



Hacia una colaboración interinstitucional para el fomento de la educación lingüística de personas adultas migrantes en España

Towards an inter-institutional cooperation to promote linguistic education for adult migrants in Spain

José Ángel Tejero López
Universidad Camilo José Cela



Resumen

Las recientes y persistentes llegadas de personas migrantes no hispanohablantes a España son una clara evidencia de la importancia que ostenta la enseñanza del español como vehículo esencial para facilitar la acogida en un modelo de sociedad desconocido. La presente investigación explora, a través de 12 entrevistas semiestructuradas, las posibles colaboraciones interinstitucionales en aras de facilitar el aprendizaje del español a la población inmigrada. Se han entrevistado a docentes de ELE en Organizaciones No Gubernamentales y Escuelas Oficiales de Idiomas, y los resultados revelan la ausencia de acciones colaborativas efectivas hasta el momento. Pese a la predisposición de ambas partes para futuras iniciativas, se advierten también limitaciones y una generalizada falta de apoyo institucional, lo que sugiere la urgencia de fomentar más iniciativas sociales y educativas que mejoren la educación lingüística de la población adulta migrante en España. Estos hallazgos podrían servir de punto de partida para promover más colaboraciones interinstitucionales, en una perspectiva crítica y multidisciplinar, que aborden el desafío social que supone la integración de personas adultas migrantes en situación de vulnerabilidad.

Palabras clave: Migración; Lengua Española; Educación Lingüística; Colaboración Interinstitucional; España

Abstract

Continuous non-Hispanic migrants' arrival to Spain marks the importance of Spanish teaching as an essential measure to facilitate a better welcome in an unknown prototype of society. This study examines, throughout twelve semi-structured interviews, the viable inter-institutional cooperation in the interest of enhancing Spanish learning for the immigrant population. Spanish teaching professionals from both Non-Governmental Organizations and Official Public Language Schools have been interviewed to explore their perspectives. Despite the willingness of both parties for future initiatives, the findings reveal the absence of effective collaborative efforts thus far. Additionally, limitations are to be noted, as well as a widespread lack of institutional support, which hints the necessity to encourage further social and educational collaborations that improve linguistic education for adult migrants in Spain. These qualitative data findings could serve as a foundation for advancing critical and multidisciplinary inter-institutional cooperation to address the complex challenge of integrating vulnerable adult migrants.

Keywords: Migration; Spanish Language; Linguistic Education; Inter-institutional Cooperation; Spain

INTRODUCCIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO

En un contexto mundial marcado por la creciente diversidad lingüística y cultural, la enseñanza del español como lengua extranjera (Fuertes Gutiérrez, 2019) adquiere una especial relevancia en la aspiración de lograr una educación lingüística efectiva de la población inmigrada en España. El carácter multilingüe (Asensio Pastor, 2021) y la interculturalidad (Holguín Vaca, 2021) presentes en la sociedad española son también un aspecto trascendental porque, dependiendo de la región a la que se emigre, estas personas estarán en contacto con las distintas lenguas oficiales de las comunidades autónomas del país. Además, Herreros Marcilla et al. (2022) exponen que “la migración y el multilingüismo son fenómenos conectados” (p. 48), pues, muchas de las personas migradas proceden de entornos plurilingües o han tenido que estar en contacto con otras lenguas durante su viaje migratorio. En este sentido, la colaboración interinstitucional entre organismos educativos, sociales, políticos y económicos adquiere un papel relevante.

El estudio que aquí se presenta forma parte de una investigación macroestructural visible en la tesis doctoral de Tejero López (2024b), y explora las relaciones entre una institución pública como las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI, en adelante), y las Organizaciones No Gubernamentales (ONG, en adelante) que prestan atención lingüística a la población migrante adulta en España. La enseñanza de idiomas en estos contextos tan necesarios cada vez se hace más evidente, bien desde el punto de vista didáctico o bien desde el prisma investigador (Villalba Martínez, 2019).

En primer lugar, el objeto central de este artículo persigue “explorar las relaciones existentes entre las ONG y las EOI en favor de la enseñanza de ELE para personas adultas migrantes en España”. La Tabla 1 detalla los objetivos y las preguntas de investigación de la presente investigación. A lo largo de este trabajo, asimismo, se exploran dos modelos diferentes en las enseñanzas de ELE para inmigrantes: en las EOI y en las ONG. Mediante la realización de entrevistas semiestructuradas, y bajo un enfoque de análisis de contenido, este estudio examina las potenciales colaboraciones, dificultades, acciones viables y apoyos que existen o podrían surgir entre ambas partes informantes.

Tabla 1. Los objetivos y las preguntas de investigación del estudio

Objetivo General	
Explorar las relaciones existentes entre las ONG y las EOI en favor de la enseñanza de ELE para personas adultas migrantes en España	
Objetivos específicos	Preguntas de investigación
1. Explorar las colaboraciones pasadas o presentes	1. ¿Qué colaboraciones hay o ha habido hasta el momento?
2. Identificar las principales dificultades que han surgido o podría surgir en las colaboraciones	2. ¿Cuáles son las principales dificultades que surgen o podrían surgir en las colaboraciones?
3. Evaluar la viabilidad de proyectos y actividades colaborativas	3. ¿Sería viable proyectos y actividades conjuntas? ¿Cuáles?
4. Determinar los apoyos y recursos necesarios para facilitar y fortalecer las posibles colaboraciones	4. ¿Qué apoyos y recursos serían necesarios para canalizar las colaboraciones?

CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

En las siguientes secciones, se presenta una visión panorámica y estructurada del marco teórico-contextual que fundamenta el desarrollo de este trabajo. En primera instancia, se exploran las investigaciones precedentes sobre la enseñanza de español a personas migrantes, realizando un breve recorrido de la evolución que ha ido teniendo esta disciplina. Seguidamente, se analizan dos modelos distintos de enseñanza de español para la población inmigrante en España; por una parte, se profundiza sobre el rol de las EOI como institución pública y, por otra, se examina la labor esencial de las ONG en el proceso de acogida, así como la consecuente enseñanza y aprendizaje del español y las lenguas oficiales en los distintos territorios del país.

Fundamentación teórica: la enseñanza de español para personas adultas migrantes

En España la inmigración ha adquirido una relevancia sin precedentes con una tendencia al alza desde finales del siglo XX y solo pausada por la pandemia de Covid-19 (Asensio Pastor y Medina Beltrán, 2023), lo que ha obligado a la transformación de actuaciones educativas. En este contexto, el aprendizaje del español se presenta como una herramienta fundamental para que los inmigrantes construyan su propia realidad sociolingüística (Moreno Fernández, 2009).

La enseñanza de ELE para migrantes surge asimismo como un ámbito profesional esencial para dar respuesta a la creciente diversidad cultural y lingüística generada por las diásporas a nivel global. Esta tendencia se intensificó a finales del

siglo XX, coincidiendo con la consolidación y el reconocimiento de la enseñanza de español L2/LE como disciplina (Fuertes Gutiérrez, 2019). A pesar de este avance que se ha visto pronunciado en los últimos años, la investigación en este campo de estudio, según declara Pastor Cesteros (2007), era todavía muy limitada a principios del siglo XXI.

Con el paso del tiempo, y sobre todo a partir de 2010, la enseñanza de ELE en contextos de inmigración ha experimentado un aumento significativo, reflejando la creciente población inmigrante, refugiada y desplazada en España (Tudela-Isanta y Andújar-Molina, 2023). Sin embargo, a nivel nacional, España carece de una política educativa integral que aborde la atención lingüística de los inmigrantes (Asensio Pastor et al., 2020). Esta situación resalta la necesidad de comprender los eventos históricos y las contribuciones científicas relacionadas con la enseñanza de español para inmigrantes en España.

El Manifiesto de Santander (2004) y las Propuestas de Alicante (2006) fueron dos de los primeros trabajos referenciales. Ambos documentos contribuyeron a establecer las primeras directrices en la enseñanza de segundas lenguas a personas inmigrantes y refugiadas (Villalba et al., 2004). A pesar de estos documentos citados, sería riguroso conceder importancia a las numerosas investigaciones que han ido surgiendo desde finales del siglo XX y, sobre todo en la primera década de XXI. Entre los especialistas destacados en la enseñanza de ELE en contextos de inmigración, cabría la posibilidad de mencionar los estudios de Miquel López (1995), Mateo García (1995), García Parejo (2003, 2004, 2008), García Parejo y Ambadiang (1995), Villalba y Hernández (1995, 1999, 2005, 2008), Villalba et al. (2001), Ríos Rojas y Ruíz Fajardo (2008), Arroyo González (2014), Ruíz Fajardo y Ríos Rojas (2016), Níkleva (2017), Níkleva y López-García (2016), Níkleva y Peña (2018), Llorente Puerta, (2018), Boussif (2019), Níkleva y Contreras-Izquierdo (2020), Sosinski (2018), Sosinski et al. (2020), Sanjuan y Del Moral (2019), Arias-Badia & Jiménez-Andrés (2021), Holguín Vaca (2022), Llorente Puerta (2022), Tudela-Isanta y Andújar-Molina (2023), Boussif et al. (2024), entre otros muchos investigadores especializados.

Si bien se está avanzando bastante en este campo de estudio, todavía queda mucho por hacer, ya sea desde el ámbito educativo, social, político o, incluso, personal. En efecto, las distintas organizaciones y otros centros educativos que atienden a personas adultas migrantes deberían adaptarse favoreciendo la inclusión de los discentes migrantes (Boussif, 2019). Desde una perspectiva científica, la revisión

sistemática de Tudela-Isanta y Andújar-Molina (2023) revela que más de la mitad de las publicaciones existentes se concentran en los últimos cinco años.

Con todo ello, resulta fundamental tener en consideración las reflexiones planteadas por Villalba Martínez (2019) en la referente obra de Muñoz-Basols et al. (2019): no considerar la enseñanza de ELE para inmigrantes como una actividad marginal respecto a otras profesiones; tratar estas enseñanzas con inmediatez y sentido de provisionalidad; contar con un marco normativo que asegure unos estándares competentes. En esta línea, se detallan algunas pautas iniciales que podrían tenerse en cuenta en la enseñanza de ELE para personas migradas:

- Realizar y tener presente un análisis de necesidades del alumnado meta (Gómez-Pavón, 2019), prestando especial atención a los aspectos motivacionales, por ejemplo (Dörnyei, 2001).
- Identificar qué metodología utilizar para afrontar las necesidades previamente recogidas (Boussif et al., 2024); suelen prevalecer métodos comunicativos (Martín Peris, 2000) con un aprendizaje funcional (Zanón Gómez, 1999) y que atiendan cuestiones afectivas (Arnold, 2000) e interculturales (Soriano Carpena, 2019; Boussif, 2019; Holguín Vaca, 2021).
- Fomentar la creación y difusión de materiales y recursos destinados específicamente al estudiantado adulto migrante con diferentes edades, lenguas maternas y niveles de competencia lingüística (Villalba y Hernández, 2005).
- Atender aquellas personas migradas con potenciales limitaciones de alfabetización y lectoescritura (Níkleva y Pejović, 2015; Sosinski, 2017).

Modelos de enseñanza de español para inmigrantes en España: instituciones y organizaciones

Este nuevo subapartado contempla una visión de las posibilidades de educación lingüística que tienen los inmigrantes una vez que se encuentran en territorio español. Resulta frecuente que la primera acción de acogida sea una labor fundamentalmente atribuida a las ONG (Tudela-Isanta y Andújar-Molina, 2023). Este modelo de aprendizaje de español emergente basado en la adquisición de habilidades comunicativas podría ser complementado con el sistema educativo público, de carácter más formal y basado en las exigencias del MCER (Consejo de Europa, 2001) y el Volumen Complementario (Consejo de Europa, 2020) que presentan las EOI (Noriega Pedrón, 2022). A continuación, se especifican algunas pesquisas teóricas y contextuales de ambos modelos de enseñanzas, a priori, totalmente heterogéneos,

pero que probablemente puedan complementarse en favor de la educación lingüística de las personas inmigradas.

El rol de las Escuelas Oficiales de Idiomas

Las diferentes EOI repartidas en el territorio español se corresponden con una institución pública dedicada a la promoción de la enseñanza de lenguas adicionales en España. Según lo establecido en el artículo 59.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, su objetivo principal es capacitar al alumnado para el uso adecuado de diferentes idiomas, ofreciendo una amplia variedad de opciones de estudio. Estos centros educativos, distribuidos a lo largo del país, proporcionan acceso a más de 24 idiomas oficiales y cooficiales (Ley Orgánica 2/2006).

A pesar de su importancia, hace algunas décadas, Marco (1983) lamentaba la falta de reconocimiento de las Escuelas Oficiales de Idiomas por parte de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE). No obstante, Cancelas-Ouviña y Hurtado-Sierra (2020) destacan que España es el único país de la Unión Europea con una institución pública no universitaria dedicada a la enseñanza especializada de idiomas. El personal docente y no docente de estas instituciones está compuesto por funcionarios del estado, y aunque “las enseñanzas no son completamente gratuitas, las tasas académicas son muy accesibles” (Caballero et al., 1989, p. 19).

La enseñanza de español para extranjeros está contemplada en las diferentes leyes educativas vigentes, y comenzó su andadura en 1911, meses después de la instauración de la Escuela Central de Idiomas en Madrid (Liñán Maza, 2020). Desde entonces, la enseñanza de ELE ha experimentado un desarrollo notable (Robles Ávila, 2005) y continúa estando presente en muchos centros educativos a lo largo y ancho de todo el territorio español, atendiendo así a una gran variedad de inmigrantes con un perfil muy heterogéneo (Carmona García, 2018; Tejero López y Sánchez Martínez, 2021; Tejero López, 2023).

Existen investigaciones precedentes que abordan y analizan la labor de esta institución en las enseñanzas de ELE y los procesos de inmersión lingüística de la población migrante (véase, por ejemplo, Marco, 1983; Caballero et al., 1989; Carbó Marro y Mora Sánchez, 2008; Sáez Martínez, 2008; Lucha Cuadros y Díaz, 2016; Lanseros Sánchez y Sánchez García, 2017, 2018; Carmona García, 2018; Asensio Pastor & Carmona García, 2019; Asensio Pastor et al., 2020; Mora Sánchez, 2020; Tejero López y Sánchez Martínez, 2021; Tejero López, 2023, 2024a, 2024b).

Ante este trasfondo como escenario, resulta imperioso examinar el papel de las EOI en la enseñanza de ELE y cómo esta institución pública podría tenerse como referencia para apoyar la inclusión del alumnado inmigrante que necesita ayuda con el aprendizaje de la lengua y cultura (Tejero López, 2023). Apenas es posible localizar propuestas educativas que persigan vincular la enseñanza de español con la labor que realizan las distintas EOI (Carmona García, 2024). Por tanto, no solo son necesarias más actuaciones desde esta institución pública, sino que además han de fomentarse nuevas propuestas académicas que, por medio de acciones colaborativas, puedan acercarse más a estos objetivos sociales y esenciales para el beneficio de todos, especialmente de las personas migradas.

La labor de las organizaciones y asociaciones no gubernamentales

Las ONG desempeñan un papel crucial en la enseñanza del español a migrantes en España y, por ende, en su consecuente camino para lograr la integración, especialmente en un contexto reciente con la irrupción de diferentes conflictos bélicos en la esfera mundial. Entiéndase en este artículo el concepto de migrante como todas las personas que han llegado a España en situación de vulnerabilidad, independientemente de su condición: refugiados, solicitantes de protección internacional, personas apátridas, etc. Según Lacomba y Berlanga (2022), el incremento significativo de la población inmigrada en España ha propiciado la aparición de nuevas estrategias de integración, siendo las ONG las principales responsables de llevar a cabo esta labor, en colaboración con el financiamiento estatal.

En España, existen más de 500 ONG dedicadas a la atención de personas en situación de vulnerabilidad (Lacomba y Berlanga, 2022), lo que refleja el compromiso y la importancia de estas organizaciones. Aunque no todas tienen como misión el aprendizaje de la lengua y cultura hispanas, la revisión sistemática realizada por Tudela-Isanta y Andújar-Molina (2023) resalta el papel vital de las ONG en la enseñanza del español a personas refugiadas y desplazadas. Como señalan Arias-Badia & Jiménez-Andrés (2021), la formación en idiomas se ha convertido en uno de los servicios prioritarios en el marco de la acogida a la población migrante en toda Europa, siendo las ONG las principales entidades encargadas de llevar a cabo programas de enseñanza de ELE para este colectivo.

Entre las múltiples organizaciones, asociaciones y fundaciones que atienden a la población inmigrante no hispanohablante, este estudio dedica un espacio importante a algunas ONG que trabajan con la enseñanza de ELE para inmigrantes. Una ONG, como sus siglas indican, y según las Naciones Unidas, puede definirse de forma generalizada como una organización voluntaria sin ánimo de lucro,

nacional o internacional. En la distinción de ONG, asociación y fundación es provechoso utilizar la definición proporcionada por Muñoz Márquez (2016). Esta autora argumenta que las ONG son organizaciones que no forman parte de instituciones con representación formal, defienden causas de interés general y no persiguen un lucro al respecto. Además, suelen presentar una estructura jurídica estable que, generalmente, es la de asociación o fundación. Las ONG no tienen una forma jurídica propia, sino social, ya que adquieren personalidad legal al constituirse como asociaciones o fundaciones. A modo de ejemplo, la ONG con el acrónimo CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado), con la intención de garantizar los derechos de las personas refugiadas, desplazadas, apátridas y migrantes, propone a las autoridades españolas “defender y promover la solidaridad y corresponsabilidad entre los Estados miembros de la Unión Europea en la acogida y protección internacional y/o en riesgo de las personas solicitantes de asilo y refugiadas” (CEAR, 2022, p. 137).

Arias-Badia & Jiménez-Andrés (2021) destacan que, si bien algunas instituciones públicas, como centros de personas adultas o universidades públicas y privadas, también participan en esta labor, son las ONG las que lideran el desarrollo de programas de inmersión lingüística para inmigrantes en su mayoría.

En definitiva, este marco de contextualización previo no solo pretende mostrar la importancia que tienen las ONG en la enseñanza del idioma, sino que, además, es trascendental reconocer la necesidad de entablar colaboraciones con otras instituciones, como las EOI, el Instituto Cervantes, universidades, academias de idiomas y centros de formación para personas adultas (Clavero, 2023). Únicamente de este modo se podría maximizar el impacto y la efectividad de los programas de educación lingüística en contextos migratorios. Por razones de accesibilidad y tiempo, el presente estudio solo se centró en analizar las colaboraciones de las EOI y las ONG.

METODOLOGÍA

La fundamentación metodológica para llevar a cabo el presente estudio se ha cimentado en el enfoque cualitativo, con el propósito de obtener una comprensión profunda del contexto natural de los participantes involucrados en la investigación (Saldaña, 2011; Simons, 2011; Stake, 2020). Asimismo, se optó por el uso de la entrevista como técnica principal para la consecución de los resultados esperados, siendo esta una herramienta efectiva en investigaciones cualitativas (Rodríguez-Gómez, 2019). Siguiendo las pautas de Kvale (2011) y Corbetta (2003), se utilizó las

entrevistas semiestructuradas, permitiendo así la adaptación a las particularidades de cada participante mientras se garantizaba la cobertura de todos los temas de interés (Karatsareas, 2022).

Previamente a este proceso, se elaboró un guion con las temáticas y posibles preguntas para guiar el discurso e intercambio de información durante las entrevistas. Para el análisis de los datos recopilados, se trabajó mediante una estrategia metodológica de análisis de contenido temático (Huberman y Miles, 1994; Aronson, 1995; Dörnyei, 2007). La finalidad de esta técnica consiste en “proporcionar conocimientos, nuevas intelecciones, una representación de los hechos y una guía práctica para la acción” (Krippendorff, 1990, p. 28). Además, en el caso de la presente investigación, podría permitir también examinar cómo las propuestas educativas y lingüísticas contribuyen al mantenimiento de prácticas sociales, puesto que hay una estrecha relación entre lo lingüístico y lo social (Moreno Fernández, 2009). En suma, se acometió al análisis temático como una posibilidad efectiva para interpretar todos los datos recopilados en las entrevistas, no solo con el propósito de examinar las producciones orales y las transcripciones resultantes, sino también con la intención de explorar las percepciones de los participantes en favor de la educación lingüística para las personas migrantes.

La siguiente sección describe la estructura metodológica en tres partes fundamentales. En primer lugar, se representa el tamaño y las características de los sujetos muestrales. La segunda parte, aunque ya se ha referenciado justo arriba, aborda el diseño general del estudio y la entrevista como herramienta para recopilar datos. Finalmente, la tercera sección se centra en el análisis de la información resultante, explicando cómo se llevó a cabo la recolección de los datos a través del análisis de contenido por temáticas.

Participantes y muestra

La investigación se orientó hacia dos grupos de participantes específicos. En primer lugar, se entrevistó a profesionales de ONG especializados en la enseñanza del español a inmigrantes no hispanohablantes. Por otro lado, se contó con la colaboración de profesores de ELE que trabajan en distintas EOI a lo largo del territorio español.

El proceso de selección de los participantes se asemeja a un muestreo no aleatorio, donde se consideraron criterios prácticos como la disposición y voluntad de participar en el estudio (Hernández González et al., 2020). La población inicial consistió en 12 ONG dedicadas a la enseñanza de español para inmigrantes. Tras

realizar múltiples contactos con estas organizaciones, se obtuvo la participación efectiva de 6 ONG, lo que representó el 50% de la población inicial y garantizó una muestra representativa (Dörnyei, 2007).

La segunda parte muestral correspondiente a las EOI se delimitó a partir de la muestra obtenida en las ONG, pues, se pretendía entrevistar al mismo número de profesores de ELE. Se seleccionaron, por tanto, 6 EOI de forma conveniente para garantizar representatividad y equivalencia. Así, la muestra final estuvo compuesta por 12 sujetos, uno por cada institución participante, distribuidos equitativamente entre representantes de las ONG y las EOI. Esta división permitió captar las reflexiones y desafíos específicos de cada grupo en relación con posibles colaboraciones en materia de educación lingüística para los migrantes. Los partícipes han sido en su totalidad profesionales de la enseñanza de español con formación y experiencia acreditada en la enseñanza para migrantes. Participaron diez mujeres y dos hombres, con diferentes situaciones geográficas; a nivel estatal fundamentalmente con sedes en diferentes lugares de España, pero también con una participación destacada de las regiones de Andalucía, Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana.

Por lo tanto, la muestra definitiva no solo se caracteriza por su equidad, sino que también refleja diversidad geográfica, enriqueciendo así su representatividad a lo largo y ancho de las distintas regiones de España. Esta combinación única de representantes de ONG y EOI ofrece una oportunidad sin precedentes para explorar las bases y complejidades de la enseñanza de ELE en contextos de inmigración.

Por otro lado, las distintas entrevistas de los sujetos muestrales se analizaron minuciosamente mediante un análisis de contenido del corpus resultante. En esta aspiración, se examinó un corpus digital de 4 horas, 6 minutos y 8 segundos. Las transcripciones recopiladas componían un total de 196 páginas y 46.163 palabras que fueron estudiadas en su totalidad para extraer patrones, tanto de pensamientos comunes como de otras inclinaciones más heterogéneas.

Diseño y herramienta

En el diseño de la presente investigación (véase la Tabla 2), la metodología se sustentó en la realización de entrevistas virtuales a través de *Microsoft Teams* con una duración media de 20 minutos. Las entrevistas fueron realizadas durante el curso académico 2022/2023, y estuvieron comprendidas en un período que abarcó del 1 de junio al 30 de septiembre de 2023.

La Tabla 2 proporciona la ficha técnica de la investigación, detallando información relevante y permitiendo la comprensión integral de los aspectos metodológicos relevantes en la configuración del estudio.

Tabla 2. Ficha técnica de la investigación

Datos	
Sujetos	Profesionales de la enseñanza de ELE en las EOI y ONG
Tamaño de la muestra	12 entrevistas: 6 ONG y 6 EOI
Instrumento	Entrevista semiestructurada
Programa de análisis	Análisis manual de campo mediante análisis de contenido
Método de realización	En línea a través de Microsoft Teams
Tipo de muestreo	No proporcional por conveniencia e intencional
Fecha de realización	Curso académico 2022/2023: del 01/06 al 30/09

En el diseño para la creación de las entrevistas semiestructuradas se tuvieron en cuenta las recomendaciones en la propuesta de Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia (2017), quienes recomiendan seguir las siguientes fases:

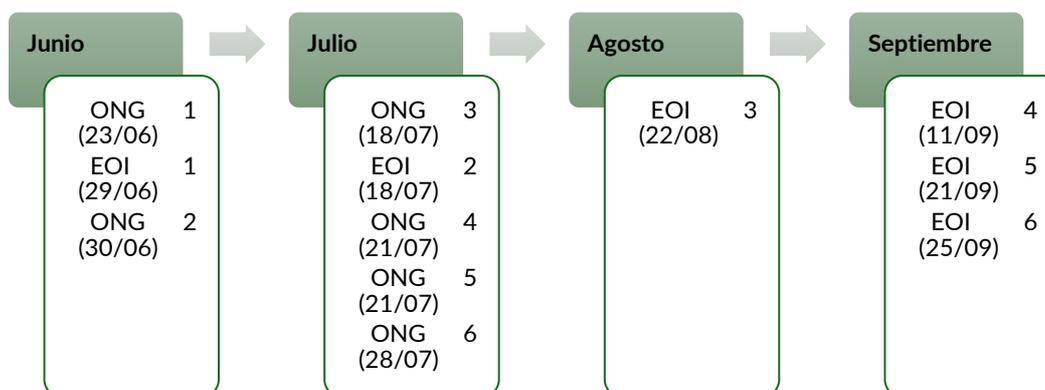
- Preparación de la entrevista y elaboración de protocolo. En este primer estado se fijó la finalidad y estructura de las entrevistas, valorándose asimismo un protocolo de actuación que contemplaba todos los pasos a seguir. Toda la documentación referente fue enviada al comité ético de la institución del investigador y, posteriormente tras una evaluación positiva, se recibió su aprobación para seguir con los siguientes pasos.
- Desarrollo de la entrevista. En el siguiente paso, a partir de las recomendaciones, se confeccionó el modelo final de entrevista (véase la Tabla 3). Asimismo, se formalizaron los contactos con las personas informantes, se envió toda la información relevante para la participación, y se definieron las horas y fechas para las entrevistas. Esta fase concluyó con la citación y puesta a punto.

Tabla 3. Estructura de las entrevistas

Agradecimiento, saludo y presentación
1ª Sección Colaboraciones
Tratar las colaboraciones, proyectos o actividades que se han llevado a cabo en algún momento entre las ONG y las EOI, así como visibilizar los posibles resultados.
2ª Sección Dificultades
Enfatar sobre los problemas y las dificultades que han surgido en las colaboraciones.
3ª Sección Viabilidad
Indagar sobre las colaboraciones que podrían realizarse o que sería conveniente llevar a cabo y que hasta el momento no se han podido materializar.
4ª Sección Apoyos
Contemplar los posibles recursos y apoyo necesarios, externos o internos, con el fin de canalizar posibles colaboraciones.
Agradecimiento, cierre y despedida

- Realización de la entrevista. Se ejecutaron las entrevistas en las diferentes fechas del periodo indicado (véase la Figura 1), prestando especial interés a la recogida de datos: las grabaciones y las transcripciones. Finalmente, se interpretaron los datos, se elaboraron las conclusiones y se relacionaron los hallazgos con el resto de los resultados.

Figura 1. Cronología de las entrevistas



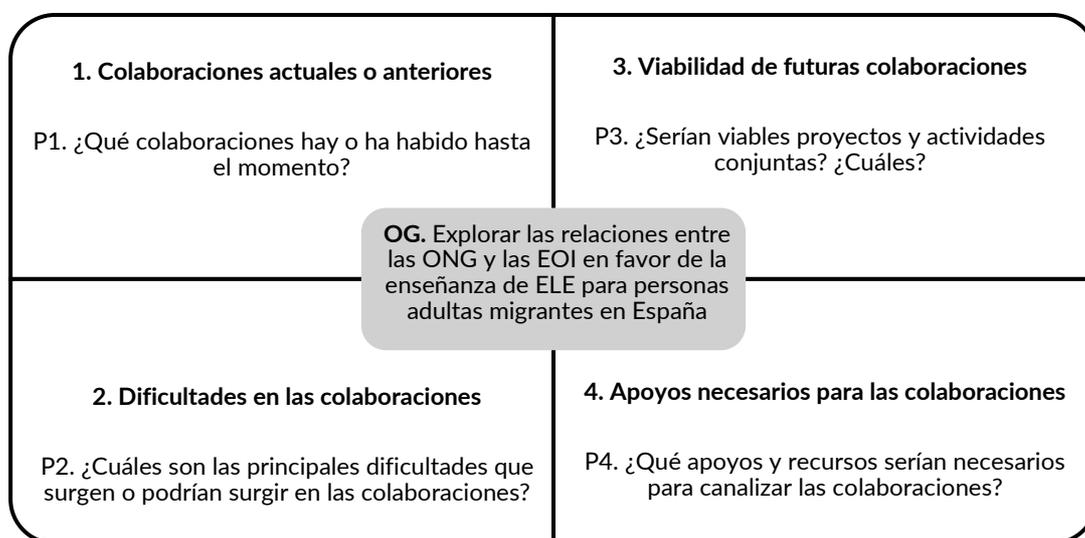
Análisis y recolección de datos

El análisis de la información recopilada se llevó a cabo utilizando, como ya se ha referenciado anteriormente, la técnica del análisis de contenido temático. Inicialmente se dividieron las entrevistas entre los participantes de las EOI y las ONG, para facilitar así el análisis de datos del corpus. Seguidamente, se identificaron patrones convergentes y divergentes en torno a las cuatro temáticas principales: 1.

colaboraciones; 2. dificultades; 3. viabilidad; 4. apoyos. Estos temas se corresponden con las secciones de las entrevistas (Figura 2) y permitieron contrastar las respuestas comunes y distintas de los participantes. De esta forma, el análisis permitió advertir las semejanzas y diferencias entre ambas partes, facilitando así el abordaje de los objetivos de la investigación.

El primer paso fue identificar las categorías temáticas principales que estructuraron las entrevistas. Después, a tenor de las respuestas de los informantes, se procedió a distribuir las cuatro temáticas resultantes en patrones convergentes y divergentes.

Figura 2. Temas y preguntas analizados en las entrevistas



RESULTADOS

En este apartado se analizan las perspectivas y las dinámicas colaborativas entre las EOI y las ONG, observando las posibles alianzas para facilitar el aprendizaje de español a la población migrante no hispana. A continuación, se detallan las reflexiones profesionales de los participantes, identificando así las convergencias y divergencias que se han aportado.

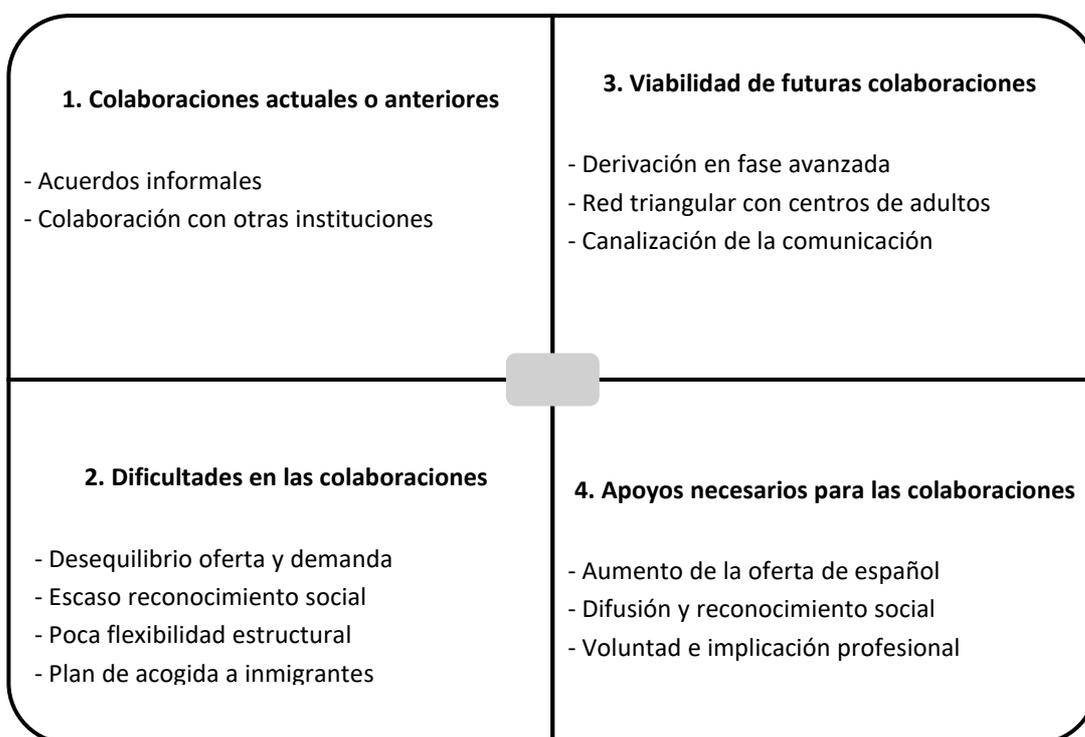
La Figura 3 recoge los patrones convergentes identificados entre los participantes. Estas etiquetas reflejan las áreas de consenso sobre los desafíos y las oportunidades compartidas, destacando, entre otras perspectivas, la importancia de una comunicación más efectiva, la superación de obstáculos concurrentes y la necesidad de más recursos y apoyo generalizado para mejorar la integración lingüística de la población inmigrante.

Figura 3. Patrones convergentes



Por otro lado, en contraste con los posicionamientos comunes, la Figura 4 ilustra los patrones divergentes. En esta representación, se destacan los puntos de desacuerdo más relevantes obtenidos a partir del corpus. Esta información podría resultar muy útil para identificar las perspectivas discordantes y, en consecuencia, actuar de una manera más específica en el devenir, posibilitando así unas colaboraciones más efectivas.

Figura 4. Patrones divergentes



Colaboraciones

Las colaboraciones en materia de educación lingüística para personas migrantes hasta el momento se han basado fundamentalmente en dos modalidades de interacción. Por un lado, ha habido intentos de comunicación y breves contactos entre entidades como reflejan las declaraciones de ONG 1: “No hemos realizado ninguna actividad destacable, ha habido como intentos de comunicación y de colaboración” y de EOI 5: “Formalmente nunca”. Por otro, las escasas colaboraciones se atribuyen a la derivación mutua del alumnado con el objetivo de cursar algún nivel o conseguir una certificación oficial. En el lado de las EOI, la derivación suele producirse en estudiantes que tienen dificultades lectoescritoras y, en la situación de las ONG, la derivación es habitual en niveles avanzados o con fines de certificación oficial para la nacionalidad o inserción laboral. Cabe destacar que, teniendo en cuenta las distintas declaraciones, en algunos casos, las relaciones terminan materializándose en acciones más estructuradas, mientras que en otros sigue predominando una interacción basada en los canales de comunicación.

Las opiniones sobre las colaboraciones también han sido objeto de divergencias. En este contexto, se subrayaron colaboraciones de forma puntual en el que se han destacado repetidamente iniciativas con Cruz Roja y con asociaciones de ucranianos para recibir estudiantes tras el inicio de la guerra entre Ucrania y Rusia (EOI 3: “hemos estado colaborando activamente con las asociaciones de ucranianos por el tema de la guerra”). En cambio, los usuarios de las ONG detallan que las colaboraciones más frecuentes suelen darse, en lugar de las EOI, con los centros de formación para personas adultas de diferentes localidades (ONG 2: “aquí trabajamos con los centros de personas adultas”). Entre sus colaboraciones más cercanas se destacaron también los vínculos, incluso a través de la firma de convenios, con algunas universidades españolas.

Dificultades

Las dificultades predominantes para establecer las colaboraciones se basan, por una parte, en constantes problemas administrativos y burocráticos que dificultan la integración del alumnado inmigrante en las EOI o viceversa. Del mismo modo, las cuestiones económicas obstaculizan la materialización de este tipo de acciones e iniciativas, tal como detalla ONG 5: “La parte económica es la principal dificultad”. Finalmente, la formación y los cursos sobre alfabetización suponen otro tipo de impedimentos (EOI 6: “uno de los temas capitales es la alfabetización”). Las ONG suelen recibir gran cantidad de estudiantado no alfabetizado, bien porque nunca han tenido contacto directo con el sistema educativo, o bien porque su

lengua materna o segunda lengua no comparte el mismo alfabeto. Sin embargo, las EOI no ofertan este tipo de cursos o no disponen de personal especializado para impartir estas enseñanzas. En esta discusión de opiniones contrapuestas, los profesores de ELE en las EOI manifiestan generalmente que no es su labor principal y tienen otras cuestiones que atender, mientras que los docentes de las ONG añaden propuestas complementarias e incluso se comprometen a realizar formaciones en la enseñanza de lenguas con fines de alfabetización.

Entre las divergencias más señaladas, las dificultades que señalan las EOI se relacionan, en primera instancia, con una alta demanda de alumnado por matricularse en los cursos de ELE y, a su vez, tienen una oferta de cursos de español muy limitada (EOI 3: “tenemos una media de 400 alumnos que se quedan sin acceder a las EOI porque no tenemos grupos”). Este desequilibrio suele perjudicar a los profesionales de esta institución a la hora de querer implementar nuevas iniciativas. Además de este problema principal, se ha aludido también al poco reconocimiento social que tienen las EOI como institución. Por su parte, las ONG justifican poca flexibilidad en la estructura de las EOI que imposibilita, por ejemplo, los trámites de acceso a sus enseñanzas o las adaptaciones a las necesidades individuales del alumnado inmigrante. Del mismo modo, otra dificultad suele aplicarse al plan de acogida al que rinden cuentas, ya que tienen unos plazos fijos y cortos como refleja ONG 1: “nuestra principal dificultad con las personas de acogida es que en el sistema están un determinado tiempo; 18 meses o 24 si se consideran vulnerables”.

Viabilidad

La viabilidad de proyectos conjuntos a tenor de los informantes pasa por entablar acuerdos que posibiliten una certificación oficial para el alumnado migrante, pues, sería muy provechoso para sus fines personales y profesionales en el devenir (EOI 4: “las EOI pueden ofrecer reconocimiento, un título para la nacionalidad”). Además, ambos grupos de profesionales destacaron que es sumamente importante promover actividades colaborativas que fomenten las relaciones sociales del estudiantado (ONG 6: “intercambios de conversación y también llegar a formar algún grupo social, como un club de lectura, por ejemplo”). Así, se sugiere que las colaboraciones deben empezar por la creación de actividades complementarias y transversales que pongan en contacto a ambas entidades y a los estudiantes que reciben habitualmente.

A pesar de que la derivación mutua en los estudiantes es uno de los prototipos de colaboración clave, las ONG viabilizan efectuar este tipo de iniciativas en una fase más avanzada, donde los estudiantes tienen objetivos más cercanos a la

inmersión laboral o de incorporación a una educación superior (ONG 5: “se podría hacer un filtro en fase más avanzada”). En adición a estas ideas, se aportan reflexiones relativas al establecimiento de una red triangular de comunicación que aglutina a las EOI, los centros de adultos y a todas las ONG o asociaciones que se ocupan de la atención lingüística a migrantes. Desde las perspectivas de los profesionales de las EOI, no solo consideraron importante flexibilizar las posibles colaboraciones, sino que respaldan la necesidad de implantar canales de comunicación más cercanos para conseguir proyectos de colaboración efectivos, tal como se detalla desde EOI 3: “tener comunicación con todas las instituciones sería fundamental”.

Apoyos

Los participantes subrayan la necesidad de conseguir más recursos económicos para canalizar los acuerdos que ya se han mencionado en este apartado (ONG 6: “Un presupuesto que nos acompañe”). En aras de mantener una conexión más eficaz, los principales apoyos mencionados versan sobre las matrículas y becas de las EOI (ONG 6: “que los plazos para las becas no estuvieran tan ajustados”), el material didáctico, la homogeneización de los precios y la consecución de subvenciones o descuentos. Por último, y no por ello con menos importancia, se enfatizó sobre la importancia de la implicación política e institucional, abogando por mayores recursos de las administraciones y las consejerías pertinentes (EOI 2: “siempre nos quejamos y reivindicamos que la administración puede hacer muchísimo más”).

En lo referente a las divergencias en los apoyos necesarios, más allá de lo reflejado en los aspectos comunes, los docentes de las EOI creen necesario un incremento significativo en la oferta del español, no únicamente en la apertura de cursos, sino también en la instauración de departamentos en centros que no disponen de este recurso, además de un aumento elocuente en la contratación de personal docente especializado en ELE. Sus discursos abogan también por la publicidad, difusión y reconocimiento de sus enseñanzas. De hecho, comentarios como los de EOI 1: “somos una entidad totalmente olvidada y se potencia muchísimo todo lo privado, lo que es el turismo idiomático”, podrían denotar incluso situaciones de poder y cuestiones sociales de cara a una institución pública como las EOI. En el lado de las ONG, las respuestas abogan por que desde las EOI también se muestre una mayor voluntad profesional, así como implicación profesional de todas las personas implicadas en estos contextos. De igual forma, se reitera la necesidad de flexibilizar el sistema estructural de las EOI (ONG 5: “la realidad de las personas

que vienen es que necesitan de esa flexibilidad que, a veces, las EOI no pueden tener”).

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A partir de los datos precedentes, las colaboraciones interinstitucionales hasta el momento entre ambas partes, pese a no ser un hecho frecuente, se han limitado a leves contactos e intentos de colaboración recíprocos. En ciertos casos, se han producido ligeras colaboraciones, sobre todo en lo referente a la derivación, por parte de las ONG, de alumnado migrante con un nivel más avanzado para cursar ELE o certificar oficialmente el conocimiento de la lengua. Se ha percibido un aumento de las colaboraciones a raíz del conflicto bélico entre Rusia y Ucrania. De igual forma, suelen darse situaciones opuestas; es decir, las EOI derivan estudiantes a las ONG cuando verifican que no tienen suficiente nivel para los cursos de lenguas ofertados.

Con relación a las principales dificultades que surgen o podrían surgir en los proyectos colaborativos para mejorar el proceso de inmersión lingüística de estos aprendientes, se descubren varias limitaciones: 1. la falta de recursos económicos para potenciar proyectos efectivos; 2. la rigidez de las EOI en los procedimientos burocráticos para realizar trámites como la matriculación, y la inflexibilidad de las ONG al estar habitualmente condicionadas por los planes de acogida procedentes del Ministerio de Igualdad, Seguridad Social y Migraciones; 3. la ausencia de canales de comunicación eficaces entre las personas implicadas; 4. la necesidad de otorgar una atención personalizada basada en las necesidades del alumnado migrante; 5. las dificultades lectoescritoras y las carencias de alfabetización que muchos aprendientes poseen, bien al no haber tenido una educación escolar adecuada o bien porque su lengua materna no comparte el mismo alfabeto. Mientras las ONG reciben muchas personas con estas dificultades, las EOI suelen sostener que no disponen de la oferta, los recursos y la formación necesaria para atenderlas de la manera correspondiente.

Si bien la escasez de colaboraciones interinstitucionales ha predominado hasta el momento, en la viabilidad de futuras colaboraciones, ha de destacarse la predisposición que han mostrado hacia posibles proyectos colaborativos conjuntos. Entre las múltiples ideas que han aparecido, conviene destacar, sobre todo, la implementación de actividades de carácter informal y complementario a los cursos regulares de ELE. Además, se observan constantes alusiones al beneficio que supondría en materia de inclusión lingüística, las propuestas vinculadas con la

certificación oficial otorgada por las EOI y que sería muy útil para el devenir de los migrantes.

Con referencia a los apoyos necesarios, a un nivel macroestructural, se han reclamado por parte de los profesionales de las EOI y de las ONG más implicación política de los respectivos gobiernos, además de una dotación necesaria de más recursos económicos que viabilicen los proyectos conjuntos. Asimismo, no únicamente serían necesarias ayudas externas, ya que la voluntad profesional para colaborar y la pretensión de ser más flexibles pueden ser considerados también como elementos clave para la canalización de planes efectivos.

A pesar de los avances significativos logrados en la presente investigación, se han identificado algunas limitaciones que merecen ser reconocidas. La complejidad inherente a la interacción con instituciones públicas y organizaciones no gubernamentales de diferentes ámbitos ha representado un desafío en el proceso de colaboración, especialmente en términos de coordinación y alineación de las entrevistas. Asimismo, se ha identificado como aspecto ineludible, un impulso económico para potenciar las colaboraciones entre las partes involucradas. Por consiguiente, otro obstáculo significativo ha sido la complejidad de los canales de comunicación y el intercambio de información. Asimismo, es importante señalar que, al ser una propuesta de colaboración pionera, no se han encontrado estudios similares y este hecho limita la capacidad de contextualizar los hallazgos y compararlos con investigaciones anteriores. Por último, aunque este estudio se ha centrado principalmente en el ámbito educativo, se reconoce que su alcance podría haberse extendido para abarcar otras áreas relevantes, como la política, social, económica y cultural, entre otras.

En miras futuras, sería conveniente ampliar la muestra y llevar a cabo estudios cuantitativos y cualitativos que involucren a más participantes en estos contextos, incluyendo también a los realmente necesitados: el alumnado migrante con escasos recursos y en situación de vulnerabilidad (Asensio Pastor et al., 2020; Tejero López, 2024a). Del mismo modo, resulta crucial abrir canales de comunicación efectivos entre las instituciones públicas, las ONG y otros organismos relacionados. Por último, sería idóneo contar con recursos económicos que apoyaran un pilotaje de colaboración real entre las EOI y ONG, permitiendo evaluar la efectividad y viabilidad de estas prácticas propuestas.

Los resultados encontrados, no solo hacen evidente la necesidad de más investigaciones relacionadas en este ámbito (Asensio Pastor & Carmona García, 2019), sino también la inminente necesidad de adoptar nuevas acciones educativas

con fines sociales que atiendan las necesidades específicas de la población migrante, facilitando su educación lingüística mediante fondos y recursos públicos. No ha de olvidarse, por último, que sería muy relevante la implicación de otras instituciones como los centros públicos de personas adultas, las universidades públicas y privadas, o el Instituto Cervantes (Carmona García, 2018; Tejero López, 2023; Clavero, 2023). En la unión de todos los organismos podría hallarse la clave para afrontar nuevos retos en estos contextos tan inminentes como necesarios.

REFERENCIAS

- Arias-Badía, B., & Jiménez-Andrés, M. (2021). Multilingualism and multimodality in communications with refugees: Experiences of local service providers and language teachers in European countries. En Martínez Sierra (Ed.), *Multilingualism, translation and language teaching* (pp. 333-359). Tirant Lo Blanch.
- Arroyo González, M. J. (2014). *Aprendizaje de la lengua y alumnado inmigrante: Un acercamiento a las aulas de adaptación lingüística y social*. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.
- Asensio Pastor, M. I. (2021). Reflexiones sobre la diversidad cultural y lingüística en la recepción del otro. En M. I. Asensio Pastor (Coord.), *Aprendizaje de español como segunda lengua en entornos educativos multilingües* (pp. 9-30). Universidad de Almería.
- Asensio Pastor, M. I., & Carmona García, J. P. (2019). Exploratory research for the improvement of the teaching of Spanish as a second language in a Spanish public center. *Languages*, 4(95), 1-22. <https://doi.org/10.3390/languages4040095>
- Asensio Pastor, M. I., Carmona García, J. P., & García Marcos, F. J. (2020). Enseñanza de español a refugiados. Marco de referencias y posibles perspectivas. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 10(2), 78-101. <https://doi.org/10.25115/riem.v10i2.5048>
- Asensio Pastor, M. I., & Medina Beltrán, M. F. (2023). La lengua como vehículo de inclusión en contextos de inmigración. En M.-T. del-Olmo-Ibáñez, M. F. Medina Beltrán, & M. S. Villarubia Zuñiga (Coords.), *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo: Educación primaria y secundaria* (pp. 151-162). Octaedro.
- Arnold Morgan, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge de didáctica de lenguas.
- Aronson, J. (1995). A pragmatic view of thematic analysis. *The Qualitative Report*, 2(1), 1-3. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/1995.2069>
- Boussif, I. (2019). La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 33(2), 81-94. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72724>
- Boussif, I., Escarbajal Frutos, A., & Ibáñez-López, F. J. (2024). Metodologías y retos de la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnado inmigrante con dificultad lingüística en el sistema educativo español. *Porta Linguarum*, 41, 209-224. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi41.27159>
- Caballero, M., Feliù, G., Guardia, R., Hernández, M. J., Martín, E., Matilla, J. A., Puig, F., Simón, T., & Topolevsky, M. (1989). El departamento de español para extranjeros de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona. *Boletín De La Asociación Europea De Profesores De Español*, 36/37, 19-31.
- Cancelas-Ouviña, L., & Hurtado-Sierra, A. (2020). El aprendizaje y servicio (aps) en la enseñanza del alemán: Una propuesta innovadora para la escuela oficial de idiomas. *Revista De*

- Estudios Socioeducativos*, 8, 113-132.
https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.9
- Carbó Marro, C., & Mora Sánchez, M. A. (2008). La evaluación de la expresión oral en la prueba única de español de las Escuelas Oficiales de Idiomas en la Comunidad Valenciana. En S. Pastor Cesteros & M. A. Roca Marín (Coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza de español como lengua extranjera/segunda lengua* (pp. 213-227). XVIII Congreso Internacional de ASELE.
- Carmona García, J. P. (2018). La enseñanza de E/LE a inmigrantes en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía: Retos y propuestas. *DobleELE*, 4, 122-139.
<https://doi.org/10.5565/rev/doblele.44>
- Carmona García, J. P. (2024, 10 de septiembre). *La enseñanza de español como lengua adicional (ELE) en las Escuelas Oficiales de Idiomas* [entrada de blog]. Edinumen.
<https://blog.edinumen.es/index.php/2024/09/10/la-ensenanza-de-espanol-como-lengua-adicional-ele-en-las-escuelas-oficiales-de-idiomas/>
- CEAR (2022). *Informe 2022: Las personas refugiadas en España y Europa*. Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR).
<https://www.cear.es/wp-content/uploads/2022/06/Informe-Anual-2022.pdf>
- Clavero Mira, E. (2023). Una aproximación a la desigualdad educativa en España: La inmigración como condicionante. En Fundación Cepaim (Ed.), *I informe sobre el estado de las migraciones y la convivencia intercultural en España* (pp. 15-20). Autor.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social* (1st ed.). McGraw-Hill.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
<https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenanza/1680a52d53>
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Fuertes Gutiérrez, M. (2019). Español como segunda lengua y como lengua extranjera. En E. Rídruejo (Ed.), *Manual de lingüística española* (pp. 657-684). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110362084-025>
- García Parejo, I. (2003). Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la educación de personas adultas. *Carabela*, 53, 45-64.
- García Parejo, I. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes adultos. En J. Sánchez & I. Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 1259-1277). SGEL.
- García Parejo, I. (2008). Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas. En I. Ballano Olano (Coord.), *I jornadas sobre lenguas, currículo y alumnado inmigrante* (pp. 35-42). Universidad de Deusto.
- García Parejo, I., & Ambadiang, T. (1995). Propuesta de análisis de variables que pueden influir en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español en el colectivo de inmigrantes adultos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 377-384.
- Gómez-Pavón Duran, A. (2019). Análisis de necesidades y planificación del curso en un grupo de estudiantes migrantes adultos de ELE. *Foro de profesores de E/LE*, 15, 127-136.

- Hernández González, O., Antonio, A., González Fernández, D., & Contreras Sáez, M. (2020). Consideraciones esenciales sobre el tema ético en la investigación educativa. *UCMaule*, 58, 141-164. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.58.141>
- Herreros Marcilla, M., Delgado Fernández, L., Domínguez García, L., Fernández Juncal, C., García Alonso, J. L., Ghezzi, M., González Gómez, C., Ivanova, O., Medrano Duque, M., Rodríguez Montes, T., Suárez Caramés, E., & Verde Ruiz, S. (2022). *Guía para la inclusión lingüística de migrantes* (1st ed.). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OLP0030>
- Holguín Vaca, D. P. (2021). *La interculturalidad en el aula de español para adultos migrantes: Aportaciones desde la investigación educativa basada en diseño* (Tesis de Doctorado sin publicar). Universitat Pompeu Fabra. <https://www.tdx.cat/handle/10803/673060#page=1>
- Holguín Vaca, D. P. (2022). De los debates globales a las prácticas locales: Pedagogías emergentes para el fomento de la interculturalidad en el aula de español para adultos migrantes. *Language and Intercultural Communication*, 23(1), 69–87. <https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2138420>
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428–444). Sage Publications.
- Karatsareas, P. (2022). Semi-structured interviews. En R. Kircher & L. Zipp (Eds.), *Research methods in language attitudes* (pp. 99-113). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108867788.010>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Ediciones Paidós.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lacomba Vázquez, J., & Berlanga A, M. J. (2022). Migrantes, refugiados y tercer sector social: Un análisis del papel de las grandes ONG españolas en la gestión de fondos y políticas. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 29(1), 1-23. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.19307>
- Lanseros Sánchez, R., & Sánchez García, M. R. (2017). La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta didáctica para el nivel avanzado de EEOOII a partir de un poema de Antonio Colinas. *Tejuelo*, 26, 91-112. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.26.91>
- Lanseros Sánchez, R., & Sánchez García, M. R. (2018). Explotación didáctica de la poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de trabajo para el nivel avanzado de las EEOOII a partir de un poema de Clara Janés. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 105-115. <https://doi.org/10.5209/DIDA.61957>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 24 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Llorente Puerta, M. J. (2018). 25 años del español (L2/LE) para inmigrantes. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 58, 43-65.
- Llorente Puerta, M. J. (2022). La enseñanza de español para personas inmigrantes y refugiadas. En L. Santana Negrín (Ed.), *La enseñanza de español para fines específicos* (pp. 141-172). Enclave-ELE.
- Liñán Maza, T. (2020). Las escuelas oficiales de idiomas: Una perspectiva histórica. *eCO. Revista Digital De Educación Y Formación Del Profesorado*, 17, 465-489.
- Lucha Cuadros, R. M., & Díaz, L. (2016). El efecto positivo del trabajo de la expresión escrita en un curso de ELE general: Un estudio empírico longitudinal con aprendices multilingües. *marcoELE*, 23, 1-16.

- Marco, M. R. (1983). Las escuelas oficiales de idiomas españolas y la enseñanza de español para extranjeros. *Boletín De La Asociación Europea De Profesores De Español*, 15(28), 118-120.
- Martín Peris, E. (2000). La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta. *Frecuencia L*, 13, 3-29.
- Mateo García, M. V. (1995). Enseñanza de español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (REALE)*, 3, 117-127.
- Miquel López, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 241-254.
- Mora Sánchez, M. A. (2020). El nivel C2 en español en las EEOOII: el espejismo bilingüe. En P. Taboada-de-Zuñiga & R. Barros (Eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (pp. 745-760). XIX Congreso Internacional de ASELE.
- Moreno Fernández, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: Marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y Migración/Language and Migration*, 1, 21-56.
- Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E., & Lacorte, M. (2019). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Routledge.
- Muñoz Márquez, L. M. (2016). El impacto de la regulación estatal en las ONG de desarrollo en España. *Revista de Estudios Políticos*, 171, 193-222. <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.171.07>
- Níkleva, D. G. (2017). *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*. Peter Lang.
- Níkleva, D. G., & Contreras-Izquierdo, N. M. (2020). La formación de estudiantes universitarios para enseñar el español como segunda lengua a alumnos inmigrantes en España. *Signos*, 53(103), 496-519. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000200496>
- Níkleva, D. G., & López-García, M. P. (2016). Introducción a la enseñanza del español para inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 9(19), 31-43. <https://doi.org/10.25115/ecp.v9i19.1003>
- Níkleva, D. G., & Pejović, A. (2015). El código visual en español como lengua extranjera: Aspectos semióticos y didácticos. *Onomázein*, 32, 275-287. <https://doi.org/10.7764/onomazein.32.16>
- Níkleva, D. G., & Peña García, S. (2018). La atención del alumnado inmigrante en Andalucía: Medidas, actuaciones y grado de satisfacción. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia Creativa*, 7(1), 412-423.
- Noriega Pedrón, M. (2022). Cambios en la certificación en las EEOOII: el caso de La Rioja. *Supervisión21: revista de educación e inspección*, 63(63), 1-30.
- Pastor Cesteros, S. (2007). La especificidad de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En P. Cano López (Coord.), *Métodos y aplicaciones de la Lingüística*, 1, 519-530.
- Ríos Rojas, A., & Ruiz Fajardo, G. (2008). *Didáctica del español como 2ª lengua para inmigrantes*. Universidad Internacional de Andalucía (UNIA).
- Robles Ávila, S. (2005). La enseñanza de español a extranjeros: estado de la cuestión. *Estudios interlingüísticos*, 15, 91-107.
- Rodríguez-Gómez, D. (2019). El proyecto de investigación. En J. Meneses (Ed.), *Investigación educativa. una competencia profesional para la intervención* (pp. 63-155). Universitat Oberta Catalunya.

- Ruiz Fajardo, G., & Ríos Rojas, A. (2016). *Inmigración: nuevas lenguas, nuevos hablantes, nuevas perspectivas*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Sáez Martínez, B. (2008). La evaluación de los alumnos de español en la Escuela Oficial de Idiomas: el reto de la pluralidad. En S. Pastor Cesteros & M. A. Roca Marín (Coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza de español como lengua extranjera/segunda lengua* (pp. 554-558). XVIII Congreso Internacional de ASELE.
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.
- Sanjuan Álvarez, M., & del Moral Barriguete, C. (2019). Principios didácticos para la enseñanza de vocabulario en español como lengua de aprendizaje del alumnado inmigrante. *Didáctica*, 31(31), 99-116. <https://doi.org/10.5209/dida.65940>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Soriano Carpena, L. (2019). Análisis comparativo de la normativa específica del español como segunda lengua en las comunidades autónomas españolas. *Revista de Educación, Innovación y Formación (REIF)*, 1, 116-145.
- Sosinski, M. (Coord.) (2017). *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: Investigación, política educativa y práctica docente*. Universidad de Granada.
- Sosinski, M. (2018). Perfil de profesores de E2L de inmigrantes adultos (no alfabetizados). *DobleLE*, 4, 61-81. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.41>
- Sosinski, M., Young-Scholten, M., & Naeb, R. (2020). Notas sobre la enseñanza de alfabetización a inmigrantes adultos. *Foro De Profesores De E/LE*, 16, 353-374.
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos* (6th ed.). Ediciones Morata.
- Tejero López, J. A. (2023). ELEOIM: estudio sobre la enseñanza de ELE en las EOI de la Comunidad de Madrid. *Lengua y Migración/Language and Migration*, 2(15), 133-159. <https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218>
- Tejero López, J. A. (2024a). El español en las enseñanzas de idiomas de régimen especial. *El Guiniguada*, 33, 163-177.
- Tejero López, J. A. (2024b). Análisis crítico de la situación del español como lengua de integración para la población inmigrante adulta: el caso de las Escuelas Oficiales de Idiomas [Tesis de Doctorado]. Universidad Camilo José Cela.
- Tejero López, J. A., & Sánchez Martínez, S. (2021). Enseñanza de español en las Escuelas Oficiales de Idiomas. *redELE. Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 33.
- Troncoso-Pantoja, C. & Amaya-Placencia, A. (2017). Interview: A practical guide for qualitative data collection in health research. *Facultad De Medicina. Universidad Nacional De Colombia*, 65(2), 329-332. <https://doi.org/https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Tudela-Isanta, A., & Andújar-Molina, O. (2023). La enseñanza de español a personas refugiadas y desplazadas. Revisión de alcance. *Journal of Spanish Language Teaching*. <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2282855>
- Villalba Martínez, F. (2019). Inmigración y enseñanza a adultos. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti & M. Lacorte, (Coords.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 463-476). Routledge.
- Villalba Martínez, F., & Hernández García, M. T. (1995). Las clases de lengua y cultura para inmigrantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 425-432.
- Villalba Martínez, F., & Hernández García, M. T. (1999). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Villalba Martínez, F., & Hernández García, M. T. (2005). La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, 15, 74-83.
- Villalba Martínez, F., & Hernández García, M. T. (2008). Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes. En S. Pastor Cesteros & S. Roca Marín (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua* (pp. 80-90). Universidad de Alicante: Servicio de Publicaciones.
- Villalba Martínez, F., Hernández García, M. T., & Aguirre Martínez, C. (2001). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Villalba Martínez, F., Hernández, M., Ríos, A., & Sánchez Mesa, D. (2004). Manifiesto de Santander: la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. *Linred: Lingüística en la Red*, 2, 1-6.
- Zanón Gómez, J. (Coord.) (1999). *La enseñanza de español mediante tareas*. Edinumen.



JOSÉ ÁNGEL TEJERO LÓPEZ

Doctor en Educación Cum Laude con Mención Internacional, especializado en la enseñanza de lenguas en contextos migratorios. Ha trabajado como profesor e investigador en distintos ámbitos académicos y en países como Egipto, Estados Unidos, Perú o Reino Unido. Está certificado por el Instituto Cervantes como examinador DELE y SIELE, formador de tutores AVE Global y posee la acreditación DADIC.

jangel.tejero@ucjc.edu

<https://orcid.org/0000-0003-3327-4318>



Tejero López, J. A. (2024). Hacia una colaboración interinstitucional para el fomento de la educación lingüística de personas adultas migrantes en España. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 17(4), e1436. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1436>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 02-10-2024

Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 04-11-2024

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>