propuestas como las actividades al aire libre o los juegos didácticos, a menudo implementados como una mera herramienta para aumentar la motivación del alumnado, pero sin prestar atención a los requisitos necesarios para explotar todo su potencial. Si bien el fomento de estas prácticas puede convertirse en una forma de aportar innovación y de implementar métodos que han demostrado su eficacia en otros contextos, debemos tener en cuenta que este tipo de materiales vinculados se



encuentra, generalmente, en una fase temprana de desarrollo y no se difunden de forma homogénea, ni siquiera dentro de una misma institución.

Además de todos estos materiales diseñados para utilizarse con la mediación del profesor, existe un conjunto más reducido, pero no menos relevante, de recursos diseñados para que el estudiante los utilice de manera autónoma. Estos materiales incluyen aplicaciones de aprendizaje de idiomas, ejercicios para realizar fuera del aula, servicios de *streaming* y muchos otros.



## Actividades

2. Elige hasta tres características para describir los requisitos esenciales que buscarías en un buen recurso didáctico en función de los siguientes contextos.

GRATUITO

ECONÓMICO

CON MUCHAS IMÁGENES

MULTINIVEL

BASADO EN EL USO DEL *SMARTPHONE*

FÁCIL DE USAR DE FORMA AUTÓNOMA

DISPONIBLE SIN CONEXIÓN A INTERNET

CENTRADO EN EL LÉXICO

CENTRADO EN UN TEMA ESPECÍFICO

CENTRADO EN EL LENGUAJE HABLADO

CENTRADO EN LA CULTURA

CONTEXTOS:

1. Cursos de acceso abierto organizados por la biblioteca local: reuniones semanales ofrecidas por una institución local para promover la socialización y el aprendizaje del idioma mediante sesiones de conversaciones libres y sesiones de preguntas y respuestas con voluntarios nativos.

---

2. Programa extraescolar: dos clases de una hora a la semana impartidas por un centro de enseñanza primaria dirigidas a los alumnos no nativos.

---

3. Curso de idiomas organizado por un centro de primera acogida: tres lecciones semanales dirigidas a los refugiados recién llegados al país.

---

4. Formación lingüística en cursos profesionales: cursos mensuales organizados por una institución local con el objetivo de enseñar el vocabulario técnico necesario para desempeñar un determinado trabajo.

## 4 | Análisis y estudios de caso

Para presentar de manera más detallada la gran variedad de materiales a la que acabamos de referirnos, revisaremos a continuación algunos ejemplos, partiendo de la tipología más habitual y empleada (los libros de texto impresos tradicionales) para continuar con otros recursos impresos, como los libros de actividades o los ejercicios de preparación, sin dejar de lado los materiales TIC y las actividades de creación propia.

### 4.1. Manuales para migrantes

#### 4.1.1. Libros de texto

En la actualidad el número de **libros de texto** para la enseñanza del italiano como L2 disponibles en el mercado es muy elevado y cuenta con diversas propuestas presentadas por editoriales con experiencia en este sector. Entre ellas, un número menor pero no insignificante de libros de texto se dirige explícitamente a alumnos de origen inmigrante. Aun así, la distinción entre estos libros y los que tienen como público meta un perfil de alumnos menos específico no resulta siempre especialmente relevante en el proceso de selección de los manuales, ya que entre los más utilizados en el contexto de referencia aparecen tanto manuales de carácter más genérico como manuales específicamente destinados a inmigrantes. No obstante, subrayamos la relevancia de algunos manuales diseñados por organizaciones y asociaciones que trabajan en este sector, como los volúmenes de la colección *Ataya*, un proyecto de la Cooperativa Ruah y el manual elaborado por los fundadores de las escuelas italianas Penny Wirton, *Italiani anche noi (También somos italianos)*. Otros de los títulos más populares entre los profesores son, sin duda, los libros de la serie *Facile Facile (Fácil, fácil)*, los manuales de *Piano Piano (Poco a poco)*, y los de la serie *Italiano di base (Italiano básico)*.

Antes de entrar a valorar estos materiales tomando como referencia algunos de los parámetros comparativos mencionados anteriormente y atendiendo a las respuestas que ofrecen a los problemas más frecuentes en el contexto de referencia, conviene hacer un breve recorrido de los propósitos con los que estos manuales aparecen en el mercado, comparando las presentaciones e introducciones de los autores y editores de algunos de los títulos más representativos y teniendo en cuenta los programas educativos específicos.

*Italiano di Base* se presenta como “un curso de lengua italiana destinado a acompañar a los estudiantes inmigrantes a lo largo del proceso de integración lingüística y cultural contemplado en la legislación vigente. Se dirige a estudiantes con un nivel pre-A1 o A1 y que desean alcanzar los niveles A1 o A2, tal y como describe el *Marco Común Europeo de Referencia para las*



*Lenguas (MCER)*”. Por tanto, ya en la presentación del volumen queda claro que el público meta son los inmigrantes y que la intención integradora es evidente. Este objetivo específico permite a los autores del manual centrarse en la necesidad de los alumnos de utilizar la lengua meta como herramienta, independientemente del nivel de dominio lingüístico que posean. Como se explica en el producto editorial, “fue precisamente a partir de la experiencia diaria en el aula como surgió la necesidad de construir un curso con una estructura binaria en la que los mismos temas se presentan en paralelo en dos niveles, pre-A1 / A1 (para principiantes) y A1 / A2 (para aprendices de nivel elemental). Esto nos permite responder de forma más incisiva a los problemas recurrentes en las clases con inmigrantes adultos”.

Esta estructura binaria garantiza que algunos temas clave en el proceso integrador (como la salud y el acceso a los servicios sanitarios) no se reserven para los cursos de niveles más avanzados, como suele ocurrir debido a la complejidad de las estructuras lingüísticas que implica su presentación, sino que se introduzcan –al menos, a nivel léxico– desde los primeros módulos para profundizar en ellos más adelante.

## 6 HABLA

Entrevista a un compañero: puedes usar estas preguntas.

¿Cuál es tu trabajo en Italia?

¿Cuáles son tus experiencias laborales?

¿Estás buscando trabajo?

¿Cuál es tu trabajo ideal?

## 7 ESCRIBE

Escribe el nombre de estos instrumentos junto a la profesión correcta, como en el ejemplo.



a. Profesor/a: pizarra y rotulador

b. Peluquero/a: \_\_\_\_\_

c. Amo/a de casa: \_\_\_\_\_

d. Empleado/a: \_\_\_\_\_

e. Cocinero/a: \_\_\_\_\_

f. Sastre/a: \_\_\_\_\_

Ejemplo de actividad de *Italiano di Base. Corso per studenti migranti. Livello preA1/A2* [traducción y adaptación propias al español]



El manual de las Escuelas Penny Wirton, titulado *Italiani anche noi*, incluye material didáctico diseñado desde la amplia experiencia de sus fundadores. Especialmente explícito al presentar ideales de inclusión e integración sin un marco vinculado con el proceso de evaluación, la introducción del manual subraya la necesidad de distanciarse de los enfoques burocráticos e institucionalizados y de diseñar un itinerario educativo centrado especialmente en las necesidades de los alumnos más vulnerables. En la introducción los autores describen su libro como “una experiencia concreta, no teórica, desarrollada en relación directa con los alumnos [...], elaborada como un curso de lengua de veinticinco lecciones, [...] destinado a quienes se acercan a la escritura y a la lectura por primera vez, personas no alfabetizadas en su lengua materna; jóvenes y adultos que nunca han tenido un bolígrafo en la mano”.



#### EJERCICIO PARA ACOSTUMBRAR LA MANO AL SENTIDO DE LA ESCRITURA DE IZQUIERDA A DERECHA.

REPASA LAS MARCAS CON UN ROTULADOR O CON UN LÁPIZ VARIAS VECES



Ejemplo de actividad de *Italiani anche noi* [traducción y adaptación propias al español]

#### + Saber más

##### ESCUELAS PENNY WIRTON

La primera escuela Penny Wirton comenzó como un proyecto extraescolar para jóvenes inmigrantes en Roma. Fue fundada en 2008 por Edoardo Affinati, un profesor y escritor italiano vinculado al mundo de la educación, y su esposa, Anna Luce Lenzi, una estudiosa de la literatura que dedicaba su trabajo a la obra de Silvio d'Arzo, autor de *Penny Wirton e sua madre*, título que da nombre a la escuela.

En los años siguientes a su fundación, la escuela cambió de ubicación y comenzó a ampliar su red, creando y promoviendo un método basado en las necesidades de los alumnos. También se fundó una asociación para quienes quisieran participar como voluntarios.

A partir de ese momento, muchos colaboradores comenzaron a crear nuevas escuelas siguiendo estos mismos principios hasta llegar a la situación actual, en la que la Asociación de Escuelas Penny Wirton cuenta con cuarenta escuelas repartidas por Italia y Suiza.

Aunque todos los profesores de la escuela son voluntarios, las normas comunes están definidas por los valores fundamentales de la escuela, explicados en su página web

oficial (<http://www.scuolapennywirton.it>). Estos principios se enseñan a todos los voluntarios a través de cursos de formación y las sesiones de preparación, llevadas a cabo en un contexto real. Los profesores reciben un certificado de asistencia y tienen acceso libre a todo el material de la escuela. Entre las prácticas pedagógicas más importantes se encuentra la voluntad de crear un espacio de aprendizaje carente de calificaciones y sin un enfoque basado en examinar y clasificar a los alumnos en función de su rendimiento. Otro elemento importante es la relación alumno-profesor: se prefieren los grupos reducidos o las clases individuales a los grupos grandes y las clases masificadas.

Las escuelas Penny Wirton prestan especial atención a las personas no alfabetizadas de todas las edades, con un itinerario específico diseñado para ayudarlos a familiarizarse con la palabra escrita y los métodos de aprendizaje. Además, los libros y el material didáctico suelen prestarse gratuitamente tanto a los profesores como a los alumnos, según sus necesidades. El manual oficial también está disponible para su compra en varias plataformas.

La atención prestada a los estudiantes no escolarizados en su lengua materna es también fundamental en las premisas de los libros *Ataya* y *Ataya Prima*, que se presentan como manuales diseñados “para jóvenes inmigrantes o adultos no alfabetizados (pre-Alfa, Alfa-A1) recién llegados a Italia que están en proceso de integración, ya sea de forma independiente o dentro de proyectos de acogida”. *Ataya Prima* aborda el frecuente problema del aula en la que confluyen alumnos con competencias diferenciadas proponiendo un “manual multinivel, que ofrece ejercicios de diferentes grados de dificultad para permitir a los alumnos avanzar de manera individual a su propio ritmo y al profesor trabajar con el grupo de clase respetando las necesidades de todos”. Otra idea central a la que se alude en el párrafo introductorio es la función y la importancia de la autonarrativa: además de ser una herramienta para resolver problemas de primera necesidad, la lengua del país de llegada funciona también como un medio para recuperar la identidad a través de la narración de experiencias y tradiciones. Por ello, el manual plantea algunas propuestas de actividades dedicadas al intercambio y a la interacción directa entre compañeros, así como entre alumnos y profesores.

**¿Y EN TU PAÍS?**

¿Conoces otras palabras para presentarte cuando no conoces a la otra persona o para saludar?  
 ¿Qué gestos se pueden hacer para saludar?  
 Saluda a tus compañeros y enséñales los gestos que se usan en tu país.



Ejemplo de actividad de *Ataya Prima* [traducción y adaptación propias al español]

Más general en su introducción, *Facile Facile* “nace como respuesta a la necesidad, encontrada ‘sobre el terreno’, de orientar [...] a quienes tienen dificultades para comenzar un proceso de aprendizaje rápido de nuestra lengua”. Los destinatarios de *Facile Facile A0* son estudiantes que llevan poco tiempo en el país y que no han tenido contacto previo con la lengua italiana, con escaso conocimiento de nuestro alfabeto, procedentes de culturas lingüísticas basadas en la escritura ideográfica y sin un buen conocimiento de las lenguas occidentales. A pesar de tener un objetivo aparentemente más amplio en comparación con el de los textos citados, los autores del manual abordan ya desde el principio la cuestión de la accesibilidad económica del libro, considerando su bajo coste como un verdadero elemento constitutivo del proyecto y centrándose así en uno de los temas más valorados para muchos profesionales de este sector.

LUI LEI HA	لديه لديها	他有 她有	IL ELLE A	HE SHE HAS	ELE ELA TEN	У НЕГО ЕСТЬ У НЕЕ ЕСТЬ	ÉL ELLA TIENE
ITALIA	PAÍSES ÁRABES	CHINA	FRANCIA	INGLATERRA	PORTUGAL	RUSIA	ESPAÑA

Ejemplo de actividad de *Ataya Prima* [traducción y adaptación propias al español]

Los autores del libro de texto *Piano Piano* deciden partir de un enfoque diferente. En esta ocasión se trata también de un manual diseñado específicamente para el colectivo inmigrante, pero el acercamiento a las necesidades del estudiante pasa por una estrecha colaboración entre los autores y el profesor que escogió el libro, a quien se dirige directamente el manual: “En el difícil camino se implican por igual el profesor y el alumno. *Piano Piano* es un cuaderno de trabajo dedicado a ambos”, declaran los autores en la introducción, “de hecho, en cada página hay actividades para el alumno y propuestas para el profesor, aunque estas últimas son solo orientativas...”.

### UNIDAD 1

El profesor pregunta: “¿Dónde vives?” y ayuda a los estudiantes a formular la respuesta. Luego escribe la pregunta en la pizarra, escribe la dirección de cada uno y los estudiantes lo copian en su cuaderno. Finalmente, el profesor lee y explica la hoja.



Ejemplo de actividad de *Piano Piano* [traducción y adaptación propias al español]

Una vez revisadas las premisas más comunes que suelen presentar las introducciones, otra cuestión importante que debemos analizar es la elección de los temas incluidos en el curso. Mientras que algunos de los temas clave están casi siempre presentes (los saludos y el abecedario, la familia, el trabajo, la salud), otros suelen cambiar según diferentes criterios. En vista de que la motivación del público meta suele variar en función de lo que perciben como útil, algunos temas como el trabajo y la salud suelen incluirse desde una fase inicial y repetirse posteriormente en varias ocasiones para garantizar una práctica constante.

Las reglas gramaticales se introducen generalmente junto con los ámbitos temáticos que facilitan su presentación, pero en ocasiones pueden anticiparse determinados temas en función de las necesidades más urgentes (como ya se ha mencionado en la introducción de *Italiano di Base*) o debido a una elección explícita de prioridades. En general, en la mayor parte de los libros de texto impresos (sobre todo en los preferidos por una gran mayoría de profesores) la necesidad de proporcionar un vocabulario amplio y útil que pueda utilizarse fácilmente en la vida cotidiana se antepone a la presentación de las reglas gramaticales.

Por este motivo, se suele dedicar poco espacio a la explicación de reglas y teoría gramaticales, mientras que los ejercicios y los ejemplos aparecen con una mayor frecuencia. Para aquellos que saben escribir y leer sin dificultad en su lengua materna y tienen un nivel de estudios más elevado, una mayor presencia de las cuestiones gramaticales puede convertirse en un apoyo extra, pero normalmente se considera un recurso adicional más que algo realmente necesario.

A diferencia de otros libros de texto que tienden a centrarse en el léxico y en las situaciones comunicativas de la vida real diseñando cada capítulo a partir de un tema específico, *Italiani anche noi* construye sus lecciones de manera más tradicional, tomando como punto de partida las reglas gramaticales y las partes de la oración. Cada capítulo presenta nuevos contenidos gramaticales y ejercicios concebidos para poner en práctica esos conocimientos, sin secciones dedicadas exclusivamente a un único ámbito temático.

	<i>Italiano di Base</i>	<i>Italiano ancho noi</i>	<i>Ataya</i>	<i>Facile Facile A0+A1</i>	<i>Piano Piano</i>
ALFABETO	✓	⊕	✓	✓	✓
PRESENTATE	✓	⊕	✓	✓	✓
FAMILIA	✓	⊕	✓	✓	✓
TRABAJO	✓	⊕	✓	✓	✓
DE COMPRAS	✓	⊕	✗	✓	✓
SALUD	✓	⊕	✓	✗	⊕
LA CIUDAD Y LOS SERVICIOS	✓	⊕	✓	✗	✓
LA CASA Y EL ALOJAMIENTO	✓	⊕	✓	✓	✓
VIAJES	✗	⊕	✓	✓	✓

Tabla 1. Comparación de unidades y temas en diferentes libros de texto.

Por último, el **factor visual** y la presencia de colores son, generalmente, factores importantes a la hora de evaluar la utilidad de los recursos didácticos impresos para los alumnos con bajos niveles de alfabetización en su lengua materna. Un amplio uso de iconos e imágenes puede resultar crucial no solo para definir claramente el significado de una nueva palabra, sino también para evitar páginas llenas de texto que dificulten su comprensión o desanimen a los alumnos que no están acostumbrados a escribir o leer. Por ello, los profesores prefieren inclinarse por el uso de libros con gran presencia de dibujos y fotos, preferiblemente en color.

## Actividades

3. Elige un solo tema de la lista que aparece en el cuadro comparativo y busca diferentes libros de texto de enseñanza de L2 en los que se introduzca ese tema y compara las unidades correspondientes.

¿Cuál presenta el tema de forma más completa?

¿Cuál garantiza una mayor selección de vocabulario?

¿Cuál presenta el tema de forma más introductoria?

#### 4.1.2. Otros materiales impresos

Como ya se ha mencionado, la implementación de una metodología mixta basada en la combinación de varios manuales y recursos obtenidos de diferentes fuentes se presenta como una opción bastante frecuente en las clases de una L2 destinadas al colectivo inmigrante. En los numerosos casos en los que la compra de un manual resulta demasiado cara para los alumnos o las asociaciones, una de las prácticas más frecuentes consiste en elegir durante la planificación didáctica qué unidades se van a tratar a nivel temático y, a continuación, seleccionar los materiales más idóneos para trabajar en clase con el fin de crear un producto final adecuado para la clase. Además de reducir costes, esta práctica permite a los profesores satisfacer las necesidades específicas de sus clases y, aunque requiere más tiempo que organizar las clases a partir de un solo libro, sigue siendo más rápida que la autoproducción completa, lo que la sitúa en un punto intermedio entre ambos enfoques. Esta tendencia, bastante común en estos contextos de enseñanza, conduce a la producción de grandes cantidades de material impreso que, dado su carácter improvisado y la ausencia de una fuente original, dificultan la recopilación de datos al respecto. Los resultados son, de hecho, un compendio de documentos propuestos para diferentes grupos, a menudo con materiales diferenciados o con anotaciones personalizadas dirigidas a los alumnos de diferentes niveles, generando así materiales no homogéneos, incluso dentro de las clases en las que la asistencia es sistemática.

De naturaleza completamente diferente, pero clasificables como materiales didácticos analógicos, se encuentran también los libros complementarios diseñados no para el uso directo de los alumnos, sino para los profesores. En esta categoría se incluyen diversos recursos diseñados para proponer al profesor actividades o sugerencias específicas que se integran en la unidad didáctica o en lecciones dedicadas a trabajar diversos tipos de ejercicios. En particular, *Alma Edizioni* ofrece algunos títulos que han tenido bastante éxito entre los profesores gracias a la practicidad con la que se agrupan los recursos según el tipo de actividad. Entre los títulos más populares propuestos por la editorial en su catálogo se encuentran *Ricette per parlare* (*Recetas para hablar*) y *Andiamo fuori* (*Salgamos a la calle*).

*Ricette per parlare* reúne propuestas lúdicas con diferentes grados de dificultad, incluyendo juegos que abarcan desde el nivel A1 hasta el C1. Según los autores, el libro ofrece actividades que ayudan a consolidar aspectos gramaticales, comunicativos y léxicos, de manera que el profesor disponga siempre de un punto de partida. Cada actividad se presenta de forma procedimental, en forma de receta en la que se indican los recursos gramaticales y comunicativos que intervienen, el nivel de competencia de los alumnos a los que se dirige el juego, el léxico de referencia y la duración prevista de la actividad. A continuación, se ofrece una descripción detallada de la realización y una selección de materiales imprimibles para utilizar en la sesión. En total contiene cuarenta y nueve propuestas diferentes, pensadas tanto para parejas como para grupos más grandes.





## 15 ¿Qué dices?

<b>Comunicación</b>	practicar el uso de expresiones de la rutina
<b>Léxico</b>	vida cotidiana
<b>Nivel</b>	A2
<b>Tipología</b>	receta para los amigos
<b>Duración</b>	20 minutos o más
<b>Materiales</b>	para cada grupo, las hojas A y B del cuestionario y la tabla de puntuaciones
<b>Desarrollo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) dividir la clase en grupos de cuatro y formar dos parejas (A y B) en cada grupo. Distribuir la hoja de preguntas A a la pareja A, la hoja de preguntas B a la pareja B y una tarjeta de puntuación a cada grupo.</li> <li>2) Dado que hay muchas situaciones en la hoja de preguntas, el profesor decide cuánto tiempo dedicar a esta actividad y lo anota en la pizarra. En el tiempo establecido, los alumnos tienen que responder al mayor número de preguntas posible.</li> </ol>

Ejemplo de actividad de *Ricette per parlare* [traducción y adaptación propias al español].

Con un propósito similar, *Andiamo Fuori* presenta otro conjunto de actividades, esta vez caracterizadas por la necesidad de realizarse al aire libre o en lugares distintos al aula. El principio subyacente del libro es el mismo que en *Ricette per parlare*: las actividades propuestas, en esta ocasión diseñadas para los niveles A1/A2, van precedidas de un cuadro resumen en el que se señalan los destinatarios ideales de la actividad, los objetivos, el vocabulario de referencia y los exponentes gramaticales que se practicarán. A continuación, se especifica la duración del ejercicio, los materiales necesarios, el número de alumnos y, lo más importante, el lugar más apropiado para realizar la actividad. La idea de que una parte de la clase se desarrolle al aire libre parece especialmente adecuada para la enseñanza a estos colectivos, ya que les permite aprender la lengua en lugares cotidianos. Por eso, muchos itinerarios educativos incluyen prácticas en lugares como la plaza, el mercado o la estación de tren.

### 4.2. Recursos TIC

Aunque los materiales físicos siguen predominando, en los últimos años se ha producido un lento pero constante auge de los recursos didácticos digitales, concebidos como apoyo a la enseñanza en el aula y también como herramientas para el aprendizaje autónomo e individual. Sin embargo, especialmente en un ámbito tan específico como el de la enseñanza a inmigrantes, la implantación de estos recursos se encuentra todavía en una fase inicial que, a menudo, se ve obstaculizada por la falta de herramientas y materiales que permitan a todos los alumnos acceder a ellos. Así, esperar que todos los aprendices dispongan de un ordenador personal o que todas las instituciones puedan proporcionarles uno no es factible. Además, el hecho de disponer de un ordenador no implica tener la suficiente competencia como para utilizarlo de forma provechosa, pues no es habitual que el grupo al completo posea un nivel adecuado de competencia digital.



No es casualidad que, para un público meta como el de los inmigrantes, los cursos de idiomas digitales de mayor éxito se hayan desarrollado en forma de **aplicaciones** para teléfonos inteligentes. Sin embargo, incluso un curso de idiomas en este formato conlleva una serie de problemas de accesibilidad y usabilidad que dificultan su difusión generalizada: en primer lugar, no todos los alumnos disponen de un teléfono inteligente directamente conectado a la tienda de aplicaciones del país de llegada o con suficiente espacio de almacenamiento para descargar la aplicación. Además, el estudio autónomo se ve a menudo con desconfianza o se descuida.

#### 4.2.1. Cursos de idiomas en línea

Como se ha mencionado anteriormente, la mayoría de los **recursos digitales** para la enseñanza de idiomas a este colectivo están diseñados como aplicaciones móviles, pues es más fácil suponer que muchos de los alumnos a los que se dirigen tengan acceso a un teléfono inteligente que a una tableta o a un ordenador. Por este motivo, decidimos analizar algunas de las aplicaciones más descargadas y con más valoraciones, intentando distinguir entre las que utilizan y prefieren los profesores y las que eligen libremente los alumnos cuando necesitan solucionar de forma sencilla un problema emergente.

Entre las aplicaciones más mencionadas por los profesores de L2 a inmigrantes se encuentra **Ataya App**. Creada por la Cooperativa Ruah (el mismo grupo creador del libro con el mismo nombre) en 2018, esta aplicación está disponible para descargar gratuitamente en *Google Play Store* y ha alcanzado más de 5000 descargas desde su lanzamiento. Presentada como una extensión del manual *Ataya*, está “dirigida a aquellos inmigrantes que, por razones psicológicas, geográficas u organizativas, no siempre pueden acudir a los cursos de la L2, y es también un material didáctico adicional para que quienes asisten a la escuela profundicen en el estudio de algunas cuestiones”.



Captura de pantalla de la aplicación Ataya [traducción y adaptación propias al español].



La aplicación consta de catorce unidades, está completamente desarrollada y presentada en italiano (no utiliza ninguna lengua vehicular) y se sirve de imágenes, colores e iconos para facilitar la comprensión. Cada unidad tiene una estructura estándar y se divide en cuatro partes (más una prueba final). A su vez, cada apartado está dedicado a una de las cuatro destrezas lingüísticas e incluye una serie de ejercicios guiados. No hay una introducción teórica ni una parte explicativa. Cada ejercicio proporciona una corrección inmediata y se considera como finalizado cuando todas las respuestas introducidas son correctas. En el caso de las instrucciones escritas, siempre existe la posibilidad de pulsar un botón para que la aplicación las lea en voz alta, por lo que saber leer no es un requisito previo para empezar a utilizar la aplicación. A pesar de que aparecen en un orden predefinido, se puede acceder a cualquier unidad sin haber completado las anteriores, si bien es cierto que la dificultad de algunos ejercicios tiende a aumentar según avanzan las unidades. Por ejemplo, mientras que en las primeras los ejercicios de escritura están guiados (en cada palabra que hay que escribir se indica el número de letras o se proporcionan en un orden aleatorio), las más avanzadas contienen actividades de escritura en las que se deben rellenar los espacios en blanco utilizando el teclado del teléfono, sin ninguna referencia de apoyo.

The screenshot displays the Ataya application interface, divided into two main sections: a menu and a lesson screen.

**Menu (El trabajo):** A blue grid with four quadrants, each containing an icon and a skill name:
 

- Top-left: Icon of a person with a lightbulb, labeled "ENTENDEMOS".
- Top-right: Icon of a person speaking, labeled "HABLAMOS".
- Bottom-left: Icon of an open book, labeled "LEEMOS".
- Bottom-right: Icon of a pencil writing the letter 'A', labeled "ESCRIBIMOS".

 Below the grid is a section labeled "COMPROBACIÓN FINAL" with a checkmark icon.

**Lesson Screen (Leemos):** A yellow header with a back arrow and the text "Leemos". Below the header, the instruction reads "Introduce el número correspondiente con cada objeto" (1/5). The main content area shows a photograph of a bus stop with five numbered blue circles (1-5) overlaid on different elements: 1 on a bicycle, 2 on the bus stop shelter, 3 on a bench, 4 on the bus, and 5 on a sign. Below the image is a list of five items, each with a dropdown arrow and a speaker icon:
 

- Carretera
- Máquina
- Parada del autobús
- Bicicleta
- Autobús

 At the bottom right of the lesson screen is a grey button with a checkmark and the text "AVANTI".

**Lesson Screen (Escribimos):** A purple header with a back arrow and the text "Escribimos". Below the header, the instruction reads "1/8". The main content area shows a photograph of a bowl of grapes. Below the image is a purple button with a speaker icon and the text "ESCUCHA". Underneath are three empty white boxes for writing. At the bottom are three blue buttons with the letters "V", "U", and "A".

Captura de pantalla de la aplicación Ataya [traducción y adaptación propias al español].

Incluso dentro de una misma unidad no hay un orden guiado y el usuario es libre de navegar por donde prefiera. Una vez abierta una sección (comprensión, expresión oral, lectura o escritura), la sucesión de ejercicios está predeterminada y se considera que se ha finalizado la sección cuando se resuelven todos correctamente. En cuanto se han completado todas las secciones de la unidad, se desbloquea un nuevo apartado que contiene una prueba final, en la que se evalúan todas las habilidades simultáneamente.

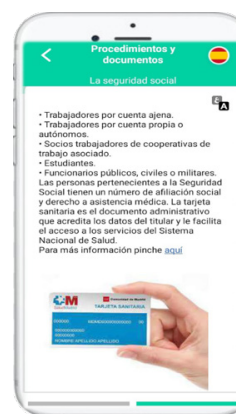
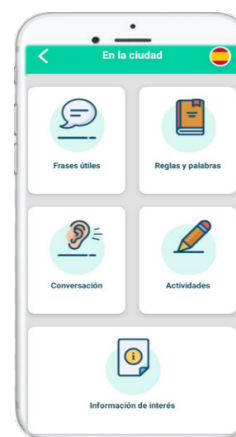
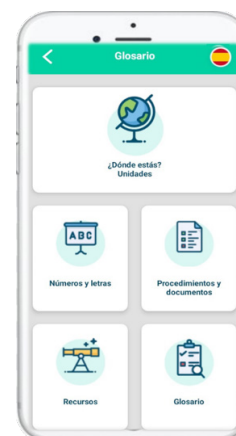
En definitiva, la aplicación *Ataya* puede convertirse en un recurso de apoyo a la enseñanza en el aula en presencia de un profesor, pero también puede ser utilizada por los alumnos de forma individual y autónoma para repasar temas ya estudiados o incluso para abordar nuevos contenidos.

Otra aplicación dirigida específicamente a inmigrantes y refugiados es **7LING**. Esta aplicación, financiada con el apoyo de la Comisión Europea, es el resultado del esfuerzo conjunto de varias universidades europeas y egipcias, y se desarrolló en el marco de la iniciativa XCELING (*Towards Excellence in Applied Linguistics. Innovative Second Language Education in Egypt*), un proyecto europeo Erasmus+ que forma parte del programa KA2 *Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas para el desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior*. 7LING se ha lanzado tanto para iOS como para Android y puede utilizarse sin necesidad de registrarse. Está concebida como una herramienta multilingüe, de modo que la misma estructura y metodología se aplican a las seis lenguas meta: alemán, español, francés, inglés, italiano y portugués.

Mientras que *AtayaApp* solo ofrece ejercicios y actividades interactivas, 7LING incluye también diferentes secciones en las que se presentan temas y recursos relacionados con otras cuestiones lingüísticas. Todos los idiomas contienen una sección que incluye una serie de reglas gramaticales, así como cuestiones culturales o información útil sobre aspectos sociales que el destinatario ha de saber para desenvolverse en su día a día.

Al haber sido desarrollada por universidades europeas y egipcias pensando en un grupo específico de inmigrantes, los arabófonos, se ha reservado una consideración especial a esta lengua; así, 7LING ofrece una traducción al árabe de algunas partes de su contenido. Esta herramienta de apoyo se pone en práctica especialmente en el glosario y en las secciones de “información relevante” dentro de cada unidad.

Por estas razones, el uso individual de 7LING resulta beneficioso para los estudiantes, no solo como una herramienta de aprendizaje, sino también como un apoyo inmediato para desenvolverse en su día a día o como una referencia rápida para las dudas de carácter lingüístico, social o cultural que surjan. A pesar de las facilidades que ofrece, cabe subrayar que se compone en su mayor parte de texto escrito, por lo que puede presentar cierta complejidad para los estudiantes que no pueden o a los que les resulta especialmente difícil leer en la lengua meta (o en su lengua materna).



Capturas de pantalla de la aplicación 7Ling



### CÓMO UTILIZAR LA APLICACIÓN 7LING

Una vez descargada la aplicación de *Google Play Store* o de la *App Store* de iOS, se puede abrir fácilmente y elegir un idioma de destino haciendo clic en la sección correspondiente (se indica con el nombre del idioma y la bandera del país correspondiente). Tras un par de segundos, necesarios para descargar todo el material, aparece la nueva página de inicio y se puede empezar a navegar.

Desde el menú principal de la lengua meta, los usuarios eligen entre cinco secciones diferentes: “¿Dónde estás?” (Unidades), “Números y letras”, “Procedimientos y documentos”, “Recursos” y “Glosario”. Las secciones se presentan con iconos reconocibles, utilizados de forma coherente en toda la aplicación, lo que ayuda a los estudiantes a comprender mejor su estructura.

Pulsando en “¿Dónde estás?” se accede a todas las unidades temáticas de la aplicación. Hay seis unidades disponibles, dedicadas respectivamente a los saludos y las presentaciones (“Acabo de llegar”), los espacios públicos y los servicios de la ciudad (“En la ciudad”), la adquisición de productos (“De compras”), la búsqueda de alojamiento (“Buscando piso”), el trabajo y las políticas laborales (“Buscando trabajo”) y la asistencia sanitaria (“En el médico”). Dentro de cada unidad, hay un nuevo menú que ofrece cinco secciones diferentes por las que navegar. La primera sección, “Frasas útiles”, incluye una lista de necesidades comunicativas básicas: cada entrada ofrece una lista de frases de uso

común con su traducción al árabe. “Reglas y palabras” enlaza con una doble sección que contiene reglas gramaticales acompañadas de una explicación y una lista de categorías que incluye un glosario ilustrado de palabras fundamentales. En “Conversación” se incluye una serie de breves diálogos grabados, todos ellos provistos de una transcripción completa de lo narrado, mientras que la sección de “Actividades” contiene dos conjuntos diferentes de ejercicios destinados a la práctica de gramática y vocabulario. La última sección, denominada “Información de interés”, contiene una recopilación de consejos y buenas prácticas para comprender mejor los procedimientos burocráticos y las costumbres de los países en los que se utiliza esa lengua.

Volviendo al menú principal, se puede abrir “Números y Letras” para tener un resumen rápido de las letras del alfabeto y los números. Todas las entradas cuentan con una pista de audio con la pronunciación correcta.

“Procedimientos y documentos” contiene un amplio repertorio de todas las políticas y las normas sociales comunes del país de destino presentadas en la sección de “Información de interés” de las distintas unidades: esta sección permite aprender cómo dirigirse a la gente de manera formal o informal, cómo funciona el transporte público o qué tipo de facturas de servicios públicos están relacionadas con una casa. Todas estas entradas aparecen también en su unidad correspondiente, pero esta lista es una forma más rápida de acceder a ellas.

De forma similar, la sección “Recursos” es el compendio de todas las entradas gramaticales repartidas en las distintas unidades de la aplicación. Es una forma más rápida y organizada de buscar reglas específicas y se puede navegar por ella como por un libro de texto real. Al igual que la sección de la unidad correspondiente, esta parte también contiene el léxico ilustrado dividido en temas.

Por último, el glosario incluye una lista de palabras (clasificadas por orden alfabético) acompañadas de su pronunciación y de su traducción al árabe.

### + Saber más

Para el idioma alemán, la aplicación *Ankommen* es un proyecto conjunto del Goethe-Institut, la Oficina Federal, la radio Bayerischer Rundfunk y la Agencia Federal de Empleo. Está disponible en árabe, inglés, farsi, francés y alemán, y puede descargarse fácilmente en *Play Store* y en la tienda de aplicaciones de iOS. Según su presentación, la aplicación “es un compañero práctico, y contiene información sobre la vida en Alemania, sobre los procedimientos de solicitud de asilo, así como sobre cuestiones de trabajo y formación”. También incluye un curso de alemán gratuito, provisto de material audiovisual y múltiples actividades.



Captura de pantalla de la aplicación *Ankommen* [traducción y adaptación propias al español]

Aparte de las ya mencionadas, hay una gran cantidad de aplicaciones para el aprendizaje de idiomas que los estudiantes pueden descargar y utilizar de forma autónoma en sus teléfonos sin la sugerencia o el apoyo del profesor. Si bien *7LING* y *Ataya* son dos de los recursos más señalados por los profesores y están explícitamente dirigidas a los inmigrantes, algunos estudiantes prefieren utilizar otras aplicaciones, generalmente las sugeridas como cursos de idiomas genéricos. Aunque esta práctica suele ser alentada por los profesores, ya que muestra un interés proactivo por parte de los estudiantes en la búsqueda de materiales, estos cursos están diseñados para otro tipo de alumnos, lo que dificulta el proceso de aprendizaje, especialmente para aquellos que no están muy familiarizados con el paradigma occidental de la enseñanza de idiomas.

En cuanto a los cursos de idiomas digitales disponibles en Internet, sin necesidad de descargar una aplicación, existe un gran número de ellos. Aunque algunos son totalmente gratuitos y ofrecen una amplia variedad de ejercicios y temas, los estudiantes y los profesores tienden a no mencionarlos muy a menudo cuando se les pregunta por los recursos TIC utilizados y valorados.

#### 4.2.2. Recursos en línea

Más allá de los cursos de idiomas basados en las TIC, el uso de recursos digitales incluye una amplia variedad de sitios web, materiales descargables y **contenidos audiovisuales** de fácil acceso para estudiantes y profesores. Este importante número de posibilidades y enfoques aumenta exponencialmente, explorando nuevas formas de apoyar el aprendizaje de idiomas, con propuestas de actividades de autoaprendizaje, juegos, pódcast y plataformas de *streaming*.

En los últimos años, la creciente necesidad de disponer de herramientas adecuadas para la **enseñanza a distancia** ha acelerado un proceso ya en desarrollo, contribuyendo a la difusión de iniciativas digitales y nuevas propuestas. El resultado de esta movilización ha sido un gran número de buenas prácticas e ideas innovadoras, que son difíciles de analizar debido a su constante modificación.

Por esta razón, para clasificar mejor las diferentes tipologías de recursos en línea para el aprendizaje de L2 en el contexto que nos ocupa, se necesita hacer una serie de distinciones basadas en diferentes criterios de análisis.

En primer lugar, es posible encontrar colecciones y **directorios en línea** en los que se pueden descargar materiales gratuitamente y utilizarlos en clase. Es el caso de las páginas web de las editoriales de libros de texto, que normalmente ofrecen materiales de acceso libre para cualquier usuario y contenidos especiales dedicados a quienes poseen una copia física de sus libros.

Entre otras, una de las páginas más mencionadas por los profesores es la de la editorial *Loescher*, que contiene casi cuatrocientas **actividades descargables**

#### + Saber más

##### APLICACIONES PARA APRENDER ESPAÑOL Y OTROS IDIOMAS DE LA UE:

- Duolingo
- Busuu
- Speakoo
- Mondly
- Babbel
- Rosetta Stone
- Tandem
- Memrise
- Chatterbug
- Xeropan

entre juegos, resúmenes, simulacros de exámenes y ejercicios. Cada actividad se presenta con una breve descripción, el nivel de competencia recomendado y una lista de contenidos, junto a los exponentes léxicos y gramaticales trabajados en la actividad. Aunque no aparece ninguna referencia explícita al colectivo refugiado e inmigrante como público meta, muchas actividades parecen dirigirse a este grupo específico de estudiantes, haciendo referencia a algunos de los libros de texto publicados por el editor.



Materiales didácticos

¡Cuántas preguntas!

Nivel: A1 Actividad de repaso de las estructuras necesarias para hacer preguntas sencillas y responder a ellas. Funciones...

Aprende más



Materiales didácticos

¡Adivina el retrato!  
(Hombres)

Nivel: A1 Actividad lúdica útil para practicar las funciones comunicativas ligadas a la descripción física. La actividad es...

Aprende más

Actividades de la web <https://italianoperstranieri.loescher.it> [traducción y adaptación propias al español]



LOESCHER EDITORE



¿CÓMO DESCARGAR UNA ACTIVIDAD DE JUEGO DEL SITIO WEB DE LOESCHER?

En este sitio web hay más de setenta actividades lúdicas descargables diseñadas para utilizarse en clase. Se puede acceder a ellas seleccionando “Italiano per Stranieri” [Italiano para extranjeros] en el menú “Portali” [Portales] y, a continuación, haciendo clic en “Materiale didattico e giochi didattici” [Materiales didácticos y juegos didácticos] en los siguientes menús desplegables. Una vez abierta la nueva página, aparece una larga lista de juegos y actividades; la selección puede filtrarse por niveles de competencia para que todos los juegos propuestos para la práctica de una destreza específica estén agrupados.

Una vez descargado un juego, aparece como un archivo PDF que contiene una hoja informativa y todo el material necesario preparado para imprimir. Por ejemplo, en el juego de nivel A1 “Tómbola dei verbi” [Tómbola de los verbos] se especifica: el número mínimo de jugadores (tres), la lista de materiales necesarios (copias de diferentes fichas adjuntas y algunos símbolos para cubrir las casillas marcadas), el objetivo del juego, las instrucciones sobre su preparación y una breve descripción de las reglas y posibles variaciones. En este caso, la actividad consiste en una variación del bingo en la que los números extraídos se sustituyen por verbos que se leen en voz alta. Los alumnos deben reconocer las imágenes que representan a personas que realizan esa acción concreta para marcar la casilla correspondiente.

Las siguientes páginas en PDF contienen todas las fichas de bingo con imágenes preparadas para los alumnos y las fichas de verbos que se recortan para crear la bolsa de extracción, de modo que el profesor solo tiene que imprimir el archivo y leer en voz alta la introducción en clase para presentar la actividad.

Fuente: <https://italianoperstranieri.loescher.it>

Giocchi

Livello A1

**Quante domande!**

La seguente attività può essere utilizzata a distanza o in presenza.

**A distanza**

Condividete lo schermo e proiettate il file allegato (82\_giochi\_A1\_02.pdf). Spiegate agli studenti che vi troveranno solo le risposte di un ipotetico dialogo. Partendo dalla risposta, gli studenti dovranno provare a creare la domanda. Assegnate un punto per ogni domanda correttamente ricostruita. Vince lo studente che alla fine del gioco ha totalizzato il punteggio più alto.

**In presenza**

Proiettate il file allegato (82\_giochi\_A1\_02.pdf) su un grande schermo e seguite lo stesso procedimento descritto per la versione a distanza. In questo caso potete decidere di far giocare gli studenti da soli o a piccoli gruppi. Assegnate un punto per ogni risposta data dal singolo studente/gruppo.

Se non avete un proiettore o un monitor, potete stampare il file 82\_giochi\_A1\_03.pdf e ritagliare le risposte in mazzi di carte da distribuire uno per ciascuna squadra formata.

**Possibili soluzioni**

1. Come ti chiami?
2. Quanti anni hai?
3. Quando è il tuo compleanno?
4. Dove abiti?
5. Sei italiana?
6. Perché sei in Italia?
7. Qual è il tuo numero di telefono?
8. Qual è la tua email?
9. Scusa, non ho capito: come si scrive il tuo cognome? / Puoi fare lo spelling del tuo cognome?
10. Cosa ti piace fare (nel tempo libero)?
11. Ti piace il cibo italiano?
12. Chi è lui?
13. Di dove è?
14. Hai un profilo Instagram?
15. Hai fratelli o sorelle?
16. Come si chiama?
17. Hai animali? / Hai un gatto? / Hai un cane o un gatto?

Questa pagina può essere fotocopiata esclusivamente per uso didattico - © Loescher Editore  
[www.italianoperstranieri.loescher.it](http://www.italianoperstranieri.loescher.it)  
[italianoperstranieri@loescher.it](mailto:italianoperstranieri@loescher.it)

Además, *Alma Edizioni* ofrece una amplia colección de actividades adicionales relacionadas con cada uno de sus libros publicados. Todas están disponibles en el sitio web oficial de la editorial, aunque es necesario registrarse para acceder a ellas y descargarlas. Aunque la mayoría de los libros ofrecen un conjunto bastante reducido de recursos complementarios, que suelen consistir principalmente en pistas de audio y vídeo para complementar lo que se incluye en el libro físico, algunas páginas incluyen juegos, ejercicios basados en canciones o actividades completamente diferentes.

Aunque los profesores los consideran a menudo como un buen ejemplo de recursos en línea, estos materiales no son muy diferentes de los que se pueden encontrar impresos en los libros de texto o de los creados por los profesores. La mayoría de ellos hay que imprimirlos para utilizarlos y, aunque se recopilen y distribuyan en línea, su uso está concebido principalmente para las clases presenciales.

Otra tipología importante de materiales en línea es la de los **contenidos audiovisuales**. Dado que la idea de estar en contacto constante con la lengua meta (siempre que sea posible mediante el acceso a recursos producidos por hablantes nativos) se considera cada vez más esencial y permite mantener la práctica casi sin esfuerzo, el número de páginas web, programas, cursos y recursos que ofrecen contenidos simplificados diseñados para el aprendizaje de idiomas es cada vez mayor.

Aunque encontrar vídeos útiles y recursos provechosos resulta bastante sencillo en plataformas no orientadas al aprendizaje de lenguas como *YouTube* o *TikTok*, algunos editores también ofrecen canales específicos a los que se puede acceder a través de sus páginas web. Mientras que el primero lo eligen con frecuencia los estudiantes, el segundo se encuentra entre los más mencionados por los profesores como una herramienta conocida.

Un ejemplo de este enfoque es la plataforma *ALMA.tv*, un canal promovido por la editorial *Alma Edizioni*. Organizada como una plataforma de *streaming* con su propio sitio web, se presenta como una “televisión web temática dedicada a la lengua y la cultura italianas dirigida a todos aquellos que, por motivos profesionales o incluso por simple placer, se interesan por la lengua y la cultura de nuestro país: profesores de italiano para extranjeros; estudiantes extranjeros que aprenden italiano; amantes de la lengua y la cultura italianas”. Como se puede observar, no hay ninguna referencia a los estudiantes inmigrantes en la presentación del proyecto y muchas de las actividades propuestas no están diseñadas tomando como público meta estos grupos. Sin embargo, *Alma.tv* reúne una colección tan amplia de vídeos y recursos como para ser una de las plataformas en línea más mencionadas por los profesores.

Hay dos formas de utilizar este servicio: como vídeo en directo en una transmisión ininterrumpida de programas emitidos las 24 horas del día o como vídeo a la carta, mediante el acceso a un archivo de vídeos divididos por



Fuente: <https://www.almaedizioni.it/italmatv>

categorías. Estas categorías, en parte de libre acceso y en parte reservadas a los usuarios registrados, incluyen entrevistas con autores o celebridades italianas, series temáticas dedicadas a diferentes temas relacionados con la lengua y la cultura italianas, cursos completos en vídeo y breves ejercicios de comprensión. En general, el número de servicios de *streaming* y podcasts diseñados para el aprendizaje de idiomas es elevado e incluye un número cada vez mayor de recursos específicos para inmigrantes.

### 4.3. Material didáctico creado por los profesores

Para concluir esta panorámica, conviene hacer una breve revisión de los **materiales de producción propia**. Volátil por naturaleza, este tipo de recursos resulta particularmente difícil de analizar, ya que no están publicados en ninguna colección oficial ni suelen estar disponibles para su descarga. Aunque habitualmente los profesores los mencionan como un ejemplo de actividades adaptadas a necesidades específicas, el término “materiales de creación propia” se aplica tanto a ejercicios muy sencillos improvisados por el profesor para aclarar una cuestión como a experimentaciones extremadamente complejas que pueden dar lugar a proyectos a largo plazo, como talleres, trabajos en equipo y proyectos de clase.

Estos materiales pueden incluir: ejercicios creados por los profesores para revisar un tema específico, canciones utilizadas como herramientas didácticas, tareas de la vida real modificadas para simular situaciones en clase, juegos de rol, juegos de creación propia, material original en la lengua meta adaptado para su uso en el aula... El único rasgo común se encuentra en la voluntad de los profesores de llenar un vacío provocado por la falta de materiales disponibles sobre una necesidad comunicativa concreta o la intención de crear algo explícitamente diseñado para sus alumnos. Por esta razón, estos materiales tienen siempre un vínculo directo con el grupo de alumnos para el que se diseñan y no están concebidos para implementarse con otros grupos. Para investigarlos más a fondo, sería necesario analizar diferentes estudios de casos en relación con los grupos para los que fueron creados, haciendo un seguimiento de cómo resultó su aplicación.

#### LA MIA CITTÀ (MI CIUDAD): UN JUEGO DE MESA DIDÁCTICO

Este es un ejemplo de juego de mesa didáctico diseñado con el objetivo de ayudar a un grupo específico de estudiantes refugiados a repasar y sistematizar los contenidos léxicos y gramaticales presentados previamente en la clase, practicando las cuatro destrezas lingüísticas.

Se trata de un juego de creación propia elaborado en el marco de un proyecto de investigación-acción sobre un enfoque lúdico de la enseñanza del italiano como L2.



### MATERIALES

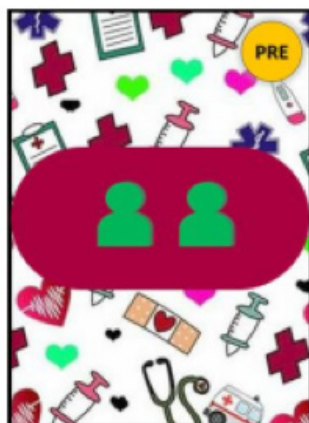
- 1 tablero de juego
- De 2 a 4 mazos de cartas, cada uno dedicado a una unidad específica
- 1 mazo de gramática
- 1 mazo de premios
- 40 fichas de recursos x4:
  - dinero (correspondiente a la comprensión lectora)
  - personas (correspondientes a la expresión oral)
  - documentos (correspondientes a la expresión escrita)
  - lugares (correspondientes a la comprensión auditiva)

### PREPARACIÓN

Coge los mazos de las unidades, barájalos y colócalos boca abajo en el espacio correspondiente del tablero. Baraja el mazo de edificios, colócalo boca abajo en el espacio correspondiente del tablero y saca 3 edificios para colocarlos en el mercado.

Opcional: baraja el mazo de reflexión sobre la lengua y colócalo en el espacio apropiado del tablero.

Dispón todas las fichas de recursos para que todos los jugadores puedan cogerlas. Establece el primer jugador, que será el que lleve menos tiempo viviendo en Italia.



Ejemplo de una carta del mazo de una unidad. Fuente: Castorrini y Caviglia (2020) [traducción y adaptación propias al español]

### TURNOS DE JUEGO

Cada turno consta de dos fases: una de resolución de tareas y adquisición de recursos, y otra de posible compra. El jugador no puede gastar sus recursos fuera de su turno.

### FASE DE RESOLUCIÓN

El jugador elige de qué mazo de unidades quiere sacar una carta, en función de los recursos que ofrecen las cartas disponibles, y realiza la tarea propuesta en el anverso. Si la tarea se realiza correctamente, retira de la reserva el número de recursos indicado en el reverso de la carta. Cuando sea posible, el jugador puede optar por utilizar los recursos recogidos para comprar uno de los tres edificios disponibles en el mercado. En este caso, después de pagar, toma la carta que pretende comprar de la zona del mercado y la coloca delante de él. Antes de seguir adelante, da la vuelta a una nueva carta de mercado para tener siempre tres disponibles.

### OPCIONAL

Mazo de gramática: si el profesor lo considera oportuno, se puede introducir en el juego el mazo de reflexión sobre la lengua. Este mazo funciona como los mazos de unidad, pero, a diferencia de estos, permite añadir un recurso de cualquier tipo a su reserva (dos recursos para la versión A2). Las tareas propuestas por este mazo son más teóricas y siempre incluyen la verificación de las habilidades gramaticales.

### FIN DEL JUEGO

El juego termina cuando el profesor anuncia la última ronda. De otro modo, se puede establecer como condición de fin de juego el momento en el que se roba la última carta de uno de los mazos de unidades.

### SUMA DE PUNTOS

Cada jugador cuenta los puntos de victoria. Cada edificio construido en una ciudad gana el número de puntos indicado en la carta correspondiente. Si el mismo edificio se ha construido varias veces, a partir de la segunda, la puntuación se divide por la mitad. Los recursos no utilizados valen un punto por cada dos recursos del mismo tipo.



Ejemplo de tablero. Fuente: Castorrini y Caviglia (2020) [traducción y adaptación propias al español]



Dado que este capítulo está elaborado mayoritariamente a partir de manuales de la lengua italiana, ofrecemos a continuación una lista de materiales didácticos para la enseñanza del español destinados específicamente a estos colectivos:

PÚBLICO META: ADULTOS
Andrés, R. de et al. (2002). <i>Aprendiendo un idioma para trabajar</i> . Cruz Roja-Santillana Formación. <a href="http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=33,80171&amp;_dad=portal30&amp;_schema=PORTAL30">http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=33,80171&amp;_dad=portal30&amp;_schema=PORTAL30</a>
Associació Sociocultural La Formiga. (2003). <i>Manual para la enseñanza de castellano y catalán para personas de origen chino</i> .
Bedmar Moreno, M. (2002). <i>Proyecto integra. Educación social de inmigrantes</i> . Grupo Editorial Universitario.
Campos, C. (dir.) (2006). <i>¿Cómo se dice? Manual de español para inmigrantes. Escuelas de idiomas</i> . Caja Madrid. Niveles A1 y A2. <a href="https://www.fundacionmontemadrid.es/proyecto/manual-de-espanol-para-inmigrantes">https://www.fundacionmontemadrid.es/proyecto/manual-de-espanol-para-inmigrantes</a>
Castillo, P. (1998). <i>Manual de formación intercultural para grupos multiculturales</i> . Cáritas Española.
CC.OO. (1998). <i>Lengua española para inmigrantes</i> .
Delgado, C., García-Rosell, B., Melón, P. y Sánchez del Cerro, F. J. (2020). <i>Tejiendo el español 1, A1</i> . La Rueda asociación.
Dirección General de Tráfico. (2004). <i>Educación Vial para personas adultas. Aprendizaje del español I y II</i> . Madrid: Ministerio del Interior. <a href="http://www.dgt.es/es/seguridad-vial/educacion-vial/recursos-didacticos/personas-adultas/aprendizaje-espanol">http://www.dgt.es/es/seguridad-vial/educacion-vial/recursos-didacticos/personas-adultas/aprendizaje-espanol</a>
Galvín, I. et al. (1998). <i>Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes</i> . FOREM.
Jiménez Ortiz, A. (1999). <i>Curso de castellano para inmigrantes y refugiados</i> . Fundación Largo Caballero.
Martínez, J. (2002). <i>Portal: Español para inmigrantes</i> . Prensa Universitaria. <a href="http://aulaintercultural.org/2006/11/05/portal-espanol-para-inmigrantes-nivel-0">http://aulaintercultural.org/2006/11/05/portal-espanol-para-inmigrantes-nivel-0</a>
Mata, J. L. y S. Fuster. <i>Manéjate en español. Guía del alumno</i> . Cruz Roja Española.
Sanz, F. I. (coord.) (2008). <i>Horizontes. Español nueva lengua</i> . SM, Instituto Cervantes y Cruz Roja.
VV. A. (2006). <i>Manual de lengua y cultura para inmigrantes</i> . Cáritas Española.
VV. AA. (2005). <i>Encuentros. Español para inmigrantes</i> . Universidad de Alcalá. Niveles A1, A2, B1, B2.

PÚBLICO META: NIÑOS Y ADOLESCENTES
Álvarez Alonso, M. A. et al. (1996). <i>¡Hola escuela! CPR de Villaverde</i> . <a href="https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14161_19">https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14161_19</a>
Arias Casares, P. et al. (1998). <i>Una escuela para todos</i> . CPR de Navalmoral de la Mata.
Arrate, G. (2010). <i>¡Adelante! Nivel A1-A2</i> . Edinumen.

Cabrera Medina, J. C., García Valle, A. y Gil Sánchez, F. J. (2009). <i>Hablemos español. Orden sintáctico para marroquíes</i> . Junta de Andalucía. <a href="http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/13371609561450770.pdf">http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/13371609561450770.pdf</a>
Candela, P. et al. (2000). <i>Una Rayuela</i> . SGEL.
CEIP Joaquín Carrión Valverde. (2001). <i>Udicom. Unidades Didácticas de compensatoria</i> . Murcia: CPR de Torre Pacheco. <a href="http://servicios.educarm.es/udicom/indexb.htm">http://servicios.educarm.es/udicom/indexb.htm</a>
Galvín, I., Llanos, C. y Montemayor, S. (2006). <i>Proyecto Llave Maestra</i> . Santillana.
Hervás López et al. (2002). <i>Español para ti. Iniciación en ambientes educativos multiculturales</i> . Almería: Consejería de Educación. <a href="https://aulaintercultural.org/2013/07/13/el-espanol-para-ti-iniciacion-en-ambientes-educativos-multiculturales">https://aulaintercultural.org/2013/07/13/el-espanol-para-ti-iniciacion-en-ambientes-educativos-multiculturales</a>
Muñoz, B. (2002). <i>Mis primeros días. Cuaderno de español para alumnos inmigrantes</i> . SGEL.
Orte, P. y Viana, M. (2004). <i>Vine/ven</i> . Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
Pisonero, I. et al. (1996). <i>Pido la palabra. Método de lengua y cultura españolas</i> . Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <a href="https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/10782/19/1">https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/10782/19/1</a>
Viana, C. y Orte, P. (2004). <i>Amigos. Español Lengua Extranjera</i> . Ediciones Dylar.
Villalba Martínez, F. y Hernández García, M.ª T. (2005). <i>Español segunda lengua. Educación Secundaria. A1-A2</i> . Anaya.

MANUALES DE ALFABETIZACIÓN
Díaz Sanroma, J. et al. (2001). <i>En contacto con... ASTI</i> . <a href="http://www.astimadrid.es/asti/pags/encontacto">http://www.astimadrid.es/asti/pags/encontacto</a>
Cruz Roja Española. (2011). <i>Manual de alfabetización</i> . Cruz Roja Española y Pearson.
Delgado Pérez, F. (2004). <i>Uruk Método multimedia para la alfabetización de adultos</i> . Editorial Popular. <a href="http://www.alfabetizacion.net/">http://www.alfabetizacion.net/</a>
Equipo Contrastes. (1998). <i>Contrastes. Método de alfabetización en español como lengua extranjera</i> . Salamanca: Ministerio de Educación y Cultura.
Equipo Signa. (1998). <i>Método significativo de alfabetización de adultos</i> . Nau Libres.
Iñigo, S. y Rey, I. (2007). <i>¿Cómo se escribe...? Manual de Alfabetización para inmigrantes</i> . Escuela de idiomas, Obra Social Caja Madrid.
Menéndez Mayoral, M.ª J., Ochoa Gómez, G. y Ortí Teruel, R. (2010). <i>Trazos. Curso de español y lectoescritura</i> . Edinumen.
Orientación Andújar: <i>Método Castuera</i> . <a href="https://www.orientacionandujar.es/descarga-de-contenidos-lectoescritura">https://www.orientacionandujar.es/descarga-de-contenidos-lectoescritura</a>
Usero Alijarde, A. (2004a). <i>Letrilandia. Cuaderno de escritura</i> . Edelvives.
Usero Alijarde, A. (2004b). <i>Letrilandia. Libro de lectura</i> . Edelvives.

## CAPÍTULO 6

# Alfabetismo



### 1. CONCEPTOS BÁSICOS

- 1.1. ¿Qué es el alfabetismo?
- 1.2. La relación entre la oralidad y la escritura
- 1.3. Sistemas de escritura

### 2. ALFABETISMO E INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN SOCIAL

- 2.1. Alfabetismo: un derecho humano universal
- 2.2. El alfabetismo como un factor de inclusión social
- 2.3. El impacto social de una tradición de escritura

### 3. APRENDIENDO A LEER Y ESCRIBIR

- 3.1. Procesos involucrados en la lectura y escritura
- 3.2. Perfiles de alfabetismo
- 3.3. Políticas para fomentar el alfabetismo a partir de los perfiles de alfabetismo

# 1 | Conceptos básicos

## 1.1. ¿Qué es el alfabetismo?

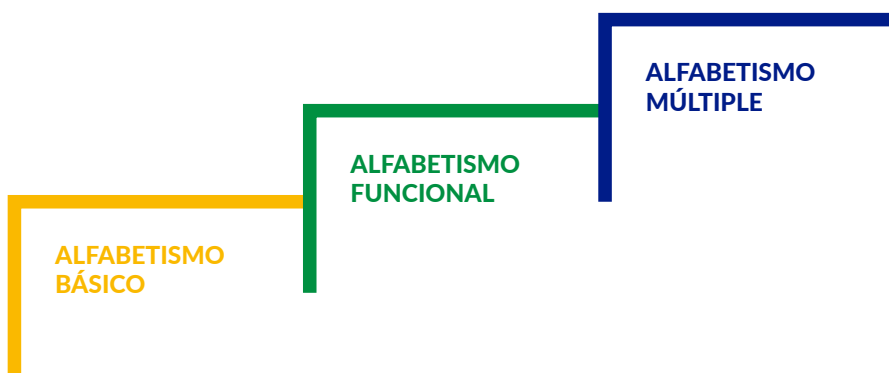
El término **alfabetismo**, tradicionalmente asociado a **alfabetización**, es empleado para describir un conjunto de habilidades activadas por los individuos para adquirir las habilidades básicas en la lectura, la escritura y las matemáticas. Estas habilidades son una parte integral del derecho humano universal a la educación y el aprendizaje permanente. La Comisión Europea (2012: 3) define **tres niveles de alfabetismo**:

- 1. Alfabetismo básico:** puede definirse como un conocimiento primario suficiente de las letras, las palabras y los textos que permite al individuo leer y escribir a un nivel que le proporciona la confianza en sí mismo y la motivación necesarias para progresar en el aprendizaje, pero que no es suficiente para un uso social eficaz.
- 2. Alfabetismo funcional:** incluye la capacidad de leer y escribir a un nivel que permite al individuo desarrollarse e integrarse activamente en la sociedad, en la escuela, en el lugar de trabajo y en el hogar.
- 3. Alfabetismo múltiple:** se describe como la capacidad de utilizar las habilidades de lectura y escritura para producir, comprender, interpretar y evaluar críticamente los textos recibidos de una gama de medios de comunicación en diferentes formatos (impresos, digitales y audiovisuales). Por lo tanto, es la base para relacionarse con el mundo digital y tomar decisiones informadas en relación con diferentes ámbitos de la sociedad, como las finanzas, la sanidad y la educación. Esta es la definición de alfabetización que se utiliza en las encuestas internacionales realizadas para evaluar las competencias de alfabetización de una población determinada.



*Los analfabetos funcionales son personas que han ido a la escuela y han adquirido los rudimentos de la lectura y la escritura, pero no pueden aplicar estas habilidades en las situaciones ordinarias de la vida cotidiana.*

Adami (s.f.: 3)



### + Saber más



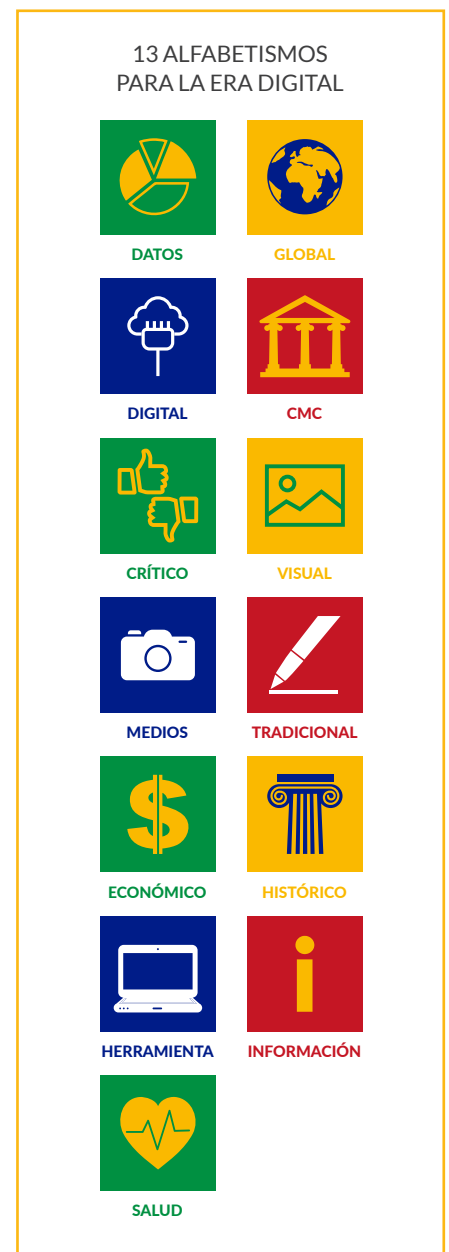
#### DÍA INTERNACIONAL DE LA ALFABETIZACIÓN

El 8 de septiembre es el Día Internacional de la Alfabetización. Fue fundado por la UNESCO en 1966 y se celebró por primera vez en 1967. El objetivo principal de la efeméride es destacar la importancia de la alfabetización para los individuos y las sociedades como un derecho humano que debe ser salvaguardado. Las celebraciones también pretenden concienciar sobre la necesidad de avanzar en el proceso de alfabetización mundial, con vistas a crear una sociedad más alfabetizada y sostenible.

El concepto tradicional de alfabetización ha evolucionado considerablemente en las últimas décadas. Históricamente, el concepto de **alfabetización** precede al de **alfabetismo** y abarca la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética, que es la función de la educación básica obligatoria. Sin embargo, la adquisición de estas competencias no ha resultado suficiente para participar plenamente en la vida social. En países con altos índices de escolarización y años de enseñanza básica, sectores importantes de la población siguen teniendo dificultades para utilizar materiales escritos. De ahí que se reconozca que no basta con que los individuos adquieran un conjunto de conocimientos que les permita acceder al material escrito: también deben desarrollar la capacidad de procesar la información escrita que se encuentra en la vida cotidiana. Ha surgido un nuevo concepto, el **alfabetismo**, que engloba la capacidad de utilizar las habilidades (adquiridas en la escuela) de lectura, escritura y cálculo.

El proceso de avance hacia un mundo cada vez más digital, rico en información y mediado por muchos tipos de texto diferentes, ha provocado un cambio en la definición tradicional de alfabetismo, que se ha ampliado y remodelado. Hoy en día se habla de varios tipos de alfabetismo.

- **Alfabetismo digital:** implica la capacidad de utilizar la tecnología de forma crítica, comprender su funcionamiento y manipularla de forma creativa para resolver problemas.
- **Alfabetismo mediático:** se refiere al acceso, comprensión, evaluación y creación de mensajes transmitidos por diversos medios de comunicación (televisión, radio, cine, redes sociales). Supone una capacidad de comprensión crítica de los medios de comunicación y de la forma en que estos presentan imágenes y representaciones del mundo, utilizando diferentes lenguajes.
- **Alfabetismo matemático numérico:** se refiere a la capacidad de utilizar las habilidades matemáticas básicas en la vida cotidiana, por ejemplo, para resolver problemas o gestionar las finanzas.
- **Alfabetismo financiero:** puede definirse como el conocimiento, la capacidad y la confianza necesarios para tomar decisiones financieras responsables (asumiendo un nivel específico de alfabetismo matemático).
- **Alfabetismo sanitario:** implica la capacidad de encontrar información sobre la salud, utilizar esta información para promover y mantener una buena salud y tomar decisiones básicas sobre la salud cotidiana.
- **Alfabetismo cultural:** es la capacidad de comprender todos los aspectos que constituyen una determinada cultura (lengua, comportamiento, supuestos), es decir, un conjunto de normas tácitas aceptadas por la comunidad que son necesarias para la plena integración en la misma.
- **Alfabetismo legal:** es la capacidad de manejar información jurisdiccional o legal que implica la comprensión del lenguaje propio de la ley y sus respectivas formalidades como condición esencial para el acceso a la justicia.



Hoy en día es necesario que los individuos utilicen una amplia gama de habilidades y competencias para adquirir conocimientos. Estos alfabetismos están interconectados, son dinámicos y maleables. Por tanto, para garantizar la integración en una sociedad global, los individuos deben ser capaces de:

- participar de forma eficaz y crítica en un mundo interconectado;
- explorar el contenido de una amplia gama de textos de forma crítica y debidamente considerada, utilizando diferentes herramientas;
- promover una comunicación cultural sostenible y reconocer cualquier sesgo que pueda estar presente en las interacciones;
- preservar los derechos, las responsabilidades y las implicaciones éticas asociadas al uso y la creación de contenidos informativos;
- determinar cómo y en qué medida los textos y las herramientas aumentan el discurso propio y el de los demás;
- reconocer y valorar las identidades multilingües de alfabetismo y las experiencias culturales que los individuos aportan al aprendizaje, y ofrecer oportunidades para promover, ampliar y fomentar estas diferentes variedades lingüísticas.

En definitiva, el alfabetismo se entiende hoy en día como un factor esencial para el desarrollo sostenible de la sociedad y es una herramienta indispensable para comprender, interpretar, crear y comunicar en todos los ámbitos del conocimiento y de la vida humana.

### 1.2. La relación entre el habla y la escritura

Las lenguas son naturalmente orales: la oralidad precede a la escritura, tanto ontológica como históricamente. Aprendemos a hablar de forma natural, sin esfuerzo ni atención consciente, por el mero hecho de estar expuestos a una lengua, mientras que aprender a leer y escribir requiere instrucción y esfuerzo deliberado.

El lenguaje escrito es, hasta cierto punto, una representación visual del lenguaje oral. Sin embargo, obedece a sus propias reglas específicas, diferentes de las del habla, tanto en lo que respecta a los contextos en los que se produce como a la construcción de los textos. La lengua escrita tiene un sistema distinto al de la lengua oral.

El primer sistema de escritura surgió en Mesopotamia hacia el 3500 a. C., un periodo muy temprano en la historia del hombre y, desde luego, del lenguaje humano. Los primeros documentos escritos eran esencialmente funcionales y tenían un carácter comercial y administrativo. Al principio, los símbolos representaban conceptos, pero evolucionaron hasta incluir representaciones más abstractas. Con el paso del tiempo, muchas otras lenguas crearon sistemas de escritura, aunque aún hoy más de la mitad de las lenguas que se hablan en el mundo no tienen representación gráfica, mientras que las lenguas que sí tienen una forma escrita utilizan sistemas diferentes.



LAS 10 LENGUAS MÁS HABLADAS (2021)

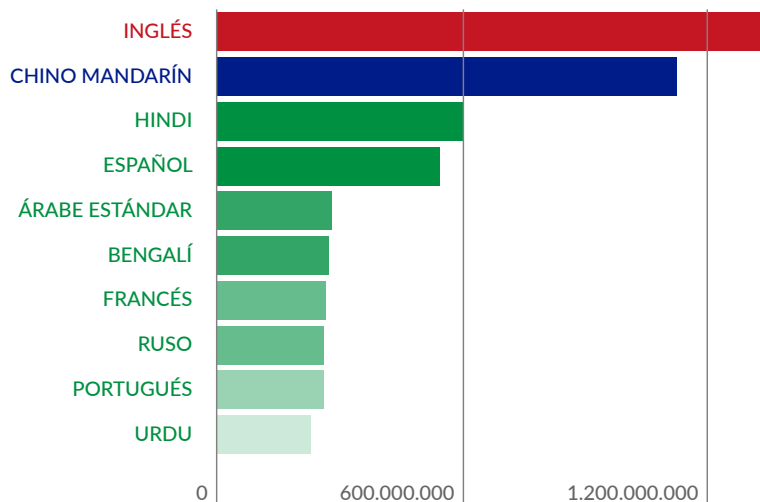


Gráfico 1. Las 10 lenguas más habladas (2021).  
Fuente: [www.ethnologue.com/guides/ethnologue200](http://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200)

+ Saber más

En 2021 se registraron un total de 7.139 lenguas en el mundo (fuente: web *Ethnologue*). Sin embargo, esta cifra está en constante cambio, ya que las lenguas son organismos vivos y dinámicos hablados por comunidades que también están en un estado de cambio constante. **3.018 lenguas** (aproximadamente el 40 % del total) se enfrentan a la extinción, ya que son utilizadas por comunidades de poco más de mil hablantes. En cambio, solo 23 lenguas son habladas por más de la mitad de la población mundial.

### 1.3. Sistemas de escritura

Un sistema de escritura puede definirse como un conjunto de símbolos gráficos asociados a un conjunto de convenciones para su uso. Hay varios sistemas de escritura diferentes.

- **Los sistemas logográficos** utilizan logogramas (ideogramas o pictogramas) que representan unidades significativas del lenguaje (morfemas, palabras o conceptos). El chino es un ejemplo de lengua que utiliza esta forma de escritura.
- **Los sistemas alfabéticos** son sistemas de escritura en los que cada símbolo gráfico representa una unidad mínima de sonido (consonantes y vocales). Son los sistemas más comunes en el mundo y existen varios alfabetos diferentes. Los más utilizados son:
  - el alfabeto latino ALPHABETUM;
  - el alfabeto griego ΑΛΦΑΒΗΤΟ;
  - el alfabeto cirílico ΑΛΦΑΒΗΤΕ.
- **El abjad** es un tipo de alfabeto, también descrito como consonántico, en el que los grafemas representan consonantes, mientras que las vocales se derivan del contexto y a veces se representan mediante diacríticos. El árabe y el hebreo escritos son ejemplos de sistemas abjad.
- **Los sistemas silábicos o silabarios** utilizan símbolos que representan sílabas. Normalmente, un símbolo representa una consonante y una vocal, o solo una vocal (silabarios simples). El japonés tiene dos silabarios: hirigana y katakana.

العربية

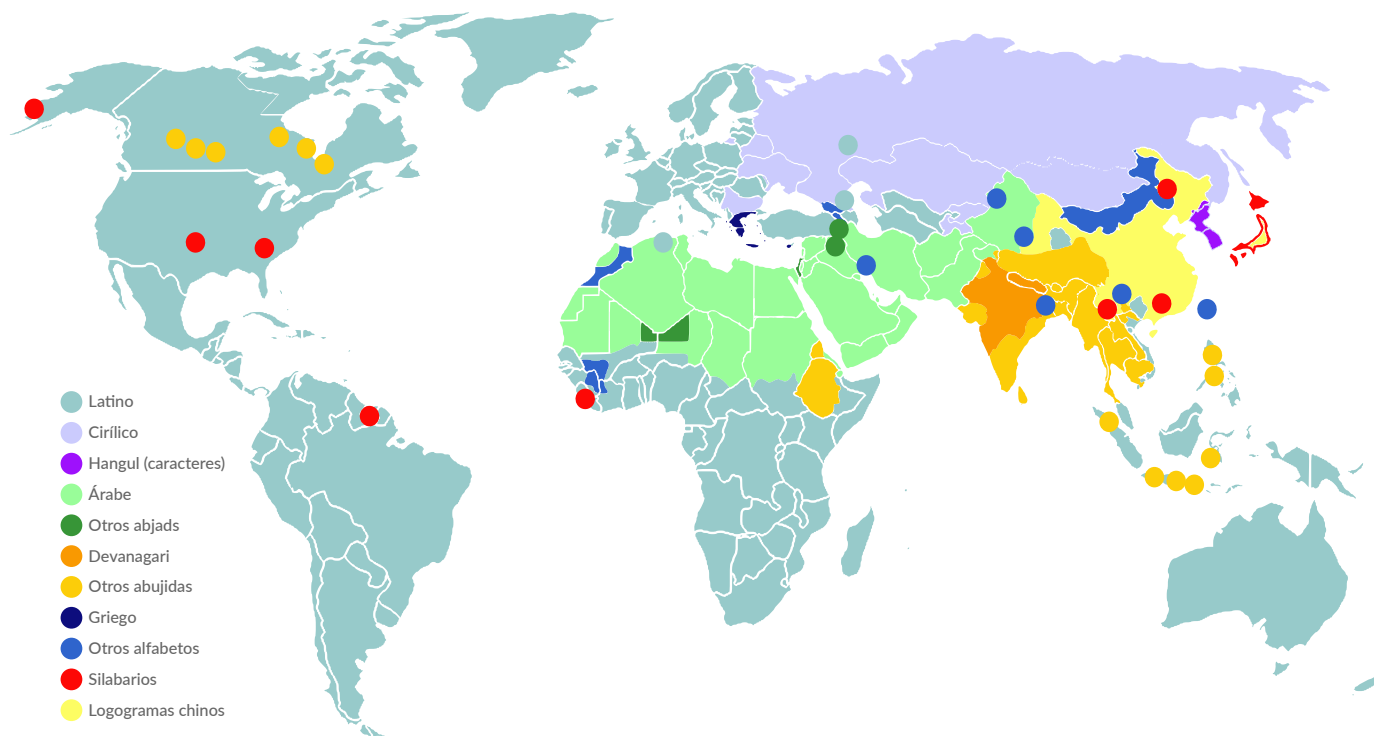
Fuente: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=4229616>.

- **Los sistemas alfasilábicos** son sistemas de escritura en los que los grafemas representan consonantes, a los que se añaden modificaciones para representar vocales, lo que da lugar a símbolos complejos utilizados para representar sílabas. Las escrituras devanagari, bengalí y tamil son ejemplos de sistemas alfasilábicos.

አኑሃ፡ለአሙ፡ወሰዳግ፡ዖዕቆብ፡  
 ለራሔል፡ዓወጸርኝ፡በቀሉ፡ወበ  
 ክዮ፡ወዋድኦ፡ለራሔል፡ካሙ፡  
 ወልደ፡እግቱ፡ለሰባ፡ወእቱ፡ወ

Fuente: Placa XII. Edición para maestros de SS: La Santa Biblia.  
 Nueva York: Henry Frowde, editor de la Universidad de Oxford, 1896, dominio público,  
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=36978>

SISTEMAS DE ESCRITURA EN EL MUNDO



Mapa 1. Sistemas de escritura en el mundo. Fuente: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=36655731>

Aprender a escribir implica comprender diferentes formas de símbolos gráficos. De ahí que sea posible distinguir entre la letra de imprenta y la letra manuscrita (o cursiva), que son formatos diferentes para los mismos grafemas. La letra manuscrita, como su nombre indica, suele presentar rasgos individuales (caligrafía), puede tener un tamaño y una forma irregulares y las letras de cada palabra suelen estar unidas. Las letras impresas corresponden al tipo de letra utilizado por la prensa y pueden reproducirse manualmente. Las letras no suelen estar unidas.

Ambas formas de escritura se enseñan durante el proceso de alfabetización.



## Actividades

1. Identifica los sistemas de escritura usados para las siguientes lenguas poniéndolos en la casilla correcta en el diagrama de abajo

RUSO      FRANCÉS      UCRANIANO      GRIEGO      JAPONÉS      ESTONIO  
 TURCO      PERSA      CHEROKEE      URDU      CHINO      YORUBA

SISTEMA ALFABÉTICO			ABJAD	SISTEMA SILÁBICO	SISTEMA LOGOGRÁFICO
ALFABETO LATINO	ALFABETO CIRÍLICO	ALFABETO GRIEGO			

2. Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F):

1. El alfabetismo consiste en saber leer y escribir.	
2. El alfabetismo múltiple es necesario para ejercer una ciudadanía plena.	
3. La capacidad de comunicarse como parte de una red es un componente básico del alfabetismo.	
4. La alfabetización y el alfabetismo son términos sinónimos.	
5. El lenguaje oral tiene un mayor valor social que el lenguaje escrito.	
6. La lengua escrita tiene su propio conjunto de reglas que la diferencian del habla.	
7. Comprender cómo se construyen las representaciones de la realidad a través de los medios de comunicación utilizados para difundir la información forma parte del alfabetismo mediático.	
8. El alfabetismo digital y el alfabetismo mediático implican las mismas habilidades.	
9. En todos los sistemas de escritura, los caracteres representan unidades de sonido en una lengua.	
10. Un número muy reducido de lenguas no tiene forma escrita.	

## 2 | Alfabetismo e inclusión/exclusión

### 2.1. Alfabetismo: un derecho humano universal

En su trabajo, la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) reconoce el alfabetismo como un derecho humano universal asociado al derecho a la educación.



*El alfabetismo es un derecho humano fundamental y la base del aprendizaje permanente. Es totalmente esencial para el desarrollo social y humano por su capacidad de transformar vidas. Para los individuos, las familias y las sociedades por igual, es un instrumento de empoderamiento para mejorar la salud, los ingresos y la relación con el mundo.*

UNESCO



#### Artículo

El reconocimiento del derecho a la educación y el derecho a aprender a lo largo de la vida es más que nunca una necesidad; es el derecho a leer y escribir, el derecho a cuestionar y analizar, el derecho a tener acceso a los recursos y a desarrollar y practicar las habilidades y competencias individuales y colectivas.

*Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos (punto 12)*

La UNESCO ha organizado varias campañas para promover la alfabetización y la educación en todo el mundo, centrándose en el sistema de educación de jóvenes y adultos. **Sus objetivos son:**

- construir infraestructuras que garanticen el acceso de todos a la educación desde la primera infancia;
- proporcionar una educación básica de calidad a todos los niños;
- desarrollar niveles de alfabetismo funcional para los jóvenes y adultos que carecen de las habilidades básicas para acceder al texto escrito;
- desarrollar entornos alfabetizados.

La alfabetización ha sido afirmada como un derecho humano universal en diferentes acuerdos internacionales (se recogen en <http://www.read.org.za/useful-info/literacy-as-a-human-right>):

- 1948:** Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- 1966:** Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.
- 1966:** Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- 1960:** Convención contra las discriminaciones en la educación.
- 1975:** Declaración de Persépolis: “El alfabetismo no es un fin en sí mismo. Es un derecho humano fundamental”.
- 1979:** Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.
- 1989:** Convención sobre los Derechos del Niño.
- 1990:** Declaración Mundial sobre la Educación para Todos: satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.
- 1993:** Declaración y Programa de Acción de Viena.
- 1997:** Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos (punto 11).

**2003:** Mesa redonda de la UNESCO “El alfabetismo como libertad”: el alfabetismo debe entenderse dentro de un enfoque basado en los derechos y entre los principios de inclusión para el desarrollo humano.

**2005:** Iniciativa B@bel de la UNESCO.

**2015:** Agenda 2030 - 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (punto 4).

Artículo

GARANTIZAR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD INCLUSIVA Y EQUITATIVA Y PROMOVER OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE PERMANENTE PARA TODOS. De aquí a 2030, velar por que todos los alumnos adquieran los conocimientos y las competencias necesarias para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los sexos, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Agenda 2030 - 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (punto 4).

4 EDUCACIÓN DE CALIDAD



## 2.2. El alfabetismo como un factor de inclusión social



Adaptado de: <https://dokterandalan.com/international-literacy-day-infographic-with-images>

Los niños que empiezan la escuela sin las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias para desarrollar su aprendizaje verán comprometido su futuro incluso antes de empezar. Si los niños no son capaces de tener éxito en la escuela, se enfrentarán a innumerables dificultades para acceder al mercado laboral en la vida adulta y, como padres, no podrán apoyar el aprendizaje de sus propios hijos, poniendo en peligro el proceso por el que se integran activamente en la sociedad.



*Un niño al que se le niega la oportunidad de asistir a la escuela primaria no solo se ve privado de ella cuando es pequeño, sino que también queda discapacitado durante toda su vida (como persona incapaz de hacer ciertas cosas básicas que dependen de la lectura, la escritura y la aritmética).*

Sen (1999: 284)



**ALFABETISMO Y DESARROLLO SOSTENIBLE**



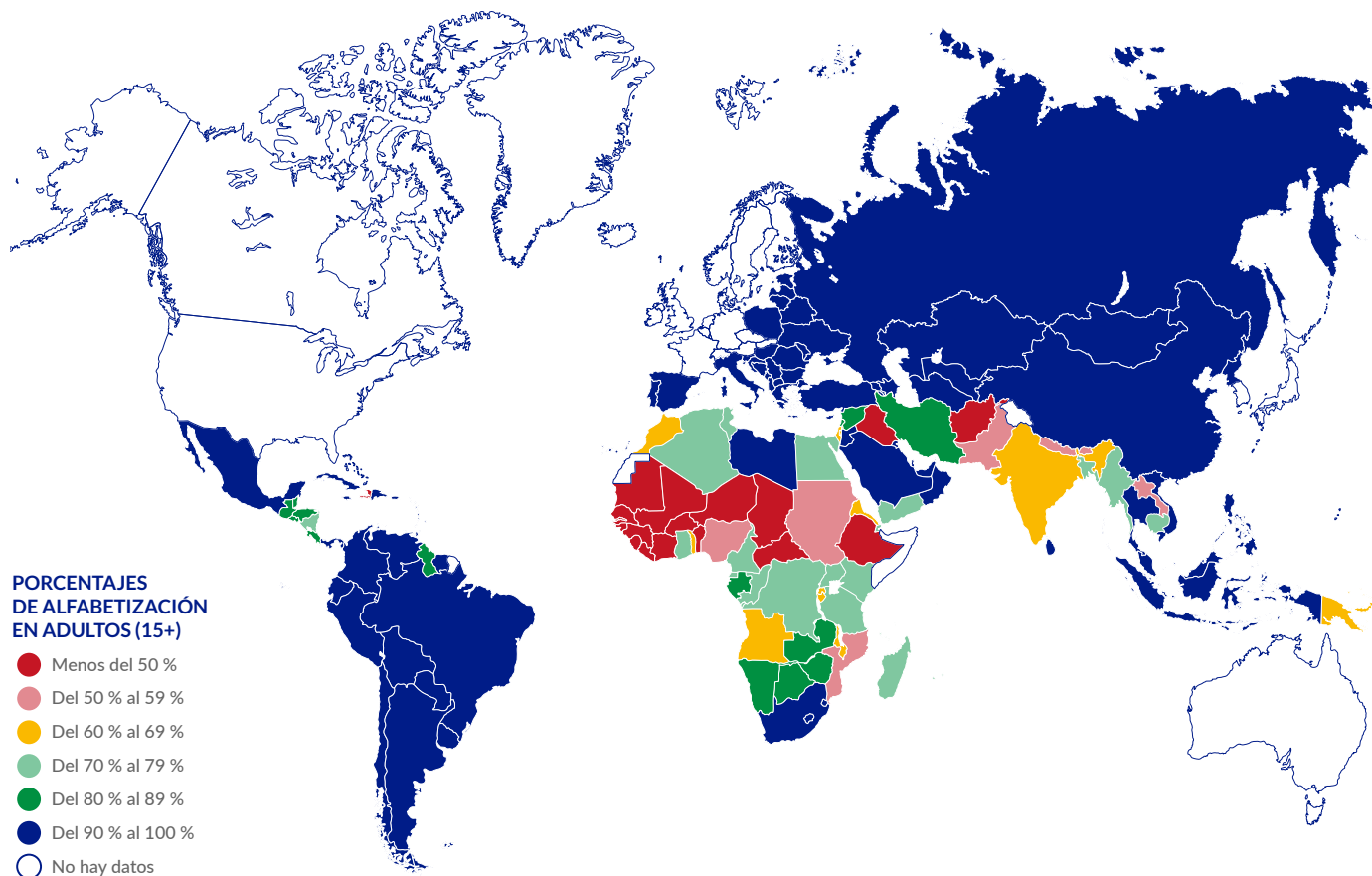
**171 MILLONES DE PERSONAS**  
estarian fuera de la pobreza si todos los estudiantes en países con bajos ingresos saliesen de la escuela con las habilidades básicas de lectura

**HASTA UN 10% DE AUMENTO EN LOS INGRESOS**  
por cada año adicional de escolarización

Adaptado de: <https://dokterandalan.com/international-literacy-day-infographic-with-images>

El mapa mundial de los niveles de alfabetización muestra que los índices de alfabetización siguen siendo bajos en parte del continente africano y en el sudeste asiático, lo que repercute negativamente en el desarrollo de estas comunidades. Sin embargo, varios estudios revelan también que, en algunos países donde la mayoría de la población sabe leer y escribir, siguen teniendo grandes dificultades para comprender textos más complejos.

**PORCENTAJES DE ALFABETIZACIÓN EN ADULTO POR PAÍS (2016)**





Mapa 2. Porcentajes de alfabetización en adulto por país (2016). Adaptado de: UNESCO Instituto de estadística, julio de 2017.

De hecho, en un mundo cada vez más digital y dependiente de las nuevas tecnologías, el alfabetismo básico o, lo que es lo mismo, saber leer y escribir, ya no es suficiente. Para garantizar la inclusión en la sociedad, los niños, los jóvenes y los adultos deben desarrollar unas buenas competencias de alfabetización que les permitan comprender el mundo que les rodea y su papel como miembros de la comunidad.

En 2012, **Act Now**, el informe de la Unión Europea sobre la alfabetización, afirmaba que un gran número de ciudadanos europeos “no están suficientemente alfabetizados. Las encuestas nacionales e internacionales muestran que aproximadamente uno de cada cinco adultos y uno de cada cinco jóvenes de 15 años carecen de las habilidades de alfabetización necesarias para funcionar plenamente en una sociedad moderna”.




Programme for International Student Assessment




Desde el año 2000, el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) se aplica en varios países del mundo. Se trata de un estudio trienal desarrollado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) que mide los conocimientos de los alumnos de 15 años en tres ámbitos: lectura, ciencias y matemáticas. En cada ronda de la evaluación se destaca uno de los tres ámbitos.

Por lo tanto, es necesario garantizar un alto nivel de alfabetismo para mejorar la calidad de vida de las personas y promover el conocimiento, la innovación y el crecimiento. Los cambios en el mercado laboral, la economía y la sociedad, en general, demuestran que el alfabetismo es cada vez más importante y los diferentes países deben garantizar que existan las condiciones adecuadas para el pleno desarrollo del alfabetismo funcional de todos los ciudadanos.

- “ En resumen, es importante desarrollar una buena alfabetización porque
- el mercado laboral exige niveles de alfabetismo cada vez más elevados;
  - en un mundo digital, la participación social y cívica depende del alfabetismo;
  - la digitalización está cambiando la naturaleza de la propia alfabetización y la hace más importante, dado que la interacción y la comunicación social, cívica y económica se centran en el mundo de la escritura;
  - la población está envejeciendo y es necesario actualizar sus competencias de alfabetismo, incluidas las asociadas al ámbito digital;
  - la pobreza y los bajos niveles de alfabetismo están encerrados en un círculo vicioso y se influyen mutuamente;
  - La creciente movilidad y las migraciones hacen que el alfabetismo sea cada vez más multilingüe, combinando una amplia gama de contextos culturales y lingüísticos.

Comisión Europea, Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (2012) ”

En la sociedad actual, el nivel de especialización alcanzado en muchas áreas del conocimiento y la tecnología se traduce en documentos de gran complejidad cuyo contenido es, muy a menudo, solo accesible para los profesionales. Sin embargo, el acceso de los ciudadanos de a pie a muchos de estos documentos es imprescindible para hacer frente a sus necesidades cotidianas, por lo que es imprescindible desarrollar proyectos que hagan accesible a todos el lenguaje de los textos técnicos.

PROYECTOS EUROPEOS PROMOTORES DEL USO DE UN LENGUAJE MÁS SENCILLO		
	<p><b>PLAIN ENGLISH</b> (Inglés sencillo) <a href="https://www.plainlanguage.gov">https://www.plainlanguage.gov</a></p>	<p>La expresión <i>Plain English</i> se refiere al uso de una forma de lenguaje simple, con palabras y estructuras sintácticas más básicas. Es un tipo de lenguaje que evita la oscuridad, el vocabulario elaborado y poco conocido y las estructuras oracionales complejas. El objetivo de utilizar este lenguaje sencillo es conseguir que los destinatarios de los distintos documentos escritos entiendan claramente el mensaje que se transmite, sin malentendidos.</p>
	<p><b>CLARO</b> (portugués) <a href="https://claro.pt">https://claro.pt</a></p>	<p>En Portugal existe una agencia (privada) que ayuda a las empresas públicas y privadas a simplificar la forma de comunicarse con sus clientes. Además, la agencia organiza programas de formación para enseñar a los hablantes a escribir en una forma más clara y sencilla de portugués “porque lo que es complejo no tiene por qué ser complicado”.</p>
	<p><b>LEICHTE SPRACHE</b> (alemán) <a href="https://leichte-sprache.de">https://leichte-sprache.de</a></p>	<p>La expresión <i>Leichte Sprache</i> (lenguaje sencillo) se utiliza para describir el conjunto de medidas adoptadas con vistas a simplificar la lengua alemana, especialmente en su forma escrita. Apoya el uso de un lenguaje sencillo para que las personas que no dominan la lengua o tienen dificultades para entender los textos escritos puedan comprender textos más complejos.</p>

El acceso a la información transmitida en un lenguaje simplificado y comprensible para todos capacita a los individuos, permitiéndoles actuar plenamente en la sociedad, beneficiarse de sus derechos y comprender sus responsabilidades. Esto es especialmente importante para las comunidades de inmigrantes, para que puedan establecer buenas relaciones con los miembros de la sociedad de la que forman parte, y para su realización personal, social y profesional.

### 2.3. El impacto social de una tradición escrita

La creación de la escritura fue un acontecimiento muy temprano en la historia de la humanidad, aunque, durante muchos siglos, solo la dominaba un grupo muy reducido de individuos. Este conocimiento, por tanto, les otorgaba estatus social y poder. Únicamente las élites tenían acceso al lenguaje escrito. Varios factores contribuyeron a su uso restringido, uno de los cuales fue la rareza de los documentos (a menudo solo había un ejemplar de un texto). La invención de la imprenta en el siglo XV permitió la reproducción de libros a una escala que antes era imposible y supuso que muchas más personas tuvieran un mayor contacto con los textos escritos.

Sin embargo, el alfabetismo no se convirtió en un fenómeno generalizado hasta el siglo XX, cuando se introdujo la escolarización masiva en la mayoría de los países. En el siglo anterior se estableció la supremacía de la lengua escrita y

saber leer y escribir se convirtió en un requisito obligatorio para la vida en sociedad, ya que una cantidad sustancial de las comunicaciones se transmitían ahora por escrito y la mayoría de las formalidades sociales, como las leyes, los acuerdos políticos y económicos y los contratos, tenían un formato escrito. El alfabetismo es la puerta de entrada al conocimiento, que se transmite principalmente de esta forma.

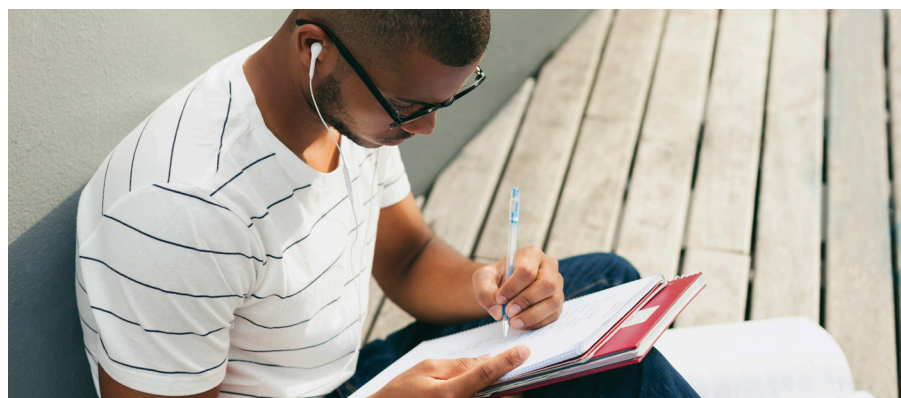
“ *Toda la sociedad está estructurada por la escritura: la administración, la escuela, los negocios, los servicios, el ocio, las relaciones interpersonales también, si se tiene en cuenta, por ejemplo, el crecimiento exponencial del número de correos electrónicos y mensajes de texto enviados diariamente. El espacio público y privado está saturado de escritura, e Internet no hace sino reforzar esta tendencia dominante. Todos los grados de analfabetismo en las sociedades avanzadas se consideran hoy en día males sociales, (...) porque todo lo que no sea un dominio total de la escritura es una verdadera desventaja social en estas sociedades hipertextualizadas.*

Adami (s.f.: 5)



Desde el punto de vista histórico y social, las lenguas que han tenido sistemas de escritura durante más tiempo han gozado de más prestigio que las que no tienen forma escrita. La creación de sistemas de escritura para las lenguas minoritarias les confiere un prestigio social, una forma simbólica de reconocimiento que no se confiere a la oralidad y que, en algunos casos extremos (lenguas habladas por un número reducido de personas), puede incluso garantizar la supervivencia de la lengua.

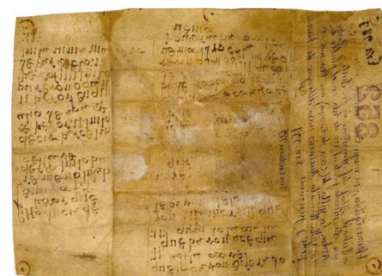
Una gran parte de las **lenguas consideradas minoritarias** carecen de sistema de escritura, por lo que sus hablantes tienen muchas dificultades para integrarse en la sociedad global. El hecho de que estas lenguas no tengan una forma escrita repercute negativamente en la participación activa de los individuos de estas comunidades en las sociedades en las que viven, y también se enfrentan a otros problemas sociales, como el acceso a una educación y unos servicios sanitarios de calidad.



+ Saber más

¿CUÁL ES EL PRIMER TEXTO ESCRITO EN ESPAÑOL?

Durante décadas se ha considerado que las *Glosas Emilianenses* (breves anotaciones al margen de las obras latinas realizadas en el monasterio de San Millán de la Cogolla, en La Rioja) eran el primer testimonio escrito del español. Sin embargo, podrían existir algunos textos anteriores, como la *Nodicia de kesos*, un texto de finales del siglo X en el que un monje de un monasterio de la provincia de León iba dando cuenta de los víveres de la despensa, en concreto, de los quesos que había en esta.



La existencia de un sistema de escritura para estas lenguas no erradica por sí misma los problemas a los que se enfrentan sus comunidades, pero puede contribuir positivamente al desarrollo económico y social de los individuos. De ahí que diferentes organizaciones internacionales, entre ellas la UNESCO, reconozcan la importancia de desarrollar sistemas de escritura como medio para garantizar el desarrollo sostenible de las comunidades donde se hablan estas lenguas.

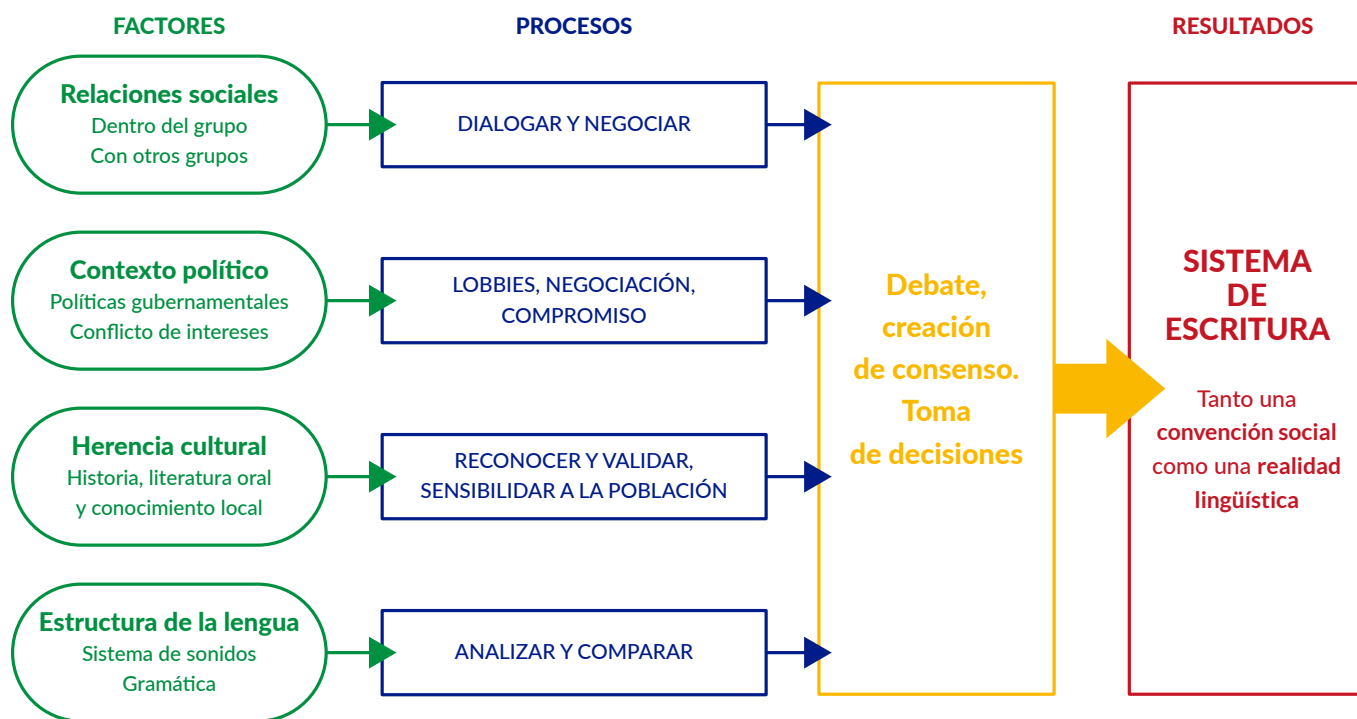


Figura 1. Elementos clave en el desarrollo de un sistema de escritura. Adaptado de Robinson y Gadelii (2003: 13) [traducción propia al español].





## Actividades

3. Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F):

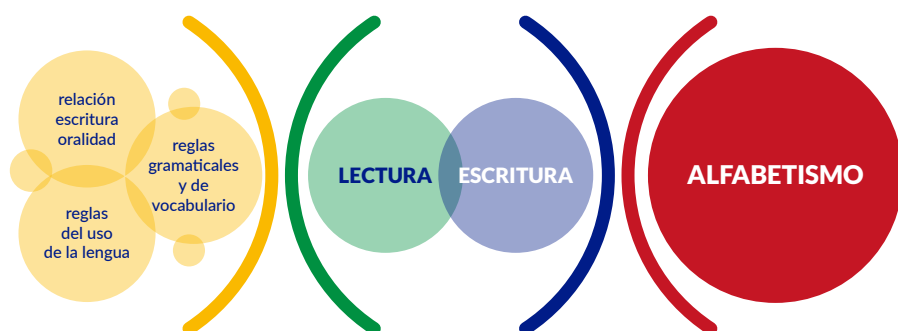
1. En todos los países más desarrollados económicamente todos los ciudadanos tienen un alto nivel de alfabetismo.	
2. Las habilidades de lectura y escritura básicas no son suficientes para asegurar que las personas se integren completamente en el mercado de trabajo.	
3. Es esencial simplificar el lenguaje con el fin de permitir a migrantes que se integren en las comunidades receptoras.	
4. Solo los extranjeros se benefician de la introducción del lenguaje sencillo.	
5. La posibilidad de que una lengua sobreviva no depende de la existencia de un sistema de escritura.	
6. La mayoría de ciudadanos en Europa tiene un nivel bajo de alfabetismo.	
7. Crear un sistema de escritura es suficiente para asegurar el total desarrollo de comunidades de hablantes de lenguas minoritarias.	

## 3 | Aprender a leer y escribir

### 3.1. Procesos involucrados en la lectura y la escritura

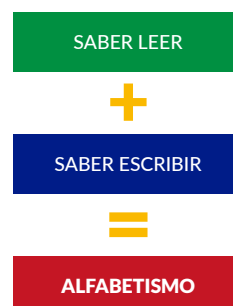
En el alfabetismo intervienen muchas más destrezas de las que se pueden imaginar a primera vista. Aunque evidentemente la alfabetización implica saber leer y saber escribir, en realidad ambas formas de conocimiento son el resultado de un dominio combinado e interconectado de muchas otras habilidades, que toman la forma de subprocesos de lectura y escritura.

Algunos de estos subprocesos están más vinculados a la relación entre las convenciones del código escrito y el habla, mientras que otros se refieren, por un lado, al dominio de las reglas gramaticales y el vocabulario, pero también a las convenciones sociales para el uso de la lengua y sus formas escritas. El dominio de las convenciones sociales de uso permite recuperar las intenciones del escritor al leer y permite codificar adecuadamente las intenciones al escribir.



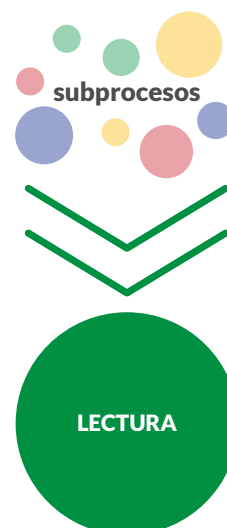
#### + Saber más

Cabe señalar que, aunque están estrechamente relacionados, saber leer y saber escribir son dos habilidades distintas y ambas son necesarias para el alfabetismo.



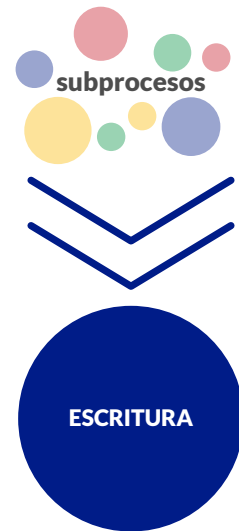
Por lo tanto, la **lectura** de un texto escrito en una **escritura alfabética** implica, entre otros procesos, la capacidad de:

- identificar las letras;
- asociar las letras con los sonidos hablados que representan, reconociendo que en muchos casos no existe una relación lineal secuencial entre letras y sonidos;
- asociar otras convenciones utilizadas en la escritura (por ejemplo, signos de puntuación, mayúsculas, espacios en blanco) con su significado;
- relacionar la forma gráfica de las palabras con su significado;
- procesar la estructura de las frases escritas para recuperar su significado;
- captar la estructura de un texto y comprender el entramado de significados que resulta de las relaciones entre sus partes;
- recuperar la intención del escritor del texto.



Escribir un texto en escritura alfabética implica, entre otros procesos, la capacidad de:

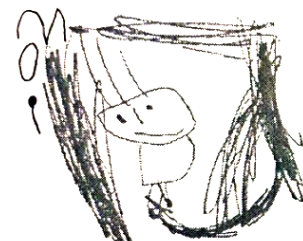
- convertir en letras las representaciones abstractas de los sonidos hablados;
- combinar letras en secuencias que correspondan a representaciones gráficas de palabras portadoras de significado, observando la orientación (horizontal) y la dirección (de izquierda a derecha, o de derecha a izquierda) adecuadas;
- organizar las palabras escritas en oraciones que contengan las estructuras gramaticales adecuadas;
- utilizar correctamente los signos de puntuación y otros marcadores (como los acentos en determinados sistemas de escritura);
- combinar oraciones en una secuencia lógica que codifique debidamente la intención comunicativa del escritor.



Dado el número de subprocesos que intervienen en cada una de estas habilidades, su complejidad y nivel de interconexión, el aprendizaje de la lectoescritura debería comenzar, idealmente, a los seis o siete años, ya que se necesitan muchos años para que se desarrolle y consolide. El alfabetismo se construye lentamente, por etapas, a medida que los alumnos van dominando e interconectando los subprocesos relacionados y progresan hacia una mayor automatización.

**ESTADIOS INICIALES DE APRENDER A ESCRIBIR USANDO UN SISTEMA ALFABÉTICO (EJEMPLO DEL PORTUGUÉS)**

(a) Representación de una figura humana con una protofirma en la esquina superior izquierda, compuesta por tres letras dispuestas verticalmente (MOI), como símbolo de identificación personal (niño de 4 años y 2 meses);



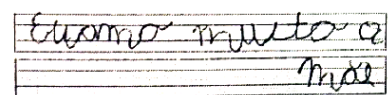
(a)

(b) Un tipo de protofirma más desarrollado, con una mayor variedad de rasgos y una orientación horizontal. Sin embargo, la niña de 4 años y 7 meses todavía no es capaz de leer los segmentos de esta forma escrita (por ejemplo, “ana”, “mar”, “ia”) y de establecer una relación entre letras y sonidos específicos, y esta forma de escritura es en realidad un símbolo logográfico (que sirve de dibujo) que no revela el dominio del principio del alfabeto.

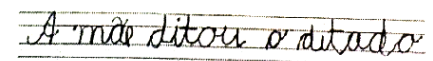


(b)

(c)-(d) Habiendo empezado a ir a la escuela a los seis años y medio, el aprendiz entiende ahora la diferencia entre los dos tipos de representación gráfica, es decir, el dibujo y la escritura. Comienza copiando palabras, luego palabras organizadas en frases, y poco a poco aprende a organizar espacialmente las palabras escritas. También aprende, mediante la práctica, a controlar los gestos motrices necesarios para escribir a mano.



(c)



(d)

Castro y Gomes (2000: 153-155)

### 3.2. Perfiles de alfabetismo

Todo el mundo debería tener la oportunidad de aprender a leer y escribir en la(s) lengua(s) que habla y ha adquirido en un entorno familiar en la primera infancia (conocida(s) como lengua(s) materna(s) - LM). Este conocimiento es muy importante por varias razones, entre ellas el hecho de que facilita el aprendizaje de la lectura y la escritura en una nueva lengua (distinta de la materna). La propia noción de que las lenguas que se hablan también pueden escribirse y de que existen sistemas de símbolos que nos permiten hacerlo no es intuitiva y debe aprenderse.

Por desgracia, sabemos que, por diversas razones, hay muchas personas en el mundo que nunca han aprendido a leer y escribir en la(s) lengua(s) que adquirieron en la infancia. Hay otras que han tenido esta oportunidad como parte de su educación básica, pero que luego no han podido perfeccionar sus habilidades rudimentarias de lectura y escritura y no han logrado utilizar el conjunto de subprocesos relacionados con ellas con fluidez. Obviamente, también hay muchas otras personas que, afortunadamente, tienen niveles medios o incluso altos de alfabetismo que les permiten leer y escribir textos con distintos niveles de complejidad en sus respectivas lenguas maternas.

Cuando cada uno de estos tipos de personas se enfrenta a la necesidad de aprender una nueva lengua y, más concretamente, a la necesidad de aprender a leer y escribir en una nueva lengua que no es su lengua materna, los retos a los que se enfrentan son naturalmente muy diferentes.

No obstante, aunque hayan alcanzado un alto nivel de alfabetización en su(s) respectiva(s) lengua(s) materna(s), todos los estudiantes de una nueva lengua se enfrentan a retos, en mayor o menor medida, en sus intentos de desarrollar o ampliar sus habilidades de alfabetismo a una nueva lengua.

“ Hay algunas pruebas de investigación (Strategic Social Policy Group, 2008) que demuestran que alfabetizarse en el idioma del país de acogida es esencial para hacer amigos fuera de su propia comunidad, encontrar y mantener un empleo, así como mantener el bienestar social y psicológico (Benseman 2012: 5). ”

Pensemos, por ejemplo, en las personas que saben leer y escribir, pero cuya lengua materna tiene un sistema de escritura diferente al utilizado en la nueva lengua. Es el caso, por ejemplo, de las personas cuya lengua materna tiene un sistema de escritura no alfabético, como un sistema logográfico, que se encuentran con la necesidad de aprender el sistema alfabético utilizado para escribir en la nueva lengua (o viceversa). También es el caso de las personas cuya lengua materna tiene un sistema alfabético diferente al utilizado en la nueva lengua. Así, un individuo puede, por ejemplo, haber aprendido a leer y escribir en una lengua que utiliza el alfabeto cirílico, pero luego se enfrenta a una nueva lengua que utiliza el alfabeto latino o griego.



A continuación, examinaremos algunas opciones para definir los perfiles de alfabetismo de los alumnos de una lengua que no es la materna.

Para ayudarnos a definir estos perfiles, se considerarán las respuestas a las siguientes preguntas:

<p style="text-align: center; color: green;"><b>¿Tiene la lengua materna (LM) del aprendiz una tradición escrita?</b></p> <div style="border: 1px solid green; padding: 5px; text-align: center; margin: 5px 0;"><b>SÍ</b></div> <div style="border: 1px solid green; padding: 5px; text-align: center; margin: 5px 0;"><b>NO</b></div>	<p style="text-align: center; color: blue;"><b>Si la LM tiene una tradición escrita, ¿es el mismo sistema de escritura que el de la LNM (lengua no materna)?</b></p> <div style="border: 1px solid blue; padding: 5px; text-align: center; margin: 5px 0;"><b>SÍ</b></div> <div style="border: 1px solid blue; padding: 5px; text-align: center; margin: 5px 0;"><b>NO</b></div>
---	--

Además de la cuestión de si existe la escritura en la(s) lengua(s) materna(s) y, en caso de que exista, el grado de similitud entre los sistemas de escritura LM y LNM (lengua no materna), también hay que tener en cuenta la experiencia previa del alumno, sobre todo en lo que respecta a sus habilidades de lectura y escritura en la(s) lengua(s) materna(s). Teniendo en cuenta estos criterios, el Consejo de Europa ha definido 4 perfiles de alfabetización para grupos de inmigrantes (pueden consultarse en [www.coe.int/en/web/lang-migrants/literacy-profiles](http://www.coe.int/en/web/lang-migrants/literacy-profiles)):

#### Grupo A. PREALFABETIZADO

- La LM del emigrante no tiene forma escrita.
- El alumno no ha aprendido a leer y escribir en la LM.
- Los individuos pueden no haber desarrollado la noción de que la escritura transmite significado.

#### Grupo B. NO ALFABETIZADO

- La LM tiene una tradición escrita.
- El alumno no ha aprendido a leer y escribir en el LM, pero puede reconocer la función de los sistemas de escritura y los gráficos del sistema de escritura del LM.
- Es importante tener en cuenta el alcance de las similitudes entre los sistemas de escritura LM y LNM.

**Grupo C. SEMI-ALFABETIZADO**

- La LM tiene una tradición escrita.
- El alumno ha aprendido a leer y escribir en la LM, pero solo a un nivel muy básico (menos de 5 años de escolaridad).
- La capacidad de lectura y escritura del alumno puede haber disminuido por falta de uso (alfabetismo funcional o secundario).
- Es importante tener en cuenta el alcance de las similitudes entre los sistemas de escritura LM y LNM.

**Grupo D. ALFABETIZADO**

- La LM tiene una tradición escrita.
- El alumno ha aprendido a leer y escribir en la LM a un nivel medio o alto.
- Se trata de un grupo muy diverso, dado el nivel de alfabetización en LM alcanzado.
- Es importante tener en cuenta el alcance de las similitudes entre los sistemas de escritura LM y LNM.

Por último, también es importante tener en cuenta el **tipo** y la **frecuencia** de los contactos que el emigrante tiene con la lengua de la comunidad de acogida (apenas mediados, raros, frecuentes o diarios), así como los ámbitos en los que la lengua no materna es utilizada por estos diferentes perfiles de alumnos, es decir, privados o públicos (educativos, profesionales/ocupacionales, etc.), ya que esto determina los objetivos específicos para la adquisición de las competencias de alfabetización.

### 3.3. Políticas de fomento del alfabetismo basadas en perfiles de alfabetismo

Para cada uno de los grupos mencionados de alumnos de LNM se deben adoptar políticas diferentes para fomentar la alfabetización en esta lengua, respetando las características específicas en cada caso y sin perder de vista el objetivo de la integración social.

En su conjunto, los objetivos de alfabetismo se dirigirán a:

- el dominio progresivo de los principios y las técnicas necesarias para la adquisición de la capacidad de lectura/escritura (alfabetismo instrumental - véase el apartado 1);
- el desarrollo de la capacidad de utilizar la lectura y la escritura en la vida cotidiana y como herramienta de aprendizaje permanente (alfabetismo funcional);
- el fomento de las habilidades asociadas a la capacidad de estudio y desarrollo de la conciencia del proceso de aprendizaje (Borri *et al.* s.f.).



Por lo tanto, existen objetivos en los programas de alfabetismo que se adaptan más a ciertos perfiles que a otros.

### Grupo A. PREALFABETIZADO

En lo que respecta al grupo A (prealfabetizados), en el que se encuentran los individuos más vulnerables, además del desarrollo de habilidades instrumentales básicas como el aprendizaje del dibujo de símbolos gráficos, un componente esencial de la enseñanza es el desarrollo del concepto mismo de la escritura como forma de representación de lo oral, y el concepto de la palabra como unidad lingüística que puede ser transpuesta a la escritura. Para este tipo de alumnos se pueden diseñar actividades que, por ejemplo, consistan en asociar una determinada imagen con la palabra correspondiente, presentada de forma escrita y oral (Borri *et al.* s.f.: 10). Este tipo de actividades desarrolla la noción de que el enunciado lingüístico está compuesto por unidades más pequeñas que tienen poder referencial, y que estas unidades no solo corresponden a una secuencia organizada de sonidos, sino también a una imagen gráfica con una configuración específica.

#### EJEMPLO:

Abdi, un hombre bantú de 45 años de Somalia. Su lengua materna, un subgrupo cuscítico, es la única que habla. Entró en la clase como refugiado. Su nivel de oralidad es de principiante; no tiene contacto con el mundo exterior, salvo a través de mediadores (Borri *et al.* s.f.: 10).

**Grupo B. NO ALFABETIZADOS**

En el grupo B (no alfabetizados) es posible identificar (y tomar en consideración) diferentes situaciones y perfiles en función de las variables mencionadas anteriormente (véase el apartado 2). Por ejemplo, es importante tener en cuenta que la distancia tipológica entre la LM y la lengua meta y las afinidades o disimilitudes entre sus sistemas de escritura pueden crear en el alumno sentimientos de familiaridad o extrañeza, sobre todo con respecto a los textos escritos en la lengua meta.

Los objetivos que presiden el proceso de formación de los individuos que presentan este perfil son variados pero están interrelacionados:

- algunos son “técnicos” y están asociados al desarrollo del alfabetismo instrumental;
- algunos son comunicativos y se asocian al desarrollo del alfabetismo funcional;
- otros son metacognitivos o, en otras palabras, están asociados a la capacidad de aprender a aprender (Borri *et al.* s.f.: 10).

Para cada tipo de objetivo que figura en los programas de formación para individuos del grupo B hay un conjunto correspondiente de habilidades que deben desarrollarse con los alumnos (Borri *et al.* s.f.: 10).

**EJEMPLO:**

Hnia, una mujer de 70 años de Marruecos, sin estudios en el país de origen. Lleva más de 5 años en el país de acogida. Su capacidad oral en la lengua de llegada es limitada, no responde a preguntas sencillas, como “¿Cómo te llamas? ¿De dónde eres?”. Nunca ha utilizado la escritura, por lo que las primeras actividades en clase son pregráficas. Su contacto con el entorno externo es inexistente, todas las necesidades, incluso las personales, son atendidas por la familia. Ella se inscribió en el curso de alfabetización para obtener el certificado de permiso de residencia europea de larga duración (Borri *et al.* s.f.: 11).



Figura 2. Objetivos y habilidades de alumnos del grupo B. Adaptado de Borri *et al.* (s.f.: 10)



**Grupo C. SEMI-ALFABETIZADOS**

El grupo C (semi-alfabetizados) también incluye personas que tienen características diferenciadas en términos de las variables (lingüísticas, educativas y sociolingüísticas) ya identificadas. Véase el caso de Li, una aprendiz china de 30 años (Borri *et al.* s.f.: 13).

En el caso de los alumnos cuya lengua materna, a diferencia de la lengua meta, utiliza un sistema de escritura logográfico, y a veces incluso para aquellos cuya LM utiliza un sistema de escritura alfabético que no es el mismo que el utilizado en la lengua meta, los programas de alfabetización deben tener en cuenta que el alumno se enfrenta a un sistema de escritura diferente al que ya conoce. Por lo tanto, tanto para los alumnos (no alfabetizados) del grupo B como para los del grupo C, los objetivos del proceso educativo son comunicativos y metacognitivos, pero también instrumentales. De hecho, ser no alfabetizado en la LM (situación que suele corresponder a biografías que contienen poca o ninguna experiencia escolar) tiene profundas implicaciones en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en la L2, haciendo que el proceso sea más lento y difícil. Por otro lado, además de dominar las habilidades “técnicas” de lectura y escritura que pueden ser transferidas al aprendizaje de la nueva lengua, un individuo alfabetizado tiene la ventaja de ser capaz de procesar la información de una manera cualitativamente diferente, todo lo cual simplifica el proceso de aprendizaje en un contexto de instrucción (Benseman 2012).

**EJEMPLO:**  
Li, una mujer de 30 años de China. Nivel educativo bajo, correspondiente a 4 años de escuela. Sistema logográfico de escritura. Lleva 3 años en el país de acogida por motivos laborales, pero no conoce la L2 hablada. Todo contacto con el entorno exterior está mediado por el círculo familiar y por los amigos. Se inscribió en el curso de alfabetización porque quiere ser autónoma.

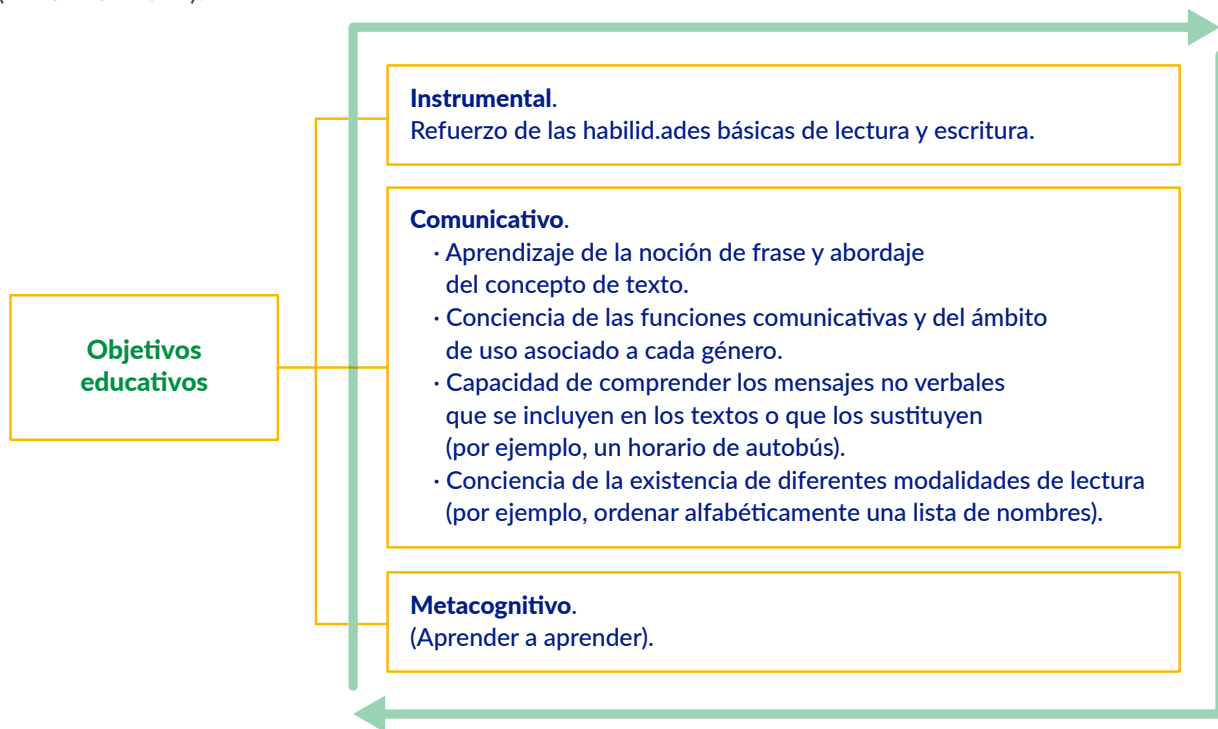


Figura 3. Objetivos educativos del grupo C. Adaptado de Borri *et al.* (s.f.).

## Grupo D. ALFABETIZADOS

Al igual que en los casos anteriores, el grupo D (alfabetizado) incluye alumnos con perfiles diferentes según su respectiva LM, nivel de estudios, edad, motivaciones y otras variables personales y sociolingüísticas (véase el caso de Liudmila). Sin embargo, cuando se estudia la lengua meta como lengua escrita no es necesario ningún curso previo para compensar los bajos niveles de alfabetización y la falta de hábitos o modelos de estudio. En estas circunstancias, el proceso de aprendizaje puede concentrarse desde el principio en el desarrollo de la competencia comunicativa y será posible utilizar actividades de lectura y escritura además de la enseñanza explícita de la gramática.

Además, dado que este grupo ya habrá adquirido habilidades para “aprender a aprender”, las pruebas formales pueden servir para preparar a los estudiantes para los exámenes de certificación lingüística que a menudo se exigen para obtener el reconocimiento de sus derechos en la comunidad de acogida. Hay que tener en cuenta que, desde el momento en que implican ciertos niveles de competencia lingüística, estas pruebas pueden tener un impacto discriminatorio. De hecho, el éxito dependerá de un conjunto de variables y, fundamentalmente, del historial educativo previo de los respectivos individuos; por lo tanto, administrarlas a personas con perfiles A o B requiere una cuidadosa consideración. Los objetivos de formación para los alumnos con estos perfiles se establecen principalmente sobre la base del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)*, con el fin de dominar las estructuras lingüísticas necesarias para que el individuo pueda interactuar, aunque de forma sencilla,

- con la administración pública,
- con los sistemas nacionales de salud y educación,
- en el lugar de trabajo.

### EJEMPLO:

Liudmila, 48 años, nivel educativo medio-alto (diploma de bachillerato). Su lengua materna (ruso) tiene un sistema de escritura alfabético, pero no latino. Lleva 4 meses viviendo en el país de acogida por motivos laborales y tiene un nivel Pre-A1 en la L2 hablada. Ella se inscribió en el curso para ser autónoma y cumplir con los requisitos de la ley vigente (Borri et al. s.f.: 15).



*El aprendizaje de la lengua meta puede ser un proceso más lento para los alumnos educados en un sistema de escritura alfabético no latino o en un sistema de escritura logográfico, ya que implica la familiarización con un nuevo sistema de escritura.*

Borri et al. (s.f.:14)



Es importante tener en cuenta el impacto que las diferencias culturales pueden tener en el aprendizaje de la lengua meta y, obviamente, en el proceso de integración de los individuos en las comunidades de acogida. Si bien las diferencias culturales explícitas resultantes de las distintas formas de organización y relaciones sociales son importantes, las diferencias culturales implícitas en la lengua también deben tenerse en cuenta a la hora de organizar los programas de formación. Por ejemplo, la forma en que un hablante

- se disculpa o da las gracias a alguien,
- rechaza una invitación,
- pide un favor.

se construye de una manera culturalmente específica y, por tanto, cualquier “violación” o incumplimiento de las convenciones establecidas suele comprometer el éxito de la interacción y poner en peligro la relación entre los interlocutores. En el caso concreto del acceso al mercado laboral, la capacidad de expresarse de forma socialmente aceptable es una habilidad crucial para la integración del candidato (Borri *et al.* s.f.:14).

#### + Saber más

Las estadísticas y los estudios de evaluación demuestran que las pruebas de idiomas y de integración han provocado un descenso en el número de solicitantes de reagrupación familiar, permisos de residencia permanente y naturalización. (...) Por lo tanto, es necesario reconsiderar seriamente la política de limitarse a hacer pruebas y exigir un determinado nivel de conocimientos, en lugar de promover las competencias lingüísticas y la integración.

Consejo de Europa (2014)



## Actividades

4. Relaciona cada individuo con un perfil de alfabetismo específico.

Jin, un hombre chino de 50 años que no recibió ninguna educación en su país de origen. Lleva seis meses viviendo en el país de acogida y no conoce el alfabeto latino que se utiliza en el sistema de escritura de este país.

---

Raissa, una mujer árabe de 30 años que recibió un bajo nivel de educación en su país de origen. El sistema de escritura utilizado en su lengua materna es el alfabeto abjad. Lleva 2 años viviendo en el país de acogida, que utiliza un sistema de escritura alfabético (griego).

---

Aleksandr, un hombre bielorruso de 20 años que recibió un nivel medio de educación en su país. El sistema de escritura utilizado en su lengua materna es alfabético (cirílico). Lleva un año viviendo en el país de acogida y puede leer el alfabeto latino utilizado en el sistema de escritura.

5. Considera las siguientes actividades. Indica dos que serían adecuadas para incluir en un programa de formación para Jin, Raissa y Aleksandr.

A. Poner en orden alfabético una lista de nombres de empleados de la empresa.

---

B. Organizar un conjunto de fragmentos de un texto escrito en una secuencia significativa.

---

C. Dividir palabras en sílabas, oralmente.

---

D. A partir de un plano de transportes de la ciudad, identificar una línea y un horario adecuados para acudir a un determinado servicio público, teniendo en cuenta su horario de apertura.

---

E. Mostrar imágenes acompañadas de la palabra (escrita y hablada) de la situación que representan y pedir información sobre imágenes / palabras en las que aparezca la (misma) letra dada.

---

F. Escribir un correo electrónico a un empleador, solicitando una entrevista.

# Solucionario

## CAPÍTULO 1.

**Migración y lenguas en el contexto europeo****ACTIVIDAD 1.**

Respuesta abierta.

**ACTIVIDAD 2.**

Respuesta orientativa. En arte podemos mencionar el arte germánico; en literatura movimientos como el realismo o el naturalismo. En gastronomía los movimientos migratorios han marcado los patrones alimenticios de diferentes momentos. Así, por ejemplo, en la actualidad la globalización atañe también a la alimentación, pues permite la llegada de nuevos alimentos a los países receptores de inmigrantes.

**ACTIVIDAD 3.**

Respuesta abierta.

Más información sobre las familias de lenguas en <http://www.proel.org/a>.

**ACTIVIDAD 4.**

*Actual* en inglés es sinónimo de *real*, mientras que en español de *presente*. *Angel* en inglés hace alusión a un espíritu celeste, mientras que en alemán significa 'caña de pescar'. *Nombre* en francés significa 'número', en cambio, en español es sinónimo de *denominación*.

**ACTIVIDAD 5.**

Se pueden percibir aspectos como la heterogeneidad del grupo de acuerdo con su nacionalidad, sus lenguas maternas, su cultura, su edad, etc. Se camuflan una serie de factores psicosociales que se vinculan al conocido como duelo de la *inmigración*.

Se debería considerar el perfil del alumnado y su contexto de aprendizaje.

**ACTIVIDAD 6.**

Respuesta abierta.

**ACTIVIDAD 7.**

BUSCANDO PISO	
SECCIONES	CONTENIDOS
FRASES ÚTILES	Describir una vivienda y sus servicios Solicitar información sobre un contrato de alquiler y sus condiciones Concertar citas
RECURSOS GRAMATICALES	Interrogativos y exclamativos Uso de los verbos <i>ser</i> , <i>estar</i> y <i>tener</i> para describir una vivienda
RECURSOS LÉXICOS	Objetos de la vivienda Partes de la vivienda Tipos de vivienda
EN CONTEXTO	Conversación para concertar cita para ver una vivienda Conversación sobre las condiciones de la vivienda
INFORMACIÓN SOCIOCULTURAL	El sistema de alquileres: documentos, precios, servicios que se incluyen, gastos... Normas de comportamiento social en las comunidades de vecinos

**CAPÍTULO 2.****Perfiles lingüísticos de los inmigrantes y refugiados****ACTIVIDAD 1.**

- A | Respuesta abierta
- B | Algunos factores de empuje en el contexto de la migración internacional son la guerra, la persecución, el hambre, la sequía, la agitación política, el desempleo, etc. Son factores negativos que hacen que las personas quieran trasladarse a una nueva zona.
- C | Algunos factores de atracción para los emigrantes son la estabilidad política, la reducción de los riesgos naturales, la disminución de la delincuencia, la mejor protección jurídica, las perspectivas económicas, etc. Son factores positivos que hacen que las personas quieran trasladarse a una nueva zona.

**ACTIVIDAD 2.**

La diversidad lingüística es una parte importante de la sociedad humana. Todas las lenguas, incluso las que tienen pocos hablantes, aportan una forma especial de ver el mundo y forman parte de la cultura de una sociedad. Las distintas lenguas permiten expresar de manera diferente nuestras experiencias, pensamientos y comprensión. Las lenguas desaparecen y muchas están en peligro de extinción. A veces los gobiernos se interponen en el camino e impiden que las lenguas florezcan, pero hay muchos ejemplos donde la legislación contribuye a que las diferentes lenguas que se hablan en una comunidad (ya sean regionales o de inmigrantes) prosperen, incluso mediante la promoción del multilingüismo en los medios de comunicación, a través de clases de idiomas o del acceso a diferentes servicios lingüísticos. En lugar de suponer un coste para las sociedades, este tipo de acciones contribuye a la economía local, fomenta el entendimiento mutuo y promueve un entorno más creativo. Hay muchas formas rentables de apoyar el uso de las lenguas regionales, minoritarias y de los inmigrantes en la sociedad. El multilingüismo ofrece a la región muchas ventajas y oportunidades.

**ACTIVIDAD 3.** Respuesta abierta.

**ACTIVIDAD 4.**

Esta afirmación (“Si quieres vivir en un lugar, debes hablar las lenguas que se hablan allí”) le parece sensata a la mayoría de las personas cuando se les pide su opinión. Sin embargo, cuando profundizamos un poco más, también suscita algunos problemas. Cuando nos trasladamos a una nueva región o país, tiene mucho sentido aprender la nueva lengua de nuestra comunidad de acogida, para acceder a los servicios, la integración, las oportunidades de empleo, etc. Sin embargo, a menudo este cambio a la lengua de la comunidad de acogida se produce a costa de las propias lenguas de los individuos. Los lingüistas hablan de un proceso de cambio lingüístico intergeneracional, término acuñado por Joshua Fishman, que describe cómo, en tres generaciones, los inmigrantes pierden la lengua con la que llegaron y se pasan a la lengua de su nuevo hogar. Esto supone una pérdida del bilingüismo/multilingüismo, así como una ruptura de la comunidad familiar en la que las generaciones mayores son incapaces de comunicarse con sus nietos. Aunque el aprendizaje de la nueva lengua es importante, hay que enfocarlo desde una perspectiva “aditiva” (los inmigrantes siguen hablando las dos lenguas o todas ellas) y no desde una perspectiva “sustractiva” (las lenguas se abandonan en favor del uso exclusivo de la nueva lengua).

**ACTIVIDAD 5.** Respuesta abierta.

**CAPÍTULO 3.**

**Interculturalidad, educación intercultural  
y enseñanza de idiomas**

**TODAS LAS ACTIVIDADES DE ESTE CAPÍTULO (1-8) SON DE RESPUESTA ABIERTA.**



## CAPÍTULO 4.

## La formación del profesorado para la enseñanza de idiomas

### ACTIVIDAD 1.

Clasificación CINE para...

Niños en edad preescolar: 0

Alumnos de formación profesional que alcanzan un grado medio: 2

Estudiantes de doctorado: 8

### ACTIVIDAD 2.

A | Ejemplo de resolución:

País: Alemania

Región: Berlín

Programa lingüístico y página web: Germannow (<https://germannow.de/>)

B | Ejemplo de resolución para Berlín, Alemania:

Ofertas de formación para voluntarios en la Universidad de Berlín (FU Berlín): [https://www.fu-berlin.de/presse/informationen/fup/2017/fup\\_17\\_029-sprachschulung-ehrenamt/index.html](https://www.fu-berlin.de/presse/informationen/fup/2017/fup_17_029-sprachschulung-ehrenamt/index.html)

### ACTIVIDAD 3.

Lorcan: lengua extranjera

Maryam: segunda lengua

Anaïs: francés: primera lengua; inglés: lengua extranjera

PREGUNTAS DEL PROFESOR	NIVEL COGNITIVO	NIVEL METACOGNITIVO	NIVEL EMOCIONAL
¿TE AYUDA A TRABAJAR EN GRUPO?		✓	
¿APRENDES NUEVO VOCABULARIO CUANDO PRESENTAS TUS RESULTADOS EN CLASE?		✓	
¿QUÉ PLATOS IRLANDESES CONOCES?	✓		
¿QUÉ PLATOS IRLANDESES TE GUSTARÍA PROBAR?			✓
¿HAS APRENDIDO ALGO NUEVO SOBRE LOS PLATOS IRLANDESES?	✓		

## La formación del profesorado para la enseñanza de idiomas

### ACTIVIDAD 5.

- A | Conocimiento declarativo
- B | Habilidad procedimental
- C | Conocimiento declarativo
- D | Características personales
- E | Conocimiento declarativo
- F | Opinión personal

### ACTIVIDAD 6.

Un ejemplo:

En esta fase quiero que mis alumnos...

- Conozcan el vocabulario y las frases útiles para pedir algo en un restaurante.
- Sean capaces de escribir un diálogo que tenga lugar en un restaurante, por ejemplo, un pedido.
- Reflexionen sobre el hecho de que en algunos países es costumbre que cada uno pague su propia cuenta en lugar de dividirla.

### ACTIVIDAD 7.

DESCRIPCIÓN	ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	FASE
El profesor dibuja una tabla en la pizarra con tres columnas: posición de la palabra 1, 2 y 3. Los alumnos insertan preguntas de sí/no para ver la posición del verbo y el orden correcto de las palabras.	Sistematización	Establecimiento
Los alumnos conocen las reglas sintácticas de una cláusula principal. Reciben tarjetas con una palabra escrita en ellas. Deben construir una frase correcta colocándola en el orden correcto.	Práctica reproductiva	Establecimiento
El profesor crea un mapa mental escribiendo "en el restaurante" en el centro de la pizarra. Los alumnos deben añadir el vocabulario y las expresiones que se les ocurran para activar sus conocimientos previos.	Activación de los conocimientos previos	Introducción
Los alumnos simulan una situación en la consulta del médico. Uno de los alumnos es el paciente que quiere una cita y el otro es el recepcionista.	Transferencia	Consolidación

## CAPÍTULO 5.

# Análisis de materiales didácticos: las TIC y la enseñanza de idiomas a inmigrantes y refugiados

### ACTIVIDAD 1.

Respuesta abierta.

### ACTIVIDAD 2.

Posibles soluciones:

Se puede observar que tres etiquetas no son suficientes para responder satisfactoriamente a las necesidades de cada grupo. He aquí algunos ejemplos de opciones válidas, aunque no exhaustivas.

1. Multinivel, centrado en la cultura, centrado en la lengua hablada.
2. Libre, con muchas fotos, centrado en un tema específico (los que se estudian en la escuela).
3. Libre, multinivel, centrado en el léxico.
4. Centrado en el léxico, fácil de usar solo, centrado en un tema específico.

### ACTIVIDAD 3.

Respuesta abierta.

## CAPÍTULO 6. Alfabetismo

### ACTIVIDAD 1.

SISTEMA ALFABÉTICO			ABJAD	SISTEMA SILÁBICO	SISTEMA LOGOGRÁFICO
ALFABETO LATINO	ALFABETO CIRÍLICO	ALFABETO GRIEGO			
francés	ruso	griego	persa	japonés	chino
estonio	ucraniano		urdu	cherokee	
turco					
yoruba					

### ACTIVIDAD 2.

1. El alfabetismo consiste en saber leer y escribir.	falso
2. El alfabetismo múltiple es necesario para ejercer una ciudadanía plena.	verdadero
3. La capacidad de comunicarse como parte de una red es un componente básico del alfabetismo.	verdadero
4. La alfabetización y el alfabetismo son términos sinónimos.	falso
5. El lenguaje oral tiene un mayor valor social que el lenguaje escrito.	falso
6. La lengua escrita tiene su propio conjunto de reglas que la diferencian del habla.	verdadero
7. Comprender cómo se construyen las representaciones de la realidad a través de los medios de comunicación utilizados para difundir la información forma parte del alfabetismo mediático.	verdadero
8. El alfabetismo digital y el alfabetismo mediático implican las mismas habilidades.	falso
9. En todos los sistemas de escritura, los caracteres representan unidades de sonido en una lengua.	falso
10. Un número muy reducido de lenguas no tiene forma escrita.	falso

# Alfabetismo

## ACTIVIDAD 3.

1. En todos los países más desarrollados económicamente todos los ciudadanos tienen un alto nivel de alfabetismo.	falso
2. Las habilidades de lectura y escritura básica no son suficientes para asegurar que las personas se integren completamente en el mercado de trabajo.	verdadero
3. Es esencial simplificar el lenguaje con el fin de permitir a migrantes que se integren en las comunidades receptoras.	verdadero
4. Solo los extranjeros se benefician de la introducción del lenguaje sencillo.	falso
5. La posibilidad de que una lengua sobreviva no depende de la existencia de un sistema de escritura.	falso
6. La mayoría de ciudadanos en Europa tiene un nivel bajo de alfabetismo.	verdadero
7. Crear un sistema de escritura es suficiente para asegurar el total desarrollo de comunidades de hablantes de lenguas minoritarias.	falso

## ACTIVIDAD 4.

- Jin: **no alfabetizado**
- Raissa: **semi-alfabetizada**
- Aleksandr: **alfabetizado**

## ACTIVIDAD 5.

- Jin: **e, c**
- Raissa: **a, d**
- Aleksandr: **b, f**

# Glosario

# Glosario

## APRENDIZAJE EXPLÍCITO

El alumno es consciente de su proceso de aprendizaje y está dispuesto a aprender.

## APRENDIZAJE IMPLÍCITO

Aprendizaje inconsciente que no se controla voluntariamente.

## APRENDIZAJE INTERCULTURAL

Este término se refiere a un proceso que requiere conocerse a sí mismo y sus orígenes, antes de poder entender a los demás. El aprendizaje intercultural es el punto de partida para la convivencia pacífica, dado que todas las culturas tienen el mismo valor.

## APRENDIZAJE PERMANENTE

Construcción continua de habilidades y conocimientos a lo largo de nuestra vida.

## CINE

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.

## COMPETENCIA COMUNICATIVA

Capacidad de una persona para interactuar de manera eficaz en una determinada comunidad de habla, considerando las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

## CONCIENCIA INTERCULTURAL

Este término se refiere al conocimiento, la conciencia y la comprensión de la relación entre “nuestro” mundo y el mundo objetivo.

## CONOCIMIENTO DECLARATIVO

Conocimientos fácticos, como los relativos al vocabulario, la gramática, la ortografía, la entonación o los conocimientos culturales.

## DERECHOS LINGÜÍSTICOS

Los derechos lingüísticos son una forma de derechos humanos y civiles relacionados con el uso de la lengua que se refieren esencialmente al derecho a expresarse, en público o en privado, en la lengua que uno elija, a mantener esa lengua y a transmitirla a las generaciones futuras. También engloban cuestiones como el derecho a un intérprete cualificado (por ejemplo, en un entorno sanitario o judicial), a poder realizar negocios en la lengua elegida, a mantener conversaciones privadas en esa lengua en el lugar de trabajo sin ser discriminado y a recibir apoyo para aprender la lengua de la comunidad de acogida.

## DIÁLOGO INTERCULTURAL

Se entiende como un intercambio abierto y respetuoso de puntos de vista entre individuos, grupos con diferentes orígenes y patrimonios étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, basado en la comprensión y el respeto mutuos.

## DISPOSICIÓN DE LA CLASE

Describe la forma de trabajo de la clase: trabajo individual, trabajo en parejas, trabajo en grupo, enseñanza dirigida por el profesor o debate plenario.

## EDUCACIÓN MULTILINGÜE

Uso de al menos tres lenguas en la educación: la(s) lengua(s) materna(s), una lengua regional o nacional y una lengua internacional en la educación.

Educación primaria = niveles CINE 0-2.

Educación secundaria = niveles CINE 3-4.

Educación terciaria = niveles CINE 5-8.

**ESOL**

Inglés para hablantes de otras lenguas.

**ESTEREOTIPO**

Este término se refiere a una creencia basada más en ideas recibidas que en experiencias reales.

**EU-27**

Los 27 estados miembros de la Unión Europea.

**FACTORES DE ATRACCIÓN**

Razones positivas que animan a las personas a emigrar. Incluyen seguridad, protección, mejores condiciones de vida y ausencia de persecución, y pueden clasificarse según factores de atracción económicos, sociales, políticos y medioambientales.

**FACTORES DE EMPUJE**

Razones negativas que obligan a las personas a emigrar. Incluyen la sequía, el hambre, la pobreza, las catástrofes naturales, los disturbios políticos o la violencia, la guerra, la persecución, la economía local en dificultades, la falta de oportunidades de progreso, la mala infraestructura médica, etc., y pueden clasificarse en factores económicos, sociales, políticos y medioambientales.

**HABILIDADES PROCEDIMENTALES**

Las habilidades que se tienen más o menos automatizadas. Los alumnos no son (normalmente) conscientes de estas habilidades.

**INTERCULTURALIDAD**

Presencia e interacción equitativa de diversas culturas, que posibilita la creación de expresiones culturales compartidas.

**L1 (LENGUA MATERNA)**

Lengua que se aprende durante los primeros años de vida y que normalmente se convierte en el instrumento natural de pensamiento y comunicación.

**L2 (SEGUNDA LENGUA)**

Lengua aprendida por una persona tras ser un hablante competente de su lengua materna.

**LEM**

Información morfológica y sintáctica de una entrada del léxico mental.

**LENGUA DE ACOGIDA**

Lengua adquirida o aprendida por parte de la población inmigrante o refugiada en la sociedad de acogida.

**LEXEMA**

Especificaciones fonéticas y métricas de una entrada del léxico mental.

**LTM**

Memoria a largo plazo.

**MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER)**

Documento que proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa.

**MIGRANTES, EMIGRANTES, INMIGRANTES**

El término *migrante* se refiere tanto a los emigrantes (que se alejan de otra zona) como a los inmigrantes (que se trasladan a una nueva zona). No existe una base jurídica específica relacionada con el término general de *migrante*.

**“MODELO ICEBERG”**

El “modelo iceberg” ilustra los diferentes componentes de la cultura. Destaca el hecho de que algunos de ellos son visibles, mientras que otros están ocultos y, por tanto, son difíciles de descubrir.



**MOTIVACIÓN**

Término psicológico que trata de explicar por qué decidimos hacer algo, cuánto tiempo estamos dispuestos a mantener esa actividad y cuánto esfuerzo ponemos para hacerlo.

**MULTICULTURALIDAD**

Presencia de varias culturas que conviven en un mismo espacio geográfico, físico o social.

**MULTILINGÜISMO**

Coexistencia de varias lenguas en un mismo espacio geográfico, físico o social.

**NECESIDADES LINGÜÍSTICAS OBJETIVAS**

Necesidades lingüísticas predecibles por parte de otra persona, por ejemplo, del profesor, y se refieren a actividades típicas que los alumnos tienen que dominar, como la redacción de un CV o el acceso a una información clave.

**NECESIDADES LINGÜÍSTICAS SUBJETIVAS**

Necesidades personales para el alumno individual, por ejemplo, necesidades cognitivas/afectivas y propósitos prácticos relevantes para cada estudiante.

**NIVEL EDUCATIVO**

Se refiere al nivel más alto de educación que una persona ha completado con éxito.

**PLAN CURRICULAR**

Documento en el que se organizan los objetivos, la metodología, los criterios de evaluación y los contenidos que un alumno debe aprender en una determinada etapa educativa.

**PEL**

Portfolio Europeo de las Lenguas.

**PLURILINGÜISMO**

Conocimiento de varias lenguas por parte de un individuo o grupo social.

**REFUGIADO**

Persona que ha abandonado su propio país porque corre el riesgo de ser perseguido y de que se violen sus derechos humanos. Los refugiados tienen un estatus especial según el derecho internacional.

**SEMANTIZACIÓN**

Establecimiento del significado de una palabra o del significado y la función de los fenómenos gramaticales (por ejemplo, el significado de la voz pasiva).

**SISTEMATIZACIÓN**

Establecimiento de una regularidad (orden de las palabras, composición de las palabras, conjugación, etc.).

**SOBREGENERALIZACIÓN**

Sacar una conclusión demasiado general; aquí: a partir de una regla gramatical que se aplica para todos los casos como si no hubiera excepciones a la regla.

**SOLICITANTE DE ASILO**

Persona que ha abandonado su país por temor a su seguridad y a que se violen sus derechos humanos, pero que aún no ha sido reconocido legalmente como refugiado en otro país. Esto significa que su solicitud de asilo está en trámite.

**TRANSFERENCIA**

Aplicación de rasgos lingüísticos de la primera lengua (L1) a la segunda o a la lengua extranjera (L2) por parte de un hablante bilingüe o multilingüe.

**TRASLACIÓN**

Cuando las personas bilingües o multilingües utilizan todo su repertorio lingüístico para maximizar su comunicación, y esto es activado y apreciado por la persona que enseña.

# Bibliografía

## Bibliografía

- Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Presses universitaires de France.
- Adami, H. (s.f). *The role of literacy in the acculturation process of migrants*. Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1b7>
- Affinati, E. y Lenzi, A. (2020). *Italiani anche noi: corso di italiano per stranieri*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Alosi, E. y Perna, A. (2016). *Ataya manuale multilivello per adulti con bassa e nulla scolarità pregressa*. Sestante Edizioni.
- Alosi, E. y Perna, A. (2019). *Ataya prima. Italiano L2. Manuale multilivello per immigrati giovani e adulti analfabeti (PreAlfa-Alfa A1)*. Sestante Edizioni.
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J. y Pilypaityté, L. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? DLL 2*. Klett-Langenscheidt.
- Benseman, J. (2012). *Adult Refugee Learners with Limited Literacy: Needs and Effective Responses*. Ako Aotearoa. [https://www.researchgate.net/publication/267780697\\_Adult\\_Refugee\\_Learners\\_with\\_Limited\\_Literacy\\_Needs\\_and\\_Effective\\_Responses](https://www.researchgate.net/publication/267780697_Adult_Refugee_Learners_with_Limited_Literacy_Needs_and_Effective_Responses)
- Bimmel, P., Kast, B. y Neuner, G. (2013). *Deutschunterricht planen*. Neu. Klett-Langenscheidt.
- Boli J. y Elliott M. A. (2008). Facade diversity. The individualization of cultural difference. *International Sociology*, 23(4), 540-560.
- Bolzoni, A., Contin, M., Frascoli, D., Notar, P. y Perrella, P. (2016). *Italiano di base*. Alma Edizioni.
- Borghetti, C. (2018). Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell'italiano L2/LS. En Tabaku Sörman, E., Torresan, P. y Pauletto, F. (Eds.), *Paese che vai, manuale che trovi* (pp. 81-100). Franco Cesati Editore.
- Borio, M. y Ricker P. (2021). *Piano Piano: percorso di avvicinamento alla lingua italiana per adulti stranieri*. Guerrini e Associati.
- Borri, A., Minuz, F., Rocca, L. y Sola, C. (s.f.). *Italian language for adult migrants. Syllabus and descriptors for illiterate, semi-literate and literate users. From illiteracy to A1 level*. <https://rm.coe.int/16802fc1db>
- Cassiani, P. y Mattioli, L. (2010) *Facile Facile*. Nina Edizioni.
- Castaño Ruiz, J. (2004). Discurso literario e inmigración: escritores y tipología de textos. *Tonos digital. Revista electrónica de estudios filológicos*, 7.
- Castelloti, V., y Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Consejo de Europa.
- Castorrini, A. y Caviglia, A. (2020). *La mia città: un gioco da tavolo per l'apprendimento dell'italiano L2. Italiano a Scuola*, 2(1), 249. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/10896>
- Castro, S. L. y Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Universidade Aberta.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2005). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=FR>
- Comisión Europea, Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura. (2012). *Grupo de expertos de alto nivel sobre alfabetización: resumen*. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/e816c4ba-33be-40b6-a86c-ac7ef9e2570c>

- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya, Instituto Cervantes y MECD. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).
- Consejo de Europa. (2009). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural "Vivir juntos con igual dignidad"*. Ministerio de Cultura de España. [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_SpanishVersion.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf)
- Consejo de Europa. (2005). *Faro Declaration on the Council of Europe's Strategy for Developing Intercultural Dialogue*. [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805d91a9](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d91a9)
- Consejo de Europa. (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas*. [https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/C3\\_EPOSTL\\_ES\\_web.pdf?ver=2018-03-22-164313-200](https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/C3_EPOSTL_ES_web.pdf?ver=2018-03-22-164313-200)
- Consejo de Europa. (2011). *European Language Portfolio. Goal setting and learning how to learn*. <https://mail.google.com/mail/u/1/#inbox/FMfcgzGmtXLWjtGmdbSDhQBSWCXnGWpm?projector=1&messagePartId=0.1>
- Consejo de Europa. (2014). *Integration tests: helping or hindering integration?* <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=20482&lang=en>
- Consejo de Europa. (2018). *Immigrants from outside EU-27 and emigrants to outside EU-27, 2013-2018*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/5/50/Immigrants\\_from\\_outside\\_EU-27\\_and\\_emigrants\\_to\\_outside\\_EU-27%2C\\_EU-27%2C\\_2013%E2%80%932018\\_%28million%29.png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/5/50/Immigrants_from_outside_EU-27_and_emigrants_to_outside_EU-27%2C_EU-27%2C_2013%E2%80%932018_%28million%29.png)
- Consonno, S. y Bailini, S. (2017). *Ricette per Parlare*. Alma Edizioni.
- Cortés, D., Velásquez, S. y Faone, E. (2017). Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata. *Italiano LinguaDue*, 2(9). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/9871>
- Dąbrowska, A., Pisarek, W. y Stickel, G. (Eds.) (2017). *Stereotypes and linguistic prejudices in Europe*. European Federation of National Institutions for Language.
- De Lactos, Y., Guida, M., Stefanori, E. Pegoraro, C. y Vanni, E. (2017). *Andiamo fuori*. Alma Edizioni.
- Dervin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en éducation, Éducation et formation interculturelles: regards critiques*, 9, 32-41.
- Diamond, J. (2005). *Collapse: How Societies Choose to Fail or Succeed*. Penguin Books.
- Diario Oficial de la Unión Europea. (2012). C326. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:326:FULL:ES:PDF>
- Dietrich, R., y Gerwien, J. (2017). *Psycholinguistik: Eine Einführung*. J.B. Metzler.
- Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. (2014). *EU high level group of experts on literacy: final report, September 2012*. Oficina de Publicaciones. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/34382>
- Dörnyei, Z. y Ema U. (2021). *Teaching and Researching Motivation*. Routledge.
- Edmondson, W. J. y House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Francke.
- Ellis, Nick C. (Ed.). (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. Academic Press.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K. y Mohr, I. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. DLL 6*. Klett-Langenscheidt.
- Fischer Callus, M. y Heyse, I. (s.f.). *Zehn Praxistipps für einen erwachsenengerechten Deutschunterricht mit Flüchtlingen und Asylsuchenden*. [https://www.hueber.de/media/36/Hueber\\_Erste\\_Hilfe\\_Deutsch\\_10\\_Praxistipps.pdf](https://www.hueber.de/media/36/Hueber_Erste_Hilfe_Deutsch_10_Praxistipps.pdf)
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. y Wicke, R. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion. DLL 4*. Klett-Langenscheidt.

- Funk, H., Kuhn, C., y Demme, S. (2005). *Studio D A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Cornelsen.
- García, O. y Li, W. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Garrido Rodríguez, P. (2012). *Inmigración y diversidad cultural en España. Un análisis histórico desde la perspectiva de los derechos humanos* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
- Gildner, K. (2017). *DaF für Flüchtlinge – Sprache ist Integration*. <https://sprache-ist-integration.de/leitfaden-einstieg/>
- Guerra, I. (1993). *A educação intercultural: contextos e problemáticas*. Conferencia presentada en Formação dos Professores Participantes no Projeto de Educação Intercultural. Entreculturas.
- Gugenberger, E. (2020). Desde la asimilación hacia el transnacionalismo: dinámicas lingüístico-migratorias y cambios de paradigma en su estudio. *Lengua y Migración*, 12(1) monográfico, 13-37.
- Gutiérrez, R. (2007). *Lengua, migraciones y mercado de trabajo*. Fundación Telefónica e Instituto Complutense de Estudios Internacionales.
- Haataja, K. (2008). *Content and Language Integrated Learning in German: State of the art and Development Potential in Europe. Final report. A complementary report to the DVD project synopsis*. Juvenes Print.
- Hall, E. (1976). *Beyond culture*. Anchor Books
- Holliday, A., Hyde, M. y Kullman, J. (2004). *Intercultural communication: An advanced resource book*. Routledge.
- Hofstede, G. (2003). *Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. Profile Books.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Homes (Eds.), *Sociolinguistics*, pp. 269-293. Penguin Books.
- Iglesias, J., Rua, A. y Ares, A. (2020). *Un arraigo sobre el alambre. La integración social de la población de origen inmigrante en España*. Fundación Foessa.
- Instituto Cervantes. (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2017). *Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017.pdf>
- Johnson, K. (2018). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Klein, W. (1992). *Zweitspracherwerb: eine Einführung*. Hain.
- Li, W. (Ed.). (2000). *The bilingualism reader*. Routledge, Taylor & Francis.
- Little, D. G. (2000). *Meeting the language needs of refugees in Ireland*. Refugee Language Support Unit. The University of Dublin, Trinity College Dublin.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language teaching*, 40(3), 243-249.
- Minuz, F., Borri, A. y Rocca, L. (2016). *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri*. Loescher Editori.
- Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela*, 53, 5-24.
- Moreno Fernández, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración*, 1(1), 121-156.
- Morin, E. (2001). *La méthode. 5, L'humanité de l'humanité : l'identité humaine*. Editions du Seuil.

- Niebisch, D., Orth-Chambah, J., Weers Dörte y Zschärlich Renate. (2016). *Erste Schritte plus Neu Einstiegskurs. Deutsch Als Zweitsprache. Kursbuch*. Hueber Verlag.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (s.f.). *Programme for International Student Assessment*. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Ouellet, F. (1991). *L'Éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*. L'Harmattan.
- Paredes García, 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.
- Parlamento Europeo (2009). *Sobre el Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2009-0092\\_ES.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2009-0092_ES.html)
- Paz, O. (1983). *Sombras de Obras*. Seix Barral.
- Petersen, W. (1958). A General Typology of Migration. *American Sociological Review*, 23(3), 256-266.
- Petersen, W. (1978). International Migration. *Annual Review of Sociology*, 4, 533-575.
- Porcher, L. y Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Éthique de la diversité en éducation*. Presses universitaires de France.
- Robinson, C. y Gadelii, K. (2003). *Writing unwritten languages: a guide to the process*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226475>
- Robinson, P. (Ed.). (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Routledge.
- Rösler, D. y Nicola W. (2014). *Lernmaterialien und Medien. DLL 5*. Klett Langenscheidt.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Statistisches Bundesamt. (2019). [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile#page=46](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?__blob=publicationFile#page=46)
- UNESCO. (2003). *La Educación en un mundo plurilingüe: UNESCO educación documento de orientación*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa)
- UNESCO. (2005). *La convención de 2005 sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. [https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/2811\\_16\\_passport\\_web\\_s.pdf](https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/2811_16_passport_web_s.pdf)
- UNESCO. (2018). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-iscled>
- Unión Europea. (2000). *Carta de los Derechos Fundamentales de la UE*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas
- Unión Europea. (2012). C326. *Diario Oficial de la Unión Europea*.
- Valetopoulos, F. (2017). Intercultural encounters: representations of French students and contributions of FLE training. *International Colloquium Cultural Exchanges Today: Language and Literature* (pp. 115-136). Tamkang University.
- Van Avermaet, P. y Gysen, S. (2008). Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants. The importance of needs analysis. *Thematic Studies: The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 59-70). Strasbourg: Council of Europe.
- Viale, M. (2017). Using Information and Communication Technology in Italian Language Learning and Teaching: from Teacher Education to Classroom Activities. *Caracteres*, 6(2), 343-366.

- Viale, M. (2018) Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per un reale rinnovamento della didattica dell'italiano. En M. Viale (Ed.), *Tecnologie della comunicazione e dell'informazione e insegnamento dell'italiano*. Bologna University Press.
- Villalba Martínez, F. (2017). La formación de profesores de español como segunda lengua (L2). En N. Dimitrinka (Ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos* (pp. 371-390). Peter Lang.
- Waxman, H. C. y Tellez, K. (2002). *Research synthesis on effective teaching practices for English language learners*. Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success.
- Welt. (2016). *Zitate von Kanzlerin Angela Merkel zum EU-Gipfel*. [https://www.welt.de/newsticker/dpa\\_nt/infoline\\_nt/thema\\_nt/article152335727/Zitate-von-Kanzlerin-Angela-Merkel-zum-EU-Gipfel.html](https://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/infoline_nt/thema_nt/article152335727/Zitate-von-Kanzlerin-Angela-Merkel-zum-EU-Gipfel.html)
- Wöhler, T. (2016). *Integration. Gesetz. Expertise*. <https://www.exc16.uni-konstanz.de/intg-kommentar-woehler.html>
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. CREDIF.

# Guía

## para la inclusión lingüística de migrantes

